



**Актуальные проблемы  
русского языка и культуры речи**

Иваново 2014

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Ивановский государственный химико-технологический университет

**Актуальные проблемы  
русского языка и культуры речи**

Монография

Иваново 2014

УДК 81'271: 811.161.1  
ББК (81.411.2+81.055.53)  
А 437

**Р е ц е н з е н т ы:**

доктор филологических наук, проф. Д.А. Щукина  
(Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»);  
кафедра русского языка и методики обучения  
Шуйского филиала ФГБОУ ВПО  
«Ивановский государственный университет»

**Актуальные проблемы русского языка и культуры речи:** монография; под ред. д-ра филол. наук Л.Н. Михеевой; Иван. гос. хим.-технол. ун-т. - Иваново, 2014. – 360 с.

ISBN 978-5-9616-0489-4

Монография представляет собой коллективный труд ученых-филологов, рассматривающих различные вопросы русского языка и культуры речи. В работе освещается широкий круг проблем: функционирование русского языка в современном социокультурном пространстве, лингвокультурологический подход к изучению языка, вопросы современной риторики и культуры речи, применение новых подходов к преподаванию русского языка в вузе и школе, а также методика преподавания русского языка как иностранного.

Издание представляет интерес для ученых-филологов, специалистов в области лингвистики, культуры речи и методики преподавания языка.

*Редакционная коллегия:*

докт. филол. наук Л.Н. Михеева (отв. редактор),  
канд. филол. наук Ю.Н. Здорикова (зам. отв. редактора),  
канд. филол. наук И.В. Долинина,  
канд. педагог. наук Е.Н. Стрельчук

ISBN 978-5-9616-0489-4

© Ивановский государственный  
химико-технологический  
университет, 2014



**Монография**  
**посвящается юбилею**  
**доктора филологических наук, профессора,**  
**заведующего кафедрой русского языка**  
**Ивановского государственного**  
**химико-технологического университета**  
*Михеевой Любови Николаевны*

Михеева Л.Н. работает в университете с 1977 г., начав преподавать русский язык и литературу слушателям подготовительного отделения (рабфака) и далее обучая русскому языку российских и иностранных студентов, магистрантов, аспирантов. С 1996 г. возглавляет кафедру русского языка ИГХТУ.

Область научных интересов Л.Н.Михеевой - современный русский язык, культура речи, лингвокультурология. Ведёт научные исследования, связанные с изучением концептуальной основы русского языка и ключевых составляющих русской языковой картины мира, современной лингвокультурной ситуации, а также взаимосвязи языка и культуры в прикладном аспекте, в частности, особенностей межкультурной коммуникации в условиях языковой среды изучаемого языка, специфики преподавания художественного текста в иностранной аудитории. Осуществляет руководство научно-исследовательской работой кафедры по теме «Лингвокультурологический аспект языка: теоретические основы и методика преподавания в русскоязычной и иностранной аудитории». Список научных и научно-методических трудов Л.Н. Михеевой включает около 170 наименований, она является автором 145 научных публикаций, куда входят две монографии, статьи в научных сборниках, в том числе за рубежом (Германия, Чехословакия, Сербия и Черногория, Швейцария, Египет, Украина, Узбекистан, Казахстан), в центральных российских изданиях из списка рекомендованных ВАК («Филологические науки», «Русский язык за рубежом», «Вестник РУДН» и др.), и более 20-ти научно-методических работ: среди них МУ, курсы лекций, учебные пособия (есть изданные за рубежом), двум учебным пособиям Л.Н.Михеевой присвоен гриф УМО. Регулярно выступает с научными докладами на международных, всероссийских и межвузовских конференциях, симпозиумах, в том числе по линии РОПРЯЛ, участвовала в Конгрессах МАПРЯЛ. Являлась руководителем работ по грантам РГНФ, РОПРЯЛ., а также областной целевой программы «Русский язык».

Л.Н. Михеева – организатор 8 Международных и Всероссийских конференций по актуальным проблемам русского языка и культуры речи (1998, 1999, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2010 гг.), в том числе двух студенческих. Являлась ответственным редактором 9 сборников научных трудов и тезисов докладов по результатам их работы.

По инициативе Л.Н. Михеевой в 2001 г. был создан Совет по русскому языку при главе администрации Ивановской области под председательством губернатора (Л.Н. Михеева являлась зам. председателя, была ответственным редактором специализированного журнала по русскому языку, издаваемого Советом). Подготовила цикл передач о русском языке на Ивановском телевидении, вела рубрику «Культура речи» в вузовской газете «Химик», выступала в областной печати и в центральных журналах («Мир русского слова», «Русская речь») с публикациями по актуальным вопросам русского языка и культуры речи.

Л.Н. Михеева - член союза журналистов РФ, руководит региональным отделением Российской ассоциации исследователей, преподавателей и учителей риторики, является официальным представителем университета в РОПРЯЛ.

Награждена знаком «Почетный работник высшего профессионального образования РФ», имеет Почетные грамоты Министерства образования РФ, Губернатора Ивановской обл., Совета ректоров Ивановской обл., Дипломы Администрации Ивановской обл., Городской думы, Почетные грамоты и Благодарности ректора ИХТИ – ИГХТА - ИГХТУ разных лет, а также «Золотую медаль Гердера» общества Немецко-Советской дружбы и Медаль «50 лет общества Российско-Вьетнамской дружбы».

## Введение

С 1998 года кафедра русского языка Ивановского государственного химико-технологического университета готовит и издает сборники научных трудов (издано 9 сборников) по актуальным вопросам русского языка и культуры речи. Данная монография является продолжением и развитием научных исследований в данном направлении и представляет собой коллективный труд ученых-филологов, исследующих различные аспекты русского языка и культуры речи. Монография состоит из пяти глав: 1) «Русский язык в современном социокультурном пространстве», 2) «Лингвокультурологический подход к изучению языка», 3) «Современная риторика и культура речи», 4) «Новые подходы к преподаванию русского языка в школе и вузе», 5) «Методика преподавания русского языка как иностранного».

В первую главу вошли материалы, отражающие различные проблемы русского языка современного периода, описывающие языковые явления и процессы в синхроническом аспекте. Так, здесь представлены исследования о состоянии речевой культуры современного молодого поколения (В.М. Шаклеин), о современных формах коммуникации – в частности, феномене электронной речи и ее соотношении с устной речью (Е.В. Маринова), о видах и особенностях музейной коммуникативной культуры (Н.Ю. Паудяль, Л.В. Филиндаш), финансово-экономического дискурса (Л.Ю. Буянова). Затрагиваются теоретические вопросы лингвистики, поднимается проблема нормативности, анализируется ее отражение в словарях молодежного сленга (Н.Б. Егошина), раскрывается синтаксическая семантика противительности на уровне текста (Ю.Н. Здорикова), описывается динамика языковых явлений в региональном аспекте (О.А. Сенаторова).

Во вторую главу включены материалы, посвященные актуальным вопросам лингвокультурологии с точки зрения теории и практики. Затрагиваются проблемы дефиниции основных понятий лингвокультурологических дисциплин, характеризуются национально обусловленные способы языковой концептуализации мира, исследуются различные культурные дискурсы. Представлены основные направления развития лингвокультурологии как современной науки о взаимодействии языка и культуры (Л.Н. Михеева), дается анализ взаимоотношения российской лингвокультурологии с другими лингвистическими направлениями в зарубежном языкознании («антропологическая лингвистика», «этнолингвистика») (Т.М. Шкапенко). Авторы обращаются к сложной теме становления и развития новых дискретных форм художественного сознания (Н.П. Крохина), анализируют тенденции, характерные для современного медиапространства и журналистики (Н.С. Цветова), исследуют диалектику противостояния «старого» и «нового» в системе современного русского языка (Т.Б. Радбиль), логическое умозаключение как ключевую структурную составляющую текста, обеспечивающую единство на всех его уровнях (Р.В. Лопухина). Предметом исследования ученых становятся культурно-

коммуникативное пространство носителей городского просторечия (И.В. Шалина), композиционное «кольцо» очерков «Однодум» и «Шерамур» (И.В. Долинина), имяславческое наследие отечественной интеллектуальной культуры конца Нового времени (В.П. Океанский, Ж.Л. Океанская).

Третья глава посвящена актуальным вопросам риторики и культуры речи. Авторы предлагают эффективные методы работы с эпидейктической речью (В.Ю. Липатова), пути активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи (Е.А. Яковлева), пишут о необходимости формирования единой теории культуры речи, основанной на единообразной системе теоретических воззрений (М.Р. Савова), о необходимости принципиально новых подходов к преподаванию дисциплины «Русский язык и культура речи» (Е.В. Корнилова).

Четвертая глава включает материалы, связанные с новыми методами и формами преподавания русского языка в школе и вузе. Потребность в создании инновационных методов обучения диктуется новыми условиями, в частности, речь идет о преподавании русского языка в поликультурной школе (И.П. Лысакова) и с помощью новых форм - электронного языкового обучения (А.Д.Гарцов, Д.А.Гарцова). Новая компетентностная парадигма деятельности позволяет говорить о статусе преподавателя высшей школы, его профессионально-коммуникативной компетенции (Н.Н. Романова) и о проблемах коммуникативного лидерства (Т.Т. Черкашина).

Пятая глава содержит материалы, связанные с методикой преподавания русского языка как иностранного. Здесь получили освещение вопросы, связанные с необходимостью интенсификации обучения РКИ в целом (С.С. Пашковская) и определенных его аспектов: изучения фонетико-интонационных особенностей (Н.Э. Петрова), развития устно-речевых навыков (Т.П. Скорикова), понимания инокультурного текста (Т.В. Самосенкова), обучения терминологии в рамках языка специальности (О.А. Николаева), использования в преподавании новых технологий (Е.Н. Стрельчук). Предложены конкретные методические разработки (Л.А. Завьялова).

## Глава 1. Русский язык в современном социокультурном пространстве

### 1.1. Языковая личность в современных молодежных СМИ

За счет непосредственного воздействия на общество язык современных российских средств массовой информации по-своему обогащает литературный язык, насыщая его новыми оценочными оборотами, формируя корпус часто употребляемых неологизмов. Эту функцию СМИ можно оценить как положительное влияние на русскую национальную лингвокультуру. Вместе с тем, нельзя не видеть негативной роли языка целого ряда электронных и печатных изданий, изобилующего многообразными отступлениями от литературной нормы, наводняющего речь обычных граждан жаргонизмами и немотивированной культурной необходимостью иноязычной лексикой. Таким образом, при учете всех положительных и отрицательных факторов влияния СМИ на современное российское общество, следует сказать, что в наши дни именно в них происходят активные процессы изменения языковой нормы русского языка, и что именно в них порождают вопросы формирования информационно-языковой культуры в обществе, сохранения национальных языковых традиций и культуры речи.

Проблемы культурно-этического содержания в адрес современных СМИ возникают нередко закономерно. Так, еще не так давно, в период существования СССР, диктор телевидения был носителем абсолютной литературной нормы, не допускавшей произвольную постановку ударения или использование жаргонизма. Современное падение общего уровня языковой культуры на телевидении и в печатных изданиях можно объяснить тем, что в последнее время в данные сферы пришли работать люди, сформировавшиеся в эпоху перемен и ухудшения системы образования. Ошибки иногда появляются в текстах даже уважаемых газетных изданий. Особенно трудно в этом смысле положение в региональных СМИ. В русской провинции в настоящее время не так часто встречается газета или журнал хорошего профессионального уровня. На телевидении отсутствие грамотных редакторских и корректорских отделов нередко приводит к появлению речевых ошибок в эфире. К тому же сегодня на факультетах журналистики стали уделять гораздо меньше внимания обучению правильной стилистике речи и другим лингвистическим навыкам.

Особое влияние на общество и национальную лингвокультуру оказывают молодежные СМИ. Именно они, как известно, закладывают основы языковой личности будущих поколений.

Ответу на вопросы о том, какие же языковые личности формируют современные молодежные СМИ, какие языковые личности в них нашли отражение сейчас и каковы в этом плане прогнозы на будущее, посвящена настоящая статья.

В изучении языкового сознания и языковой личности современной молодежи особое место занимают исследования, связанные с изучением молодежных СМИ, в частности, направленных на студенческую аудиторию. Как нам представляется, именно от типажа языковой личности современного



студента во многом зависит, будут ли сохраняться культурно-исторические ценности российской лингвокультуры, поддерживающие связь поколений и составляющие основу этнического самосознания, или же произойдет окончательный цивилизационный слом, о котором немало говорят и пишут в последнее время [3: 3].

Особый интерес также представляют исследования региональной специфики языкового сознания молодежных социумов, отраженного в местных молодежных СМИ.

Многие российские лингвисты высказывают озабоченность в связи с тем, что для современного общества характерно снижение языковой культуры, так называемая «девербализация», отражающая «комплексный процесс деградации общества в целом» [1: 113]. В частности, под девербализацией понимают сведение множества разнообразных языковых средств и речевых жанров к способам общения, усвоенным сознанием носителей языка в раннем детстве, юности посредством детских и молодежных СМИ и не получившим развития в последующие периоды жизни, в юности и зрелости.

По справедливому замечанию Е.Ф.Тарасова, все эти процессы в действительности связаны не с «ухудшением» языка, а с деформацией нашего этнического сознания [3: 3]. Деструктивные изменения в культурных нормах языка и речи, упрощение и снижение коммуникативного стиля представляют собой совокупный результат того, что происходит на уровне общественного и индивидуального сознания членов социума.

Современные исследования языкового сознания молодежи требуют не только особого научного инструментария, последний, как известно, достаточно успешно разрабатывается и используется психолингвистикой на протяжении ряда лет. Для изучения языкового сознания с целью решения задач сегодняшнего дня необходимы также поиск и эффективная реализация новых научных принципов, соответствующих новой онтологии и объектной области современной лингвокультурологической парадигмы.

В лингвокультурологических исследованиях, посвященных проблеме ценностных ориентиров и приоритетов современной российской молодежи, высказывается мнение о том, что в настоящее время молодежное языковое сознание характеризуется значительными изменениями в связи с переменами в политической и экономической жизни нашей страны и мирового сообщества в целом. Утверждается, в частности, что переход к рыночным отношениям в экономике сопровождается созданием новых моделей поведения молодежи, реализация которых предполагает замену высокой культуры массовой или «псевдокультурой».

Считается, что современная массовая культура, основанная на предпочтении во всех областях жизни исключительно технических достижений цивилизации, активно вытесняет из молодежной культуры традиционные ценностные ориентиры. Г.С. Киселев в статье «Смыслы и ценности нового века» высказывает мнение о том, что, кроме того, уничтожению традиционных ценностей в молодежной среде способствуют также «недейственные» и «не абсолютные», «безрелигиозные» современные системы ценностей [2: 38].

Авторы коллективного труда Института социологии РАН «Ценностные ориентиры и приоритеты в трансформирующемся мире», опубликованного в 2010 году, отмечают свойственное особенно молодежи повсеместное увлечение «идеями прагматизма, потребительства, индивидуализма, проявления социальной аномии, утраты ценностных ориентиров и жизненных смыслов» [4: 6].

Один из авторов упомянутого выше труда З.П. Яхимович объясняет это значительным влиянием западной «культуры техногенной цивилизации», характеризуя ее как динамичную, подвижную и очень агрессивную. Культура техногенной цивилизации «подавляет, подчиняет себе, буквально поглощает традиционные общества и их культуры». Она, если не уничтожает традиционную культуру, то «радикально трансформирует» ее, преобразует традиционные «смысложизненные установки», заменяя их новыми «мировоззренческими доминантами» [6: 10].

З.П. Яхимович утверждает также, что идеалом современных молодых людей становится тип деятельного, активного человека, «наделенного рациональным, гибким интеллектом, способного к инновационной и творческой активности» [6: 11], что, безусловно, само по себе не несет ничего деструктивного.

Тем не менее, характеризуя современное молодое поколение в целом, само журналистское сообщество зачастую приписывает ему такие черты, как жесткий прагматизм, социальная незрелость, инфантилизм, агрессия. Именно так описывают молодого современника во вновь открытом журнале «Юность» [Юность, 2014, №1]. Опираясь на научные исследования, авторы статьи приходят к выводу о том, что доминантой жизненных ценностей и поведенческих приоритетов молодежи становится материальное благополучие. Свой жизненный успех в целом они связывают с предприимчивостью и умением заработать деньги, а не с талантом, знанием и трудолюбием. Традиционные универсалии, присущие многим поколениям российского общества, такие как «лучше быть бедным, но честным», «чистая совесть - важнее благополучия», как отмечают авторы, устарели. На смену им пришли новые правила жизни: «ты - мне, я тебе», «время - деньги», «успех любой ценой» [Юность, 2014, № 1: 20]. Не лучше, по мнению авторов, обстоят дела и с семейными ценностями. Семья рассматривается молодыми людьми как отдаленная перспектива, следующая за успешной карьерой. В их языковом сознании, независимо от гендерной принадлежности, приоритет отдается карьерному росту, финансовой независимости и высокому социальному положению.

Весьма жесткую, на наш взгляд, характеристику дают молодые авторы-социологи в журнале «Молодой ученый» изменениям, связанным с семейными ценностями, отношением к родителям и к Родине. Они полагают, что по мере взросления молодого поколения их коммуникативные ценности меняются таким образом, что отношения с родственниками и близкими приобретают все более корыстный, можно сказать, коммерческий характер. «Эгоистичный индивидуалистический настрой (сам за себя) ставится выше гуманных

отношений, взаимопонимания и взаимопомощи. Ориентация молодежи направлена на индивидуальное искусство жизни, в котором не предполагается забота о Родине, родителях, детях» [5: 201].

Вероятно, особое влияние на состояние языковой личности молодого человека оказывают молодежные СМИ. Каждый молодой человек ежедневно испытывает мощное воздействие телевизионной речи, речи, звучащей в радиозфире или представленной на страницах газет и журналов. Качество этой речи вызывает непосредственный эмоциональный отклик.

Именно молодежные газеты и журналы, радио и телевидение для многих молодых носителей языка служат одним из источников представлений о языковой норме, именно они формируют языковой вкус; со средствами массовой информации справедливо связывают и многие болезни языка.

Языковая раскрепощенность, временами переходящая в тиражирование языковых ошибок, не встречающих должного отпора, притупляют чувство языковой ответственности. Речевая неряшливость, приверженность штампам, стремление прикрыть банальность мысли престижными словами и словосочетаниями обнаруживаются в многочисленных высказываниях, звучащих на радиоволнах и с экранов телевизоров. Многие передачи, прежде всего адресованные молодежи, расшатывают представления о допустимом и недопустимом в публичной речи.

Современная молодежная периодическая печать пестрит немотивированными заимствованиями, неумело образованными окказиональными словами (единичными авторскими новообразованиями), жаргонной лексикой. Снятие идеологических запретов, стремление обновить лексико-стилистические ресурсы публицистики обуславливают высокую степень раскованности молодежных масс-медиа.

Речевой портрет языковой личности молодого человека в значительной степени определяется богатством ее словарного состава. Именно он обеспечивает свободу и эффективность речевого поведения, способность полноценно воспринимать и перерабатывать поступающую в вербальной форме информацию.

Речевую ситуацию рубежа веков характеризуют, с одной стороны, активное обогащение словаря (поток заимствований, адаптация обыденным сознанием, терминологической лексики, продвижение жаргонных единиц в литературный язык), а с другой - обеднение определенных фрагментов словаря, в значительной степени обусловленное изменением круга чтения, девербализацией культуры.

Понимание языковой среды молодым человеком естественно связывается со своим кругом общения. Но и круг читаемых, изучаемых текстов оказывает большое влияние на формирование языковой личности. В процессе чтения тексты могут не восприниматься. Их фрагменты присваиваются личностью, перерабатываемые слова и словосочетания формируют лексикон. Количество и качество прочитанных текстов непосредственно отражается на тех речевых произведениях, которые создает носитель языка в разных сферах общения.

Лингвисты, философы, психологи говорят сегодня об экспансии экранной культуры, вытесняющей культуру чтения. Как известно, читающий человек иначе мыслит, обладает большим запасом слов, однако черты языковой личности определяются не только количеством, но и качеством прочитанного; свойства создаваемых речевых произведений зависят от свойств регулярно перерабатываемых текстов, представляют собой результат их переработки.

Наш современник не должен забывать о языковой ответственности: именно с помощью языка передаются культурные и интеллектуальные богатства из поколения в поколение, именно хорошее владение родным языком дает личности возможность полно реализовать себя в профессии и в творчестве; качество языковой среды свидетельствует о духовном здоровье общества.

Анализ состояния современной речевой культуры типичной языковой личности молодежи помогает выявить ее потенциал, выяснить степень ее влияния на уровень нравственной культуры молодежи в целом. Изучение данной проблемы позволяет сформулировать следующие гипотезы:

- содержание современной молодежной речевой культуры определяется рядом социально-экономических факторов и связано с нравственным состоянием российского общества;
- деформация молодежной речевой культуры произошла, прежде всего, в среде современной учащейся молодежи, поскольку она является наиболее эластичной и лексикоемкой.

На фоне речевой неграмотности возникает молодежный сленг. Печатные СМИ и другие современные источники информации диктуют свои ритмы, навязывают определенную эстетику и вводят в употребление специальные термины и их сленговые варианты.

Говорить о молодежной культуре в целом невозможно, т. к. каждая молодежная страта имеет язык со своими устойчивыми выражениями. Молодежный сленг возникает как некая возрастная особенность и необходимость в подсознательном закреплении и утверждении своих личностных прав. Подростки, говоря на своем языке, не только понимают друг друга, они объединены и в какой-то степени защищены от взрослого мира. При этом в большинстве случаев ребенок и сам понимает абсурдность и несовершенство своей речи, но сленг помогает ему адаптироваться в сложной, а иногда и враждебной для него среде. Кроме того, дети часто эпатажируют взрослых, доказывая свое право на самостоятельность.

Безусловно, с годами в результате расширения языковой и речевой базы, развития и совершенствования языковой личности параллельно с взрослением меняется и речь человека, хотя она не всегда становится безупречной.

Современные дети, как известно, «мало читают» и практически не имеют подконтрольной речевой практики. К тому же, в современной системе образования активно используются краткие изложения классических произведений.

Современные молодежные СМИ не всегда способствуют процессу вдумчивого чтения. Выпускники порой с трудом выражают свои мысли не

потому, что их нет, а потому, что отсутствует речевая практика и контроль. Сегодня молодежные СМИ нередко культивируют просторечие. Реклама занимает слишком много медиа-пространства. Нормативная речь как образец - за редчайшим исключением - отсутствует. Совсем уходит практика работы молодых людей со словарями, энциклопедиями, умение использовать огромный опыт и знания, накопленные многими поколениями ученых.

Не все понимают, что речь является не только средством общения, но и выражением душевного и интеллектуального богатства. Одной из самых распространенных речевых ошибок современной молодежи является неадекватность, а порой незнание точного толкования слова (иллюзия понятности). Слова и их истинные значения в современном молодежном языке часто не совпадают, приобретают иной, вымышленный смысл. Однако повсеместное неверное использование таких слов в какой-то мере закрепляет их право на существование, делая в итоге общеупотребительными.

Однако надо признать, что часто употребляемые в молодежных СМИ сленговые понятия являются чрезвычайно емкими, логичными и понятными. К примеру, слово «окуклиться» (устать, плохо соображать, уйти в себя, медленно думать); «дерево» или «дубовая роща» (глупый, не сумевший сориентироваться в ситуации, смешной - «ну ты дерево!»); несогласие - «не факт!» и др.

В современном молодежном языке можно встретить новые конструкции. К примеру, «забить на ...», что означает «пропустить, прогулять, не брать во внимание, игнорировать». Удивление вызывает предлог «на». Почему «на»? Вероятно, используете опыт знакомых с детства словосочетаний «плевать на ...», «не обращать внимание на ...» и др.

Многим представителям современной молодежи не дают покоя лавры Элочки-людоедки. Правда, вместо «шик» или «шалишь парниша» употребляются другие - «ваще» (вообще), «ляля-фа», «шняга» и т.п. Эти слова могут обозначать как высшую степень восторга, так и пренебрежение, недовольство, разочарование и другие самые разнообразные, ярко выраженные чувства, т.е. их использование зависит исключительно от контекста.

Особое внимание надо уделить ритму речи современной молодежи. Её необоснованное ускорение, вероятно, обусловлено общей активизацией жизни и внедрением новых технологий. Быстрая, лишённая точной, четкой логики и информации, не очень логичная речь напоминает музыкальные клипы звезд шоу-бизнеса. Такая форма речи не только мешает молодому человеку сосредоточиться на одном предмете, но и способствует распылению его внимания.

Желание успеть все в кратчайший временной промежуток порождает поверхностность впечатлений и рассуждений, и только большой интерес или четкость взглядов может приостановить этот процесс.

Наблюдения показывают, что применительно к подростковой речи можно ввести понятие речевой эклектики: «согбенный чел» (человек), «уникально наколол» (обманул) и др.

Культура традиции и культура новизны в речи подростков не рождают новое качество речи, а соединяются механически и порождают речевую

эклектику. Причины этого явления, вероятно, кроются в разнообразных эмоциональных и социальных впечатлениях ребенка. С одной стороны, он слышит речь родителей, учителей, актеров театра и кино, читает или слушает художественную литературу и воспринимает их речь, отмечая красивые, иногда не совсем понятные «взрослые» слова». С другой стороны, читает молодежные журналы, его окружает знакомая речь сверстников со всеми ее лексическими особенностями.

Соединение различных стилей речи иногда производит впечатление ироничного подтекста, а чаще всего элементарной неграмотности и неадекватности.

Идеальна формула Пушкина: истинный вкус состоит не в безотчетном утверждении такого-то слова, такого-то оборота, но в чувстве соразмерности и сообразности. Очень важно, чтобы молодой человек вовремя понял, что речь способна демонстрировать развитие его личности и учитывал бы, что речевая соразмерность и сообразность может быть различной. То, что допустимо в одной ситуации (на дискотеке, в клубе, в молодежной тусовке), невозможно в другой (в театре, на совещании, во время презентации).

Интерес вызывает кардинальная смена ассоциативного ряда подростков, в советское время ассоциации формировались под влиянием художественной литературы и кино. Сегодня огромное влияние имеют молодежные СМИ (в том числе телепередачи и реклама), модные течения и музыкальная поп-культура. Подростки чутко реагируют на рекламную адресно-направленную атаку. Такие слова, как «оттянись», «сникерсни» быстро входят в их речь. Полюбившаяся реклама сока ввела в современную речь высказывание: «Ты же лопнешь, деточка!», которое употребляется уже независимо от показанного ролика.

Значит, изменения в сущности языковой личности связаны не только с социально-экономическим и политическим развитием общества, но и активным внедрением современной технологии и поп-культуры.

В последнее десятилетие язык молодежных СМИ активно пополняет компьютерная лексика: метафористически переосмысленные русские слова (чайник, зависать, взломать) и многочисленные англоязычные заимствования (юзер, хакер, винт, винды, мыло). Другая черта молодежного жаргона - ограниченность тематики. Выделяется около десятка семантических классов наименований, внутри которых много синонимов. Это — названия частей тела (фонари, рубильник, клешни), одежды и обуви (шुзы, свингера, прикид), денег (баксы, бабки, кусок, лимон), некоторых действий и состояний (вырубиться, тащиться, приколоться) и другие. Но для многих молодых людей жаргон становится любимой игрой, и та же многогранность позволяет создавать сложные взаимодействия смыслов.

Емкие, звучные, красивые слова родного языка заменяются словесной шелухой, за которой нет содержания. Например, в молодежных СМИ целый синонимический ряд слов: «прекрасно», «восхитительно», «великолепно», «замечательно», «чудесно», «изумительно», «очаровательно» - заменяется ничем не значащими «клево» или «классно». Этот жаргон внедряется не только в речь молодежи, но и продолжает жить в речи взрослых, становится

привычным, не говоря уже о более редчайшем явлении - повсеместном, почти узаконенном мате.

Таким образом, отраженная и культивируемая в современных СМИ языковая личность молодого человека выявляет существенную проблему для сохранения традиций русской лингвокультуры. Отсюда следует один из важных выводов: молодежные СМИ необходимо вывести из режима свободного плавания и поставить под общественный контроль. В ином случае за нынешним поколением молодых людей придет следующее, еще более небрежно относящееся к языку. В результате общество может получить критическую массу, совокупность языковых личностей, говорящих на столь испорченном языке, что собственно о классическом русском языке можно будет вспоминать в лучшем случае на лекциях филологической профессуры.

### *Список литературы*

1. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. Волгоград: Парадигма, 2010.
2. Киселев Г.С. Смыслы и ценности нового века // Вопросы философии. 2006. № 4.
3. Тарасов Е.Ф. Принципы анализа жизни языка в культуре и социуме // Жизнь языка в культуре и социуме-2: материалы конференции. М.: Институт языкознания РАН, 2011.
4. Ценностные ориентиры и приоритеты в трансформирующемся мире / Под редакцией А.С. Железнякова и З.П. Яхимович. - М.: Изд-во Института социологии РАН, 2010.
5. Челомбицкая М.П., Лавинский Н.Г. Ценностные ориентиры современного общества // Молодой ученый. 2011. № 12. Т.1.
6. Яхимович З.П. Ценностные ориентиры трансформирующегося мирового сообщества // Ценностные ориентиры и приоритеты в трансформирующемся мире / Под редакцией А.С. Железнякова и З.П. Яхимович. - М.: Изд-во Института социологии РАН, 2010.

## **1.2. О взаимовлиянии устной и электронной форм речи**

В нашем исследовании, говоря об устной форме речи, мы будем иметь в виду **разговорную речь** (РР), понимая под этим такую разновидность речи, которая создается говорящими в ситуации неофициального, непринужденного, неформального общения и отличается прежде всего спонтанным, неподготовленным характером.

По этим двум существенным признакам (особая ситуация общения и спонтанность) РР отличается от других форм речи – от письменной формы, где отсутствует спонтанность, даже если это жанр дружеского письма или записки, так или иначе предполагающий некоторое обдумывание написанного, и от **электронной формы речи** (ЭР) – по той же причине. Следовательно, прежде

чем говорить о взаимовлиянии и взаимодействии РР и ЭР, мы должны определить различие электронной формы речи и письменной формы речи.

Что мы понимаем под электронной формой речи? Почему, несмотря на то что она так же, как и письменная речь, противопоставлена устной речи в плане выражения (буквы – звуки), тем не менее выделяется нами как особая форма речи?<sup>1</sup>

### *Феномен электронной речи*

Под электронной формой речи понимается не просто речь на каком-либо электронном носителе – это такая форма речи, которая принципиально возможна только на электронном носителе. Как и РР, она обслуживает сферу неофициального общения, тем самым она отличается от письменной речи (в традиционном её понимании), использующейся преимущественно в официальной сфере.

Электронная форма речи как новая разновидность речи представлена в интернет-коммуникации в своих, специфических жанрах, генезис которых обусловлен новыми информационными технологиями, прежде всего появлением Интернета. Электронные речевые жанры активно изучаются в настоящее время; список их не исчерпан, и появление какого-либо очередного жанра интернет-коммуникации связано с внедрением в неё новой коммуникационной программы, информационной технологии, коммуникативной стратегии или тактики.

Вот некоторые основные жанры, в которых реализуется ЭР: **чат** (сообщения пользователей социальных сетей друг другу; переписка, подобная диалогу или полилогу в РР), **форум** (электронная конференция), **сетевой дневник** (блог), **комментарии** («коменты») к записям в блогах, фотографиям и т.п. Как видим, эти жанры не могут существовать на бумажном носителе (см., например, **мгновенные сообщения** в сервисе интернет-телефонии Skype). Кроме того, они имеют весьма специфические особенности, отличающие их от традиционных речевых жанров письменной речи, как то: нелинейность, гипертекстуальность, мультимедийность, или креолизованность (использование различных паралингвистических средств: фотографий, картинок, мемов, «эдвайсов» и т.п.), карнавальность, феномен незавершённости (открытый характер текста).<sup>2</sup> С этой точки зрения мы разделяем письменную и электронную формы речи.

---

<sup>1</sup> Понятие *форма речи* по отношению к текстам электронной (виртуальной) коммуникации нам представляется более точным, чем понятие *язык* (*язык Интернета, язык интернет-коммуникации, киберязык, электронный язык* и т.п.), поскольку естественное бытование языка предполагает прежде всего речь говоримую, звучащую, тогда как тексты электронной коммуникации в своих исконных жанрах существуют лишь в письменной форме. Ср. также термин чешских лингвистов Й. Пилатовой и Л. Воборила – *компьютерная форма речи* [22]. Неточным является также использование понятия *стиль (языка)* по отношению к указанной сфере общения – по той же причине. Ещё более неточным (и некорректным) является утверждение некоторых лингвистов, что в интернет-коммуникации формируется новая разновидность **русского** языка. Нам представляется важным подчеркнуть, что электронная форма речи, так же как и устная или письменная, являются универсальными реалиями, существующими во всех развитых языках.

<sup>2</sup> Многие из перечисленных особенностей активно изучаются в настоящее время (см., например: [1; 2; 4; 5; 7; 12; 14-16; 19]).



Следует различать также ЭР и **письменную речь на электронном носителе**. В нашей концепции это не одно и то же. Письменная речь (ПР) в таких её традиционных жанрах, как служебное письмо, информационное письмо, релиз, реклама и т.п., отправляемые по электронной почте, по скайпу и т.п., а также речь, представленная в массмедийных жанрах электронных СМИ (лента новостей, обзор и т.п.) либо жанрах художественных, существует (может существовать) и на бумажном носителе. Иными словами, замена бумажного носителя более современным не влияет на сущностные признаки ПР, а именно: преимущественное использование в официальных сферах общения, репрезентация **литературного** варианта общенационального языка, отсутствие спонтанности и возможное редактирование в процессе создания, преимущественно монологическая речь.

В случае же с ЭР, принципиально новый материальный носитель информации (электронный, или цифровой)<sup>3</sup>, а также новые каналы связи обуславливают принципиально новые свойства вербального воплощения этой информации, главным из которых является совмещение (в терминологии других авторов – синтез, симбиоз, сращивание, сочетание, контаминация) особенностей двух основных форм речи – устной и письменной.<sup>4</sup>

Это совмещение мы отразили в таблице, сопоставив анализируемые формы речи – устная разговорная речь, письменная речь, электронная речь – по наиболее существенным параметрам, а именно:

- характер общения (официальный/неофициальный);
- возможность синхронизировать мыслительную и речевую деятельность (спонтанность/неспонтанность);
- тип речи с точки зрения количества участников речевого акта (монологическая, диалогическая, полилог);
- характер адресата (массовый/не массовый).

	устная разговорная речь	электронная речь	письменная речь
сфера (ситуация) неформального, неофициального общения	основная	основная	не основная
спонтанность (неподготовленность, отсутствие)	спонтанная	предельно близка к спонтанной	не спонтанна

<sup>3</sup> Электронную форму представления речи некоторые исследователи определяют как новую фактуру речи (термин Ю.В. Рождественского) – наряду с устной, письменной, печатной (см., например [21: 344]).

<sup>4</sup> Сама виртуальная коммуникация также имеет синтетический характер, т.к. представляет собой, по словам Е.В. Какориной, «парадоксальное совмещение межличностной и публичной коммуникации» [9: 394] (см. об этом также [6: 387-388]). В этой сфере, по мнению Г.П. Нешищенко, наблюдается «осцилляция (колебания. – Е.М.) между литературным и разговорным узусом, между этими двумя стихиями, постоянно единоборствующими друг с другом» [17: 45], «сшибка» литературного узуса с разговорной стихией [там же: 60].

обдумывания)			
тип речи с точки зрения количества участников речевого акта	преимущественно диалогическая речь	преимущественно полилог	преимущественно монологическая речь
характер адресата	не массовый адресат	широкий (массовый) адресат, потенциально неограниченный	широкий (массовый) адресат

Итак, по **характеру общения** электронная форма речи совпадает с РР, хотя и имеет свои отличительные свойства: полиадресность<sup>5</sup>, дистантность, опосредованность, возможная и часто предпочитаемая анонимность, точнее псевдоавторство – общение под никами (виртуальными псевдонимами), неограниченный круг участников полилога при абсолютно необязательном их знакомстве или представлении (интерактивность), специфический этикет. По степени же **спонтанности**, неподготовленности<sup>6</sup> электронная форма речи **максимально приближается** к РР, особенно в жанрах, которые реализуются в режиме онлайн, т.е. в режиме реального времени. Сходством электронной и разговорной речи по двум этим параметрам объясняются как особые графические черты, так и языковая специфика текстов электронной речи, в которых устная разговорная речь, с её яркими языковыми особенностями, получает другую материальную оболочку, другое воплощение.

### *Пишем, как говорим*

Формирующийся на наших глазах новый тип речи нередко обозначают терминологическими сочетаниями *письменная разговорная речь*, *живая письменная речь*, *графическая устная речь* (Т.В. Шмелёва). В ряде работ подчёркивается также, что тексты электронной коммуникации, представленные в её исконных жанрах (чат, форум и т.п.), лишь формально можно отнести к письменным: на самом деле, им присущи черты, несвойственные традиционной письменной речи (см.: [22: 405]). Справедливо, на наш взгляд, замечание Г.П. Нецименко о том, что «"новая" разновидность графической речи... является *письменной фиксацией разговорного узуса*» [17: 49]. Иными словами, общаясь друг с другом в Интернете, мы пишем так, как говорим. А как мы говорим?

Языковые особенности русской разговорной речи хорошо изучены на всех уровнях языка – фонетическом, словообразовательном, лексическом,

<sup>5</sup> В сетевой коммуникации действует принцип many-to-many (многие-многим).

<sup>6</sup> Степень спонтанности может быть различной и в самой РР. Например, степень спонтанности при ответе на неожиданный вопрос, по-видимому, выше, чем заранее продуманное объяснение того или иного факта, которое необходимо сообщить собеседнику. Как пишет Н.В. Богданова, прямо противоположным качеством РР (по отношению к спонтанности) является *лингвистическая мотивированность речевого произведения* (подробнее см. [18: 7-9]). Степень спонтанности зависит также от характера коммуникативного пространства говорящего: наиболее высокая степень спонтанности – в сфере личного, лично-делового, бытового пространства [10: 4-10].

морфологическом, синтаксическом – в работах русских лингвистов XX в. Е.А. Земской, О.Б. Сиротининой, Е.Н. Ширяева, О.А. Лаптевой и др. Мы остановимся на тех особенностях, которые более или менее последовательно отражаются в ЭР.

В качестве источника нашего небольшого исследования были выбраны текстовые сообщения участников форума «Куда я ездил отдыхать...» ([siterokupok.ru/forum](http://siterokupok.ru/forum)) – приблизительно около 100 сообщений (орфография и пунктуация источников сохранены). Выбор текстов именно этой тематики не случаен. Дело в том, что наше исследование имеет сопоставительный характер. Изначально особенности спонтанной РР анализировались нами на материале Звукового корпуса русского языка (часть этих материалов, а именно тексты устных спонтанных монологов на тему отдыха, представлена в печатном издании «Русская спонтанная речь: Свободные монологи-рассказы на заданную тему: Тексты. Лексические материалы» [18] – всего 43 текста). Поскольку тематически анализируемые тексты ЭР и устной спонтанной речи однородны, можно было более-менее корректно сравнить их лексический состав. В то же время учитывался тот факт, что сообщения участников форумов развёртывались в виде диалога, точнее полилога, и хотя время от времени в обсуждении темы «звучал» развёрнутый монолог какого-либо участника о проведённом отдыхе, диалогичность речи (обращение, вопрос, призыв, отсылка к предыдущим репликам и т.п.) сохранялась. В текстах устной спонтанной речи диалогичность отсутствовала, что объясняется условиями записи этих текстов у информантов. Сопоставляя языковые и стилистические особенности текстов, мы пренебрегли их различием, связанным с наличием/отсутствием диалогичности, сосредоточив внимание на общих признаках спонтанной разговорной речи в текстах двух разных форм речи.

Важно учесть, что в электронной форме речи некоторые структурные особенности устной разговорной речи **воспроизводятся** полностью, «один в один» (правда, иной может быть частотность их проявления); другие же – **трансформируются**, получая более или менее адекватное воплощение в средствах графики.

В ЭР трансформируются те особенности РР, которые вызваны её материальной стороной – звучанием, т.е. **фонетические особенности**. В компьютерном наборе они преобразуются, поскольку меняется «материя» речи. Тем не менее даже в преобразованном виде в них мы как будто бы слышим живые интонации РР. Так, растяжка гласного звука внутри какого-либо слова, выполняющая в РР эмфатическую функцию в конкретном речевом высказывании, в ЭР трансформируется в **множественное написание гласной буквы**: *Конееееечно; Неееее* (ср. *конечно; нет*); *Хочу уже летаааа!!!!* и т.п.

Часто какое-либо важное для электронного автора слово полностью записывается **прописными буквами**, см.: *я никогда никуда отдыхать не ездила! В школе пионерлагерь один раз, был для меня ТАКИМ испытанием, что*

я его за отдых и не считаю; ВСЕ. мне больше ниче не надо! лежать днем в шезлонге, а ночью танцевать) и т.п.<sup>7</sup>

Следует отметить, что функция прописной буквы в ЭР переосмысливается в целом. Так, в начале предложений большая буква может игнорироваться. Сохраняясь в именах собственных, прописная буква всё чаще используется окказионально в апелляциях – для эмфатического выделения слова, имитирования интонации. Причём в ЭР прописная буква пишется не только в начале слова, но и в середине, в комбинации со строчными. Например: *Там ведь всЁ готовится к олимпиаде, до открытия которой осталось «несколько» дней.*

Трансформируются (переводятся средствами графики) не только собственно лингвистические особенности РР, но и не лингвистические, невербальные (мимика, громкость голоса, общая тональность высказывания), передающие эмоциональное отношение говорящего, экспрессию. В ЭР эту же функцию выполняют эмотиконы (смайлики), серия восклицательных знаков (*Хочу хочу на море!!!!!!*) или закрывающих/открывающих скобок, выступающих уже не в функции знака препинания, а в функции смайлика: *Мы в Геленджик ездили в 2009 году... Жили почти месяц, маленькая болела всеми болячками по очереди)); я тоже не была на море(((( только на Каспийском в 5 лет... но это не считается... и т.п.<sup>8</sup>* Никто не считает в электронном тексте и количество точек (так трансформируется в ЭР многоточие) – и в конце, и в середине предложения пометка от 2-ух и более точек, по-видимому, соответствует большей паузе в реальном произношении фразы.

Такие графические особенности ЭР отсутствуют в письменной форме речи, отсюда представление некоторых носителей литературного языка о том, что электронная форма речи демонстрирует ненормативное письмо. На наш взгляд, точнее было бы говорить о собственных графических нормах ЭР, подобно тому как ведущие специалисты в изучении РР говорят о собственных нормах устной разговорной речи.<sup>9</sup> Стихийно сформировавшиеся в ЭР графические нормы представляют собой результат (осознанной или неосознанной) имитации звучащей спонтанной речи; они изоморфны её специфическим особенностям. Этот изоморфизм вынужденный, поскольку интернет-коммуникация имеет во многих случаях скоростной, оперативный характер, на основе чего и формируется сходство ЭР и беглой устной речи.

С целью имитации РР в текстах электронной коммуникации более или менее последовательно **воспроизводятся** особенности устной спонтанной

---

<sup>7</sup> Интересно сравнить такое графическое оформление ЭР с искусственной записью устной спонтанной речи, выполняемой, с научной целью, с помощью специальных символов. Система таких символов включает и запись слова (не аббревиатурного) прописными буквами. Такая условная передача обозначает, что в устной спонтанной речи слово произносилось под логическим ударением. См., например, фрагмент такой записи: «но тоже как-то отдыхаешь ДУШОЙ / как мы говорим да / я отдыхаю душой несмотря не на что ... то есть отдых и отпуск для меня можно сказать / КЛАСНО!» [18: 74].

<sup>8</sup> Выразительные функции интонации трансформируются также в подчёркивания, выделения цветом и т.п.

<sup>9</sup> См., например, мнение Е.Н. Ширяева: «Нормой в разговорной речи признаётся то, что постоянно употребляется в речи носителей литературного языка и не воспринимается при спонтанном восприятии как ошибка» [20: 543].

речи. Под воспроизведением имеется в виду точная, без преобразований, передача особенностей РР буквенными средствами. Причём если трансформируются, как уже говорилось, только фонетические особенности, то воспроизводятся особенности всех языковых уровней.

Назовём некоторые особенности в соответствии с уровнем языка.

**Фонетический уровень.** В написании некоторых слов воспроизводится их реальное произношение, причём произношение именно в непринуждённой, беглой речи, т.е. нехарактерное для устной публичной речи (например, в речи диктора, лектора и т.п.). Например, часто в ЭР пишут *щас* (вм. *сейчас*): *погодите щас всё выяснится*; *А вот щас читаю ваши отдыхи, и думаю*. Возможны также *чо* или *чё* (вм. *что*), *здрассте*, *ваще* (вообще), *ниче*, *какой нить* и др. Воспроизводятся возможные в устной спонтанной речи сокращения, возникающие в результате небрежной, беглой речи: *эт* (вм. *это*), *пасибо!* (вм. *спасибо*), *тож* (вм. *тоже*), *жысь* (жизнь) и др. См. также: *Я вообще хотела с мамой и сыном (мужу низя), но она чет не очень горит желанием* (ср. *нельзя, чего-то*); *Хош иди не хош не иди* (ср. *хочешь, не хочешь*); *мож* и *изнутри есть, ни разу там не был* (ср. *может*) и т.п.

В ряде случаев слова, не имеющие разговорного варианта произношения, т.е. произносимые одинаково и в кодифицированной сфере, и в некодифицированной, в ЭР пишут тем не менее иначе – с ориентацией на звуковую состав слова, его реальное произношение, т.е. путём транскрипции, пренебрегая правилами орфографии: *штоли* (вм. *что ли*), *щастье*, *нравицца*, *зачот*, *чесно* (честно), *палехче* (жарг. *полегче!* как предупреждение) и др. Если не принимать во внимание нарочитость такого фонетического письма в языке «падонкоф» (чему посвящена обширная литература, например [8; 13; 14]) и квалифицировать некоторые шокирующие написания как обычные орфографические ошибки, то даже в этом случае неправильные написания слов, воспроизводящие их звучание, служат всё той же цели, о которой говорилось выше – создать иллюзии живой звучащей естественной речи.

Итак, специфические графические черты ЭР, отсутствующие в традиционной РР, не вызывают сомнения в их происхождении (влияние разговорного узуса).

**Словообразовательный уровень.** ЭР воспроизводит такую особенность РР, как образование деминутивов, особенно в женской речи (по никам участниц форумов это хорошо заметно). В анализируемых нами текстах ЭР встретились: *детшки*, *дочурки*, *магазинчик*, *местечко*, *неделька*, *ребятишки*, *ребятёнок*, *шапочка*, *шарик* и т.п. Отметим, что тексты устных спонтанных монологов [18] также густо насыщены деминутивами (к примеру: *дочка*, *кафешка*, *кораблик*, *песочек*, *суденьшко*, *шашлычок* и др.).

В ЭР активно используются производные, образованные способами, которые характерны именно для РР: усечением (*У нас в городе БОСКО магаз есть?*), универбацией (*заграник* < *заграничный паспорт*), усечением с последующей суффиксацией (*велик*).

**Лексический уровень.** Характеризуя лексику Сети, в качестве наиболее яркой, специфической её черты лингвисты отмечают, как правило, обилие

компьютерных жаргонизмов. Однако если говорить именно о влиянии устной неофициальной речи на ЭР, то использование компьютерных жаргонизмов в текстах электронной коммуникации вряд ли объясняется этим влиянием, поскольку использование номинаций компьютерных реалий и понятий диктует сама сфера общения, полностью опосредованная соответствующей техникой.

На наш взгляд, влияние РР на электронную форму речи в области лексики проявляется прежде всего в том, что наряду с нейтральной, межстилевой лексикой в текстах ЭР, как и в текстах РР, частотной оказывается **разговорная лексика**.<sup>10</sup> Деминутивы, о которых было сказано выше, а также производные слова с любыми другими суффиксами субъективной оценки (*красотища, жарщица, писанина, девчонки, дочура, уродище*) – яркое тому подтверждение. Коллоквиализмы (разговорные слова), используемые в речи электронных авторов, включают лексику всех основных частей речи. Большой удельный вес занимают разговорные **глаголы**: *рвануть, махнуть* в знач. «собраться и поехать», *наплевать (на все)* ‘проявить безразличие’, (*климат*) *не напрягает* (*напрягать* ‘заставлять приложить усилия’), *задарить* ‘подарить’ (*Даше хочу задарить*), *обалдеть* и др.; используются довольно активно разговорные **наречия**,<sup>11</sup> **вводные слова**: *жутко (интересно)* в значении «очень», *всё* в значении «постоянно» (*все мужа и друзей уговариваю на машинах съездить*), *случаем* ‘случайно’; *понятно* ‘конечно, разумеется’ (*Все очень понравилось, жилье понятно обходится дороговато*); высокочастотны разговорные **частицы**: *вроде как, дык (Дык выбора у нас особо и нет), типа того, что ли (Отдельный вход штоли?)*, *-то (А туристов то ждут МИЛЬЁНЫ, наверное все в двухэтажных вагонах поедут)* и др.

В электронное общение легко переходят:

– специфически разговорные номинации чего-, кого-либо (*тряпки* в значении «одежда», *мужик* ‘мужчина’, *денежка* в знач. «деньги», *девочки* как обращение к лицам женского пола, *море-океан*), включая неточные, приблизительные номинации или определения чего-л. (*дороговато, природа супер, поедем туда вроде того*);

– фамильярные, сниженные варианты личных имён (обращение *Димон* наряду с *Дим*);

– стереотипные сочетания, характерные для РР: *А вообще девочки, я считаю, лучше съездить и увидеть массу новых и интересных мест, чем кучу денег потратить на тряпки; Посёлок чистый, куча магазинов...; В 09 в*

---

<sup>10</sup> Под разговорной лексикой понимается лексика **литературного языка**, обслуживающая сферу неофициального, бытового общения.

<sup>11</sup> Частотно в ЭР наречие *вообще*. Оно не относится к разговорной лексике, но именно в разговорном узусе это слово – одно из слов-паразитов. Эта особенность и переносится в сферу интернет-общения. См., например: *там вообще страшно было; А вообще девочки, я считаю...; Я вообще хотела с мамой и сыном (ехать. – Е.М.)* и т.п. Пишут также *ваще* (см. выше). Примечательно, что это слово звучит в одной из популярных фраз интернет-дискурса, ставшей прецедентным феноменом в 2012-2013 гг.: *Вообще огонь!* Фраза обозначает высшую степень оценки чего-либо или кого-либо (по-видимому, ближайший синоним и по значению и по экспрессии – *жесть!*). Выражение используется в рекламе товаров, рассчитанных на молодых потребителей; в заголовках. Из электронной формы речи оно перекочевало также в устную неформальную речь молодых.

Абхазии, были мы там в октябре **погода супер** +30; И голос шикарный и манера исполнения **супер**;

– разговорные фразеологизмы и устойчивые выражения: *Не будем о грустном; Галопом по Европам; Цены кусаются;*

– сниженная оценочная лексика: *ерунда, ахинея, шикарный* и т.п.;

– междометия (их репертуар в ЭР очень богат): **Ой, девочки. С родителями ездили на турбазу Вишикиль, мне лет 6 было, там вообще страшно было, местные мальчишки велик, взятый напрокат отбирали, и ужи ползали, бррр...; аха, именно туда вроде как; тока денег накопить, ага...; ...уфффф Ах умничка !!!; ой, а можно, а можно.. и мне одну.. на память :) и др.**

Особо следует сказать о **дискурсивных частицах ну и вот**. Считается, что эти частицы невозможны в письменной речи, тогда как в живой спонтанной речи они неизбежны (как заполнители пауз при хезитации). Например: *...как правило завтракаем мы при отеле а-а обедаем <смех> то что привезём с собой так называемые сухие пайки / ну и ужинаем в общем-то где придётся / в каких-то кафешках / фрукты покупаем ну и так далее [18: 55].* Однако в текстах ЭР такие специфически разговорные частицы используются.<sup>12</sup> См.: *...ездить нужно с детьми, чтоб они тоже всю красоту и величие нашей планеты увидели, научить наших детишек любить, ценить и уважать землю, на которой они живут. А то в последнее время смотришь на подростков и ужасаешься – дебилы какие-то растут, ну не все конечно. Даже страшно становится. Ну не будем о грустном; А вот щас читаю ваши отдыхи, и думаю А вот представляете, я никогда никуда отдыхать не ездила!; мы не выездные пока, вот летом может куда по России поедем и т.п.*

Наконец, отметим, что разговорная лексика, столь частотная в ЭР, с разной степенью разрежается жаргонизмами и вульгаризмами (хотя они вовсе не обязательны, поскольку их использование в большей мере зависит от речевой культуры говорящего, как и в РР). См., например, слова молодёжного жаргона, употреблённые авторами анализируемых нами текстов ЭР: *фигово* ‘плохо’, *тупо* в значении частицы *просто* (*а я тупо хочу на море-океан*), *чувак*, *прикольный*, *клёво*, *обламывать* ‘заставлять делать усилия’ (*В Мегу обламывает за перчатками ехать*), а также вульгаризмы (*японамать, нафиг, по фигу*).

**Морфологический уровень.** В текстах ЭР наблюдаются такие грамматические особенности РР, как экспансия именительного падежа, см.: *В 2008 году отдыхали Анапа поселок Витязево; Ой, девочки а мы в конце ноября приехали с дочурой из Египта, Хургада, отель Корал Бич, номера-бунгало, пляж и коралловый и песчаный, так все здорово...;* формы так называемого современного звательного падежа (*Дим, Лёш* и т.п. – в случае если коммуниканты уже хорошо знакомы друг с другом и ник хотя бы одного из них совпадает с личным именем); замена неопределённых местоимений и местоименных наречий вопросительно-относительными (*Если кто поедет в*

---

<sup>12</sup> Что действительно не встречается в ЭР, так это заполнители пауз хезитации в виде растяжки звуков типа *а-а-а, э-э-э, м-м-м* (в научной литературе их иногда называют литерациями – например, И.М. Погожина).

*Турцию или Египет – заранее скажите. – вместо кто-то; ...**вот** летом может куда по России поедет. – вместо куда-нибудь*); использование некоторых грамматических форм в нетрадиционной морфологической функции, характерной для РР (***Хорош** хандрить!* – *хорош* в значении повелительного наклонения); окказиональное формообразование (*А вот щас читаю ваши **отдыхи**, и думаю*) и др. Причастия и в особенности деепричастия редки (как и в РР).

**Синтаксический уровень.** Мы уже говорили о том, что в ЭР нередко слышатся интонации устной разговорной речи. Это впечатление от восприятия ЭР связано не только с передачей звуковых и лексических особенностей РР, но и в немалой степени от передачи особенностей синтаксических. На наш взгляд, одной из таких особенностей является повторение слова (или сочетания слов), например: *Хочу хочу на море!!!!!!; Надо-надо, обязательно побывать на море...; ой, а можно, а можно.. и мне одну.. на память :).* Подобные повторы не используются в письменных текстах, за исключением текстов художественного стиля (см., например, эпаналепсис в функции усиления в поэтической речи: *За всё, за всё тебя благодарю...* – у М.Ю. Лермонтова). Напротив, в устной речи мы часто повторяем одно и то же слово – по разным причинам: для заполнения паузы, для усиления смысла, наконец, для того, чтобы, по выражению М. Бахтина, «иметь материального носителя для нужной нам интонации» [3: 389].

В ЭР эта важная структурная особенность устной речи воспроизводится, сохраняя свои основные функции, кроме функции заполнения паузы.

Ту же непосредственную, естественную интонацию живой речи, непринуждённой беседы передают и другие синтаксические особенности, которые во всех справочных и учебных пособиях относят к особенностям разговорного стиля. Это свободный (и даже очень свободный) порядок слов (*...были мы там в октябре там природа супер а какие горы, не описать словами; А в крондштате просто родственники какие-то, не помню я их; Ерунда это все; ...а я тупо хочу на море-океан в олл инклюзив в какой нить египет или турцию; ...и про цены на жилье в сезон расскажите...*); незакреплённое место ремы (*Почему таких на наказывают я только понять не могу; А Джигурда? Дим ты что Актер он да и то что то не зовут уже*); короткие или парцеллированные предложения (*А я в горы хочу... На Урал*); сегментное построение речи (*море – это.....море, обязательно нужно побывать*); обилие восклицательных предложений; преимущественное употребление бессоюзных сложных предложений (по сравнению с другими типами сложных предложений). Можно отметить также характерное для спонтанной речи отсутствие строгой грамматической связи между членами предложения или частями сложного предложения, см.: *там берег песок и пляж больше подходит для отдыха с детьми* (вместо *подходят*); *А у меня муж на Байкал ездил (служил неподалеку) – вместо: А у меня муж на Байкал ездил, потому что служил неподалеку; ...кто там был напишите пожалуйста. мы не выездные пока – вместо: Если кто-то был там, пожалуйста, напишите; А текст песен обалдеть* (вместо *обалденный*) и т.п.



Итак, на электронную форму речи своеобразно спроецировались нормы устной разговорной речи, основная тональность которой – стилистическая свобода и языковая раскрепощённость. То, как мы говорим, отражается сейчас в полной мере в электронной форме речи, которая становится в настоящее время, как представляется, ещё одним источником изучения разговорной речи.<sup>13</sup>

### *Говорим, как пишем*

– Дорогая, что у нас сегодня на ужин?

– Дорогой, посмотри в инстаграме.

(Анекдот)

Феномен электронной формы речи проявляется также и в том, что она сама начинает оказывать влияние на устную разговорную речь. Во многом это объясняется высокой степенью популярности интернет-коммуникации, особенно среди молодых: в молодёжной среде ЭР становится в XXI в. чуть ли не обязательной, по крайней мере ежедневно сопутствующей речевому общению. На наш взгляд, ранее, до появления электронной формы речи и соответственно новой сферы общения, письменная речь в её специфических особенностях не оказывала влияние на РР – скорее наоборот: РР как обязательная и доминирующая форма литературного языка подвергалась влиянию устной РР. Из известных нам фактов редкого влияния РР на РР можно назвать весьма своеобразные словечки из речи школьников: *физра́* (физкультура), *литра́* (литература) – о названиях школьных предметов (в школьных дневниках и расписаниях уроков эти названия обычно сокращались: «физ-ра», «лит-ра»). Некоторые усечения (*зав, спец, лаб*) и аббревиатуры (*зэк, бомж*) также генетически восходят к сокращениям в письменной речи (в жанрах делового стиля). Однако всё это единичные факты. В XXI в. сферы влияния одной формы речи на другую стали иные. Если говорить об устной разновидности разговорной речи, то она начинает испытывать гораздо большее влияние той формы речи, которая противопоставлена ей в плане выражения (звуки – буквы), но сродни по сфере и характеру общения – а именно письменной разговорной речи, или электронной формы речи.

Это влияние проявляется в том, что отдельные слова или фразы, генетически восходящие к электронной коммуникации и естественные для ЭР, начинают воспроизводиться в РР, отрываясь таким образом от породившей их среды. Об этом, в частности, свидетельствуют факты, зафиксированные нами в результате наблюдения за **устной речью** молодых пользователей Интернета –

---

<sup>13</sup> Предельная близость ЭР к устной разговорной речи сближает её с феноменом **естественной письменной речи** (термин и понятие Н.Б. Лебедевой), реализующейся в таких жанрах, как письма, открытки, личные дневники, записки и т.п. Отличительные черты естественной письменной речи: спонтанность и непрофессионализм исполнения, неофициальность (повседневность) сферы бытования, отсутствие между замыслом автора и готовым текстом промежуточных «фильтров» (редакторов, корректоров) – присущи и электронной форме речи. Н.Б. Лебедева отмечает, что во многих отношениях тексты естественной письменной речи близки к устным текстам – стихийностью зарождения, исполнения и функционирования, принципиальной незавершенностью, непринуждённостью, непосредственностью, вписанностью в ситуацию, короткой временной дистанцией между замыслом и реализацией [11: 392].

школьников старших классов и студентов (некоторые данные уточнялись в дальнейшем путём опроса).<sup>14</sup>

В обобщённом виде эти факты можно представить так. Из сферы виртуального общения поступают в сферу устного общения следующие феномены ЭР:

- специальная лексика, или лексика Интернета;
- варианты общеупотребительных слов и выражений;
- варианты непристойных слов и выражений.

**Специальная лексика.** Поскольку интернет-коммуникация, а значит, и сама ЭР, явления технически и технологически обусловленные, общение в Сети «вынуждает» электронных авторов пользоваться **номинациями специфических реалий** этой сферы общения (обозначениями различных программ, приложений, устройств и т.п., задействованных в Интернете). Разумеется, названия некоторых, наиболее распространённых реалий становятся неотъемлемой частью словарного запаса пользователя Интернета. Появляются и закрепляются в узусе устойчивые сочетания: *скачать из Интернета, сидеть в Твиттере, говорить по скайпу, отправить по имейлу, добавить смайлик* и т.п. Подобные сочетания, как правило, быстро становятся нейтральными. Однако в устную разговорную речь из ЭР проникают и такие специфические номинации, которые имеют окраску именно разговорного средства, т.е. такого, которое неуместно использовать в книжных стилях литературного языка. Статус этих единиц, наверное, более точно можно определить как **сетевой сленг**. В устной речи они начинают жить своей жизнью.

Покажем это на примерах наименований наиболее популярных в настоящее время коммуникационных программ. Одна из них – так называемая кнопка «Like» («Мне нравится!») в Facebook'е (подобные ей есть и других социальных сетях). Слово *лайк* (мн. ч. *лайки*), производный от него глагол *лайкать* (сов. в. *лайкнуть*) активно вошли в речевой обиход «сетян». Появились выражения *ставить лайк(и), лайкни мне фото*, т.е. оцени (положительно) моё фото. В устной речи молодых появилось новое восклицание: *Лайк!* (возглас одобрения). Как видим, в семантике этого междометия своеобразно отразилось название популярной кнопки. Так слова *лайк* вышло за пределы породившей его среды. Нечто подобное произошло и со словом *фейк* (от англ. fake 'подделка'). Первоначально в социальных сетях (прежде всего в «ВКонтакте») словом *фейк* стали обозначать поддельные сайты, страницы, аккаунты, анкеты и т.п.; часто – поддельные страницы какой-л. популярной звезды или популярного актёра. Появилось прилагательное *фейковый* 'поддельный, ненастоящий'. Постепенно слово *фейк* стало использоваться в более широком значении 'ложь, неправда, враньё, блеф'. В устном общении этим возгласом – *Фейк!* – отвечают на реплику собеседника, если в ней содержится сплетня или что-то неправдоподобное; слово используется и как прямой синоним слова *враньё* (*Это фейк!*).

---

<sup>14</sup> Я выражаю благодарность за помощь в работе моему сыну Родиону Маринову.

Вернёмся к коммуникационным программам. Название ещё одной популярной программы – *инстаграм*<sup>15</sup> – послужило производящей основой для глагола *заинстаграмиться* ‘сфотографировать себя и выложить в Instagram’. Поскольку процесс фотосъёмки происходит «вживую», слово стало активно использоваться в устной речи молодых (к примеру: *Сфоткай меня. Мне надо заинстаграмиться*). Аналогичной морфемной структуры – глагол *зачекиниться*. По сведениям информантов, глагол частотен в молодёжной речи и используется активно «в реале», во время проведения досуга. *Зачекиниться* (от англ. check in ‘регистрироваться’) – значит сообщить о своём местопребывании (например, в каком-либо кафе, кинотеатре и т.п.) с помощью GPS-приёмника<sup>16</sup>, встроенного в КПК, мобильный телефон и т.п. См. пример из устной речи: (в кафе) – *Подожди заказывать, нужно сначала зачекиниться*.

В Интернете существует огромный пласт обозначений многочисленных реалий и понятий, связанных с **компьютерными играми**. Игровое пространство – это целый мир, куда вовлечены миллионы пользователей – от простых любителей компьютерных игр до геймеров-фанатов и киберспортсменов; В отличие от коммуникативного пространства социальных сетей, этот мир, если можно так сказать, по-настоящему виртуальный, автономный и по многим характеристикам (в том числе ценностным) резко противопоставленный миру реальному. Однако отдельные слова и выражения, используемые компьютерными игроками, используются в переносном смысле, вне игры, в ситуации устного общения. Так, в речи пользователей социальных сетей, например «ВКонтакте», стало неожиданно популярным слово *потрачено* как выражение общей негативной, неодобрительной оценки чего-, кого-либо (синоним этого выражения – ещё один сетевой сленгизм *провал*). *Потрачено* – фраза из пиратского перевода игры GTA (кон. 90-х гг.), появляющаяся в момент смерти героя. Её абсолютная немотивированность, абсурдность, по-видимому, послужили причиной для использования этого слова как одного из постоянно обновляющихся в речи молодых оценочных средств (как мы уже отмечали, для выражения высокой положительной оценки в устной речи используется зародившееся в Интернете выражение *Вообще огонь!* или просто *Огонь!*). Из лексики геймеров перешли в устную речь молодых (например школьников) и некоторые другие слова: *нуб* ‘новичок, глупец’, *лагать* ‘ошибаться’, *багнутый* ‘содержащий ошибку’. Выражение *го, я создал!* (*го* от англ. go), относящееся к жаргону любителей компьютерной игры «Counter Strike», используется в устном общении как приглашение друга к игре или к какому-либо другому занятию (вторичное значение).

Источником для своего рода внутренних заимствований из ЭР в устную речь является относительно новый жанр Интернета – **мем**. Отдельные фразы или слова, являющиеся по своему происхождению интернет-мемами,<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Instagram – мобильное приложение обмена фотографиями и видеозаписями, а также название одной из социальных сетей.

<sup>16</sup> GPS/Джи Пи Эс – спутниковая система навигации (англ. Global Positioning System).

<sup>17</sup> Интернет-мем (англ. Internet meme) — в СМИ и бытовой лексике название информации или фразы, спонтанно приобретшей популярность в интернет-среде посредством распространения в Интернете всеми

начинают употребляться в устной речи (подчеркнём: при условии, если они модны, популярны в сетевом общении). Так, получившая широкое распространение в Интернете фотография мужчины, прикрывающего лицо рукой, – жест, обозначающий неловкость перед собеседником, чувства стыда, смущения, – породила словесное обозначение этого жеста: первоначально *фейспалм* (от англ. face ‘лицо’, palm ‘ладонь’), позже – *рукалицо* (неточная калька). Оба слова используются в современной молодёжной речи, в ситуации устного общения в качестве ответа на глупость, сказанную собеседником, на что-либо абсурдное, неуместное, неправдоподобное. Словесная формулировка ещё одного популярного мема звучит так: *отложить кирпичей*, т.е. сильно испугаться. Фраза очень частотна, например, в личных сообщениях социальной сети «ВКонтакте». Сейчас этот фразеологизм проникает в устную речь. Ещё один интернет-мем – аббревиатура *LOL* (англ. laugh out loud ‘громко вслух смеяться’). И в электронной, и в устной речи *лол* используется как синоним слова *смешно*.<sup>18</sup>

**Варианты общеупотребительных слов и выражений.** Из сетевого сленга в устную речь проникают, наряду с обозначениями реалий Интернета и выражениями, родившимися в этой среде, и сниженные варианты слов и выражений общеупотребительной лексики. Количество их не многочисленно. Вот некоторые примеры: аббревиатура *ДР/др* (произносится *дээр*) < день рождения (*Скоро у тебя дээр?*); *БЗ/бз* (*бэээ*) < будь здоров; сокращения *ужс* (вместо ужас), *кимар* (вместо кошмар); усечения *норм*, *нормуль* (т.е. ладно, окей), *бро* (вместо *брат*, в функции обращения).

Особое место среди сетевых сленгизмов занимают эрративы. Если аббревиация, усечение и сокращение как способы компрессивного словообразования используются во всех языковых сферах, то эрративизация – специфический, чисто интернетовский способ образования (путём намеренного искажения письменного облика слова создаётся его новый, сниженный вариант). Тем не менее некоторые эрративы время от времени «приклеиваются» и к устной речи (как правило, мода на них недолговечна). Так, на момент нашего исследования зафиксированы в устной речи молодых шокирующие своей неправильной формой эрративы *узбагойся*, *збагойствие*, *незбагойный* (*Что-то ты незбагойный*). Появление их в ЭР связано с конкретным артефактом: в популярном мультсериале «Мадагаскар» один из персонажей (король лемурув) был некачественно озвучен; в частности, слова *успокойся*, *спокойствие* звучали с таким сильным искажением, что вызывали смех. Именно в искажённой форме они и стали передаваться сначала в ЭР, затем и в устной форме речи. По сведениям наших информантов, из Сети в устную речь пришли также эрративы *палехче*, *шта* или *щито* (вместо *что*) в значении «что за бред!», *воу* или *воу-воу* (вместо *вау*) и др.

**Варианты непристойных слов или выражений.** Нельзя обойти эту тему, тем более процессы вульгаризации русского языка в последние

---

возможными способами (по электронной почте, в мессенджерах, на форумах, в блогах и др.). Источник: Wikipedia.

<sup>18</sup> *Lol* в электронной речи заменяет «ахаха», смайлик смеха и т.п.

десятилетия заметно снижают речевую культуру и культуру общения в целом. Вот примеры вульгаризмов сетевого происхождения (их не только пишут, но и употребляют устно): *пцу, збс, здец, хз*.<sup>19</sup>

Таким образом, первоначально, в процессе зарождения и формирования ЭР, мы наблюдали, как шквал жаргонной лексики из устного разговорного узуса обрушился в новую коммуникационную среду, какой является Интернет. Сейчас мы видим, как сама эта среда становится источником для разговорной речи.

В заключение отметим, что электронная коммуникация оказывает влияние и на письменную речь в её традиционных жанрах. Так, в прозаических произведениях современных писателей всё чаще стала отражаться виртуальная жизнь героев (например, обмен репликами в «Живом журнале» становится одним из композиционных приёмов в романе «Псоглавцы» Алексея Маврина). В стихотворениях современных поэтов и даже в научно-популярных статьях для выражения эмоций используются смайлики. Сетевой сленг вкрапливают в заголовки журналов, рекламные тексты, вывески и т.п.

Всё это свидетельствует о важной роли той реальности, которую всем нам предоставляет Интернет.

### *Список литературы*

1. Асмус Н.Г. Особенности функционирования полилога в виртуальной среде // Житниковские чтения VII. Диалог культур в гуманистической парадигме. Материалы Междунар. науч. конф. Челябинск, 2004. С. 9-13.
2. Асмус Н.Г. Ценностная составляющая интернет-дискурса (на примере жанра 'блог') // Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сб. материалов II Междунар. науч. конф. Т. I. Челябинск, 2013. С. 243-246.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
4. Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2002. №6.
5. Горошко Е.И. Теоретический анализ интернет-жанров // Жанры речи. Вып. 5. «Жанр и культура». Саратов, 2007. С. 370-389.
6. Дедова О.В. О специфике компьютерного дискурса // Русский язык: исторические судьбы и современность. II Междунар. конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. С.387-388.
7. Дружин Г.В. E-mail коммуникация как специфический вид общения // Русский язык и активные процессы в современной речи. Материалы Всеросс. науч.-практич. конф. Ставрополь, 2003. С. 57-61.
8. Ильина-Соловьёва Н. Особенности компьютерного сленга (олбанский язык) // II Congreso Internacional "La lengua y literatura rusas en espacio educativo

---

<sup>19</sup> *Пцу* (произносится «пэпэц») – сокращение от эвфемистического вульгаризма *пинец* (правда, сам вульгаризм употребляется гораздо чаще, чем сокращение); *збс* (по происхождению интернет-мем) – сокращение глагола обценной лексики *за...бись; здец!* (в ЭР записывается *\*\*здец* или *3,14здец*); *хззз* от ХЗ «хрен знает».

internacional: estado actual y perspectivas” – Granada, 8-10 de septiembre de 2010. P. 110-115.

9. Какорина Е.В. Язык Интернет-коммуникации // Язык массовой и межличностной коммуникации. М., 2007. С. 393-478.

10. Лебедева Н.Б. Естественная письменная речь как объект лингвистического исследования // Вестн. Барнаульского государственного педагогического ун-та. 2001. №1. С. 4-10.

11. Лебедева Н.Б. Теоретические аспекты исследования естественной письменной речи // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Междунар. конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М.: Изд-во МГУ, 2007. С. 393-393.

12. Литневская Е.И., Бакланова А.П. Психологические особенности Интернета и некоторые языковые особенности чата как исконного сетевого жанра // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2005. №6. С. 46-61.

13. Литневская Е.И. Об Интернете и так называемой «порче языка» // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Междунар. конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М.: Изд-во МГУ, 2007. С. 393-394.

14. Лутовинова О.В. Современный виртуальный креатифф: о некоторых особенностях жанра Рунета // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Междунар. конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М.: Изд-во МГУ, 2007. С. 394-395.

15. Мараховская Т.А. Структура текста виртуального полилога: тред и сообщение // Вестн. Челябинского государственного ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение. Вып. 60. №33 (248). 2011. С. 94-95.

16. Михайлов С.Н. Жанровая специфика электронной коммуникации // Русский язык: исторические судьбы и современность. II Междунар. конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. С. 405.

17. Нецименко Г.П. Компьютерная коммуникация в зеркале современной публичной речевой культуры и актуальных деривационных закономерностей (в сопоставительном аспекте) // Słowotwórstwo a nowe style funkcjonalne języków słowiańskich. Word-formation and the new functional styles of slowic languages. Papers in thematic session XV International Congress of Slowists. Belarus, Minsk, 20.-27.08.2013. 2013. С. 39-65.

18. Русская спонтанная речь: Свободные монологи-рассказы на заданную тему: Тексты. Лексические материалы. СПб., 2008. 208 с.

19. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России (функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты): Монография. М.: Изд-во РУДН, 2008. 300 с.

20. Ширяев Е.Н. Разговорная речь // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. М.: ФЛИНТА: Наука, 2003. С. 540-543.

21. Шмелёва Т.В. Интернет-письмо как новая форма существования языка // Социальные варианты языка – VII. Материалы Медунар. науч. конф. Н.Новгород, 2011. С. 343-346.

22. *Pilátová J., Vobořil L.* Функционирование графики и лексики в компьютерной форме речи // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Междунар. конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М.: Изд-во МГУ, 2007. С. 405.

### **1.3. Изучение факторов, оказывающих влияние на динамику языковых процессов (на материале лингвокультуры Владимирского региона)**

Для того, чтобы понять современное состояние языкового «среза», который является результатом предшествующего эволюционного развития, необходимо обратиться к изучению факторов, влияющих на его сложение.

Язык, его формы, значения, структура и фундамент подвержены влиянию многих факторов социального порядка, среди которых фактор культуры представляется наиболее важным. Социальные факторы не представляют гомогенной категории, среди них выделяются факторы внутреннего и внешнего свойства. Проблема делимитации внутрилингвистических и экстралингвистических факторов является важным вопросом теории языкознания.

Ф. Де Соссюр к экстралингвистической области отнес «все то, что в лингвистике соприкасается с этнологией, все связи, которые могут существовать между историей языка и историей расы или цивилизации. Обе эти истории сложно переплетены и взаимосвязаны <...>. Обычаи нации отражаются на ее языке, а с другой стороны, в значительной мере язык формирует нацию» [19: 59].

К внутренним факторам развития языка обычно относят все то, что является собственно лингвистической категорией. В частности, Э.Г. Туманян относит к ним «наличие или отсутствие старописьменных традиций, существование диалектов, их характер <...>, смену диалектной базы, наличие художественной и публицистической литературы и письменности вообще и т.д.» [21: 195].

Ю.Д. Дешериев среди причин языкового развития выделяет факторы «минимального» и «максимального» значения. Культуру он относит к факторам максимального общественного значения, которые «оказывают наиболее сильное, определяющее воздействие на языки, на их функционирование, развитие и взаимодействие» и включает ее в ряд таких категорий, как идеология, наука, искусство, литература, языковая политика, система образования, система массовой коммуникации, образ жизни, эстетическая и этическая система взглядов и т.д. [10: 11].

По его мнению, для методологически правильного понимания закономерностей развития лексики необходимо рассматривать ее как отражение развития общества, а методы ее исследования должны быть

разработаны, по крайней мере, исходя из собственно лингвистических и социальных аспектов изучения закономерностей развития лексической системы языка, взаимодействия образующих ее элементов, учитывая, что «там, где мы имеем дело с языком, имеющим в своем составе разнородные элементы, лингвистические методы недостаточны» [10: 21].

При изучении лингвокультуры автор предлагает использовать следующие методы и методические приемы:

1) методические приемы изучения факторов, обуславливающих внутрискруктурное развитие лексики;

2) методические характеристики а) социальных условий, в которых происходит функционирование, развитие и взаимодействие лексических систем; б) исследование специфических особенностей влияния, воздействия различных социальных факторов (политических, экономических, культурных и т.д.) на функционирование, развитие и взаимодействие лексических систем;

3) методические приемы а) выявления иноязычных лексических элементов; б) анализа причин, обуславливающих видоизменение исконных лексических элементов под воздействием других языков [10: 22].

В последние годы особенно возрос интерес к проблеме разностороннего познания истоков и глубин национальной истории и национальной культуры через изучение их региональных особенностей.

Попытки сформулировать универсальное определение региона сводятся на нет его своеобразными интерпретациями в других отраслях знания. Имеются попытки и синтетических определений: «Регион – это исторически эволюционирующее компактное территориальное сообщество, которое содержит в себе физическое содержание, социоэкономическую, политическую и культурную среду, а также пространственную структуру, отличную от иных регионов и территориальных единиц, таких как город или нация» (Markusen, 1987); «Регион – область, район; часть страны, отличающаяся от других областей совокупностью естественных и (или) исторически-сложившихся, относительно устойчивых экономико-географических и иных особенностей, нередко сочетающихся с особенностями национального состава населения» (James P., Jones F., 1954) [7: 75].

Исследователи выделяют следующие факторы регионализма: природная среда, этнический фактор, историко-демографический фактор, конфессиональный фактор, политико-географический, социально-экономический и культурный факторы.

Язык, созданный как средство общения и выражения мыслей, в процессе своей эволюции обретал множество других функций, необходимых для удовлетворения все возрастающих потребностей общества в его общеэтническом и ареальном преломлении. Различия в истории и условиях жизни каждой территориальной общности (климата, ландшафта, внутренних отношений между различными территориями и многое другое) накладывали и продолжают накладывать свой яркий отпечаток на особенности языка.

Живой язык, как известно, не может не развиваться, но развивается он так, чтобы не оторваться от своего предшествующего состояния, развивается



эволюционно, по определенным законам, что и позволяет нам находить в этом развивающемся феномене следы тех или иных исторических событий, устремлений, традиций, обычаев, выработанных и пережитых нашими предками.

Вслед за Ю.В. Бромлеем в широком социальном смысле культуру можно понимать как совокупность специфических человеческих способов деятельности и ее результатов [4: 5], «что находится в прямой зависимости от языка и влияет на него, составляя целостные лингвокультурные системы, реализующиеся в лингвокультурных ситуациях» [22: 17].

Особые черты ЛКС приобретает в языке региона, где существуют региональные особенности в фонетике, морфологии, лексике, синтаксисе.

Конкретных форм осуществления краеведческих поисков в сфере местной речи немало: изучение ее различных сторон (уровней): фонетики, словообразования, грамматики, лексики, фразеологии, синтаксиса как самостоятельных явлений и в сопоставлении с фактами литературной речи.

Данное исследование предпринято с целью изучения влияния факторов регионализма на динамику языковых процессов посредством анализа фрагментов лингвокультуры Владимирского региона.

Рассмотрим в качестве примера влияние природного, этнического и историко-демографического факторов на формирование и развитие лексической системы языка региона.

Язык региона является одной из естественных разновидностей общенародного языка, сыгравшего и все еще продолжающего играть важную роль в истории нашей культуры, литературного языка, как хранитель давних речевых традиций, как продукт естественного языкового развития, не скованного диктатом жестких норм, характерных для литературного языка.

Несомненным является факт, что национальный склад мышления и бытия непрерывно подпитываются климатом, пейзажем, пищей, этническим типом, языком, культурой. Под их влиянием возникают национальные образы, та или иная концептуализация мира. Объяснения различий в них можно найти, согласно А. Вежбицкой, «вычитывая национально специфическое в соответствующих говорах» [5: 21]. Каждая разновидность русского языка по-своему отражает экстралингвистическую реальность. Обиходно-языковое сознание носителей той или иной формы языка изначально создает «наивную» картину мира под влиянием каждого данного говора или языка. По выражению Т.И. Вендиной, «...в языке как в духовной «памяти народа» семантически и словообразовательно маркируется то, что имеет практическую ценность в его повседневной жизни. В этой словообразовательной отмеченности мотивирующих признаков прослеживается избирательность, что позволяет, с одной стороны, увидеть своеобразие языковой картины мира, а с другой, выявить систему его ценностей и ориентиров в этом мире» [6: 40].

Одной из важнейших задач современного языкознания является изучение взаимодействия литературного языка и диалектов. Разработка проблемы ведется в ряде направлений. К их числу относятся и рассмотрение так называемых локальных, или региональных, элементов, складывающихся в

результате воздействия территориальных диалектов на литературный язык, которое может быть прямым и опосредованным – осуществляющимся через городское просторечие и социальные диалекты.

Степень проникновения местного говора в литературную речь зависит от уровня образования, срока пребывания в городе и связи с деревней, степени усвоения литературной нормы. Такие культурные силы социального объединения, как школа, печать, радио, различные виды сценической речи, работа по нормализации произношения, грамматики, лексики и пр., еще не гарантируют полного единообразия литературного языка и не избавляют его от областных вариантов, иначе говоря – от появления некоторой местной окраски.

Сторонниками теории территориального варьирования литературного языка, как правило, становятся те лингвисты, которые изучают живую разговорную речь.

Исследование локальных/региональных элементов в литературной речи целесообразно и весьма актуально в лингводидактических целях, так как дает возможность использовать лингвокультурологический потенциал благотворного воздействия народного языка на литературную речь, обогащение ее выразительными средствами, расширение стилистической палитры, увеличение лексического и фразеологического богатства.

Большинство локальных элементов восходит к диалектному языку [11]. Языковые условия, существующие в диалектной среде, подобны условиям двуязычия. Одновременное владение литературной формой языка и диалектом предоставляет дополнительные возможности словесного и образного выражения картины мира. «Разные языки – это не разное обозначение одного и того же предмета, а разное видение его... Путем многообразия языков непосредственно обогащается наше знание о мире и то, что нами признается в этом мире; одновременно расширяется для нас и диапазон человеческого существования», - писал Гумбольдт [9].

Среди важнейших факторов, оказывающих влияние на формирование мировоззрения – природа, среди которой живет народ, прежде всего потому, что это фактор постоянный. Своеобразие культуры возникает в процессе преобразования природы и в ходе исторического развития. Образы родной природы составляют и образный потенциал литературы.

Возьмем для примера лексику природы владимирских говоров (метеорология, ландшафт). Лексика природы занимает особое положение в лексической системе русских говоров. Анализ лексики говоров по составу позволил исследователям выделить общенародную лексику, составляющую большую часть (*погода, жара, теплынь; ненастный, холодный, безветренный (день); облако, туча; хмуриться и т.п.; рельеф, холм, низина, болото*) и диалектную лексику (*вёдро, испёка, тихопогодьё, наволок, хмурь; вёдрешний, сухотный, засушный, тишный, вейной, бродошный; разведриваться, ведреть, пасмурнеть, закижить; миара, вязь, мокрица, завал и т. п.*).

При описании диалектной лексики особое внимание обращается на характеристику с точки зрения территории распространения. Лексика неоднородна. Выделяются элементы, характерные для отдельных говоров и

групп говор (лексика северного и южного наречий, лексика полосы среднерусских говоров), и слова, имеющие широкую территорию распространения, - это так называемая интердиалектная лексика.

По территории распространения лексика природы владимирских говоров также неоднородна: обнаруживаются слова, характерные для:

1) северного наречия

*вёдро* «ясная, солнечная погода» (Арх., Печ.)

*ливун* «ливень» (Калым.)

*мря* «туман» (Арх.)

*горбуль* «сугроб» (Яросл.)

*головолом* «крутой склон» (Перм., Урал.)

*боярак* «овраг» (Урал.)

2) южного наречия

*залив* «ливень» (Смол.)

*низовка* «поземка» (Дон., Рост.)

*зарянка* «первая утренняя звезда» (Смол.)

3) среднерусских говоров

*грибняк* «теплый грибной дождь» (Твер.)

*закрутелица* «метель» (Пск., Твер.)

*заиневеть* «покрыться снегом» (Ниж.)

*нива* «луг» (Пск., Тверск.)

*гривка* «возвышенное, покрытое лесом место» (Костр.)

*вязь* «низкое болотистое место» (Костр., Новг.)

На основании этого можно сделать вывод, что владимирские говоры испытывают влияние как северного наречия, так и южного, но северного – в большей степени. Этот вывод подтверждает и наличие группы слов, элементы которой (лексемы) встретились в словарях с разными пометами (северные и среднерусские, южные и среднерусские): *дождец* (Пск., Смол.) «дождик», *замерки* (Влад., Яросл.) «первый снег» и др.

Исследователи выделяют также пласт интердиалектной лексики:

*наволочь* «пасмурное небо» (Астр., Ворон., Пенз., Сарат., Куйб., Новосиб., Краснояр.),

*межень* «самый длинный летний день» (Влад., Tobол., Пет., Новг., Амур., Твер.) и др.

*елань* «Луг» (Ряз., Тамб., Моск., Тверск., Tobол.)

К интердиалектной лексике мы вслед за О.И. Блиновой относим слова, «зафиксированные в основных диалектных группах и характеризующиеся широким ареалом» [3: 68].

Особый интерес представляет лексика владимирского региона, к которой мы прежде всего относим лексемы, встретившиеся в словарях с пометой Влад., а также слова, не встретившиеся ни в одном из использованных словарей:

*испёка* «засуха, зной» (Влад.)

*бочник* «боковой ветер»

*дрёбня* «снег с дождем»

*молодок, нарождёнка* «молодой месяц»

*быдёнки* «сутки»

*юрай* «мелкий песок»

*подплесник* «затопляемый водой берег»

*завал* «отлогий берег» и др. [14; 17].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что лексика природы в целом, а также народные географические термины, позволяют судить не только о духовной культуре крестьянства Владимирского региона, но и о характере самих природных, в частности географических, реалий региона. Академик Л.С. Берг писал: «Будучи результатом многовековых наблюдений постоянного местного населения и продуктом творчества такого гениального коллектива, каким является народ, народные термины заслуживают самого внимательного отношения...» [2: 99]. Лексика природы – источник подробных сведений о природе региона, о приспособлении жителей региона к природной среде, об их отношении к природным условиям региона, его ландшафту.

Набор тематических групп, внутрисистемные связи слов в их исторической обусловленности непосредственно связаны с характером географических объектов (так, распространение и употребление самих терминов связано с наличием-отсутствием тех или иных реалий: отсутствие явно выраженных положительных форм рельефа ведет к тому, что в говорах подгруппа «возвышенности» представлена меньшим количеством лексем, чем обозначения низинных форм рельефа, частотность употребления таких форм в живой речи значительно ниже).

Лексика, отражающая особенности ландшафта, в говорах детализирована. В частности, во Владимирском регионе, где много рек, озер, болот и лесов, широко представлены названия, связанные с этими особенностями: *баламут*, *вертячка* – «омут», *букля* – «старлица», *глазина*, *бучило* – «окно на болоте», *сбруя* – «высокая волна», *голя* – «безлесное болото», *миара* – «болото, поросшее мхом», *мокрица* – «небольшое болото» и др.

Функционирование географических терминов находит свое отражение не только в говорах, но и в топонимии региона: *миара* «болото, поросшее мхом» - *Миары* (озеро); *грива*, *гровка* «возвышенное, покрытое лесом, место» - *Монахова грива*.

В лексике диалектов отражаются особенности хозяйственной жизни и быта местного населения. Например, там, где основным занятием населения являются рыболовство, охота, богато развита лексика, называющая различные рыболовные, охотничьи угодья, снасти, приспособления. Этой лексикой практически нет в районах, где отсутствуют большие водоемы и рыбные угодья, где нет лесов.

Многообразны наименования различных земельных участков и угодий: *елань*, *нива*, *кошенина*, *пай*, *делянка* и др.

Как показывает проанализированный материал, во владимирских говорах обнаруживаются слова, характерные для северного наречия, для южного

наречия (в меньшем количестве), для среднерусских говоров и слова, наблюдающиеся только на территории распространения данной группы говоров. Исследователи предполагают, что это является результатом отражения в языке особого комплекса явлений культуры «переходного типа», образовавшегося на данной территории вследствие того, что здесь вступали в наиболее тесные контакты отдельные этнические группы словен новгородских и кривичей. На этой территории, с одной стороны, происходили интенсивные процессы смешения разных говоров, вследствие чего могли появиться словесные дублеты и синонимы, с другой стороны, создавались новые слова для обозначения различных предметов от одних и тех же корней по одной или сходным моделям, но в то же время отражающим их разную этническую принадлежность [16].

Примеры употребления диалектной лексики можно найти в текстах авторов Владимирского региона: «Стрижей уже полным-полно. Что серп стальные в небе носятся. *К ведру*. Это хорошо», «...в болотистом *кочкарнике* мирно трещали лягушки...»; « - Завтра у Гореловых *помочь*. Те-то и те-то будут работать»; «И он, бывало, и дома управлялся, и в *помочах* участвовал» (Б.Захаров. «Сенокос»); «*Мшары* – это глубокое озеро с холодной прозрачной водой...» (С. Никитин. «Осенний день на Мшарах»).

При исследовании лексики природы владимирских говоров нами были использованы примеры из дипломных работ студентов филологического факультета Владимирского государственного педагогического университета Карповой И.А. и Назарова А.Н. [14; 17] и текстов владимирских авторов.

Знакомство с тематическим разделом «Природа» показало, что в этой семантической сфере существует своя «шкала ценностей». Системный подход к изучению диалектной лексики позволил выявить следующую особенность: ключевые слова (например, небо, звезда, гора, лес, вода, дерево и др.) являются, как правило, непроизводными с синхронной точки зрения, что «объясняется не только древностью этих слов, но и их функцией в лексической системе языка как слов идентифицирующих, призванных служить адекватному восприятию, являющихся системообразующим звеном этого фрагмента лексикона» [6: 34]. Но их словообразовательная непроизводность компенсируется лексической многозначностью (например, значения слова *гора*: «берег или часть берега», «возвышенный берег», «суша или ее часть», «кладбище» и др.). За каждым из них лежит широкое поле творческой фантазии народа, созидającego свою картину мира. Ситуация меняется, когда подключаются характеризующие и прагматические моменты, имеющие значение в жизни человека. Использование словообразовательных средств наблюдается, в частности, тогда, когда необходимо обозначить не просто небо, а пасмурное небо, облачность (*наволока, наволочь, поволочь*), не просто луну, а ее фазы (*нарощенка, новик, намолодик*), не просто ветер, а его направление (*верховой* – «северный ветер»; *теплина* – «южный ветер»; *глубинник* - «северо-восточный ветер»).

Широко открыт для словообразования семантический участок «Лес». Благодаря использованию словообразовательных средств это семантическое пространство обладает высокой степенью расчлененности. С помощью

словообразовательных аффиксов актуализируются, в частности, такие признаки, как: величина леса (*лесик, лесище*), его густота (*глуцинка, редень, редколесье*), возраст (*молодник, поросляк*), местоположение (*грива, болотняк, прибрежник*), породы деревьев (*листвяник, хвойник, игольник*), функциональный признак (*дрвяной, поделочный, издельный*), качество (*кондовый, пресной, пресняк, зеленчак, моховой, оболонь, камышовый, плавни*).

Особый интерес представляет изучение особенностей психологического склада представителей того или иного этноса как фактора, оказывающего влияние на языковые процессы.

Автор книги «Язык и психология» П. Хохряков впервые связал особенности русского словообразования с национальными чертами русского народа. По его мнению, русская беседа отличается особым качеством – задушевностью, и поэтому в нее включается, наряду со специальными «задушевыми словами» (типа *заветный, ненаглядный, душа-человек, родимый*), значительный пласт слов – существительных, прилагательных, даже наречий – с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*голубчик, душенька; миленький, хорошенький; быстренько, ладненько*).

Анализируя художественные тексты владимирских авторов, мы отметили широкое использование деминутивов (*хлебушки, горюшко, расставаньице, полюшко*). Деминутивы – типичная черта русского фольклора, а также художественной литературы, восходящей к фольклору или стилизованной. Например:

«Сходить бы, что ли, с ведерочком к колхозникам, картошечки взять да испечь, – неуверенно сказал старик» (С. Никитин. «Даша»);

«- Барсучишка. Старик. Нора у него здесь недалеко. Осторожный, каналья!» (С. Никитин. «Старики»);

«Милый человек, - говорит, - я уточку убил, достань, пожалуйста» (Там же);

« - Жизнь тяжеленька, - вздохнул Матвей» (С. Никитин. «Чудесный рожок»)

Наряду с задушевностью и фольклорными коннотациями, деминутивы выражают также иронию, приторную вежливость, пренебрежение и некоторые другие значения (*надо держаться в рамках, начнут копаться в твоей слабенькой душонке*).

Владимирский писатель Вячеслав Улитин так выразил свое отношение к словообразовательным особенностям устной речи народа: «Сколько раз я поражался красному слову какой-нибудь деревенской бабки. Однажды на районном празднике фольклора я хотел подсобить одной из таких нести прялку, которую она привезла издалека.

- Спасибо, милый, да только она не тяжелая – вылежалась, - произнесла старая женица.

Прялка действительно была легкой, и я раздумался над удивительной емкостью слова «вылежалась». Тут и пространство сразу представляется, темный чердак, где лежала прялка, и время очень длительное, дождливое, седое... И даже горечь оттого, что лежала прялка забытой, не чувствуя ласки человеческих рук.

*Всякий раз радуют мой слух слова: «голосочек», «полюшко», «расставаньице»,... Ласкательные суффиксы сделали их более значительными, их и произносить-то веселее и охотнее. Так вот и страшное слово «горе» однажды улыбнулось мне, обратившись в домашнее слово «горюшко».*

*Естественна и вместе удивительна в народной речи власть над словами многочисленных приставок. Особенно – «при». «Все леса дремучие призадумчивы стоят», - поется в одной песне. «Принакрылся», «припечалился», «приумолкли»...*

*Кажется, есть в этих словах какое-то новое, неведомое нам психологическое состояние природы, человека. Тончайшие оттенки этих состояний. Кроме того, приставки эти помогают задерживать движение слов в разговоре, в песне.» ( В. Улитин. «Круглые слова»).*

Многочисленные приставки и суффиксы образуют словообразовательные варианты диалектной лексики (*сухотный – засушный – сухой* «засушливый день»; *затишный – тихий – тишный* «безветренный»; *облачинка – облачко; тучинка – тучка; грозник – грозуха* «гроза»; *дождец – дождёк* «дождик»; *ливун – залив* «ливень»), называющие один и тот же предмет или явление, но соотносящие его с различными понятиями и тем самым через название вскрывающие разные свойства данного предмета..

Также при помощи различных суффиксов и приставок в разговорной и диалектной лексике выражены такие эмоциональные характеристики, как «шутливое», «ироничное», «ласкательное», «снисходительное» (*тучинка, облачинка, ветрище, ветрик, глуцинка, братуха и др.*).

Изучение словообразовательных особенностей диалектной лексики позволяет эксплицировать различия в принципах номинации семантических групп. Для этого необходимо сравнить мотивационные признаки, лежащие в основе названий деревьев, трав, животных и т.д. Т.И. Вендина выделяет следующие мотивационные признаки, реализуемые в акте словообразования: в семантическом пространстве «Небо и небесные тела»: экзистенциальный (например, при обозначении состояний неба), темпоральный (при образовании названий, указывающих на фазы луны или время появления звезд), квантитативный (при обозначении совокупного множества звезд); в номинативном участке «Атмосферные и климатические явления»: реляционный (с оценочной оппозицией плохой/хороший), темпоральный (с актуализацией семы длительности, продолжительности (например, дождя), акциональный (в названиях ветра или дождя), локативный (в названиях метели и ветра) и др. [9: 37].

Выявленные мотивационные признаки и словообразовательные средства позволяют понять сложившуюся систему взглядов и образов, особенности восприятия окружающего мира и воссоздать картину мира данного этноса. Эту информацию необходимо актуализировать при комментировании диалектной лексики, встречающейся в текстах региональных авторов.

Исследователи, рассматривающие проблему взаимодействия языка и географической среды с позиций географического детерминизма, считают, что ландшафтная картина каждой территории влияет не только на характер отбора

и функционирования лексических единиц, но и на семантику, словообразование, даже на акцентный рисунок слова [18: 133].

«Эталонные» ландшафты играют значительную роль в формировании сознания общества и находят свое отражение в произведениях различных видов искусства: музыке, живописи, литературе. Типичные для каждого времени и региона ландшафты представляют в основном соединение чисто природных компонентов с архитектурными сооружениями. Важность искусственного, антропогенного элемента в «эталонном» ландшафте очень велика. Соединение двух типов памятников – природы и архитектуры (а в более общем случае – истории и культуры) – образует очень ценные ландшафты. Нельзя недооценивать эстетические критерии при выборе переселенцами новых мест заселения, а также некоторую их трансформацию под влиянием жизни в выбранном ландшафте. И если большие пространства русских лесов и полей с их глубокими плавными реками могли несколько настораживать славян и помогать в формировании былинной мифологии, то они же затем способствовали и становлению величия, удали и раздолья характера, а также становлению фольклора, быта, нравов, декора народной архитектуры и прочих социокультурных аспектов жизни нации.

*Князь Андрей вернулся в свой Владимир.  
Вместе с ним из Киевской земли*

### **С матерями, батьками седыми**

*Новоселы-парубки пришли.*

*Высоки владимирские горы,  
Глубоки на Клязьме омута,*

### **Сумрачны заклязьминские боры –**

*В них и днем, как ночью, темнота.*

*И переселенцы вспоминали  
Солнечную Киевскую Русь,  
Где они родились, где знавали*

*Труд и радость, и любовь, и грусть.* (Семеновский Д.Н. «Владимир»).

Дошедшие до нас типичные, с отработанными компенсаторными способностями природные ландшафты, внутри которых существуют памятники истории и культуры, несущие в себе разнообразную по силе информацию, становятся все ценнее. И если такие эталонные ландшафты так или иначе подключаются к современной жизни общества, то они приобретают неизмеримо важное значение в духовной сфере. Они в значительной мере формируют в сознании человека образ Родины. Но наряду с обобщенным образом Родины-государства, есть и частный, конкретный образ Родины – места, в основу которого закладывается что-то аналогичное образу эталонного ландшафта, заключенному в определенные социально-личные рамки [15: 112].



Эталонные ландшафты Владимирского края несут в себе мощный заряд эстетической, историко-патриотической, экологической информации, которую необходимо изучать и использовать в процессе преподавания русского языка как иностранного. О роли владимирского ландшафта свидетельствует наличие видовых площадок и линий обзора, которые позволяют любоваться наиболее живописными пейзажами города и его окрестностей. Видовые площадки и линии обзора являются не только неотъемлемой составной частью туристических маршрутов, но и излюбленным местом отдыха владимирцев.

Ландшафт находит отражение в произведениях владимирских авторов: *На древних высоких холмах расположен / Мой город вишневых садов; Так тихо, что кажется: вымер / Заклязьменский древний простор./ Как встарь, златовратный Владимир / Глядит с зеленеющих гор; Тускнеет древесное злато,/ Клубится осенняя мгла. / На этих высотах когда-то / Я много оставил тепла; Жгут землю первые морозы, / Поблек заклязьменский простор.* Обществу с городом, восприятию его красоты надо основательно учиться, как любому иному обществу: «Златокудрой царевной – Покровом на Нерли хорошо любоваться издали, чтобы глаз охватывал всю ее, от цоколя и до креста. Цветущий луг, озерко-старуца и она сама – это как бы единое целое. Она просто немыслима без окружающей природы» (Голицин С. «Сказания о белых камнях»).

Далее, в качестве примера, рассмотрим влияние социально-экономического, историко-демографического и конфессионального факторов на формирование поэтической культуры владимирского села, которая возникла на основе традиционного материала.

Степень сохранности традиционных форм фольклора в XX веке в отдельных районах Владимирской области различна. Так, в деревнях Собинского и Меленковского районов исследователи отмечают значительное преобладание городского романса, вытеснившего здесь многие виды обрядовой и частично традиционной лирической поэзии. Между тем в деревнях Муромского и Гусь-Хрустального районов городской романс не вытеснил традиционный фольклор. В Меленковском районе больше, чем в других, были распространены духовные стихи.

Для понимания отмеченных выше различий необходимо сопоставить судьбы народно-поэтической традиции Владимирского края с его социально-экономической историей в прошлом.

Издавна характерной чертой Владимирской губернии был мануфактурно-промышленный характер ее хозяйства. Малая производительность почвы, дешевизна сельскохозяйственных продуктов в соседних хлебоборозных губерниях – Тамбовской и Рязанской – делали невыгодным земледельческий труд в большинстве уездов Владимирщины. Владимирские крестьяне издавна освоили профессии каменщиков, штукатуров, кровельщиков, плотников, извозчиков и т. п. В целом ряде районов возникли местные промыслы, многие из которых получили известность по всей России, как, например, иконопись, а позже изготовление лубочных картин в селах Холуй, Палех и Мстера Вязниковского района, что способствовало, в свою очередь, возникновению в

языке терминологической лексики, обслуживающей эти промыслы. История промыслов в единстве с обслуживающей их терминологией раскрывает картину народного творчества, народного вкуса, эстетического освоения действительности.

Во Владимирской губернии раньше, чем в других, сложились капиталистические формы производства. Сравнительно рано возникшие здесь мануфактуры и фабрики – Собинская бумаготкацкая, железоделательное производство в Выксе, производство чугуна в Колпине, стеклянное производство в Гусь-Хрустальном и др. – способствовали развитию отходничества, по которому Владимирская губерния занимала одно из первых мест в России. Это обусловило большую подвижность населения, что не могло не отразиться на судьбах местного фольклора. Влияние фабрично-заводской культуры способствовало разрушению старых патриархальных форм быта. Побывав в городе, крестьянин приносил в деревню новые взгляды и новые песни.

Владимирские отходники почти исключительно уходили на неземледельческие заработки, преимущественно в Петербург и Москву. Особенно распространено отходничество было в центральных частях губернии. *«Денис...по ремеслу был плотник... . Бывало, чуть обтают на апрельском ветру горбатые холмы, отходил он в Москву, в Нижний, в Казань и плотничал там до поздней осени»* (С. Никитин. «Крах»). Этим и объясняется распространение в Собинском районе городского романса. В Муромском и Меленковском районах отходничество не получило такого развития, что определило меньшую подвижность населения и в свою очередь способствовало консервации традиционных видов народного творчества.

Наблюдения исследователей показывают также, что разрушению традиционного фольклора способствовали обстоятельства, в силу которых на заработки уходило не только мужское, но и женское население определенных деревень (как это было в Собинском районе). В тех же деревнях, в которых отходничество захватило только мужское население, традиционный фольклор сохранился сравнительно хорошо.

Особо нужно сказать об одном из промыслов Владимирской губернии – офенстве.

Под именем офеней, или ходебщиков, издавна были известны крестьяне Вязниковского, Ковровского, частично Шуйского уездов, которые для торговли различными мелочными товарами ежегодно отправлялись из своих деревень во все концы России. В числе товаров, которые офени получали от купцов, были и книги. Вероятно, на счет офеней можно отнести большое распространение в Вязниковском районе, где отхожие промыслы были развиты относительно мало, городского романса. Поскольку офенство было развито в Вязниковском районе еще в XVI веке, можно предположить, что офени способствовали распространению во Владимирской губернии и более ранних произведений литературы: канонической и апокрифической житийной литературы, религиозных легенд, а также духовных стихов и старинных романсов.

Другая особенность Владимирского края связана с тем, что в его истории, как и в истории всего Волго-Окского междуречья, значительную роль сыграли монастыри. Наряду с крестьянской и боярской колонизациями, монастыри участвовали в освоении края, содействуя возникновению новых слобод, сел и починков. В XVII-XVIII вв. Владимирская губерния занимала одно из первых мест по количеству расположенных в ней монастырей и пустынь [13: 30]. Позже довольно широкое распространение на Владимирщине имело раскольниковство. Города Суздаль и Муром явились центрами возникновения раскола.

Монастыри, раскол, а также знаменитые центры иконописи несомненно способствовали широкому распространению здесь в прошлом духовных стихов, долгие сохранившихся в удаленных от центров лесных частях края.

Если распространение лирических песен, духовных стихов и городского романса объясняется социально-экономическими, историко-демографическими, религиозными факторами сравнительно позднего времени, то различия в территориальном распространении древнейшего слоя - обрядовой поэзии – можно связать с еще более ранней историей. Если посмотреть, как распределяются различные виды новогодней календарной поэзии во Владимирском крае, то калядки зафиксированы в Муромском, Вязниковском, Переяславском, Гороховецком, Судогодском и Владимирском районах; овсени (по-местному таусени, талюсенки) – в Меленковском, Муромском, Вязниковском районах; «виноградье» - в муромском районе [12: 46].

Таким образом, на одной территории сосуществуют два вида русских новогодних песен: среднерусский «овсень» и характерное для северных областей «виноградье». Эта особенность обрядовой поэзии находит параллели и в области материальной культуры. В одежде этих мест можно найти переходные черты от сарафана к паневе, в жилище – черты северного и южнорусского типов. В диалектологическом отношении, как отмечалось выше, Владимирский край также отличается сочетанием переходных языковых черт [1]. Все это характеризует исследуемый регион как переходную зону, сочетающую культурные и языковые особенности севернорусских и южнорусских областей.

Как свидетельствуют данные истории, этнографии и лингвистики, эти особенности лингвокультуры восходят к отдаленному прошлому и могут быть связаны с самим процессом заселения края. Владимир с прилегающими к нему землями, как отмечалось выше, находится в междуречье Волги и Оки, ставшем экономическим и политическим центром, вокруг которого образовалось централизованное русское государство и сложилась русская народность. Эта область в конце первого – начале второго тысячелетия н.э. была заселена различными восточнославянскими племенами – кривичами, словенами, северянами и вятичами, которые смешивались друг с другом в верхнем Поволжье и в бассейне Оки. Движения населения происходили здесь и в более позднее время. Таково переселение новгородцев в XV веке, поляков – в XVI веке. Все это способствовало образованию в Средней России особого комплекса явлений культуры «переходного типа», нашедшего отражение в

обрядовой поэзии Владимирского края и в значительной степени повлиявшего на сложение языка региона.

Таким образом, данное исследование показало, что такие факторы регионализма, как природная среда, этнический фактор, историко-демографический фактор, конфессиональный фактор, политико-географический, социально-экономический и культурный, оказывают влияние на динамику языковых процессов, а изучение особенностей этого влияния позволяет понять современное состояние языкового «среза».

Анализ материала с опорой на лингвистические и экстралингвистические факторы помогает выявить наиболее ценные с точки зрения экологии языка лингвистические явления, вскрыть исходную мотивировку и уточнить значение ряда словесных образов, выявить регионально-содержательные коннотации и регионально-специфические ассоциации.

### *Список литературы*

1. Атлас русских народных говоров центральных областей к востоку от Москвы / Под ред. Р.И. Аванесова. М., 1957.
2. Берг Л.С. О русской географической терминологии // Землеведение. СПб, 1915. Т 22. кн. 4. С. 32-56.
3. Блинова О.И. Введение в современную региональную лексикологию. Изд. 2-е, испр. и доп. Томск: Изд-во Томск. гос ун-та им. В.В. Куйбышева, 1975. 257с.
4. Бромлей С.В. и др. Исследования по русской диалектологии: Сб. ст. М.: Наука, 1973. 223с.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
6. Вендина Т.И. Лексический атлас русских народных говоров и лингвистическая гносеология // Вопросы языкознания. 1996. №1. С. 33-41.
7. Цит. по: Гладкий Ю.Н., Чистобаев А.И. Регионоведение: Учебник. М: Гардарики, 2002.
8. Готье Ю.В. Замосковский край в XVII веке. Опыт исследований по истории экономического быта Московской Руси. М.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1937. С.178
9. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 451с.
10. Дешериев Ю.Д. Теоретические аспекты изучения социальной обусловленности языка // Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка. М: Наука, 1988. С.21.
11. Ерофеева Т.И., Скитова Ф.Л. Локализмы в литературной речи горожан: Учебное пособие по курсу «Русская диалектология» / Перм. гос. ун-т. – Пермь, 1992. 92с.
12. Завойко К. Временные жилища крестьян (Костром. и частью Влад. губ). Кострома, 1914.
13. Зверинский В.В. Материалы для историко-топографических исследований о православных монастырях в Российской империи. – СПб.: Тип. В. Безобразова и Комп., 1892.

14. Карпова И.А. Лексика природы: Метеорология, астрономия, календарь в говорах Вязниковского района Владимирской области: Дипл. работа. Владимир: ВГПУ, 2001. 124 с.
15. Лучкова В.И. Эталонный русский ландшафт // Памятники истории и культуры. Вып.3. Ярославль, 1988. С. 109 -112.
16. Мельниченко Г. Некоторые лексические группы в современных говорах на территории Владимиро-Суздальского княжества XII – нач. XIII в.: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. М., 1977. 43с.
17. Назарова А.И. Лексика природы: Ландшафт Меленковского района Владимирской области: Дипл. работа. Владимир: ВГПУ, 2001. 161 с.
18. Семенов Тян Шанский. Влияние географического ландшафта на творчество человека // Гул земли. Л., 1928. С. 130-141.
19. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. 695 с.
20. Традиционный фольклор владимирской деревни (в записях 1963 – 1969 гг.). М.: «Наука», 1972.
21. Туманян Э.Г. Структурно-стилевые автономные варианты в процессе становления современного армянского языка // Развитие стилистических систем литературных языков народов СССР. Ашхабад, 1968. С. 56-63.
22. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М.: Об-во любителей российской словесности, 1997. 184с.

#### **1.4. Музейная коммуникация в современном социокультурном пространстве**

В предложенном материале поставлена проблема эффективности музейной коммуникации в современном социокультурном пространстве. Авторы систематизируют и исследуют формы, виды, особенности музейной коммуникативной культуры, а также формулируют приемы инновационных технологий. Материал имеет практическую направленность и предполагает использование и развитие его в целях актуализации всех форм музейной работы. Он может быть использован всеми учебными учреждениями в области подготовки специалистов гостинично-туристического бизнеса, музейного и экскурсионного дела.

Новая социокультурная ситуация России, вызванная сменой идеологических парадигм, привела к сложению новой концепции деятельности в музейной практике, основанной на представлении о музее как коммуникативной системе.

Понятие «музейная коммуникация», введенное в научный оборот в 1968 году канадским музеологом Дунканом Ф. Камероном [1], означает процесс общения посетителя с музейными экспонатами, основанный, с одной стороны, на умении создателей экспозиции выстраивать с помощью экспонатов невербальные пространственные «высказывания», с другой - на способности посетителя понимать «язык вещей».

Современная музейная коммуникация ставит новые задачи во взаимодействии музея и аудитории [2]. Это касается и отбора экскурсоводов, и привлечения специалистов – музейных психологов, социологов, маркетологов, менеджеров в туристическом бизнесе и т.д., призванных обеспечить «обратную связь» в целях повышения эффективности музейной коммуникации.

Музей как социокультурный институт интегрирует в себе различные виды деятельности человека. Он визуализирует восприятие, погружая человека в ситуацию общения с экспонатом, вещью - представителем иной культуры, подлинником определенной эпохи - подлинностью бытия.

Вещи в музее выступают посредниками с отдаленными по времени и пространству культурами. При этом музейные педагоги «переводят» визуальные «высказывания» в вербальную форму и обучают посетителей «языку вещей».

Профессиональная речь музейного экскурсовода складывается из учета определенных объективных позиций: статуса музея, его ведомственной подчиненности, профиля и других, а также субъективных факторов, как то: коммуникативные, психологические, профессиональные качества экскурсовода.

Формирование музейной терминологии – это развивающийся процесс, зависимый от профиля (отношение к ведущей специальности) и особенно статуса музея в определенный историко-культурный период. Например, в 1950 - 60-х гг., когда к советским музеям вернулся статус научных учреждений (утрачен в 1930-е гг.), изменилась терминология, обозначающая одно из направлений музейной деятельности: вместо понятия «просветительная работа» стал употребляться термин «научно-просветительная работа». При этом до конца 1980-х гг. научно-просветительная работа музея проводилась на основе «ленинских принципов коммунистической пропаганды». Ее основными задачами являлись «распространение марксистско-ленинской идеологии и формирование коммунистического мировоззрения, воспитание коммунистического отношения к труду, пропаганда идеи интернационализма и патриотизма, формирование нравственных качеств личности, борьба против буржуазной и ревизионистской идеологии».

Вместе со сменой идеологических парадигм из музейной лексики, касающейся работы с посетителями, исчезают такие термины как «пропаганда», «массовость», «идейное воспитание». Музей рассматривается как средство не «эстетической пропаганды», а развития эстетического вкуса и творческого воображения, формирования ценностного отношения к историко-культурному наследию.

Напомним, что слово «пропаганда» происходит от лат. Propaganda, что означает подлежащее распространению (от *proago* - распространяю), распространение политических, философских, научных, художественных и других взглядов и идей с целью их внедрения в общественное сознание. Согласимся с тем, что пропаганда - это средство одностороннего информирования, направленное на отсечение мнения реципиента, то есть

средство заранее спланированного и целенаправленного духовного воздействия на аудиторию, влияющее на человеческое восприятие и поведение. В последние двадцать лет это средство монологического воздействия на посетителя уступило диалогической коммуникации, равноправному двустороннему общению, в рамках которого происходит «приращение» информации и обмен мнениями взаимодействующих сторон.

Культурно-образовательная деятельность экскурсовода складывается из таких форм ораторского искусства, как:

- 1) слово, речь, короткое устное выступление на какую-либо тему;
- 2) доклад, публичное выступление на определенную тему, которое содержит аналитический материал, подлежащий дальнейшему обсуждению;
- 3) реферативное сообщение – краткое изложение содержания вопроса, основанное на данных науки, обзоре и анализе литературных, архивных и других источников;
- 4) лекция – устное публичное выступление, в котором подробно излагается какая-либо тема;
- 5) малые формы устной речи: реплика (согласие, возражение, замечание), отклик на речь выступающего, справка по ходу выступлений, риторический вопрос, прямой ответ на вопрос.

Каждое выступление экскурсовода традиционно начинается с вступительного слова о теме, содержании, маршруте, организационных моментах (время, перерыв, отдых, обед и т.д.).

В тематическом докладе экскурсовода, например, на тему об архитектуре XVIII века, обязательным будет рассказ о стилях, средствах выразительности господствующих в то время стилях барокко, классицизма, градообразующих принципах, значимых представителях и памятниках архитектуры Москвы, Петербурга, провинции.

В реферативном выступлении экскурсовод строит свою речь с позиции строго научного подхода, основанного на данных исследований и своих собственных изысканий. Например, в сообщении о религиях в разделе, посвященном Реформации, экскурсовод приводит последние данные о судьбе основателя иезуитского ордена Игнасия Лойолы, спасшего католицизм в период его кризисного состояния и отторжения людей в протестантизм. Здесь же рассказывается о причинах образования протестантизма, его направлениях, формах, базовых принципах. Этот рассказ сопровождается визуальным рядом, представленным разными формами: портретом Лойолы, картой Европы с центрами распространения протестантизма, анализом характерных черт архитектуры центров протестантизма.

Лекция на определенную тему – это логически выверенная, имеющая индивидуальную речевую окрашенность, хорошо структурированная речь, построенная с опорой на визуальный ряд и строгое соответствие визуального материала и вербального текста.

Малые формы ориентированы на мгновенную реакцию, служат маркерами доброжелательного, заинтересованного отношения экскурсовода к участникам группы. Они призваны создать атмосферу взаимодействия и

взаимопонимания людей, объединенных общими интересами. Еще большее значение эти формы общения имеют в конфликтных ситуациях, чтобы погасить негативные проявления эмоций некоторых участников.

Однако главной формой культурно-образовательной деятельности экскурсовода остается экскурсия.

Она характеризуется зрительным восприятием с вербальным сопровождением (словесный комментарий), усиленным моторикой - передвижением по заданному маршруту. Коллективность осмотра предполагает возможность возникновения особой психологической атмосферы, вызванной общностью переживаемых эмоций.

Экскурсия проводится под руководством экскурсовода на конкретную тему, по определённому маршруту, имеет организованный характер, при этом специфика музейной экскурсии заключается в том, что она осуществляется в специально организованном музейном пространстве - экспозиции.

Музейные экскурсии разнообразны: они различаются по месту проведения и объектам показа (экспозиции, выставки, открытые хранения фондов), по характеру тематики, по целевой направленности, по составу экскурсантов.

Выделяются обзорные и тематические экскурсии (на темы профиля музея). Обзорные экскурсии, предназначенные для посетителей, впервые пришедших в музей (туристы), носят информационный характер и кратко знакомят с историей и содержанием музейного собрания, основными разделами экспозиции и отдельными выдающимися экспонатами. Тематические экскурсии более детально раскрывают одну тему или проблему. Иногда в музеях проводятся циклы экскурсий, связанные с определенной проблематикой и предназначенные для постоянной группы посетителей. По целевой направленности различают культурно-образовательные (общеобразовательные) и учебные экскурсии, непосредственно связанные с программами различных учебных заведений. По составу экскурсантов выделяют экскурсии для детской, молодежной или взрослой аудитории, для туристов или местных жителей, для групп однородных или разнородных по составу (например, родителей с детьми) и т.д.

В последнее время благодаря теории музейной коммуникации экскурсию начинают рассматривать как специфический вид общения. Причем общение это носит ролевой характер: каждый участник диалога действует в рамках отведенного ему регламента, а стиль поведения задан ролью экскурсовода и ролью экскурсанта.

При этом необходимо отметить, что роль экскурсовода очень важна для формирования положительного имиджа музея в целом. Экскурсовод должен свободно ориентироваться в экспозиции, знать все об экспонатах и различных разделах коллекции и уметь корректно о них рассказывать. Он должен иметь педагогический опыт, быть учителем, способным донести свои знания до слушателей, обладать личным обаянием. Кроме того, он должен быть специалистом, соответствующим профилю музея. Важнейший критерий профессионализма экскурсовода – это безусловное владение темой. Вместе с



тем, в экскурсии важна не только содержательная часть, но и форма подачи материала. В тех случаях, когда она строится не на основе диалога, а на принципах обучающей дидактики, человек теряет к ней интерес. Экскурсия должна быть адресной и проводиться на основе дифференцированного подхода к группе. Заученный текст, произнесенный с монотонной интонацией безотносительно к аудитории, которой он адресован – школьникам, туристам, специалистам, коллегам, – производит неприятное впечатление, резко снижает интерес экскурсантов. Способность устанавливать контакт с аудиторией и умение корректировать свой рассказ и действия в зависимости от ее реакции являются очень важными показателями мастерства экскурсовода.

Как и любое устное выступление, каждая экскурсия состоит из трех частей: вступительной беседы, основной части и заключительной беседы. Представившись группе, экскурсовод выясняет для себя состав аудитории, сообщает краткие сведения о музее, о теме экскурсии и порядке ее проведения. Во вступительной беседе важен не объем сообщаемой информации, а умение экскурсовода расположить к себе людей. Этому способствует его приветливость, доброжелательность, непринужденность во взаимоотношениях с аудиторией, готовность учитывать ее интересы и пожелания. Установленные во время вступительной беседы контакты экскурсоводы пытаются сохранять и поддерживать на протяжении всей экскурсии. Например, переходы от одного объекта осмотра к другому они используют не в качестве перерыва в работе, а для ответа на вопросы и беседы с членами группы (отчужденность экскурсовода производят неблагоприятное впечатление). В заключительной беседе, которая традиционно состоит из ответов на вопросы, экскурсовод кратко обобщает содержательную сторону экскурсии, концентрирует внимание экскурсантов на главном, интересуется их впечатлениями от увиденного и услышанного, т.е. старается закрепить положительные эмоции посетителя музея.

Существуют специальные методические приемы, способствующие формированию в группе доверительной психологической атмосферы, возникновению и сохранению контакта между экскурсоводом и аудиторией. Свою предрасположенность к общению экскурсовод может показать, например, с помощью диалога – беседы в форме вопросов - ответов. Для детской аудитории вопросы обычно бывают прямыми, т. е. предполагающими ответ. Вопросы, адресованные взрослой аудитории, чаще всего носят риторический или косвенный характер; они не предполагают ответа и предназначаются для поддержания тона доверительной беседы – обеспечения фатического общения. Они формулируются примерно так: «Вы, конечно, знаете...», «Вы, вероятно, помните, что...».

В музее приоритетно зрительное восприятие, поэтому экскурсовод опирается на наиболее выигранные экспонаты и умеет правильно соотносить показ и рассказ. Опытные экскурсоводы не поворачиваются спиной к экспонату, они встают вполборота и не только указывают на

экспонат, но и сами на него смотрят, поскольку это необходимо для «прочтения» содержания экспоната.

Несмотря на первичность зрительного восприятия, речь экскурсовода имеет огромное значение при оценке его мастерства. В ней не должны присутствовать назидательность, нравоучительные интонации; она должна быть грамотной и эмоциональной. Книжный текст, произнесенный в экскурсии, на слух не воспринимается, вызывает скуку и ослабляет внимание слушателей. Эмоционально насыщенная речь обладает большей степенью убедительности и обостряет интерес к материалу. Следует помнить, что источником эмоций у экскурсантов являются факты, способные взволновать, умело построенный показ и рассказ. Опытные экскурсоводы не демонстрируют свои обширные знания, подавляя посетителей перечислением дат, имен, терминов. Называя необходимые термины и два-три имени, которые действительно нужно знать культурному человеку, они делают рассказ интересным благодаря отдельным подробностям события или явления. Кроме того, они позволяют слушателю быть исследователем. Рассказывая об экспонате, исторической личности или важном событии, экскурсовод задает вопросы, и посетитель сам делает выводы, которые позже подтверждает экскурсовод. В этом случае работает один из важнейших законов общения: закон укрупнения собеседника. Человеку приятнее самому делать открытия с помощью экскурсовода, чем просто выслушивать информацию.

Т.о., в наше время в музее формируется новый, коммуникативный подход, при котором посетитель рассматривается в качестве полноправного участника процесса коммуникации, собеседника и партнера музея, а не пассивного получателя знаний и впечатлений.

Новая музейная коммуникация формирует экскурсионный дискурс (от фр. Discours, в общем смысле - речь, процесс языковой деятельности).

В специальном, социогуманитарном смысле - социально обусловленная организация системы речи, а также определённые принципы, в соответствии с которыми реальность классифицируется и репрезентируется (представляется) в те или иные периоды времени. Это специальное значение слова «дискурс» впервые ввёл Эмиль Бенвенист.

С точки зрения ментально-когнитивного подхода, экскурсионный дискурс, в широком смысле слова, – это строго выверенное сочетание традиционных норм и правил организации речевого и социокультурного поведения взаимодействующих сторон и инновационных технологий в рамках заданного экспозиционного пространства. В узком смысле слова, это синтез вербальных форм ораторского искусства, а также экстралингвистических, символических, перформанс-коммуникативных, игровых и других форм взаимодействия.

Чтобы быть эффективным, экскурсионный дискурс должен соответствовать многим требованиям коммуникативной культуры, включающим в себя следующие позиции:

**1. Учитывать психологические особенности общения** с аудиторией. Экскурсоводу желательно владеть основами психологии, объективно

оценивать состав группы, ее образовательный, социокультурный уровень, интуитивно чувствовать, какая именно информация будет интересна участникам именно этой группы (объем, содержание, количество специальных терминов, грамматический строй речи, стиль). Отметим, что экскурсовод не может позволить себе для разной аудитории использовать единожды заученный текст.

**2. Владеть культурой речи.** Культура речи экскурсовода подразумевает умение строить грамматически, стилистически и синтаксически правильный текст, владеть богатым словарным запасом. Плохо воспринимается и вызывает раздражение засоренность речи «словами-паразитами»: в общем, в целом, так сказать, как бы, вот, значит и т.д. Стандартные фразы, обращения и обороты (обратите внимание на; посмотрите налево/направо; это, типа; вроде того) также не украшают выступление экскурсовода. Очень важно продумывать переходы – «мостики» от одного объекта к другому, от одной части темы к другой. Достаточно беспомощно выглядят фразы: «А теперь перейдем в следующий зал, обратимся к следующей теме, поговорим о следующем».

Экскурсовод имеет возможность воздействовать на участника экскурсии с помощью экстралингвистических приемов: жестов, мимики, движений, но не должен злоупотреблять ими. Не стоит размахивать руками и заменять речь жестами, мимикой, резкими неоправданными телодвижениями.

**3. Использовать возможности коммуникативной культуры** речи и поведения экскурсовода. Не лишне напомнить поговорку о том, что «по одежке встречают», соответственно экскурсовод, ведущий экскурсию должен помнить о своем имидже: внешнем виде, одежде, косметике, макияже, которые определяются характером просветительной деятельности представителя этой профессии. Публичный характер этого вида деятельности подразумевает умение быть внимательным человеком, доброжелательным, радушным хозяином, увлеченным рассказчиком, знающим специалистом, умеющим отвечать на самые неожиданные вопросы. Эти качества создают образ яркой, харизматичной, индивидуальной личности. Можно утверждать, что работа экскурсовода сродни актерской профессии, когда один человек удерживает внимание большой аудитории на протяжении долгого времени (от полутора до пяти часов). Как и актеру, экскурсоводу присущи следующие качества: владение собой, мгновенная реакция, умение противостоять стрессам, сглаживать неординарные проявления поведения членов группы, гасить негатив при постановке провокационных вопросов и обсуждении нежелательных тем.

**4. Иметь собственный стиль речи**, так как эта работа не терпит косности, заученности, стандартов, однообразия. Стиль речи экскурсовода представляет собой особую манеру выражения мыслей и построения текста. Стиль определяется точностью и лаконичностью речи, логичностью изложения, собственной речевой и коммуникативной культурой. Эмоциональная составляющая в работе экскурсовода помогает убедить

слушателя без открытой словесной дискуссии в правильности излагаемой позиции и согласиться с доводами ведущего.

Язык экскурсовода особенный: при том, что он использует терминологический аппарат науки, он тем не менее, далек от идеального, абсолютно правильного варианта, поскольку он обращен к аудитории, использует педагогические способы воздействия, разговорные приемы. Напротив, некоторые намеренные стилистические ошибки, огрехи, шероховатости привлекают внимание, заставляют запомнить нужную информацию. И в этом тоже заключается образность языка.

Для экскурсовода важна техника речи: дыхание, высота голоса, тембр, артикуляция. Изменение таких характеристик, как темп речи, ритм (акценты, паузы, остановки), интонационная окрашенность самым разным образом могут влиять на восприятие человеком нашей информации.

Разный темп речи: быстрый-медленный, размеренный-ускоренный – можно использовать, когда нужно выделить важные аспекты экскурсии. Ни в коем случае нельзя применять скороговорку. Следует помнить, что речь эффективно воспринимается при спокойном ее течении. Речевая остановка еще больше сфокусирует внимание слушателей на самом значимом, на том, что необходимо оценить и осмыслить, запомнить. Кроме того, она может помочь понять структуру текста, пояснить, что закончилась одна тема и началась другая. Четкая артикуляция – совершенно необходимый элемент речи экскурсовода. Большая группа, применение микрофона, смазанность и наложение звуков при использовании аудиосредств – все это опытные экскурсоводы учитывают при выборе темпа, степени громкости уровня эмоциональности речи во время движения группы по маршруту.

Интонация – повышение и понижение голоса, усиление и ослабление звука вплоть до шепота может использоваться для акцентирования внимания экскурсантов на значимых явлениях и выражения собственного мнения экскурсовода. Радостный-грустный, торжественный-обыденный, утвердительный - вопросительный тон усиливает эмоциональное воздействие речи экскурсовода и способствует сопереживанию рассказываемым событиями участниками. Интонационное однообразие «убивает» любую, даже интересную, насыщенную по материалу, экскурсию.

Все это в целом способствует условию эффективного восприятия всей экскурсии в целом.

**Информационная система обслуживания посетителей** среди инновационных технологий может считаться самым очевидным условием успешности музейного сервиса. К настоящему времени музеи имеют информационные системы для посетителей на основе интернет-технологий. Эти системы в большинстве случаев включают в себя сведения о режиме работы, месте расположения музея, встречи экскурсантов, маршруте экскурсии с краткой аннотацией, ценах, выставках и проводимых в музее мероприятиях, сотрудниках, фондах и т. д. Информация построена с использованием поэтапного и модульного способа. Предоставляемые посетителям информационные ресурсы и услуги ранжированы.

Одним из распространенных ныне форм информационных систем обслуживания являются аудиогиды – устройства, позволяющие посетителям прослушать экскурсию, не прибегая к помощи экскурсоводов. К их недостаткам можно отнести предоставление отформатированной информации, не адаптированной к разным категориям публики, отсутствие самой коммуникации экскурсовод – экскурсант, и как ее следствия – потеря взаимодействия (контактов, реакций, влияний).

**Стилизация речи** под определенный исторический период - очень привлекательный для экскурсантов и перспективный для экскурсоведения, инновационный прием. Немногие специалисты владеют техникой «перевода» современного языка на язык соответствующей эпохи. Стоит учитывать, что при этом необходимо обладать чувством меры.

Процесс вхождения в речевое пространство иной культурной эпохи требует больших усилий, профессиональных знаний, постоянного тренинга. Особенно актуально это в работе с детьми и учащейся молодежью, которые особенно чутки к языку и подвержены влиянию новояза.

В год, объявленный Годом культуры России, особенно актуально поддерживать интерес к истокам современного русского языка, утверждать знания о происхождении слов, о значении фразеологизмов, о нравственной подоплеке пословиц, поговорок, о культурном содержании традиционных русских обрядов. В этом смысле показательным является работа многих музейных центров: Московского государственного объединенного художественного историко-архитектурного и природно-ландшафтного музея-заповедника Коломенское, Государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника «Александровская слобода», Палат в Зарядье. Историко-архитектурного памятника XV-XVII вв. «Дом бояр Романовых», дворцовых ансамблей Петербурга («Елагиноостровский дворец-музей декоративно-прикладного искусства и интерьера XVIII-XX вв»), Государственный музей-заповедник «Гатчина» и других).

**Театрализация** – еще один инновационный путь расширения экскурсионной аудитории. Эта форма работы напрямую связана с использованием языка времени, начиная с приветствия и обращения к экскурсантам: милостивые государи/государыни, судари/сударыни, матушки. В специальных случаях разыгрываются конкретные роли: жениха и невесты-гостей на обручении/свадебном пиру, матушки-сваты, предпринимателя-купца-конторщика, дворянина, владельца усадьбы - его управляющего. Не только ведущие говорят на языке своего персонажа, но и все участники, выполняя свою роль, получают карточки с необходимыми по роли текстами. Вжиться в роль им помогает нехитрый костюм соответствующего персонажа и несложные декорации. В большинстве случаев этот вариант активного участия в экскурсии положительно воспринимается представителями молодежной среды. Они с удовольствием включаются в игру, талантливо исполняют свои роли, находят нужную интонацию и получают в игровой форме информацию, которая надолго запоминается.

Немногие музеи могут предоставить посетителям аутентичную театральную среду. К редким исключениям относятся Домашний театр Юсуповых в их дворце на Мойке в Петербурге, театральная зала дворца-усадьбы Останкино, старинный Театром Гонзага с собранием театральной графики и литературы XVIII-XIX вв. усадьбы «Архангельское», Домашний театр Г.Р. Державина в его Музее-усадьбе, зеленый театр усадьбы Кусково.

И все названные музеи активно используют свои уникальные возможности. Это в полной мере характерно для театра в особняке Юсуповых. Сегодняшняя театральная жизнь Юсуповского дворца-музея разнообразна. Это и современные постановки классических опер, и фрагменты русских балетов в исполнении ведущих артистов Петербурга, и театральные представления для детей, во время которых юная аудитория может узнать, как проходили старинные балы, что означал загадочный «язык веера». При этом каждое театральное представление содержит сюрприз в виде театральных действий и игр.

Примером интерактивного введения экскурсантов в обстановку дворца-музея являются променад-спектакли, когда зрителям каждый акт спектакля представляют в разных залах: на сцене Домашнего театра, в Белоколонном и в Зеркальном залах. Музей использует акустические достоинства залов дворца, выбирая для постановок музыкальные произведения, соответствующие времени создания театра.

**Музыкальное сопровождение** – немаловажный способ поддержания интереса аудитории к экскурсионным мероприятиям и музейной среде.

Инициатором во многом можно считать центральные крупные популярные музеи. Особенно стоит отметить организацию и проведение «Декабрьских вечеров» в ГМИИ им. А.С. Пушкина с участием всемирно известного пианиста С. Рихтера. В настоящее время музей вновь обратился к исполнительскому наследию выдающегося музыканта: практикуется демонстрация видео- и аудиозаписей Рихтера. Музеи сохраняют традиции филармонических обществ и музыкального образования в России, когда звучанию музыки предшествует рассказ, пояснения, интерпретация музыкального текста. Многие музеи разных профилей обратились к этой форме работы.

Привычнее и естественнее использовать музыку в музейной аудитории, в залах, и многие музеи пользуются такой возможностью: устраивать музыкальные концерты с исполнением музыки и демонстрации музыкальных инструментов соответствующей эпохи. Такой прием близок музеям музыкального, театрального и мемориального профиля. Например, в Государственном центральном музее музыкальной культуры имени М.И. Глинки каждая экскурсия отличается интерактивным характером: теоретические сведения сопровождаются, оживляются звучанием инструментов, характерных для представляемого региона России или другой страны. В музее А.Н.Скрябина играют произведения Скрябина, в музее С.Рахманинова исполняют сочинения композитора, в музее Ф. И. Шаляпина

звучит голос певца, в усадьбе М.И. Глинки посетителей встречает музыка М.И. Глинки, транслируемая на большое расстояние в парк.

Не только в профильных музеях активно эксплуатируют этот прием, но и в музеях художественных, историко-культурных, дворцах-усадьбах. Так, в трапезной Александровской слободы «гостям» предлагается послушать мелодии, сочиненные Иваном Грозным, в мемориальной усадьбе Л.Н. Толстого в Хамовниках посетители слушают граммофонную запись вальса Ильи Толстого, сына писателя. В музее «Коломенское» фольклорный ансамбль исполняет народные, хороводные, плясовые, заговорные и другие песни. В Останкино и Кусково в весенне-летний период в залах дворцов проводятся концерты малоизвестной и редко исполняемой музыки XVIII века.

**Звук** в последнее время начинает рассматриваться как важный элемент формирования музейных экспозиций, донесения информации до посетителей музеев. Это стало возможным со времени использования цифровых технологий. Звуковое оформление экспозиций гармонизирует музейную среду, выделяет главные смысловые зоны, успешно взаимодействует с другими мультимедийными средствами, особенно видеоинформацией. Музеи предлагают послушать разные звуки: от боя часов «Павлин» в Эрмитаже до звучания голосов Ф.И. Шаляпина, Л.Н. Толстого, В.В. Маяковского, А. А. Ахматовой. Музей должен расширять свой аудиофонд, включать в экспозицию звуки военных сражений – от средневековых до современных (историко-военные музеи), транспортные шумы – от цоканья копыт до фабричных гудков (музеи краеведческого профиля).

Одной из первых выставок звука была выставка «РеКонструкция шума» в Политехническом музее. Предметами ее экспонирования были шумы, аудиосреда, созданные заново звуковые аппараты русского актера и «шумовика» - инженера-перкуSSIONиста Владимира Попова (1889-1968). На выставке действовал интерактивный метод: все представленные аппараты работали, каждый посетитель мог привести их в действие. Выставка стала событием, она проходила под парадоксальным для музеев лозунгом «Руками трогать!»

Создание «зон тишины» - новая тенденция в музейной практике. Требование тишины отвечает желанию жителей крупных мегаполисов насладиться спокойствием, уединением, ощутить внутреннюю сосредоточенность. Кроме тишины музей может предложить имитацию природных звуков: дождя и ветра, шума воды, пения птиц.

**Экскурсии – квесты.** Одной из новых форм участия активной части публики, особенно молодежной, в последнее время является квест. Это понятие заимствовано от английского Quest, что означает «поиск, предмет поисков, поиск приключений, исполнение рыцарского обета». В мифологии и литературе на английском языке понятие «квест» изначально обозначало один из способов построения сюжета - путешествие персонажей к определенной цели через преодоление трудностей (миф о Персее или двенадцати подвигах Геракла). Обычно во время этого путешествия героям приходится

преодолевать многочисленные трудности и встречать множество персонажей, которые или помогают, или мешают им.

Этот прием используется в разных жанрах: фэнтези, детектив, фольклор, городское/этнографическое ориентирование и других. Этот жанр тесно связан с ролевыми играми, поэтому он используется в музейной, экскурсионной, туристической практиках. Одним из примеров музейного квеста могут быть уникальные игровые маршруты по экспозициям Музея изобразительного искусства имени А.С. Пушкина и Государственного Третьяковской галереи. Участникам предлагают побывать в разных залах с целью решения поставленной конкретной задачи: найти пять икон «Успения» и выявить пять/десять различий в их иконографии, отметить изменения в изображениях разных типов Богоматери, найти предметы античной культуры и определить их назначение по данному в квесте описанию, записать атрибуты античных Богов по скульптурным изваяниям в соответствии с их родом деятельности, угадать по рельефам на хильдесгеймских вратах библейские сюжеты и т.д.

Используя прием квеста, экскурсоводы активизируют внимание экскурсантов, побуждая их к участию и действию. Например, в музее стекла «Елагиноостровского дворца-музея декоративно-прикладного искусства и интерьера XVIII-XX вв.» экскурсантов делят на команды, которые получают научно-обоснованные задания по поиску изделий, изготовленных с добавлением марганца, свинца или с применением разных технологий, с росписью конкретных мастеров с учетом знакомых им манер, со средневековой религиозной или советской агитационной тематиками.

Интеллектуально-экстремальные виды игр на улицах города, внутри его отдельных структур и за его пределами тоже представляют собой квесты. Москва дает уникальные возможности для квестирования. Особенно привлекательными объектами таких игр стали павильоны и скульптура на территории ВСХВ-ВДНХ-ВВЦ, станции разных линий метрополитена, здания вокзалов. Квесты носят образовательный и поисковый характер. Например, можно сгруппировать задания по творчеству художника-монументалиста П.Д. Корина: найти станцию на кольцевой линии с изображениями известных русских полководцев Александра Невского, Дмитрия Донского, Кузьмы Минина и Дмитрия Пожарского, Александра Суворова, Михаила Кутузова. Выяснить, какая станция метро посвящена теме истории Украины и дружбы украинского и русского народов, и в каких видах искусства это выражено. Что касается территории ВСХВ-ВДНХ-ВВЦ, то задания могут быть связаны с творчеством Д.Н.Чечулина, уникальными объектами скульптуры и архитектуры 1930-1940-х годов. Задания могут иметь поисковый характер, например, найти скульптуры на фонтане «Дружба народов», олицетворяющие Украину, Россию, Белоруссию. С целью получения новой информации можно предложить определить наиболее популярные профессии советской эпохи в скульптурных изображениях.



## Список литературы

1. Оформление теории музейной коммуникации произошло в 1980-е гг., благодаря трудам Ю. Ромедера, В. Глузинского, Д. Портера, Р. Стронга. Камерон Д.Ф. Музей: храм или форум // Музей – культура, общество: Сб. науч. тр./ М.:1992.
2. Стронг Р. Музей и коммуникация//Museum, 1983. № 138 (№2)
3. Паудяль Н.Ю., Филиндаш Л.В. Актуальные условия успешного сервиса в музее// Сервис plus. М.: 2013. №3. С.78-87.

### 1.5. Семиотика и прагматика современного русского финансово-экономического дискурса

Финансово-экономический дискурс представляет собой сложную речекоммуникативную систему, обладающую такими общедискурсивными признаками, как адресность, коммуникативность, экстралингвистическая обусловленность, когнитивность, социокультурная выраженность, динамичность, процессуальность, информативность, семиотичность. Язык экономики в широком плане является оператором определенной социальной деятельности людей. В финансово-экономическом дискурсе как коммуникативном событии репрезентируются особенности экономического – в самом широком аспекте – профессионального мышления.

Финансово-экономический дискурс характеризуется речежанровой многоплановостью, что отражает разнообразие и множественность видов конкретных дискурсивных реализаций в сфере экономики в процессах осуществления рыночно-экономической и финансовой деятельности.

Системообразующим фактором данного вида дискурса выступает особая концептная (концептуальная) структура, которую формируют взаимосвязанные базовые *экономические* социокультурные концепты «Экономика», «Деньги», «Финансы», «Кредит», «Бизнес», «Банк». Экономические концепты представляют собой особые лингвокогнитивные структуры актуализации экономического знания и его оценки, отражая исторические этапы развития и культурно-этические ценности социума.

Дискурс как речезыковое образование стал в 21-м веке одним из наиболее востребованных объектов исследования как в лингвистике, так и в межкультурной коммуникативистике. В то же время учёные выделяют различные системообразующие признаки и свойства дискурса, что не позволяет пока прийти к его однозначному толкованию.

В настоящее время является аксиомой положение, что в языкознании дискурс понимается как сложное многофакторное явление, включающее участников коммуникации, ситуацию общения и текста. Дискурс – это абстрактное инвариантное описание структурно-семантических признаков, реализуемых в конкретных текстах. Дискурс (франц. discours – речь) в широком смысле слова представляет собой сложное единство языковой практики и

экстралингвистических факторов, необходимых для понимания текста, т.е. дающих представление об участниках коммуникации, их установках и целях, условиях производства и восприятия сообщения [15: 222]. М.Фуко рассматривает дискурс как **общекультурное понятие** в самом широком смысле: «Безусловно, дискурс – событие знака, но то, что он делает, есть нечто большее, нежели просто использование знаков для обозначения вещей. Именно это нечто большее позволяет ему быть несводимым к языку и речи» [16: 50]. Исследователь считает, что все области человеческого знания являются совокупностями дискурсов.

По мнению исследователей, идеальным в процессах коммуникации является максимальное соответствие между дискурсом как абстрактной системой правил и дискурсом (или текстом) как конкретным вербальным воплощением данных правил (В.И. Карасик, Н.Д. Арутюнова, Н.А. Комина, Т. Ван Дейк и др.). В рамках **теории речевой деятельности** различаются два аспекта – создание, или порождение дискурса (обдумывание, планирование, говорение, оформление в письменном виде) и понимание дискурса (слушание, восприятие письменного текста, анализ, интерпретация).

В конце прошлого столетия в научный обиход был введен ряд соответствующих терминов, расширяющих сферу применения термина «дискурс», например, «дискурс на каком-либо языке», в частности, английский дискурс. Актуален для исследования мужской/женский дискурс, вежливый дискурс, аргументативный дискурс, художественный дискурс, лирический дискурс и т.п. К настоящему времени уже показано, что почти все вербальное и невербальное поведение человека организуется посредством различных видов дискурса. При изучении социокультурных и прагматических аспектов экономического дискурса в методологическом плане необходимо учитывать позицию В.И. Карасика: «институциональный дискурс есть специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [7: 279].

Связь дискурса с его **концептуальной организацией и концептами** прослеживается в следующем определении: «Дискурс – произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения или независимой части предложения. Часто, но не всегда, концентрируется вокруг некоего **опорного концепта**; создает общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки и т.п., определяясь не столько последовательностью предложения, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который «строится» по ходу развертывания дискурса... элементы дискурса: излагаемые события, их участники, перформативная информация; фон, поясняющий события; оценка участников событий; информация, соотносящая дискурс с событиями» [Цит. по: 13: 37–38].

В.Г.Костомаров и Н.Д.Бурвикова разграничивают **дискурсию** (процесс развертывания текста в сознании получателя информации) и **дискурс** (результат восприятия текста, когда воспринимаемый смысл совпадает с

замыслом отправителя текста) [9: 10]. Такая трактовка дискурса в целом соответствует логико-философской традиции, согласно которой противопоставляются дискурсивное и интуитивное знания, т.е. знания, полученные в результате рассуждения и в результате озарения.

**Этнокультурный** подход к интерпретации дискурса опирается на понятия опыта и этнокультурной модели. Дискурс, по мнению некоторых исследователей, выступает центральным моментом человеческой жизни «в языке», того, что Б.М.Гаспаров называет языковым существованием: «Всякий акт употребления языка – будь то произведение высокой ценности или мимолетная реплика в диалоге – представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта. В этом своем качестве он вбирает в себя и отражает в себе уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых он был создан» [2].

**Интерпретативный** подход к дискурсу развивает В.З. Демьянков, понимающий его как смысловое развертывание некоторого опорного концепта, в результате чего создается общий контекст. «Элементы дискурса – излагаемые события, их участники, перформативная информация и «не-события», т.е. а) обстоятельства, сопровождающие события; б) фон, поясняющий события; в) оценка участников событий; г) информация, соотносящая дискурс с событиями» [3: 7]. Данное понимание дискурса представлено с уточнениями и в другой работе В.З. Демьянкова: «В лингвистической литературе дискурсом чаще всего называют речь (в частности, текст) в её становлении перед мысленным взором интерпретатора. Интерпретатор помещает содержание очередной интерпретируемой порции дискурса в рамки уже полученной промежуточной или предварительной интерпретации. В результате устраняется, при необходимости, референтная неоднозначность, определяется коммуникативная цель каждого предложения и шаг за шагом выясняется драматургия всего дискурса. По ходу такой интерпретации воссоздается – «реконструируется» – мысленный мир (universe of discourse), в котором, по презумпции интерпретатора, автор конструировал дискурс и в котором описываются реальное и желаемое (пусть и не всегда достижимое), нереальное и т.п. положение дел. В этом мире мы находим характеристики действующих лиц, объектов, времени, обстоятельств событий (в частности, поступков действующих лиц) и т.п. Этот мысленный мир включает также домысливаемые интерпретатором (с его неповторимым жизненным опытом) детали и оценки» [4: 49-50].

В рамках **семиотического** подхода к феномену дискурса при исследовании финансово-экономического дискурса актуально понимание дискурса как **семиотического процесса**, реализующегося в различных видах речевых практик. Дискурс понимается как формирование (создание, построение) сообщений на основе конвенциональных кодов, или знаковых систем, что не позволяет сводить его только к **языку** или только к **речи**. Дискурс в этом случае может пониматься как **семиозис**, т. е. как процесс формирования значения знака в процессе лингвоинтерпретации.

Финансово-экономический дискурс в семиотическом и прагматическом аспектах очень тесно коррелирует с **юридическим дискурсом** [см. 7; 17; 8; 10 и др.], что определяется, помимо лингвистических, и существенными экстралингвистическими причинами: абсолютно все коммуникативные действия в сфере экономики обязательно регламентируются **законом**, в том числе подзаконными актами, постановлениями правительства, инструкциями и т.п., то есть существует прямая связь таких социальных институтов, как **экономика, право, закон**. Как отмечается в научной литературе, важным этапом в развитии **государственного делового языка** как аспекта юридического дискурса стало «Уложение» царя Алексея Михайловича 1649 года, отразившее новые социально-исторические условия общественного развития России. Этот обширный свод был напечатан в количестве 2400 экземпляров, что само по себе в тех условиях было важным событием для развития юридической терминологии и делового стиля. По своему характеру это стал первый в истории России систематизированный закон, который включал в себя нормы всех отраслей права того времени и потому иногда считается небольшим сводом законов, хотя и в нем еще преобладают нормы уголовного права и процесса [1: 181].

Финансово-экономический дискурс представляет собой **полифрагментное** открытое интегративное пространство, которое оформилось и развивалось одновременно со всеми социальными институтами, в силу чего его вербальная репрезентация координировалась теми же законами языкового развития, как и языковое пространство других дискурсивных образований.

Финансово-экономический дискурс в силу социальной значимости для существования и развития любого общества как бы пронизывает все социальные и личностные отношения и взаимодействия всех участников экономической коммуникации во всех видах и типах её реализации.

Все особенности становления и развития рыночной экономики как внеязыковые факторы обусловили специфику формирования и прагматики современного русского финансово-экономического дискурса. В соответствии с определением известного английского экономиста А. Маршалла, экономика представляет собой «учение о нормальной жизнедеятельности человечества». Как известно, экономика принципиально отличается от точных и естественных наук тем, что она имеет дело не просто с отдельным человеком, а с членом социума, подверженным воздействию культуры, традиции, национального менталитета, правовых и социально-политических институтов. Экономические процессы, происходящие в обществе, преломляясь в культуре, находят свое отражение в языке. Сущность происходящих объективно неизбежных перемен в сегодняшнем российском обществе сводится к замене «вертикальной» редиистрибутивной экономической системы на «горизонтальную» рыночную. Порожденные товарно-денежными отношениями, свободно устанавливаемые горизонтальные связи товаровладельцев определяют суть экономической структуры рыночного типа, когда каждый человек является *субъектом собственности* и, следовательно, субъектом права, в связи с чем можно констатировать, что рыночная экономика является предельно субъектно-

ориентированной. Переход от политизированной директивной экономики к рынку сопровождается болезненным процессом утраты традиционных для советской экономики ценностей и норм. Новые ценности, новые критерии успеха, расчетная психология, как неизбежный элемент «рыночного поведения», формируют новые стереотипы экономического поведения и их оценку в массовом сознании (*ваучер, «пирамида», менеджер, бизнесвумен, валютная политика, конкурентноспособный*). Укоренение новых смыслов в языке и культуре способно изменить контекст социального развития, в том числе проведения экономических реформ [12].

«В настоящее время формируется глобальное экономическое общество, а также соответствующий ему тип человека – Homo economicus. Процесс интеграции находится в прямой зависимости от перемен в жизни общества и развития языка, который фиксирует все экономические и политические изменения. Исходя из этого, можно констатировать, что в процессе создания и функционирования экономических терминов значительную роль играют лингвистические и экстралингвистические факторы. Экономическое общество, экономический человек – не метафоры, а наиболее адекватные теоретические понятия для выражения современных форм жизни.

Экономические отношения, образуя ядро производственных отношений, формируют содержание других социальных отношений и в этой функции выступают как системообразующий фактор общества» [14: 8]. Именно этим обусловлена высокая актуальность изучения финансово-экономического дискурса, выступающего основой формирования целостного финансово-экономического вербального пространства социума.

Социально-политические и экономико-правовые изменения в жизни общества наиболее быстро отражаются в лексическом составе языка, что характерно и для языковой ситуации в рыночно-экономической сфере, особенно в русском языке. Так, конец XX – начало XXI века в России знаменуется принципиальной переориентацией и сменой финансово-экономической стратегии и модели развития в целом: на смену экономике, основанной на общественной собственности на средства производства и плановости, пришла модель рыночной экономики, основанная на частной собственности на средства производства, на ликвидации государственной монополии на все процессы и явления, связанные с денежными, финансово-кредитными и иными отношениями и аспектами. В связи с этим специфика понятийно-семантической организации и деривационного потенциала финансово-экономической сферы обусловлена как интралингвистическими факторами, так и экстралингвистическими, связанными с особенностями этноисторического, социального, культурно-конфессионального развития как страны-источника миграции многих специальных лексем и терминов рыночной экономики (Англия), так и страны, язык которой воспринял и актуализировал всю лингвопонятийную сферу, в рамках которой функционируют специализированные единицы и термины, создающие особую картину мира, основанную на принципах и приоритетах свободного предпринимательства и бизнеса [5: 70].

По нашим наблюдениям, ключевыми экстралингвистическими факторами, повлиявшими на формирование современной **экономической картины мира и финансово-экономического дискурса**, стали следующие события:

- 1) разработка системы оплаты труда, впервые осуществлённая в Римской империи;
- 2) создание бухгалтерского учета в Италии (XV в.);
- 3) развитие страхования в Голландии (XVI в.);
- 4) создание резервной банковской системы в Лондоне (середина XVII в.);
- 5) развитие операций с акциями, биржевая деятельность (XVIII в.);
- 6) разработка национального этического кодекса ведения бизнеса в США (XX в.);
- 7) глобализация мировой экономики в 20 – 21 веках;
- 8) начало нового мирового финансово-банковского кризиса (конец 2008-го года).

Как отмечают исследователи в области терминоведения, понятийная область, стоящая за той или иной терминосферой, имеет свои специфические особенности, свои номинативные доминанты, обусловленные самой природой обозначаемого объекта. Широта охватываемых экономической терминологией понятий находит отражение в семантической структуре, многозначности самого слова «экономика» [12: 177].

Состав и организация экономической терминологии (лингвистические факторы) определяются, по признанию учёных, описываемым типом экономической структуры и соответствующей модели управления экономикой (плановая экономика/рыночная экономика) (там же) (внеязыковой, экстралингвистический фактор).

Финансово-экономический дискурс рассматривается нами как **специализированная многоуровневая комплексная единица нормативного профессионально-социального вербального действия** в рамках конкретной экономически-деловой (бизнес) коммуникативной ситуации, например, обсуждение условий той или иной сделки, торговой операции; собрание акционеров банка; интервью министра экономики о перспективах экономического развития страны; статья в газете (журнале) экономического профиля; статья в любом издании СМИ на экономическую тему; «круглый стол» по экономическим проблемам; учебники и учебные пособия по экономике; лекция по экономике и т.п. Для каждого речевого акта в этом плане характерны намеренность (интенциональность), целеустремлённость и конвенциональность («соответствующий договору, условию»), что социально обусловлено в силу прямой связи с социальным статусом коммуникантов и их коммуникативными ролями, с отношением говорящего к информации и коммуниканту-партнёру.

По нашим наблюдениям, чаще всего в русском финансово-экономическом дискурсе осуществляется диалогическое общение, основанное на принципе коммуникативной заинтересованности, указывающей на степень доверия партнёров друг к другу и к их намерениям [см.18]. В силу этого

важнейшими **участниками** ЭД выступают следующие **базовые пары**: 1) агенты – клиенты; 2) учёные, преподаватели, научные сотрудники – студенты, аспиранты, докторанты и др. (профессионалы); 3) журналисты – участники экономического процесса, экономической деятельности (специалисты – неспециалисты); 4) государство в лице представителей власти – участники экономического процесса (профессионалы, неспециалисты).

Особое значение на становление и развитие экономического фундамента общества в России и на Западе имела **этическая** сторона ведения хозяйства и бизнеса, основные черты и принципы которой в той или иной форме закрепились языковой системе русского экономического дискурса.

Термин «**этика**» (гр. Ethika, от ethos – обычай, нрав, характер) употребляется обычно в двух смыслах. С одной стороны, этика представляет собой область знания, научную дисциплину, изучающую мораль, нравственность, их возникновение, динамику, факторы и изменения. С другой стороны, под этикой понимается сама **совокупность нравственных правил** в той или иной сфере поведения человека или организации. Понятием «этнос» со времён Аристотеля обозначают **согласованные правила и образцы** житейского поведения, уклад, стиль жизни какого-либо сообщества людей (сословий, профессиональной группы, социального слоя, поколения и др.), а также ориентацию какой-либо культуры, принятую в ней систему и иерархию ценностей.

Прямая связь этики с жизненной практикой прослеживается в области **профессиональной этики**, представляющей собой систему моральных требований к профессиональной деятельности человека. Одним из видов профессиональной этики выступает **этика деловых отношений**, возникшая относительно поздно на основе общей трудовой морали. Основное место в этике деловых отношений занимает **этика бизнеса (предпринимательства)**, являющаяся, по нашим наблюдениям, этическим основанием как всей системы экономики (внеязыковая аспектность), так и экономического дискурса в целом (интраязыковая аспектность). Так, термин «**кредит**», один из базовых, ключевых в экономическом дискурсе, вобрал в свой семантический объём этические понятийные маркеры: латинское credit означает «**он верит**»; *кредит* в значении «*предоставление товаров или денег в долг*» связано с понятием creditum – **долг**, в котором также присутствует этический семантический компонент. Эта же «этическая» сема «*верю, доверяю*» содержится и в терминах **кредитив, аккредитив, кредитный** и др. Например: **Кредит** - 1) временная передача денежной суммы, товаров и других ценностей другому лицу на условиях срочности, возврата и платы процента за пользование. Основные формы кредита – банковский и *коммерческий*; 2) название правой страницы счетоводных книг (расход); 3) название экономической дисциплины [11]; **кредит доверия** – кредит, когда полная защита закона гарантируется лишь тем, кто будет вести дела **добросовестно** (там же); **кредит ломбардный** – краткосрочный кредит под залог легко реализуемого *движимого имущества*. Залог является обеспечением возвратности кредита, стоимость залога обычно превышает его сумму. Если кредит не погашается в срок, право собственности

на заложенное имущество переходит к кредитору; **кредитор** – *физическое* или *юридическое лицо*, дающее что-либо **в долг**, предоставляющее кредит; **заимодавец**; **кредитоспособность** – совокупность реальных предпосылок для получения и возвращения кредита (*аккуратность* при расчетах, способность при необходимости мобилизовать денежные средства и др.); **кредиторская задолженность** — денежные средства, временно привлеченные фирмой (обществом, компанией) и подлежащие возврату тем или иным физическим и юридическим лицам; **аккредитив** — расчетный или денежный документ, удостоверяющий право лица, на имя которого он выдан, получить в кредитном учреждении указанную в нем сумму [11] и т.п.

Специалисты в области экономики сегодня признают, что экономический кризис 2008-го года оказался не столько кризисом финансовым, сколько **кризисом доверия**, так как он был спровоцирован невозвратом населением США банкам огромных кредитов, в результате чего множество крупнейших банки разорились, потянув за собой эту «цепочку» и в Европе, и в России.

В научной литературе отмечается, что существуют две главные позиции в вопросе о соотношении общечеловеческих этических принципов и этики бизнеса. Так, 1) представители одной позиции считают, что правила обычной морали к бизнесу **не относятся** или относятся в меньшей степени. Эта точка зрения соответствует концепции **этического релятивизма**, согласно чему для каждой референтной группы (то есть группы людей, на мнение которых о своём поведении ориентируется данный субъект) характерны свои этические нормы; 2) представители другого подхода утверждают, что этика бизнеса основана на всеобщих **универсальных этических нормах** (быть честным, не причинять вреда, держать слово и др.), которые конкретизируются с учётом особенностей социальной роли бизнеса в обществе. По признанию учёных, граждан, общественности многих стран, теоретически более правильной, соответствующей современному уровню цивилизационного развития считается именно вторая точка зрения.

В языке также зафиксированы эти этические аспекты: например, в русском языке ФЕ «*Долг платежом красен*» отражает закрепившуюся в России этическую норму **обязательно возвращать долг**, в этом устойчивом выражении представлена идея о том, что возврат долга – это красивый, честный, благородный поступок, оцениваемый обществом высоко. С другой стороны, абсолютно чуждые для русского языка, менталитета и жизненного уклада термины «**рейдер**» и «**рейдерство**» в своей понятийной области отражают мораль и этику бизнеса, характерные для представителей первой точки зрения, которые считают, что общечеловеческие моральные правила и нормы в бизнесе не должны действовать. Так, достаточно новый термин «рейдер» означает следующее: «**рейдер** – фирма, имеющая возможность *поглотить* другую фирму» [6: 54]. Новизна для русского языка этого термина подтверждается косвенно тем, что, например, в «Большом экономическом словаре» 1999-го года этот термин ещё не был зафиксирован, то есть такого явления рыночной экономики (внеязыковой аспект) в полной мере в России тоже ещё пока не наблюдалось в сфере деловых отношений.



Безусловно, это расценивается обществом как антигуманный, античеловеческий подход и принцип ведения бизнеса, который вошёл в противоречие с существующим **православным** мировосприятием и отношением к жизни россиян: ведь главная заповедь и формула Православия – это «Бог есть Любовь». В западной, **протестантской** этике, которая лежит в основе этики бизнеса западного мира, существует другая формула – «Бог труды любит».

Уже стало общепризнанным фактом, что большинство постулатов и норм, лежащих в основе современной этической культуры хозяйствования, современного морального отношения к труду и коммерческой деятельности, уходит своими корнями в протестантскую этику. Согласно представлениям идеологов Реформации, труд – это не наказание, а божественное призвание, предназначение человека. Цель труда – не искупление греха, не спасение от праздности, а приобретение и умножение **богатства** (концепт «Богатство»), накопление **собственности** (концепт «Собственность»), стремление к **прибыли** (концепт «Прибыль»). Именно поэтому в протестантской этике *собственность* важна как основа и фундамент *свободы личности*.

В 1924 году Комитет по этике бизнеса при Торговой палате США впервые в истории разработал национальный этический кодекс «Принципы ведения бизнеса», который можно признать одним из прецедентных текстов мировой экономической дискурсии. Согласно этому кодексу, в основе бизнеса лежит **доверие**, проистекающее из **справедливых** взаимоотношений, **эффективного** оказания услуг и взаимной **выгоды**. В то же время в нём сохранились воззрения-рудименты т.н. «примитивной этики» 19 века, согласно которым моральное оправдание получает любой бизнес, в котором партнёры по сделке признают их обмен эквивалентным.

Огромное воздействие на дальнейшее развитие этики экономических отношений, по мнению специалистов, оказала НТР и созданная ею экологическая угроза цивилизации. Появляется и активно функционирует в сфере делового общения и мировой культуры понятие **социальной ответственности бизнеса**, к которому в настоящее время предъявляются более высокие, по сравнению с предыдущими этапами развития, требования: это обеспечение занятости; охрана здоровья; устранение дискриминации; охрана окружающей среды и др. Все эти требования фиксируются в различных по жанру нормативных текстах-документах, формируя вербально-семиотическую и прагматическую основу современного экономического дискурса.

Необходимо подчеркнуть, что моральные ценности рыночной экономики в целом оказываются общими для всех капиталистических стран, независимо от вероисповедания предпринимателей. Общепризнанными, хотя и не всегда и везде общепринятыми, **этическими нормами** в сфере экономики во всём мире считаются сегодня следующие:

- 1) соблюдение *права* неприкосновенности частной собственности;
- 2) *уважение* к закону;
- 3) *верность* данному слову;

- 4) культ *честной* конкуренции;
- 5) участие в *благотворительных* акциях;
- 6) предоставление кредита, основанного на *доверии*;
- 7) *щепетильность и забота* о собственной репутации и репутации фирмы и др.

В современном русском финансово-экономическом дискурсе отразились и особенности становления и развития экономических отношений и этики хозяйствования, характерные именно для России. Основы российских норм экономического поведения складываются в период становления Московского царства (XV – начало XVI вв.), когда русские князья начинают реально осознавать значение предпринимательства для развития государства и формирования его экономической мощи и стабильности. В то же время сильная централизация власти, нарастание отчужденности от Запада способствовали формированию в поведении россиян, в том числе и московских купцов, подозрительности и недоверия к иностранцам; привычки действовать «всем миром»; склонности выстраивать торгово-экономические отношения с «чужими» на обмане; пренебрежительного отношения к «букве закона». В дальнейшем в связи с открытием Екатериной II первых **кредитных учреждений**, развитием торгового мореплавания, учреждением заграничных консульств и заключением торговых конвенций экономическая жизнь в России стала активизироваться и постепенно входить в русло мировой экономической традиции.

По нашим наблюдениям, в современном русском финансово-экономическом дискурсе как бы переплелись все эти семиотические, смысловые, социокультурные и прагматические особенности **мирового** экономического пространства и процесса со всеми его этапами и нюансами, что выражается в функционировании в различных текстовых образованиях и речевых коммуникативных сегментах экономических терминов и других языковых структур, выражающих как «западный», так и русский, исконный тип экономического хозяйствования, неразрывно связанный с российской историей, языком и культурой.

### ***Список литературы***

1. Атарщикова Е.Н. Герменевтика в праве: история и современность. СПб., 1998.
2. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996.
3. Демьянков В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста. Вып.2. Методы анализа текста. М., 1982.
4. Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка// Язык. Личность. Текст: Сборник к 70-летию Т.М. Николаевой. М.: Языки славянских культур, 2005. С.34-55.

5. Жандарова А.В. Языковая концептуализация сферы предпринимательства и бизнеса (на материале русского и английского языков): Дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2004.
6. Калашников В.А. Бизнес. Коммерция. Экономика: Толковый терминологический словарь. М., 1998.
7. Карасик В. И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
8. Колесникова Л.В. Юридический дискурс как результат категоризации и концептуализации действительности (на материале предметно-терминологической области «Международное частное право»): Дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2006.
9. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Изучение и преподавание русского слова от Пушкина до наших дней. Волгоград, 1999.
10. Овчинникова Н.В. Коммуникативно-прагматическая специфика судебного дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006.
11. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 5-е изд. М., 2006.
12. Современная экономическая терминология//Русский язык конца XX столетия (1985-1995): Монография/Ответ. ред. Е.А. Земская. Гл. 1-6. М., 2000. Гл. 5.
13. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца 20 века: Сб. статей. М., 1995.
14. Тарасевич Т.М. Особенности функционирования экономической терминологии в современном рекламном дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2007.
15. Усманова А.Р. Умберто Эко: парадоксы интерпретации. Минск, 1999.
16. Фуко М. Археология знания. Киев, 1996.
17. Шипков К. А. Когнитивно-деривационный и интерпретационный потенциал языка права (на материале терминосферы «Теория государства и права»): Дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2004.
18. Яковлева Г.Г. Директивный дискурс в диалогическом пространстве разных языков (строевые и функциональные аспекты описания). М., 2005.

## **1.6. Проблема нормативности и ее воплощение в словарях сленга**

Как известно, ведущая форма реализации любого национального языка – литературная речь, нормы которой кодифицируются (фиксируются в грамматиках, учебных пособиях, словарях), распространяются средствами массовой информации. Однако при определении правильности речи нельзя опираться только на общелитературную норму. Необходимо учитывать ситуацию, в которой происходит общение. То, что правильно в одной сфере общения, в одном стиле, может оказаться неправильным в другой сфере, в другом стиле. Языковая норма накладывает ограничения на выбор вариантов языковых элементов при использовании их в том или ином функциональном стиле.

В недавнем прошлом даже диалекты рассматривались некоторыми лингвистами как отклонение, порча правильного, нормированного, литературного языка. Поэтому трудно не согласиться со сторонниками объективно-познавательного рассмотрения и изучения языковых явлений, которые считают: «Норма – это, прежде всего, нечто объективно существующее в языке, в частности, его языковая реальность» [36: 8]. В любом национальном языке вследствие ряда социальных причин выделяется некая подсистема норм, обычно базирующаяся на образцовых литературных текстах данной национальной литературы и составляющая так называемую литературно-правильную норму, которой обществом отводится наиболее престижная роль. Именно престижность её и служит основанием связывать само понятие нормы только с данной подсистемой, т.е. только с явлениями, так или иначе канонизированными литературной традицией. Подобное узкое понимание нормы вряд ли правомерно, ибо тогда пришлось бы исключить из национального языка или считать ненормативными все другие подсистемы, в частности, такие элементы, как устаревшие слова, неологизмы, грубые слова, научно-техническую терминологию, областную лексику и т.д. в том их объёме, в котором они достаточно регулярно и традиционно воспроизводятся в данном национальном языке. В масштабе определённого языка эти явления имеют своё законное место, о чём свидетельствует хотя бы факт их регистрации соответствующими толковыми словарями национальных языков.

Проблема нормативности имеет самое непосредственное отношение к теории и практике словарного дела. «Прежде всего, сама объективность существования нормы, независимо от воли и желания исследователя, предполагает, что словарь любого языка (если он мыслится как действительно научное предприятие) должен быть адекватным отражением того, что реально существует в языке, а не того, что хотелось бы иметь в нём лексикографу или грамматисту» [36: 21].

Норма языка – одна из сложнейших проблем лингвистики, которая определяется фактами историческими, культурно-социологическими и собственно лингвистическими. Проблему определения понятия и термина “норма языка” с точки зрения неотчётливости их семантических границ и неоднозначности трактовки можно сопоставить с проблемой определения понятия и термина “сленг”.

Проблема нормы по отношению к другим основным общелингвистическим проблемам (система, речь) была в своё время основательно освещена в работе Э. Косериу [20]. Э. Косериу понимает под “нормой” систему обязательных реализаций, принятых в данном обществе и в данной культуре. Под понятием “система” он понимает систему возможностей, координат, которые указывают на открытые и закрытые способы реализации в речи, понятные данному коллективу. Недостаток определения нормы как обязательной реализации системы у Э. Косериу некоторые отечественные лингвисты видели в её статичности. Такое понимание исключало из нормы потенциальность, которая таким образом приписывалась только системе [34].

Долгое время в отечественной лингвистике норма понималась как образцовое, закреплённое литературными произведениями, охраняемое наукой и государством правило, регулирующее произношение, ударение, образование слов и их форм, построение предложений и их интонацию. Это правило понималось, прежде всего, как объективная закономерность самой структуры и системы языка, а затем уже как её описание, формулирование в грамматиках и словарях. Во втором случае норму называют кодификацией [6; 14]. Разработка понятия нормы привела к многочисленным определениям. Например, группа учёных определяет языковую норму как: «Языковая норма (норма литературная) – это правила использования речевых средств в определённый период развития литературного языка, т.е. правила произношения, словоупотребления, использования традиционно сложившихся грамматических, стилистических и других языковых средств, принятых в общественно-языковой практике. Это единообразное, образцовое, общепризнанное употребление элементов языка (слов, словосочетаний, предложений)» [3: 71]. Более того, основываясь на показателях различных нормативных словарей, эти учёные выделяют три степени нормативности: норма 1 степени – строгая, жёсткая, не допускающая вариантов; норма 2 степени – нейтральная, допускает равнозначные варианты; норма 3 степени – более подвижная, допускает использование разговорных, а также устаревших форм.

Но многие исследователи признают, что ни одно из определений не было столь ёмким и разносторонним, как определение, предложенное С. И. Ожеговым: «Норма – это совокупность наиболее пригодных (“правильных”, “предпочитаемых”) для обслуживания общества средств языка, складывающихся как результат отбора языковых элементов (лексических, произносительных, морфологических, синтаксических) из числа сосуществующих, наличествующих, образуемых вновь или извлекаемых из пассивного запаса прошлого в процессе социальной, в широком смысле, оценки этих элементов» [13: 103-104; 24].

Как бесспорный факт отечественные лингвисты признают тезис о том, что норма должна быть стабильной, с одной стороны, и не может оставаться неизменной – с другой [1; 2; 4; 8; 9; 14; 17; 24; 25; 26; 28; 29; 30; 35; 36; 37; 38; 39; 40]. В проявлении этих двух тенденций желательна оптимальная соотносённость, позволяющая максимально проявиться второй тенденции при условии обеспечения достаточно надёжной передачи информации. При этом скорость развития языка различается по уровням, и соотношение в закреплении и изменении нормы различно в различных субъязыках [8].

Таким образом, изменение языка означает замену одной нормы другой. Такая замена – не однократный акт, а длительный процесс. Иногда пособия кодифицируют старую норму, тогда как в языке уже закрепилось новое употребление. Новое появляется обычно за пределами литературного языка – в просторечии, в профессиональной речи, разговорно-бытовой и т. д. – и только постепенно может закрепиться в литературном языке [14]. Норма языка есть категория историческая, не имеет характера универсальной истины [1]. И то,

что сегодня воспринимается как отступление от нормы, через 10-20 лет может быть признано нормой. Это происходит потому, что норма представляет собой совокупность наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, которые закрепляются в процессе общественной коммуникации [9]. «Историческая смена норм литературного языка – закономерное, объективное явление. Оно не зависит от воли и желания отдельных носителей языка. Развитие общества, изменение социального уклада жизни, возникновение новых традиций, совершенствование взаимоотношений между людьми, функционирование литературы, искусства приводят к постоянному обновлению литературного языка и его норм. По свидетельству учёных, процесс изменения языковых норм особенно активизировался в последние десятилетия» [3: 77].

Отечественные учёные в основном сошлись во мнении о том, что норма должна рассматриваться не как нечто изолированное, а как система норм, варьирующихся от случая к случаю [22]. М. М. Маковский в своей монографии, делая попытку определить сленг, утверждает, что «анализ социальных диалектов, в частности сленга, неразрывно связан с понятием языковой нормы, на фоне которой наиболее рельефно выступают его сущностные характеристики.» А исходя из исторической изменчивости языковой нормы, «необходимо иметь в виду, что в действительности языковая норма не существует как некий монолит, а представлена совокупностью целой сети частных норм (устно-разговорная норма, письменная норма, литературная норма, социальная норма, индивидуальная норма и др.)» [29: 14-15].

М. М. Маковский сделал вывод – норма присуща любой форме существования языка, в том числе и территориальным и социальным диалектам. Причём, норма литературного языка и нормы различных диалектов имеют собственную специфику [28; 29; 30].

Л. П. Ступин в монографии, посвящённой проблеме нормативности в истории английской лексикографии, убедительно доказывает: «Сама сущность нормы как традиционной реализации языковой системы говорит за то, что только узус, т. е. реальное воспроизведение фактов языка в речи его носителей, должен быть основой нормативности. Следовательно, только те из языковых фактов могут быть признаны нормативными, которые полностью соответствуют всеобщему узусу» [36: 19]. Теория всеобщего узуса принимает тезис о наличии в языке нескольких систем норм, входящих в архисистему норм данного языка, и предполагает возможность выбора из нескольких нормативных вариантов того варианта, который соответствует определённой социально-речевой ситуации и действительно эффективен в этой ситуации. Кажется, проще всего открыть словарь-справочник, выяснить для себя речевое соответствие или несоответствие и сделать вывод: это правильно, грамотно или наоборот. Но здесь возникает противоречие, т. к. словари созданы в основном с ориентацией на письменную литературную речь, мы же воспринимаем и производим речь устную. Её явления во многом обязаны совпадать и соответствовать книжно-письменной и общелитературной норме языка. Во многом, но не во всём – у устной речи есть свои законы, не известные

письменной речи. И далеко не все устные отступления от литературной нормы неприемлемы [26]. Речь может быть правильной, не нарушающей языковые нормы, но в определённых случаях совершенно неуместной [6]. Как писал чешский лингвист К. Гаузенблас: «Нет ничего парадоксального в том, что один способен говорить на одну и ту же самую тему нелитературным языком и выглядеть более культурно, чем иной говорящий на литературном языке» [5: 301].

Рассуждения отечественных лингвистов по поводу вариативности нормы приобрели особую актуальность в последнее десятилетие XX века в силу объективных трудностей установления лексических норм литературного языка в период коренных социальных преобразований в нашем обществе, что находит своё языковое отражение, прежде всего, именно в лексике. В. В. Шапошников в своей монографии, посвящённой русской речи 1990-х годов, пишет, что норма нередко предстаёт в двух или нескольких экземплярах, которые бывают характерны для разных социальных групп и для разных языковых уровней [38]. В. Г. Костомаров в книге, основанной на наблюдениях над языком средств массовой информации, или как обозначено в подзаголовке “над речевой практикой масс-медиа”, отмечает, что норма – это идеал, который предписывается, квалифицируется, насаждается, но вряд ли этот идеал достигается, и далеко не все отклонения от нормы являются ошибками, даже если старшему поколению, да и многим из среднего и младшего, они лично не нравятся, не свойственны. «Норма реализуется в речи вообще весьма колебательно и вариативно. Отсюда роль вариативности в функционировании и в самом развитии языка. Речь – то, что живо, многогранно» [21: 300]. Исследователь К. Ласорса-Сьедина, изучая русский и западно-европейский языки массовой коммуникации, также получила данные, свидетельствующие о том, что в 90-х годах XX века наступила новая ступень эволюции русского языка, своего рода “перераспределение центра и периферии”. Наблюдения над развитием семантики русской лексики на основе корпуса “Литературной газеты” в 1992 – 1995 гг. убедили её в том, что отклонения в речи, размытость и вариативность норм – результат меняющихся условий жизни, звено процесса приспособления языка к эволюции общества [27].

Большой вклад в проблему “норма языка” внесли чешские учёные, начало которому было положено в 1936 году в докладе Б. Гавранека на IV лингвистическом конгрессе в Копенгагене, где на обсуждение высшего форума лингвистов была предложена проблематика нормы и языковой культуры. В конце 80-х годов прошлого века другой чешский лингвист А. Едличка в своём исследовании отмечает, что норма связана не только с понятием “литературный язык”, норма есть как у диалекта, так и у других нелитературных образований. Она исследуется и описывается, но не кодифицируется, её описание преследует только научные цели. В исследовании А. Едлички интересной представляется идея “контактных вариантов“, сложившихся в результате языковых контактов, т. е. в результате действия одного языка на другой в определённых социально-коммуникативных условиях (массовые контакты между носителями двух литературных или каких-либо

других норм, воздействие средств массовой информации (СМИ), интенсивные политические, культурные, спортивные, туристические контакты и т. п.). Контактные варианты, согласно его идеи, проникают в узус языковых образований с ослабленной формой (в обиходно-разговорный язык, в речь молодёжи, в сленг), в литературный язык – в коммуникативной сфере, которая по внутренним законам коммуникации менее подвержена давлению нормы, в сферу обиходных контактов и частично в публицистику [11, 12]. Эта идея “контактных вариантов” чешского учёного вполне приемлема для объяснения большого количества англицизмов и американизмов, в большинстве своём сленгового характера, появившихся в русском языке в конце XX начале XXI вв. как результат массированного вторжения в русскую культуру и, соответственно, в русский язык, американской культуры и англо-американского языка.

«Норма, стандарт, правильное на сегодня произношение – это то, что в словаре, чего придерживаются люди грамотные, интеллигентные. Благодаря радио, ТВ и массовой миграции диалекты исчезают. Норма становится единой. Но взаимоотношения нормы и реальности в языке сложны. У образованной части общества и основной его массы отношение к языку и роль в его развитии различны. Интеллигенция знает языковые нормы и следит за их соблюдением, понимает иностранные слова и употребляет их в оригинале. Человек образованный, если и говорит неправильно, не по стандартам, то намеренно, шутя, нарочито, осознавая эту неправильность. В целом же удел людей грамотных – оберегать язык, поддерживать его каноны. Они традиционно исполняют роль консерваторов, хранителей нормы. Творят язык, а вернее, экспериментируют с ним и утверждают языковые правила массы. Они меняют нормы, делают удобными для себя произношение, ударение, вводят в обиход всякие несловарные вольности и непристойности, обкатывают лингвистические изобретения журналистов и писателей. И когда новое становится массовым и общепотребительным, интеллигенция фиксирует изменения, в том числе в словарях, и эту новую норму опять пытается удержать» [32: 79-80].

И, тем не менее, нормированность языка – это признак его высокого развития и залог его устойчивости, целостности и общепонятности, вследствие которых язык ещё лучше обеспечивает взаимопонимание между говорящими на нём людьми. При этом и сам язык, и речь в целом становятся ценностью, и отношение к ним возникает соответственное – как к ценности, а ценностное отношение – это уже признак культуры. То есть, нормы – это механизм сохранения стабильности языка и залог его правильного развития в дальнейшем [13].

Проблема формирования словника различных типов словарей волновала учёных на всём протяжении истории лексикографии, так как она теснейшим образом связана с понятием нормы, с границами литературного языка, с описанием диалектов и профессиональных языков. Глубокий и сложный научный вопрос, лежащий в основе дискуссии на эту тему, сводится к следующему: какая языковая система отражается в каждом данном словаре? Ответ на этот вопрос, как считал Б. Ю. Городецкий, должен вытекать из



объективного обследования условий существования языка [7]. Р. А. Будагов в работе, посвящённой толковым словарям разных народов, утверждает: «нормативность или ненормативность отмечается лишь там, где это позволяет сделать состояние самого литературного языка в данной стране и в данную эпоху. Для разных языков такие эпохи различны. Английские словари не могли бы справиться с нормативностью до эпохи Шекспира, испанские словари – до эпохи Сервантеса, сербские словари – до эпохи Караджича, русские словари – до эпохи Пушкина и т. д. Но в принципе общественная ценность словарей во многом повышается, когда их читатели находят подобные сведения о нормативности или ненормативности (с различными указаниями) тех или иных слов, словосочетаний и фразеологизмов» [2: 106].

О. М. Карпова в своей монографии, посвящённой словарям языка писателей, пишет, что проблема нормативности напрямую связана с типом справочника. Так, если в общей лексикографии она является одной из центральных и трудноразрешимой для решения вопроса насыщенности словника, то в писательской лексикографии проблемы нормативности практически не существует, поскольку вопрос решается однозначно: словари языка писателя, за исключением глоссариев, должны отражать все лексические единицы, имеющиеся в художественном тексте – устаревшие слова, индивидуальные образования, термины, жаргонизмы, вульгаризмы и т. д. «В словарях языка писателя, как правило, нет отбора нормативного и ненормативного языкового материала: лексика регистрируется с исчерпывающей полнотой, включая материал, который входит в общеязыковой фонд, и языковые факты, которые отходят от нормы, но могут перейти в язык или остаться на его периферии в качестве слов-однодневок, окказионализмов и т. д.» [16: 10].

Нельзя не согласиться и с В. В. Дубичинским в том, что словарь – явление общественное и не может быть оторванным от идеологии – системы общественных, классовых, кастовых, групповых концептов, существующих в тех или иных социуме, месте и времени; выбор дефиниций, формы, места, сферы и т. п. употребления языковых единиц зависит от идеологических и культурных установлений социума, а в словаре, как зеркале культуры, отражаются общественные отношения во всём своём многообразии [10].

Л. П. Ступин, внёсший значительный вклад в теорию английской лексикографии, ярко продемонстрировал социальную сущность словаря на примере отношения английских лексикографов к нестандартной лексике. [36]. Регистрация в словаре нестандартной лексики имеет принципиальное значение для лексикографии, поскольку решение этого вопроса показывает действительное отношение лексикографа к языковым фактам. Если отношение объективное и научное, то нестандартная лексика включается в толковые словари национального языка, если отношение к языку субъективное, ненаучное, то нестандартная лексика изгоняется из словарей. На примере одной конкретной группы слов, а именно “четырёхбуквенных слов” (four-letter words) – слов, обозначающих различные органы человека и их функции, которые имели и имеют сейчас явно неодобренный, вульгарный оттенок, Л. П.

Ступин проанализировал, каково было отношение английских лексикографов XV-XVIII вв. к нестандартной лексике. Указанная группа лексики была частично отражена уже в англо-латинских словарях XV века, а в XVI веке практика включения её в словари продолжалась. Это объясняется тем, что проблема нормативности не имела существенного значения в словарях XV-XVI вв., поскольку английский язык как таковой не был в тот период прямым объектом описания. Но с начала XVII века положение изменилось, так как появились словари собственно английского языка, а точнее, определённых групп слов. Английские лексикографы XVII века (за редким исключением) совсем не регистрировали “четырёхбуквенные слова”, а лексикографы XVIII века также старались её игнорировать. Английские составители словарей XVII-XVIII вв. выступали в роли диктаторов, предписывающих “хорошую”, “правильную”, по их мнению, норму. Такая ситуация оправдывалась пуристическими взглядами на язык, господствовавшими в ту эпоху в Англии. Единственным лексикографом, выступавшим против широко распространённого в то время убеждения, что словарь должен пытаться показать некий образец словоупотребления путём запрета и исключения “плохих”, “грубых” слов, стал Нейтан Бейли. В своём словаре 1730 года издания он выступил с новой, абсолютно оригинальной концепцией о том, что задача лексикографа заключается в объективной и беспристрастной регистрации лексического состава языка без попытки выносить свой приговор относительно нормативного статуса тех или иных слов [36]. Большую роль сыграли в последующие годы труды английского филолога Ричарда Тренча, особенно его знаменитое выступление с докладом в 1857 году на заседаниях Лондонского филологического общества, в котором он вскрыл недостатки предписывающих словарей английского языка и обосновал новую идею толкового словаря регистрирующего типа на исторических принципах, что проложило дорогу к созданию Большого Оксфордского словаря.

Рассмотрение проблемы нормативности в Англии в течение XV-XX вв. в книге Л. П. Ступина ещё раз подтвердило тезис о том, что отношение лексикографов к нормативности определяется социально-историческими условиями жизни языкового коллектива и соответственно взглядами на язык и норму широкой научной и писательской общественности данной страны. Языковой пуризм в Англии явился причиной создания и расцвета в лексикографии толковых словарей предписывающего типа, авторы которых выполняли социальный заказ своей эпохи по “очистке”, “совершенствованию” и “закреплению” английского языка. Но развитие сравнительно-исторического языкознания, а также изменившиеся социально-исторические условия функционирования английского языка повлияли на методологические основы английской лексикографии. Вместо предписывающей точки зрения в её теорию и практику пришла точка зрения на словарь как на беспристрастный и объективный регистратор развития языка за определённый период. Появилась и новая концепция словаря – словарь регистрирующего типа [15: 18].

В последние годы в зарубежной и отечественной лексикографии окончательно утвердился и считается подлинно научным сравнительно-

исторический принцип языкознания. Проблемам нормативности и вариативности нормы, присущих всем подсистемам национального языка, нормативности в лексикографии посвящали свои исследования многие зарубежные учёные [41; 42; 43; 44, 45].

Тем не менее, разногласия между потребителями словарей и их издателями по поводу того, каким должен быть словарь и какие слова должны в него включаться, продолжались в разных социумах во второй половине XX века и продолжают по сей день. Э. Гейтс в своих материалах, представленных на Симпозиум по лексикографии, проходившем в Копенгагене в 1990 году, очень ярко описывает конфликты, возникающие между представителями американской общественности и издательствами, которые включали в толковые словари английского языка всю существующую на данный период времени лексику, в том числе сомнительные, неприличные, вызывающие негативные эмоции, на их взгляд, слова (*objectionable words*). А такими табуизированными словами в силу социально-экономических и политических причин развития американского общества во второй половине XX века стали считаться 3 группы слов: слова, связанные с сексом, сексуальной деятельностью и функционированием человеческого организма, типа *“fuck”*, *“shit”*, слова, унижающие представителей различных национальностей и национальных меньшинств, типа *“nigger”*, *“jew”*, и слова – искажённые, неграмотные формы употребления американского варианта английского языка, типа *“ain’t”*. Протесты определённых групп американского общества против включения в толковые словари национального языка табуизированных слов и против издания словарей ненормативной лексики кроме направленных в издательства писем принимали и другие активные формы. Так, в конце 1970-х годов школьный комитет одного из американских штатов не утвердил к использованию в обучении ни одного из предложенных словарей, так как в трёх из них были обнаружены “табуизированные” слова. Другой школьный комитет в штате Техас утвердил к использованию *The American Heritage Dictionary*, но попросил у издательства специального издания словаря без включения в него “слов-табу”.

В 80-е годы XX века отмечалась та же картина: в некоторых городах, особенно маленьких, некоторых штатов Америки *The American Heritage Dictionary* просто исключался из списка рекомендуемой литературы и изымался из школьных библиотек по тем же самым причинам. А знаменитый Словарь американского сленга авторов Г. Уэнтворта и С. Б. Флекснера вместе с другими книгами, в которых были обнаружены “непристойности”, постигла в одном из городов в Калифорнии более суровая участь – их сожгли на костре на виду у всей общественности разъярённые жители города. Э. Гейтс объяснил создавшийся в американском обществе конфликт социально-психологическими причинами, что лишний раз подтверждает тезис об общественной сущности лексикографии и её “конечного продукта” – словаря. В системе образования Америки традиционно сложился большой авторитет словаря как источника, из которого можно узнать, как правильно говорить, писать и избегать ошибок, что позволяет при очень подвижной социальной мобильности американского

общества представителям более низких классов быть допущенными в более престижные, высокие общественные классы. Э. Гейтс высказал мысль о том, что как бывший учитель словесности он хотел бы видеть в словаре указания на то, какие слова неприемлемы в формальном общении, а как лексикограф он считает, что словарь должен отражать язык таким, какой он есть в действительности. И важной задачей общества, по его мнению, является научить всех понять – найти слово в словаре вовсе не означает иметь право его употреблять, а для этого необходимо научиться читать пометы. Что же касается словарей для изучающих английский язык как иностранный, то они в обязательном порядке должны содержать слова-табу, чтобы изучающие язык были способны определить статус подобных слов и избегать ошибок в речевой коммуникации [42].

Подобные тенденции и общественные конфликты наблюдаются во многих языках, в том числе и в русском. Пример тому – за более чем триста лет существования Российских вооружённых сил в 1997 году появился “Словарь русского военного жаргона XVIII-XX вв.”, представляющий собой на момент издания самое полное описание жаргонов военных и военизированных организаций, войн и военных конфликтов с конца XVII века по декабрь 1996 года [18]. Потому что почти до 90-х годов XX века тема эта была под запретом. Сленг людей в форме не входил в словари, о нём не упоминалось в научных журналах. Тем не менее, “Словарь русского военного жаргона ...” стал основой для переводного русско-английского словаря военного жаргона XVII-XX веков того же автора [19].

Не каждый пользователь сразу оценит и словарь, подобный изданному в 1993 году авторами А. Ю. Кудрявцевым и Г. Д. Куропаткиным: “Англо-русский словарь-справочник табуизированной лексики и эвфемизмов (ABC of Dirty English)”. Этот словарь содержит слова и выражения, используемые при неофициальном общении на социально-неприемлимые, “непристойные” темы: секс, отправление естественных надобностей и т. п. Большая часть лексики, как утверждают авторы, никогда не включалась в англо-русские словари, изданные в бывшем СССР [23]. С начала XXI века подобные словари, описывающие непристойную, запрещённую ранее лексику, стали издаваться в большом количестве в разных странах, в том числе и в России, и уже не вызывают шок и отторжение у пользователей.

И если у кого-то может возникнуть вопрос – кому и зачем нужны такие словари? – то по этому поводу можно обратиться к исследованиям Л.В. Щербы, который отстаивал идею словаря регистрирующего типа (называя такой словарь “хорошим нормативным словарём”) в отличие от словаря предписывающего типа. «Что касается разных типов словарей-справочников (я имею в виду в первую голову иностранные словари, в том числе и русские для нерусских), то словник их зависит от того потребителя, для которого словарь предназначен: одно дело, если этот потребитель хочет читать книги по технике; другое дело, если он хочет читать стихи; и опять-таки другое дело, если он просто турист и так далее до бесконечности. Число типов неограниченно, и устанавливаются они чисто эмпирически» [40: 289].

Л.В. Щерба назвал словарь регистрирующего типа “хорошим нормативным словарём”, и к таким регистрирующим, “хорошим нормативным словарям” можно отнести качественные жанровые, специальные словари, в том числе, словари сленга. Эти словари регистрируют слова такими, какие они есть в языке, и ориентированы на определённого пользователя для решения определённых коммуникативных задач. Ярким примером тому являются словари сленга, составленные Э. Партриджем, который конкретными результатами своих исследований и труда – словарями – заставил уважать этот жанр лексикографии и поставил словари ненормативной лексики на один уровень с лучшими толковыми словарями национального языка.

Исходя из того, что норма любого национального языка не есть что-либо изолированное, а представляет собой систему норм, присущих всем подъязыкам и варьирующихся соответственно речевым ситуациям и коммуникативным целям, нормативным можно считать любой качественно составленный словарь, будь то толковый словарь национального языка или жанровый, специализированный словарь, такой как словарь сленга. А подкрепить такой вывод вполне уместно знаменитым универсальным высказыванием Л.В. Щербы по поводу нормативности словаря: «хороший нормативный словарь не придумывает нормы, а описывает ту, которая существует в языке, и уж ни в коем случае не должен ломать эту последнюю» [40: 276].

Нормы языка, как и сам язык, социально обусловлены и подвержены изменениям. Этот процесс происходил всегда – и во времена Шекспира и Пушкина, и в настоящее время. Американизация культуры в глобальном масштабе и многих национальных языков привели к тому, что во многих сферах, в частности в СМИ, преобладают американские стандарты. И то, что было под запретом десятилетие назад, становится приемлемым и даже приличным. Через просмотр американских телепередач, шоу и фильмов, что возможно теперь сделать и в Интернете, основные заокеанские ругательства у многих на слуху, и слова *fuck* и *shit* знает каждый школьник. Находятся и составители словарей, собирающие в свои издания ненормативную лексику, объясняя читателю, «почему ругаться можно: это весело, полезно для здоровья, действительно, делает речь вкусной» – Н. Московцев, С. Шевченко. “Вашу мать, сэр! Иллюстрированный словарь-путеводитель по американскому сленгу” [33]. В другом своём словаре-путеводителе те же авторы пишут: «Знать все слова языка невозможно. Более чем на две трети это специальные термины и жаргонные выражения. На своей специфичной «фене» «ботаю» не только блатные, но и политики, проститутки, студенты, домохозяйки, даже детсадовцы. Да что далеко ходить, почти в каждой семье есть свои оригинальные словечки, смысл которых недоступен другим» – Н. Московцев, С. Шевченко. “Вашу мать, Босс! Путеводитель по международной офисной жизни: сленг – общение – переписка” [32]. Такие справочники отдают дань своей эпохе и отражают изменения в нормативности языка.

В другом лексикографическом издании последних лет – англоязычном словаре “Dictionary Of Slang in North America, Great Britain and Australia” – в

предисловии автор выражает своё отношение к нормативности сленга, а значит, и словаря: «Сленг – это особый исторически сложившийся и в большей или меньшей степени общий всем слоям говорящих вариант языковых (преимущественно лексических) норм, бытующий в основном в сфере устной речи и генетически и функционально отличный от жаргонных и профессиональных элементов языка» [31: 5].

Сленг регистрируется в общих словарях, обычно с соответствующими пометами, но отразить его в полном объёме и многообразии в общих словарях достаточно сложно. Поэтому целесообразно отражать его в специальных словарях. Нет необходимости опровергать факт того, что сленг не является нормой языка. Но то, что он обладает определённой структурой и своей особой нормой (или является особым вариантом языковых норм), совершенно очевидно. Проведённые исследования доказывают, что особой структурой и своей специфической нормой обладают и словари сленга.

Лексикографическое описание сленговой лексики, как самой подвижной и вариативной из всего словарного состава, так же необходимо, как и описание лексики нормированного литературного языка, что исторически доказано созданием большого количества словарей ненормативной лексики и сленга, занявших прочное место в лексикографической картине национальных языков.

Качественно составленный специальный словарь сленга, регистрирующий лексику такой, какая она есть в языке, и ориентированный на определённого пользователя для определённых коммуникативных задач, является таким же нормативным словарём, как любой толковый словарь национального языка.

Словари для специальных целей, среди которых особое место занимают словари сленга, всегда будут представлять большой интерес, как для носителей языка, так и для тех, кто изучает иностранный язык и стремится повысить своей лингвистический, профессиональный и культурный уровень.

### ***Список литературы***

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. 3-е изд. М. : Просвещение, 1990. 300 с.
2. Будагов Р.А. Толковые словари в национальной культуре народов / Р.А. Будагов. М. : МГУ, 1989. 151 с.
3. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 539 с.
4. Виноградов С.И. “Просторечие” как категория нормативной оценки лексики в “Толковом словаре русского языка” Д. Н. Ушакова / С.И. Виноградов // Литературная норма и просторечие. М.: Наука, 1977. С. 225-252.
5. Гаузенблас К. Культура языковой коммуникации / К. Гаузенблас // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1988. Вып. 20: Теория литературного языка в работах учёных ЧССР. С. 296-306.

6. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. 2-е изд., испр. М.: Высшая школа, 1988. 320 с.
7. Городецкий Б.Ю. Проблемы и методы современной лексикографии (Вступительная статья) / Б.Ю. Городецкий // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1983. Вып. XIV. С. 5-22.
8. Григорьев В.А., Григорьева Т.И. Отклонение от нормы в русском и английском языках / В.А. Григорьев, Т.И. Григорьева // Нормы человеческого общения: тезисы заключительной межвузовской научной конференции. Горький : ГГПИИЯ им. Н.А. Добролюбова, 1990. С. 8-10.
9. Денисова М.А. Литературная норма и практика разговорной речи / М.А. Денисова // Русский язык в школе. 1996. № 1. С. 86-92.
10. Дубичинский В.В. Искусство создания словарей. Конспекты по лексикографии / В.В. Дубичинский. Харьков: ХГПУ, 1994. 102 с.
11. Едличка А. Литературный язык в современной коммуникации / А. Едличка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XX : теория литературного языка в работах ученых ЧССР. М.: Прогресс, 1988. С. 38-134.
12. Едличка А. Типы норм языковой коммуникации / А. Едличка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XX: теория литературного языка в работах ученых ЧССР. М. : Прогресс, 1988. С. 135-147.
13. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. Русский язык и культура речи: курс лекций / Н.А. Ипполитова, О.Ю. Князева, М.Р. Савова. М.: ТК Велби, Издательство Проспект, 2008. 344 с.
14. Ицкович В.А. Языковая норма / В.А. Ицкович. М. : Просвещение, 1968. 94 с.
15. Карпова О.М. Английская лексикография: учебное пособие с грифом УМО / О.М. Карпова. М.: Академия, 2010. 176 с.
16. Карпова О.М. Словари языка писателей / О.М. Карпова. М.: Издательство МПИ, 1989. 107 с.
17. Катлинская Л.П. Нормативные пометы в словарях и реальное речевое употребление / Л.П. Катлинская // Литературная норма и просторечие. М.: Наука, 1977. С. 204-224.
18. Коровушкин В.П. Композиция словарной статьи в русско-английском словаре военного жаргона XVII-XX веков / В.П. Коровушкин // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лексикографии: межвузовский сборник научных трудов. Иваново: Ивановский государственный университет, 1997. С. 295-302.
19. Коровушкин В.П. Словарь русского военного жаргона: нестандартная лексика и фразеология вооружённых сил и военизированных организаций Российской империи, СССР и Российской Федерации XVIII-XX веков / В.П. Коровушкин. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2000. 372 с.
20. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история / Э. Косериу // Новое в лингвистике. М.: Издательство иностранной литературы, 1963. Вып. III. С. 143-343.

21. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. СПб.: Златоуст, 1999. 320 с.
22. Костомаров В.Г., Леонтьев А.А. Некоторые теоретические вопросы культуры речи / В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев // Вопросы языкознания. М.: Наука, 1966. № 5. С. 3-15.
23. Кудрявцев А.Ю., Куропаткин Г.Д. Англо-русский словарь-справочник табуизированной лексики и эвфемизмов. ABC of Dirty English / А.Ю. Кудрявцев, Г.Д. Куропаткин. М.: КОМТ, 1993. 303 с.
24. Культура русской речи: учебник для вузов / Отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. М.: Издательская группа НОРМА ИНФРА, 1999. 560 с.
25. Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте / О.А. Лаптева. 3-е изд. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 517 с.
26. Лаптева О.А. Слушаем радио и телевизор / О.А. Лаптева // Русская речь. 1996. № 4. С. 54-62.
27. Ласорса-Сьедина К. Беспредел, Имидж, Тусовка: определённости и неопределённости в современной русской лексике / К. Ласорса-Сьедина // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 1996. № 4. С. 63-72.
28. Маковский М.М. Английская диалектология. Современные английские территориальные диалекты Великобритании / М.М. Маковский // М.: КомКнига, 2005. 192 с.
29. Маковский М.М. Английские социальные диалекты. Онтология, структура, этиология / М.М. Маковский. М.: Высшая школа, 1982. Серия: Библиотека филолога. 137 с.
30. Маковский М.М. Современный английский сленг: Онтология, структура этимология / М.М. Маковский. М.: Либроком, 2009. 170 с.
31. Матюшенков В.С. Dictionary Of Slang in North America, Great Britain and Australia. Словарь английского сленга. Особенности употребления сленга в Северной Америке, Великобритании и Австралии / В.С. Матюшенков. 3-е изд. М.: Флинта, Наука, 2005. 176 с.
32. Московцев Н., Шевченко С. Вашу мать, Босс! Путеводитель по международной офисной жизни: сленг – общение – переписка / Н. Московцев, С. Шевченко. СПб.: Питер, 2012. 384 с.
33. Московцев Н., Шевченко С. Вашу мать, сэр! Иллюстрированный словарь-путеводитель по американскому сленгу / Н. Московцев, С. Шевченко. 2-е изд., доп. и пер. СПб.: Питер, 2009. 544 с.
34. Скворцов Л.И. Литературный язык, просторечие и жаргоны в их взаимодействии / Л.И. Скворцов // Литературная норма и просторечие. М.: Наука, 1977. С. 29-31.
35. Сороколетов Ф.П. Главное дело в дикционарии / Ф.П. Сороколетов // Русская речь. 1996. № 3. С. 39-45.
36. Ступин Л.П. Проблема нормативности в истории английской лексикографии XV-XX вв. / Л.П. Ступин. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1979. 164 с.



37. Шапошников В.Н. О некоторых особенностях современной русской речи / В.Н. Шапошников // Русский язык в эфире: Проблемы и пути их решения: материалы круглого стола. М. : Издательство ПАИМС, 2001. С. 68-71.
38. Шапошников В.Н. Русская речь 1990-х. Современная Россия в языковом отображении / В.Н. Шапошников. М.: Либроком, 2010. 280 с.
39. Ширяев Е.Н. Что такое культура речи / Е.Н. Ширяев // М.В. Горбаневский, Ю.Н. Караулов, В.М. Шаклеин. Не говори шершавым языком. О нарушениях норм литературной речи в электронных и печатных СМИ. М.: Галерея, 1999. С. 177-183.
40. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. Л.: Наука, 1974. 428 с.
41. Bejoint H. The Lexicography of English. From Origins To Present / H. Bejoint. Oxford, N. Y.: OUP, 2010. 259 Pp. xxiv+458.
42. Gates E. Should a Dictionary Include Only the “Good” Words? / E. Gates // Proceedings of the Fifth International Symposium on Lexicography. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1992. P. 265-278.
43. Newmeyer F.J. Language Form and Language Function / F.J. Newmeyer. Cambridge, Mass., L.: MIT Press, 2000. 428 p.
44. Trudgill P. On Dialect: social and geographical perspectives / P. Trudgill. N.Y.: New York University Press, 1983. 240 p.
45. Trudgill P. Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society / P. Trudgill. Fourth Edition. L.: Penguin Books, 2000. 222 p.

### **1.7. Семантика противительности на уровне текста: функционирование союза НО**

Противительная семантика считается исследователями одной из самых сложных, до конца не исследованной, требующей дальнейшего изучения, а противительность в целом – «одной из сложнейших структурно-семантических категорий» [10: 40]. Несмотря на то, что в науке накоплен значительный опыт исследования противительных отношений на разных синтаксических уровнях, интерес к этому виду сочинительной связи не ослабевает. Активно изучаются различные уровни реализации отношений противопоставления (лексический, лексико-грамматический, грамматический) [10], проводится системный анализ сочинительных конструкций данного типа [2; 6], описываются сложные, неоднозначные случаи функционирования союза НО, не поддающиеся «естественной интерпретации с точки зрения «обиходной энциклопедии» [15] (имеются в виду общепринятые знания и представления о мире), поскольку, как было замечено М.В. Ляпон, сам «семантический потенциал отношения (и соответственно союза или его аналога как знака и квалификатора такого отношения) не поддается одномерной детерминации» [7: 75]. Интерес ученых вызывают и особенности употребления аналогов данного союза в контекстах других языков: английского, французского, болгарского [4; 5; 9].

В современном русском языке союз НО – маркер противительности – относится, как и союз А, к числу максимально абстрактных единиц. Но по

сравнению с союзом А он является «маркером собственно противительности, в то время как союз А – это сигнал гипотетического противопоставления и гипотетической противительности» [10: 44]. Само наличие союза НО в синтаксической конструкции может свидетельствовать о семантике противоречия, несоответствия, ограничения, предела. В.З. Санников отмечает, что «там, где нарушено представление (единое для всех говорящих!) о нормальном развитии ситуации или о нормальном положении дел», употребляется союз НО [13: 162].

Круг отношений, выражаемых данным союзом, весьма широк. По классификации Н.Н. Холодова, выделяются шесть основных разновидностей сложносочиненных предложений (ССП) с союзом НО: собственно противительные, противительно-ограничительные, противительно-распространительные, противительного несоответствия, противительно-следственные, со значением независимости результата или вывода [16]. Те же отношения устанавливаются и в тексте. Однако при очевидном и признанном изоморфизме смысловых отношений в предложении и тексте следует учитывать, что «сочинительная связь на дискурсном уровне носит иной характер по сравнению с сочинительной связью в сложном предложении» [5].

Использование союза НО в инициальной позиции связано с несколькими факторами. Так, например, В. П. Соколова считает, что начальный сочинительный союз в текстовом построении (ТП) является одним из способов *актуализации информации*, чего мы не наблюдаем в сложном предложении. [14: 114]. Т. М. Николаева различие в функциях союза НО в предложении и тексте (она называет их НО внутреннее и НО внешнее) связывает с согласованием / рассогласованием компонентов, имея в виду совпадение / несовпадение в обеих частях конструкций грамматических форм вида и времени. С ее точки зрения, для внешнего НО характерно в большей степени рассогласование видов и рассогласование времен в соединяемых предложениях, чем для внутреннего НО. Однако возможность рассогласования по виду оказывается более допустимой, чем рассогласование во времени [12: 15].

С опорой на понятие пропозиции устанавливает различия между сложносочиненным предложением с союзом НО и аналогичным текстовым построением (с союзом НО после точки) Мартин Лосано Мария Арансасу. Он указывает на то, что существует два типа соотношения между пропозициями, соотношенными с помощью служебного слова:

- 1) расчлененное выражение соотношенных пропозиций:  
*Он пришел. Но он пришел не по собственному желанию;*
- 2) нерасчлененное выражение соотношенных пропозиций:  
*Он пришел, но не по собственному желанию.*

С его точки зрения, при расчлененном выражении соотношенных пропозиций «устанавливаются отношения между двумя пропозициями (а) и (б), которые обозначаются единицами формального уровня (а') и (б'), соответственно. При нерасчлененном выражении соотношенных пропозиций устанавливаются отношения между двумя пропозициями (а) и (б), которые

обозначаются единицей формального уровня (в'). В этом случае нельзя вычленишь двух каких-либо отрезков текста, которые в расчлененном виде обозначали те пропозиции, на связь между которыми указывает поливалентное служебное слово" [8: 3].

Г. Ф. Гаврилова обратила внимание на интонационные различия ССП и текстовых построений: предложение с сочинительным союзом всегда выделяется высотой тона и характеризуется интонационной завершенностью, чего нельзя сказать о простых предложениях, входящих в состав ССП [3: 94]. Кроме того, следует учитывать и композиционно-стилистические особенности текстовых построений.

Максимально близкими к сложносочиненным предложениям с союзом НО, практически полностью изоморфными следует считать ТП с контактной связью двух предложений. Наиболее частотными среди них являются конструкции с *отношениями несоответствия*, в которых идея противоречия, противоположности реализуется, на наш взгляд, максимально ярко, поскольку то, что описывается во втором предложении, осуществляется вопреки тому, о чем говорится в первом предложении. Среди этих построений, в свою очередь, можно выделить несколько разновидностей, но самые распространенные среди них – конструкции с имплицитным компонентом, определяемым лингвистами по-разному, в том числе как «обманутое ожидание» [1; 12], «НО ненормального следствия» [13], конструкции с «модальностью странного» [5]. По наблюдениям Е.В. Урысон, в таких конструкциях, обладающих определенным набором актантов (Р, Q и R), где актант Р – это ситуация, которая индуцирует «ожидание», актант Q – это отрицание ожидания, а актант R – это причина того, почему ожидание оказалось обманутым, связь устанавливается непосредственно между компонентами Р и Q, в то время как «третий актант выражается факультативно и, главное, его обозначение не подчиняется никаким сколько-нибудь четким лингвистическим правилам. Обнаружение данного семантического актанта требует обращения к области понимания текста. Поэтому естественно считать, что семантически трехвалентный союз *но* на синтаксическом уровне имеет всего две валентности» [15]. Проиллюстрируем это наблюдение на следующем примере: *Наоборот, благодаря топившемуся столько дней подряд камину здесь было тепло, пожалуй, даже слишком тепло, и очень душно. Но человек, с удобством расположившийся в придвинутом к каминной решетке кресле, казалось, совсем не чувствовал жары и не открывал окон (О. Рой. Вдали от рая)*. Первое предложение данного ТП представляет собой актант Р – ключевую ситуацию, актант R, представленный имплицитно, - 'следовательно, человек должен был чувствовать тепло, духоту' и актант Q – отрицание ожидания – представлен во втором предложении. По такой модели строится большинство построений со значением несоответствия. Сравните: *Так не бывает... (следовательно, это не должно было произойти) Но так вышло (О. Рой. Вдали от рая); Я знала, что нельзя так уходить (значит, я не должна была этого делать). Но ушла, потому что мне стало совсем плохо и нечем дышать. (Н. Терентьева. Куда улетают ангелы); Любой врач, из тех, кого*

еще недавно посещал Виктор Волошин, теперь сказал бы своему пациенту, что его состояние значительно ухудшилось и что он, безусловно, нуждается в усиленной медицинской помощи (значит, Волошин должен был обратиться к врачу). Но Волошин больше не обращался к врачам (О. Рой. Вдали от рая). Возможны конструкции и другой разновидности, где соотносятся актант Р (ключевая ситуация) и актант R (причина). Приведем такой пример: *А Лида восседала за столом чрезвычайно довольная – кокетничала с посетителями, гасила его ревность обещающим взглядом, залиvisto смеялась, рассказывая подружкам по телефону какие-то пустяки – словом, целиком включилась в игру, правилам и нюансам которой несть числа. Но Гаранину все в Лиде казалось необыкновенно милым: и вздернутый носик, и модная стрижка «под мальчишку», и даже чернильное пятнышко на руке, которое Лида пыталась стереть резинкой* (В. Санин. В ловушке). В данном случае второе предложение ТП содержит не отрицание ожидания, а причину того, почему оно оказалось обманутым. Чтобы соотносились актант Р и актант Q, предложение можно трансформировать так: *А Лида восседала за столом чрезвычайно довольная – кокетничала с посетителями, гасила его ревность обещающим взглядом, залиvisto смеялась, рассказывая подружкам по телефону какие-то пустяки – словом, целиком включилась в игру, правилам и нюансам которой несть числа. Но Гаранину Лида не нравилась.*

Несоответствие может базироваться на совмещении в одном целом противоречивых и несовместимых фактов, явлений, структурным условием употребления союза НО в конструкциях данного типа является их построение по модели «Я... Но я...», то есть речь идет о предикативных признаках какого-то одного субъекта: **В разговорах с друзьями и подругами** Волошин обычно именовал свое жилище «бедной хижинкой», «скромной обителью» или «холостяцкой берлогой». **Но в действительности** он очень гордился своей квартирой, наверное, не меньше, чем автомобилем (О. Рой. Вдали от рая). Семантика несоответствия, противоположности поддерживается в данном случае противопоставлением обстоятельств места. Несоответствие может устанавливаться между ожидаемым и результатом, в этом случае ожидание передается соответствующими лексемами: *Где-то совсем рядом, быть может, в какой-нибудь пол-сотне километров, гибнут, **ждут** немедленной помощи люди! Но летчики очень устали, реакция их притупилась, и как бы они сами не оказались в роли спасаемых* (В. Санин. Точка возврата). *Наконец, перестав вслушиваться в эти звуки, пересилив себя, он все же нажал на кнопку звонка, откликнувшегося неожиданно приятной серебристой трелью, и замер в тревожном **ожидании**, на несколько минут весь обратившись в слух. Но тщетно – из-за двери не раздавалось ни звука, ни малейшего шороха, ни намек на движение* (О. Рой. Вдали от рая).

Значение несоответствия может реализовываться в конструкциях, где в первом предложении сообщается о субъективных представлениях героя о чем-либо, а во втором – о реальном положении дел, в первом компоненте часто используются глаголы мысли, речи: *На скорости 270 метров в секунду мы с желудком **думаем** только о Мусоргском. Но стюардесса пристаёт,*

пропагандирует какую-то низкокалорийную дрянь (Слава Сэ. Сантехник. Твое мое колено). Семантика противоположно разного в конструкциях этой разновидности может поддерживаться противопоставлением субъективной модальности (первый компонент), создаваемой вводно-модальными словами со значением персуазивности высказывания типа *может быть, разумеется, кажется, без сомнения* и др., и объективной модальности (второй компонент): **Казалось, этот быт, эти дети — все обвалится, накроет и погребет. Но год прошел, небо не рухнул** (Слава Сэ. Сантехник. Твое мое колено).

Отношения несоответствия могут усиливаться за счет использования конкретизаторов ВСЕ ЖЕ, ВСЕ РАВНО, НЕСМОТРЯ НА ЭТО: *Он точно знал, что и завтра, и послезавтра снова приедет сюда, на Сиреневый бульвар, где были теперь сосредоточены все его планы и помыслы. Но в глубине души все же надеялся, что Вера сама найдет его, сама проявится сквозь туман недоразумений и тайн, сама придет к нему, как возвращаются в родной дом люди, уставшие от дальних странствий* (О. Рой. Вдали от рая); *Песен Вовка знал немного, остроумием не блистал, светских бесед не поддерживал. Но, несмотря на это, девочкам он нравился не меньше, чем Шурик Балаган, да и вообще был человеком заметным* (А. Моторов. Преступление доктора Паровозова); *Он принялся за учение с тем же рвением, с каким ходил холодными зимами на занятия в университет в Петрограде. Но, несмотря на все старания, колдовская наука давалась с трудом, заговоры и другие магические действия результата не приносили* (О. Рой. Вдали от рая).

Среди конструкций со значением *противительного ограничения* выделяется группа с отношениями *препятствующего ограничения*, в которых первый компонент сообщает о возможных, пока еще не реальных действиях, а во втором говорится о том, что препятствует их осуществлению: **Я бы и рад купить ей счастье. Но ее представления о достойном бытии развивались быстрее моих доходов** (Слава Сэ. Сантехник. Твое мое колено). Действия, представленные в первом компоненте, могут подаваться как уже намеченные к осуществлению, а второй компонент сообщает о том, что препятствует их реализации: *Одно время он всерьез подумывал о том, чтобы перебраться в какое-нибудь другое, более спокойное и надежное государство, во Францию или Швейцарию. Но увы! Момент, когда эмигрировать было относительно несложно, Волковской упустил* (О. Рой. Вдали от рая). В первом компоненте ТП с отношениями *препятствующего ограничения* действия могут подаваться как начатые, но прерванные, а во втором говорится о том, чем они прерваны: *Остолбеневший садовник принялся было объяснять ему, что эти вот самые сорта они выбирали вместе с Валентиной Васильевной, и ей очень нравятся именно такие, буйно-разноцветные, астры — говорит, от их красок у нее на душе веселее... Но все эти объяснения были сейчас Волошину ни к чему; он не услышал бы их, если бы даже его и впрямь вдруг начали интересоваться цветы на его собственных клумбах* (О. Рой. Вдали от рая). Действие в первом компоненте конструкций с данным значением может быть представлено как реализованное, но не достигнувшее результата: *Провожаемый их взглядами, Волошин вошел в дом и, сопровождаемый доносящимся из-за какой-то двери*

высоким, с надрывом, голосом: «Я свободен! Точно птица в небесах...», принялся второй раз за день карабкаться на шестой этаж. Но, конечно, его визит вновь оказался безрезультатным (О. Рой. Вдали от рая), либо в первом компоненте может сообщаться конечный результат, а во втором может говориться о том, что препятствовало его осуществлению: *Книгами занимался из любви к искусству. Но искусство его отвергло* (Слава Сэ. Сантехник. Твое мое колено).

В ТП с контактной связью двух предложений могут устанавливаться отношения уточняющего ограничения, в которых положительный признак ограничивается отрицательным, сходное – существующими различиями, а ограниченный в каком-то отношении компонент – ограничивающим: *Бизнес давался ему легко. Но сбивала с толку музыка* (Д. Гранин. Бегство в Россию) – положительное ограничивается отрицательным; *Клуб, как он и предполагал, был скромным, собственного помещения не имел. Но, к счастью, удалось найти номер мобильного телефона хозяйки* (О. Рой. Вдали от рая) – отрицательное ограничивается положительным.

В конструкциях со значением распространения второй компонент содержит какие-либо добавочные сведения, раскрывающие и дополняющие содержание первого компонента. Какой-либо отдельный элемент первого компонента может дублироваться: *Роберт высоко ценил талант Андреа, они часами обсуждали проблемы астрофизики. Но Роберт приезжал поздно, навеселе, он весь был в любовных похождениях* (Д. Гранин. Бегство в Россию), замещаться местоимением: *Малыша поместили сначала на печку. Но он пиццал там...* (С. Щербаков. Рабочая собака), однокоренными словами: *Девочки во дворах мастерили куколок-мальвинок: три бутона – голова и руки, а распутившийся цветок мальвы – колокол розовой юбки. Но Эська давно забросила дворовые детские глупости* (Д. Рубина. Русская канарейка. Желтухин), перифразой: *А может, притихли с закрытыми глазами, здесь это бывает, когда спать хочется до невозможности, а сон не приходит. Но даже такой неполноценный отдых очень важен для сердца и сосудов, которым трудно долго выдерживать натиск бунтующей крови* (В. Санин. В ловушке), словами одного семантического поля: *На секунду закралось даже подозрение — а тот ли это дом. Но адрес в записке совпал и ключ подошел* (Слава Сэ. Сантехник. Твое мое колено); *Дело было в июле; в это время года тундра бурно расцветает, покрывается ягелем и цветочками вроде лютиков и маргариток и вообще становится необыкновенно живописной. Но красота эта для глаза, а путнику ходить по летней тундре – одна мука: почва оттаивает сантиметров на двадцать пять, амортизирует, словно резина, ноги вязнут по щиколотку, с непривычки того и гляди вывихнешь* (В. Санин. В ловушке). Распространяться может и первый компонент в целом: *Его раздражала эта ее безграничная и бездумная вера печатному слову. Но говорить об этом и обижать мать он не собирался* (О. Рой. Вдали от рая). Второе предложение конструкций с распространительными отношениями может представлять собой вопрос: *Возможно, у меня не самый лучший характер. Но разве ты этого не знал лет десять по меньшей мере?*

*(Н. Терентьева. Куда улетают ангелы); Случай изменил его – изменил всего, целиком. Но был ли то случай или закономерное стечение обстоятельств? (О. Рой. Вдали от рая).*

В нашем материале зафиксированы также конструкции с собственно противительными отношениями: **Некоторые**, обескураженные его поведением, **отходили** в задумчивости. Но находились и **такие**, которые **били** (С. Щербаков. Житие Еремы) – противопоставляются субъекты и их предикативные признаки; конструкции с отношениями независимости результата или вывода: **Нет**, война здесь была **ни при чем**, боевые действия до Петербурга **не** добрались. Но рано утром, еще до рассвета, выстрел прозвучал из кабинета, куда тут же сбежалась вся семья (О. Рой. Вдали от рая) – в данном случае семантика противоположности усиливается за счет отрицания.

Предложение с союзом НО в инициальной позиции может соотноситься с первым компонентом в целом как с единым смысловым блоком, состоящим из нескольких предложений, объединенных общей темой и сюжетно-повествовательным планом. Такие текстовые построения могут начинаться с предложения-зачина, задающего тему всего фрагмента, последующие же предложения последовательно ее раскрывают. Например:

**Первая зимовка на Скалистом Мысу для Семенова началась неудачно.** Станция маленькая, радистов всего двое, а работы невпроворот. Каждый час нужно передавать погоду летчикам, да еще сводки на Диксон, разные служебные и личные радиogramмы. каждый час нужно передавать погоду летчикам, да еще сводки на Диксон, разные служебные и личные радиogramмы. Полярные радисты-асы: постоянная работа в условиях плохого прохождения радиоволн, извечные помехи в эфире, отвратительная слышимость требовали очень высокого мастерства. А Семенов радистом был тогда совсем зеленым – ни хватки, ни опыта. На сроки опаздывал, принимать, передавать не успевал, то и дело просил повторить, и потому редкий день в его наушниках не пиццало оскорбительное НН СПГ... НН СПГ – «вон с ключа, сапог!»

А кончалась вахта – не знал, куда себя деть. Старые приятели остаются на материке, новых не завел; зимовщики в глаза и за глаза поругивали новичка, из-за промахов которого станцию уже не раз пропесочивали, а тут еще замолчала Галя. То ли рядовой радист с далекой и глухой станции, затерянной на берегах Карского моря, показался ей женихом бесперспективным, то ли «с глаз долой, из сердца вон» – забыла и увлеклась другим, но восемь его радиogramм, одна другой отчаяннее, остались без ответа.

А в декабре наступила полярная ночь, и недели на три забушевала пурга. Раньше хоть можно было прогуляться на берег к тюленям, запрячь собак и проверить капканы на песцов, в пургу, да еще ночью, никаких прогулок в одиночку не допускалось, а в напарники его не приглашали. К тому же улетел в долгий отпуск Георгий Степанович Морошкин, начальник станции и замечательный человек. Семенов лишь много спустя понял, как ему не повезло, что начало его зимовки совпало с этим отпуском. **Но хуже всего были ночь и пурга** (В. Санин. В ловушке).

Первое предложение данного ТП представляет собой зачин и задает тему всего фрагмента – речь пойдет о неудачном начале зимовки. Особенностью таких предложений является то, что в них содержатся слова с обобщенным значением, «вмещающие» последующее перечисление, в данном случае это «зимовка». Все три абзаца, составляющие ТП, последовательно раскрывают названную тему и содержат информацию со знаком «минус». Предложение с союзом **НО** вводит также информацию со знаком минус, используется компаратив «хуже всего», между частями ТП устанавливаются отношения выделительного ограничения, выделяются понятия «ночь и пурга» как особые среди подобных.

В противопоставляемых компонентах ТП подобной структуры могут использоваться синонимы:

*И всегда висел над садами, то потрескивая и вибрируя от зноя, то разбухая – особенно весной после дождя, – терпкий слоистый **запах**, вернее, пестрый ковер из неопишуемых горных запахов: шалфея, душицы, лаванды, сладковатого красного клевера и лесных фиалок, что росли в укромных уголках сада.*

*К травным и древесным примешивались острые запахи животных – лисы, ежа, каких-то полевых грызунов; понизу стлался вязкий холодный запах тины и сырой дух грибницы и влажной земли.*

*И запах полыни... Ее много вокруг было, и в садах, и возле дома: красной, белой, серебристой... Бабушка ее любила, и каждую весну полынные веники развешивались на стенах кухни и веранды.*

*Но главное, по всей округе воздух закипал всепобеждающим **ароматом** яблок сорта апорт (Д. Рубина. Русская канарейка. Желтухин).*

В ТП со связью отдельного предложения с несколькими предыдущими могут использоваться глаголы с однотипной семантикой, одинаковых грамматических форм, слова одного семантического поля:

*Их **интересовало**, зачем он так стремился работать на циклотроне, почему оставил свою прежнюю инженерную профессию. **Расспрашивали**, кто бывал на собраниях в партячейке, как познакомился с Розенбергами. Трудно было понять, чего они добивались. На следующий день взялись за допрос старательней – **записывали**. Опять про партийные дела, про Розенбергов. А также о Джо Берте, о работе над радарам. Назавтра снова **допрос**, с утра до вечера и про то же самое, старались, видимо, вытащить новые имена, даты... Но ни разговорить Андреа, ни вывести его из себя не удавалось (Д. Гранин. Бегство в Россию).*

В рассматриваемых ТП отдельные элементы первого компонента могут парцелироваться, что служит актуализации частей высказывания, позволяет акцентировать внимание на определенных деталях:

*Волошин знал, что Аллочке хотелось бы большего. **Хотелось бы стать супругой шефа со всеми вытекающими из этого положения привилегиями. Или получить статус гражданской жены и перебраться в его шикарную двухэтажную квартиру. В крайнем случае хотя бы перевести их отношения на легальное положение и перестать скрываться от***



*сослуживцев. Но самому Виктору все это было совершенно ни к чему (О. Рой. Вдали от рая); Учеба в университете пришлась на трудные времена. Гражданская война, голод, лишения, отсутствие самого необходимого... Но это еще больше закалило будущего врача(О. Рой. Вдали от рая).*

В состав ТП со связью отдельного предложения с несколькими предыдущими могут входить восклицательные предложения, например: *Господин Гвадалуччи продолжал ругаться на своем языке и ожесточенно жестикулировать. Наверное, ему тоже было неприятно, что придется расторгать свежезаключенный контракт. Но что значили его неприятности по сравнению с убытками, которые понесет «АРК»!* (О. Рой. Вдали от рая).

Рассматриваемые ТП могут представлять собой вопросно-ответные единства: *Уехать в Ниццу? Вместе с Терезой? И что дальше? Наняться в какой-нибудь оркестрик? Но сезон закончился (Д. Гранин. Бегство в Россию). Либо вопросы могут входить или в первый, или во второй компонент: **Надо ли говорить, что прежний Виктор Волошин повел бы себя совсем иначе? Он не сдался бы так легко, а обязательно разгадал бы загадку исчезновения денег, не успокоился бы, пока не разобрался во всем. Но прежнего Виктора Волошина уже не было (О. Рой. Вдали от рая); Повесив трубку, стал соображать – его даже не спросили, американский ли он гражданин, сработали имя, фамилия, как будто уже были у них на слуху. С чего бы это? Возможно ли, чтобы их запрашивали? Но запросов в посольство присылают много (Д. Гранин. Бегство в Россию)** – в последнем примере связь компонентов поддерживается путем использования однокоренных слов: «спросили» - «запрашивали» - «запросов».*

Компоненты ТП с союзом НО могут быть объединены дистантной связью. При этом связь может осуществляться через несколько предложений, абзацев, параграфов, глав. При дистантной связи через несколько предложений, небольшое число абзацев компонент, «выпадающий» из этой связи, вступает в распространительно-присоединительные отношения с предыдущим компонентом ТП. Проиллюстрируем это на следующих примерах:

*Можно представить, что было после того, как я закончил разговор. Я так кричал, что все, наверное, слышали. Однако вот представить можно, но ничего ужасного на самом деле не случилось. Тася закрылась в дальней комнате, не открывает дверь. Дядьев дома нет. Мне только их увещеваний не хватало!*

*Но что это было?(В. Колганов. Покаянные сны)* – связь осуществляется через 5 предложений, первое и последнее предложения вступают в распространительные отношения, в то же время второе-шестое предложения распространяют содержание начального предложения ТП;

*Непрактичный и хвастливый, жуликоватый и мечтательный, вран и неудачник, он сумел передать Джо восхищение энергией американского капитализма. [конец абзаца]*

*В осколках детских воспоминаний Джо об отце среди безжалостных суждений возникает все же что-то симпатичное. Дар речи заменял отцу*

*специальность. Хотя английский его был ужасен. Получалось у него, например, страхование. В ответ на отказ и выпроваживающее “до свидания” он с пугающей меланхолией замечал: “Это еще неизвестно”.*

*У Джо сохранился в памяти праздник встречи Линдберга, перелетевшего впервые через Атлантический океан. Отец нес его на плече по улице сквозь толпу, воздух заполнял белый дождь летящих листовок, сотни тысяч людей кричали, плясали, ликуя. Отец плакал от восторга, от счастья за летающее человечество, и это запомнилось навсегда.*

*Навсегда запомнилось, как отец повел его смотреть на первый небоскреб Вулворт высотой в пятьдесят этажей и как они стояли там, а отец с гордостью владельца Манхэттена рассказывал о строительстве новых небоскребов.*

***Но ни связей, ни положения, ни хорошего английского языка отец дать ему не мог*** (Д. Гранин. *Бегство в Россию*) - в данном ТП предложение с НО в инициальной позиции соотносится непосредственно с начальным предложением первого компонента через три абзаца.

Если же связь осуществляется через структуры большего объема - несколько абзацев, параграфов и глав - компоненты обладают большей автосемантией, характеризуются новым планом изложения и вводят новую тему, новый поворот мысли. Рассмотрим такой пример:

***Вставало солнце, и золотая оса на окне просыпалась, начинала кружить по стеклу и напевать одну и ту же песенку: дз-зынь, дз-зынь, дз-зынь...*** [далее следует 1 предложение].

[Далее следует 7 абзацев, в первом описывается утро мальчика Никиты, во втором речь идет о собаке Шарике, в третьем – о разговоре Никиты со знакомым о Шарике, в четвертом – о любви Никиты к собаке, в пятом – об особенном периоде в жизни Никиты, в шестом – о посадке картошки, в седьмом идут рассуждения о счастливейшем времени в жизни Никиты].

\*\*\*

***Но в это утро после свидания с золотой осой Никита слишком уж разоспался...*** (С. Щербаков. *Хозяин ямки*) – на соотношение выделенных предложений указывает лексический повтор «с золотой осой» и слова одного семантического поля: «вставало солнце» - «просыпалась» (понятно, что речь идет об утре) – «в это утро». Связь осуществляется через семь абзацев, предложения находятся в разных частях рассказа, это подчеркивает знак отбивки. Планы рассказа перемежаются – здесь и повествование с элементами описания, и рассуждение. В компоненте, «выпадающем» из дистантной связи, представлены различные микротемы. Предложение с союзом НО возвращает нас к теме, обозначенной в первом предложении ТП, и участвует в выражении распространительных отношений.

Можно выделить еще группу ТП, в которых союз НО реализует делимитативную функцию, обозначая семантику предела, резкого обрыва повествования. В таком случае прерывается микротема, рассматриваемая в

первом компоненте, автор сам регулирует поток своего наблюдения и направляет его в другое русло. Характерно использование сочетаний **НО ТУТ**, **НО ВОТ**, **НО ВДРУГ**, например:

*Ультразвуковая машина проиграла нежными колокольчиками романс Гомеса и выключилась. Вот какая у нас техника, не нужно руки, как в других операционных, полчаса щеткой до мяса надраивать по научной системе. Вообще я не люблю, когда в больнице играет музыка. Даже в палате из репродуктора. Музыка в больнице сбивает с делового настроения и разрушает особую атмосферу.*

*Рассказывали, как в одной из клиник Первого Меда анестезиологи придумали заводить магнитофон в тот момент, когда больные в операционной выплывали из наркоза. Чтобы при первых проблесках сознания они слышали знаменитую песню Тухманова «Как прекрасен этот мир». Все было чудесно, больным нравилось, персоналу тоже. Пока кто-то на первое апреля не решил пошутить и подменить кассету. И вот продирает больной глаза, и вместо лирических «Ты проснешься на рассвете...» из магнитофона Высоцкий как захрипит: «На братских могилах не ставят крестов!» Большие в операционной музыку не заводили.*

*Еще я терпеть не могу, когда в больнице лужают семечки. Сразу ощущение, что не храм науки, а хлев. А уж больше всего не переношу, если... **Но тут** операционная сестра Ирина завязала мне последнюю тесемку халата на спине и поочередно начала подавать перчатки (А. Моторов. Преступление доктора Паровозова) – в данном случае прерывается внутренняя речь героя.*

Использование данных элементов в структуре ТП является сигналом того, что действие, обозначенное в первом компоненте, прервано: *Только собрался сесть на скамейку в сквере чуть передохнуть, **но вот...** **Но вдруг** увидел там, вдали, на Малой Бронной, очень знакомый силуэт (В. Колганов. Покаянные сны); Он старался произнести эти непривычные слова поуверенней, Вонсовский обрадовался и категорически, четко заклеил эти школы и направления как буржуазные. Значит, их здесь не изучают, удивился Андреа, тогда марксизму трудно развиваться, ведь для развития требуется борьба... **Но тут** шурин наступил ему на ногу под столом и тотчас со смехом предложил Андреа признать полную победу марксизма и пана Вонсовского (Д. Гранин. Бегство в Россию).*

Таким образом, на уровне текста союз **НО** может связывать построения самой разнообразной структуры, выражая при этом идею несходства, противоположности, неаналогичности.

### **Список литературы**

1. Апресян Ю.Д. Коннотации как часть прагматики слова (лексикографический аспект) // Русский язык: Проблемы грамматической семантики и оценочные факторы в языке. М., 1992. С.45-64.

2. Бакалова З.Н. Сложносочиненные предложения противительного типа в системном и текстовом аспектах: Автореф. дисс. ... докт. филол. н. Самара, 2010. 46 с.
3. Гаврилова Г.Ф. Сложносочиненное предложение и связный текст // Русский язык в школе. 1984. №2. С.93-97.
4. Ершова Н.Б. Система противительных союзов в болгарском языке (в диахроническом и синхроническом аспектах): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 2009. 22 с.
5. Курылева Т.В. Дискурсные функции инициальных сочинительных союзов: Автореф. дисс...канд.филол.н., СПб, 2007. URL: <http://cheloveknauka.com/diskursnye-funktsii-initsialnyh-sochinitelnyh-soyuzov> (дата обращения 13.04.2014)
6. Логачева А.А. Изменения в системе сложносочиненного предложения в языке русской лирики первой половины XIX – последней трети XX веков: Автореф. дисс. канд. филол. н. Орел, 2012. 24 с.
7. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст: К типологии внутритекстовых отношений. М., 1986.
8. Мартин Лосано Мария Арансасу. Поливалентные служебные слова, функционирующие на уровне текста, в современном русском языке: Автореф. дисс.... канд. филол. наук. М., 1996. 25 с.
9. Медведева С.В. Особенности употребления противительных союзов на уровне сложного предложения во французском языке XIV-XV веков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2002. №3. С.118-121.
10. Милованова М.С. Противительность как структурно-семантическая категория // Филологические науки. 2010. №3. С.40-50.
11. Милованова М.С. Семантика противительности и категория оценки // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. №4-2. С.639-642.
12. Николаева Т.М. Сочинительные союзы А, НО, И: история, сходства и различия // Славянские сочинительные союзы. М., 1997. С.3-24.
13. Санников В.З. Русские сочинительные конструкции: Семантика. Прагматика. Синтаксис. М., 1989.
14. Соколова В.П. Функционирование предложений с сочинительными союзами в начальной позиции в художественном тексте // Художественная речь. Самара, 1992. С.119-129.
15. Урысон Е.В. Союз *но*, или что такое «обманутое ожидание» // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: труды международной конференции Диалог-2005. Институт проблем информатики РАН. 2005. С.469-486.
16. Холодов Н.Н. Сложносочиненные предложения в современном русском языке: Учебное пособие. Часть I. Смоленск, 1975.

## Глава 2. Лингвокультурологический аспект языка

### 2.1. Язык и культура: актуальные аспекты взаимодействия

Одной из тенденций современного развития наук, в том числе и лингвистики, стало их стремление к взаимодействию друг с другом. Благодаря использованию материала, методов и приемов смежных областей знаний расширяется область научных исследований и возникают сдвоенные науки. Если говорить о лингвистике, такого рода «синтетическими» науками уже стали психолингвистика, антропологическая лингвистика, социолингвистика и др. Вхождение лингвистики в контекст таких гуманитарных наук, как философия, логика, этнология, культурология, породило новые научные направления и дисциплины: когнитивная лингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология. Идея интегративного подхода к языку сегодня активно внедряется в научные исследования, а интегральная концепция языка приобретает все большее число сторонников и получает дальнейшее развитие.

Постепенно исследователи-лингвисты также стали отходить от изучения языка как закрытой системы, системы как таковой. Это имел в виду и Х.-Г. Гадамер, который писал: «Если всякий язык есть мировидение, то он обязан этим не тому, что он являет собой определенный тип языка (в каком качестве его и рассматривает ученый-лингвист), но тому, что говорится или соответственно передается на этом языке» [5: 452]. Результатом таких процессов стала кардинальная смена научной парадигмы в языкознании, активизация интереса ученых к носителю языка – языковой личности, а также к национальной культуре, особенностям мировидения, нашедшим отражение в языке (языковой картине мира). Авторы коллективной монографии «Роль человеческого фактора в языке» в свое время назвали это переходом от «имманентной» лингвистики к антропологической [13].

Становление антропоцентрической парадигмы языкознания привело к методологическому сдвигу и в отечественной лингвистике, а **языковая картина мира** стала ее базисным понятием. Сегодня уже не оспаривается тезис о том, что каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации («концептуализации») мира, а наивное языковое сознание формирует языковую картину мира в культуре того или иного народа (лингвокультурной общности) [2].

Работы современных ученых-лингвистов посвящены разнообразным аспектам этой темы: выявлению своеобразия языковой картины мира того или иного народа, описанию особенностей языковой личности и специфики языкового сознания (концептуализации явлений окружающей жизни), лингвокультурологическому анализу языка конкретной этнокультурной общности и т.п. Особенно активно исследуются сегодня наивное языковое сознание, русская языковая картина мира, ведется ее описание. Это можно наблюдать в работах таких российских учёных, как Апресян Ю.Д., Колшанский Г.В., Яковлева Е.С., Левонтина И.Б., Урысон Е., Шмелев А.Д., Богуславская О.В., Сукаленко Н.И. и др. Культурологический подход к

языковому материалу при описании картины мира осуществляют Иванов Вяч.Вс., Топоров В.Н., Колесов В.В., Толстая С.М., Постовалова В.И. Метафорический взгляд на языковую картину мира представлен в трудах Телия В.Н., Арутюновой Н.Д., Степанова Ю.С., Брагиной Н.Г., Склярёвской Г.Н. и др. ЯКМ является и специальным объектом диссертационных исследований (Фесенко Т.А., Корнилов О.А. и др.), в которых разрабатывается метод концептуального моделирования, делается попытка комплексного описания категории ЯКМ как семиотической матрицы национальной ментальности и т.д. Такое разноплановое изучение языковой картины мира позволяет открывать новые стороны взаимодействия языка и культуры как базовых и универсальных составляющих человеческого бытия.

Анализ имеющихся по данной проблематике работ позволяет, однако, сделать вывод о том, что основное внимание ученых уделяется реконструкции прошлого, выявлению национальной специфики ЯКМ этносов, как, например, в исследованиях о фольклорных картинах мира, о так называемых «исходных моделях мира» (Цивьян Т.В., Николаева Т.М., Невская Л.Г., Седакова И.А.). На наш взгляд, пришло время от структуры архаичного коллективного сознания переходить к изучению языкового сознания наших современников, особенностей новой языковой личности, которая, безусловно, включает опыт и знания прошлого, закодированные в знаках языка и культуры, но в то же время содержит в себе и формирует свои, складывающиеся сегодня представления о мире. Процессы, происходящие сейчас в языке, новации в речевой практике несут на себе след социокультурной динамики жизни, отражают изменения в мировидении и миропонимании, поэтому, изучая современный русский язык, мы также должны ставить своей задачей исследование современной языковой личности, сформировавшейся в российском обществе.

Поскольку языковая картина мира отражает прежде всего познавательную функцию языка, то одна из функций ЯКМ – это концептуализация и категоризация внешнего и внутреннего мира человека, систематизация и классификация данных человеческих знаний и ощущений. На этом основании большое число исследователей связывает вопросы теории языкового значения и функционирования языка с изучением представления знания в языке, с когнитивной деятельностью человека. В частности, ученые пишут о когнитивной структуре универсальных категорий в естественном языке, о языковой концептуализации мира, о когнитивных истоках языковой категоризации как общей проблеме представления знаний в языке. Так, Е.С. Кубрякова отмечает, что особенно в последние годы очень интенсивно антропологическая лингвистика развивается под эгидой когнитологии [8: 194], более того, ученый называет экспансионизм одним из свойств **КОГНИТОЛОГИИ**.

Для содержательного описания картины мира также требуются определенные параметры, функцию которых выполняют универсальные категории, или «концепты». Конечно, такие универсалии, как пространство или время, заключают в себе целый комплекс представлений разного характера - научного, исторического, социального, психологического, культурологического

и т.д.\* Концепт же как понятие, как более частная категория, содержит знания, выраженные в комплексе конкретных значений. Если С.А. Аскольдов, заявивший о концепте еще в 1928 году, понимал его в ментально-деятельностном ключе, выделяя два вида концепта: познавательный и художественный [1], то Д.С. Лихачев позднее писал о целой «концептосфере», о концепте в индивидуально-речевом плане, а работы В.В. Колесова (1992), Ю.Е. Прохорова (2004) и других ученых обозначили культурологический подход к проблеме. В свою очередь Ю.С. Степанов пишет уже о константах, о единстве индивидуально-психологического, культурно-специфического и универсального компонентов в концепте, которые, по его мнению, присутствуют одновременно, но в разной степени. Исходя из огромного количества исследований, посвященных концептам, можно уже говорить **концептологии** как самостоятельной науке. Однако в имеющихся научных работах мы находим большое разнообразие точек зрения на концепт, определений этого понятия, поэтому его неоднозначное понимание сохраняется по сей день, хотя количество диссертаций на эту тему «зашкаливает» и, кажется, уже не осталось концептов, которые еще не подвергались анализу.

Говоря непосредственно о взаимодействии языка и культуры, нельзя не сказать об их общности в силу знакового характера, о близости их структур как моделирующих систем, о чем чаще всего и пишут ученые. Но в таком случае речь должна идти прежде всего о внешних признаках сходства. Однако слово как знак имеет не только значение, но и некое содержание, будучи еще и понятием. Например, В.Н. Телия считает, что языковые знаки могут выполнять функцию знаков “языка” культуры и служить средством презентации ее установок, и это переключение языковой компетенции в культурную основано на интерпретации языковых знаков в категориях культурного кода. Причем есть особые, ключевые слова-знаки, только такие, считает А. Вежбицкая, могут дать основу для сопоставления концептуальных систем, закрепленных в языках, тех значений слов, которые закодированы в языках [3: 46].

Если слово – это свернутый текст (по Ю.М. Лотману), то встает проблема интерпретации слова-знака, слова-символа. Поэтому при изучении культурно-маркированного пространства языка и национальной языковой картины мира исследуются не только особенности их концептуализации, но и особое отношение к этому миру, то есть его интерпретация. Таким образом, языковая система выступает средством интерпретации концептуальной и лингвокультурной картины мира, а концепты и языковые универсалии, соответственно, являются главными объектами лингвокультурологических исследований.

---

\* Например, концептуальная модель времени включает и научные понятия о времени как длительности, продолжительности всех событий и явлений, их последовательности, и наивно-обиходные представления о времени, уходящие корнями в древнейшую картину темпоральных представлений, то есть общая модель времени едина и его свойства универсальны, вследствие чего время выполняет интегрирующую функцию (константа сознания) и также является языковой универсалией, а не просто концептом в ЯКМ [11].

Лингвокультурология как наука о взаимодействии языка и культуры сегодня очень активно развивается по разным направлениям, хотя до сих пор остаются нерешёнными многие вопросы данной области научных исследований, особенно это касается терминологии, методологии и единой методики лингвокультурологического анализа. С точки зрения методологии наиболее остро стоит задача выработки междисциплинарных подходов к изучению языковых универсалий. Эти языковые категории нуждаются в комплексном исследовании, в синтезе тех представлений, которые развиваются в различных областях знаний, причем не только в гуманитарных науках, но и в естественных. Такого рода методология исследования должна базироваться на основе междисциплинарности, на общенаучных принципах системности, целостности, изоморфизма структур знаний, что определит и методику анализа языкового материала, в частности, в единстве когнитивного и культурологического аспектов.

Возникшая на «пересечении» смежных наук и тесно взаимодействующая с культурологией, социолингвистикой, этнолингвистикой, лингвокультурология как междисциплинарная наука развивается во внутренних взаимосвязях с другими и сама, разрастаясь, создает своего рода ответвления, порождает новые аспекты и пути исследований. Так родилась сравнительная лингвокультурология - новое научное направление, которое изучает лингвокультурные проявления разных, но взаимосвязанных этносов (см., например, работы П. Филковой). Нам представляется очень перспективным данное направление исследований, когда в работах сравнительно-сопоставительного характера на языковом материале, на основе универсальных концептов исследуются картины мира различных народов. (Еще Б. Уорф полагал, что сходные физические явления позволяют создать сходную картину вселенной только при сходстве или соотносительности языковых систем.) Ряд ученых называет этнолингвистику, как «изучение и описание корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии» [14: 217], составляющей частью лингвокультурологии: осознание языка как феномена культуры, культурно-исторической сферы, воплощающей в себе историю, культуру, обычаи народа. По мнению В.Н. Телия, задачи этих наук (рассмотрение соотношения и связи языка и духовной культуры, языка и народного менталитета, языка и народного творчества, их взаимозависимости и разного рода корреспонденции) совпадают.

Национальный язык любого этноса всегда являлся выразителем народных представлений о мире, так как именно в языке формировалась и структурировалась национальная картина мира, в которой особенности языкового сознания народа находили своё специфическое выражение. «Сознание человека, - писал А.А. Леонтьев, - всегда этнически обусловлено, видение мира одним народом нельзя простым «перекодированием» перевести на язык культуры другого народа» [9: 20]. Поэтому национальные особенности носителя языка, связанные с менталитетом, географией, историей, генетикой, психологией, социологией и т.д. играют важнейшую роль при изучении языка. Неслучайно у Ю.Н. Караулова содержание понятия «языковая личность» тесно



переплетается с этнокультурными и национальными чертами индивидуальности (если язык составляет неотъемлемый признак этноса, то инвариантная составляющая языковой личности есть часть национального характера). Однако, на наш взгляд, у лингвокультурологии круг задач несколько шире по сравнению с у этнолингвистикой, так как она не ограничивается изучением этнокультуры, нашедшей преломление в языке. Поэтому если сегодня формируется достаточно сложный термин-определение этно-социо-психоллингвистика, то закономерно встает вопрос и о такой науке, как этнолингвокультурология со своими целями и задачами, объектом и предметом исследования.

Как своеобразную область лингвокультурологии выделяют лингвокультурологию текста, основанную еще В.В. Виноградовым, А.М. Пешковским и Л.В. Щербой. Особенно актуальным это направление становится, когда речь идет о тексте художественном во всем его своеобразии. Такой текст как способ постижения и форма выражения национальной картины мира того или иного народа может дать богатый материал для лингвокультурологического описания языковой картины мира, языковой личности. Как известно, Ю.М. Лотман называл литературные произведения своеобразными «семиотическими конденсаторами» страноведческого и культурного континуума. Более того, сведения такого рода представлены в художественном тексте специфически: писатель создает новую, особую, «художественную» действительность.

Кроме того, произведения искусства рождаются и существуют в органическом единстве с разнообразными проявлениями исторической и культурной жизни общества, поэтому анализ отдельного художественного произведения изолированно, вне исторического и культурного контекста времени его создания, как минимум, непродуктивен. Художественная литература обладает огромным контекстом, изучение которого необходимо прежде всего потому, что отсутствие общекультурных комментариев при интерпретации некоторых произведений может привести к непониманию или к неверному толкованию того или иного произведения, особенно если вопрос стоит о достаточной адекватности восприятия, понимания и максимально точной интерпретации произведения, например, иностранцами. Лингвокультурологический подход к изучению художественного текста, не исключающий литературоведческого анализа, является, на наш взгляд, наиболее плодотворным со всех точек зрения.

Закономерно и в методике преподавания русского языка как иностранного наряду с термином «страноведение», благодаря Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, появился новый - «лингвострановедение», как пятый (после фонетики, лексики, грамматики и стилистики) аспект РКИ. К носителям культуры в теории лингвострановедения традиционно относят языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики: безэквивалентная, фоновая, коннотативная лексика, фразеологизмы, афоризмы и т.п. Анализ таких, национально маркированных единиц текста, стремление к осмыслению национально-культурной специфики языкового материала привел

к активному внедрению лингвокультурологического подхода в сферу методики РКИ - при изучении языковых единиц текста. Так лингвокультурология становится и аспектом преподавания РКИ, лингводидактической дисциплиной, дающей системное описание фактов языка и культуры в их взаимодействии и взаимосвязи, которая исследует так называемую «языковую картину мира», т.е. зафиксированную в языке и специфическую для данного языкового коллектива схему восприятия действительности (своего рода мировидение через призму языка).

Таким образом, в рамках лингвокультурологии как науки сложились достаточно самостоятельные направления, аспекты исследования: лингвострановедение, сравнительная лингвокультурология, лингвокультурологическое поле, лингвокультурная ситуация и др., изучаются культурные концепты, своеобразие языковой личности, фрагменты языковой картины мира и т.д. При этом лингвокультурология, как уже было замечено, тесно взаимодействует с когнитологией, психо- и социолингвистикой, концептологией, этнолингвистикой и другими смежными науками. Однако круг лингвокультурологических исследований в современной российской науке имеет пока ограниченный характер и связан преимущественно с лексическим уровнем языка. Кроме того, в сферу лингвокультурологического интереса еще не попали, например, диалекты, современный молодежный дискурс или культура речи, тесно связанные с взаимодействием языка и культуры, в том числе культуры говорящей и пишущей языковой личности.

История лингвокультурологии как науки берет начало в работах А.А. Потебни, писавшего о соответствии отдельного слова искусству по элементам структуры и способам их соединения и считавшего язык основой всех видов искусства. Методологической основой отечественной лингвокультурологии стали идеи В. Гумбольдта, представителей психологического направления (А.А. Потебня), неогумбольдтианства (Л. Вайсгербер), Э. Сепира, Б. Уорфа, В.В. Виноградова, Л.В. Щербы, Г.О. Винокура, когнитивистики (Р. Джекендофф, Р.И. Павленис, Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, А.П. Бабушкин, И.А. Стернин). Одним из первых научное определение лингвокультурологии дал В.В. Воробьев: «Комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)». [4: 116]. Другие ученые тоже называют лингвокультурологию наукой (теоретической и филологической), «которая исследует различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса» [6: 15]. Для В.А. Масловой, активно работающей в области лингвокультурологии, это и «отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии», и «гуманитарная дисциплина, изучающая

воплощённую в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру», и «интегративная область знаний, вбирающая в себя результаты исследований в культурологии и языкознании, этнолингвистике и культурной антропологии» [10]. В.В. Красных также определяет лингвокультурологию как «дисциплину, изучающую проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе, непосредственно связанную с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [7: 12]. Таким образом, ученые сходятся во мнении о том, что лингвокультурология – это самостоятельная научная дисциплина, гуманитарная, лингвистическая, она имеет синтетический характер и является такой областью знаний, которая выходит за пределы чистой лингвистики и затрагивает самые разные стороны гуманитарного знания. Сегодня вопросы взаимодействия языка и культуры в разных аспектах ставятся в работах В.М. Шаклеина (лингвокультурная ситуация), В.В. Воробьева (лингвокультурологическое поле), В.Н. Телия (лингвокультурологический аспект русской фразеологии), В.А. Масловой (анализ культурных коннотаций – на паремиологическом материале), Н.Д. Арутюновой, Ю.С. Степанова (концепты культуры). И спектр такого рода исследований продолжает расширяться. Можно сказать, что лингвокультурологический подход к изучению языка разнопланов и реализуется на самом разнообразном культурно-языковом материале, это, в свою очередь, порождает отдельные аспекты, методики и приемы лингвокультурологического анализа.

Свое место среди актуальных направлений современной лингвокультурологии заняло изучение конкретной языковой ситуации, сложившейся в обществе на определённом этапе культурного развития страны, в какой-то важный для нации историко-культурный отрезок времени. Нельзя в этой связи не согласиться с Ю.С. Степановым, который относительно «культурного концепта» писал, что его ценность безотносительна, заключена в нем самом, но в определенные общественные периоды, в зависимости от общественной конъюнктуры, она может «высвечиваться» или оставаться в тени.

Разработку теории **лингвокультурной ситуации** начал В.М. Шаклеин и в первые годы формирования отечественной лингвокультурологии как науки ввел это понятие в научный оборот. В своей монографии «Лингвокультурная ситуация и исследование текста» ученый представил основные теоретические принципы феномена лингвокультурной ситуации, обосновал идею лингвокультурного универсума – реальности, в пределах которой человек создает различные картины мира (этническую, речевую, текстовую), и предложил уникальную и перспективную методологию лингвокультурологического исследования текста – такого анализа, на основании которого можно было бы давать адекватные характеристики породившей текст лингвокультурной ситуации. И теперь понятие ЛКС является одним из базовых в отечественной лингвокультурологии.

Сегодня та или иная конкретная языковая ситуация часто становится объектом анализа, однако следует заметить, что сама теория лингвокультурной ситуации не получила должного развития и до сих пор остается недостаточно разработанной. Такая теория могла бы опираться на результаты изучения конкретных лингвокультурных ситуаций, но таких работ, во-первых, не так много, а во-вторых, они носят точечный характер, не образуя собой единую систему или хотя бы группу, что не может привести к созданию учения о лингвокультурной ситуации. Кроме того, имеющиеся на данную тему исследования ориентированы на решение прикладных, локальных задач, затрагивают частные аспекты проблемы, то есть не выходят на уровень широких, теоретических обобщений.

Другая проблема затронутой темы сводится к тому, что больший интерес современных исследователей вызывают культурно-исторические периоды, далёкие от сегодняшнего дня. Поэтому, несмотря на то что лингвокультурная ситуация является одним из немаловажных и актуальных объектов изучения в российской лингвокультурологии, особенности этно- и социокультурной жизни современной России, которые находят непосредственное отражение в языке и обуславливают острейшую необходимость изучения лингвокультурной ситуации, сформировавшейся в нашей стране сегодня, не становятся частым и важным аспектом изучения. Понятно, что ее, как динамичную и еще не устоявшуюся, изучать значительно сложнее, но, однако, и не менее важно. Потому именно современная лингвокультурная ситуация стала предметом нашего научного интереса и была проанализирована на материале речевой культуры ивановского студенчества [12]. В данном исследовании получила дальнейшее развитие и теория лингвокультурной ситуации.

Возвращаясь к истории вопроса, обратим внимание на определение лингвокультурной ситуации, данное В.М. Шаклеиным: «ЛКС – это динамичный и волнообразный процесс взаимодействия языков и культур в исторически сложившихся культурных регионах и социальных средах» [16: 19]. Из этого следует, что понятие ЛКС характеризуется двумя основными факторами: временным и пространственным. Категория времени, безусловно, является ведущей при анализе лингвокультурной ситуации. «Временной аспект ЛКС, - пишет далее В.М. Шаклеин, - представляется, с одной стороны, как перманентно и волнообразно меняющийся процесс, а с другой – как подготовленный данным процессом статический временной «срез», служащий подготовительным этапом для следующего формирующегося среза» [16: 17]. Это значит, что лингвокультурную ситуацию необходимо рассматривать как в диахронии, так и в синхронии, как в динамике, так и в статике, то есть как линию и как точку на пути движения-развития.

Другим фактором (пространственным), характеризующим процесс лингвокультурного развития нации, В.М. Шаклеин считает «вхождение в его состав, как правило, не одного, а нескольких общественных формирований, нескольких языков и культур, которые сами по себе уже являются сложными системами, поскольку один язык обычно обслуживает несколько культур и субкультур, имеющих, в свою очередь, и свои (национальные, субэтнические)

языки, которыми зачастую не владеют представители других культур и субкультур» [16: 17]. Эти общественные формирования, языки и культуры, считает ученый, объединяются в сложные системы, где язык приобретает региональные и субэтнические особенности в фонетике, морфологии, лексике и синтаксисе - такая неоднородность состава и сложность самих его составляющих обуславливает необходимость дифференцированного подхода к изучению отдельных языковых групп, субкультур. Это подтолкнуло и нас к исследованию молодежной субкультуры, языка современных студентов как наиболее активных и мобильных носителей русского языка - речевой практики студенчества как сложного социолингвистического явления, во многом определяющего последние тенденции развития русского языка и активно влияющего на формирование языкового сознания молодых современников [10: 3-4].

Получается, что при изучении конкретной лингвокультурной ситуации важно вести анализ также национальных социально-экономических, историко-культурных обстоятельств, повлиявших на языковую ситуацию не только конкретного периода времени, но и на определенной территории. Однако такого рода исследований совсем немного: так, В.А. Маслова рассматривает конструктивную роль языка в формировании духовной культуры народа на примере небольшого региона – белорусского Поозерья (ее Витебской части) [Маслова, 2004], есть работы, посвященные культурно-языковым особенностям городов центральной России - Пскова, Ярославля, Владимира, но все они носят частный характер и не ведут к широким и глубоким обобщениям. Можно сказать, сегодня пока не выработан системный подход к решению поставленных проблем, столь актуальных в свете всего вышесказанного.

Фактор места в ЛКС тесно связан с понятием этнолингвистика, о задачах которой Н.И. Толстой писал, что они направлены на анализ пользования языком в различных языковых ситуациях, в разных этносоциальных слоях и группах [15: 27]. Более того, ученый подчеркивал, что изучение особенностей развития и функционирования этноса, по мнению ученого, может идти только в **региональном** аспекте, так как именно по языковой картине региона можно изучать национальную. Действительно, в конкретной местности формируется та этноязыковая среда, которая определяет ведущие процессы в культурном и языковом развитии нации, здесь общие тенденции функционирования русского языка соединяются со спецификой его бытования на местах. Как нам представляется, теория современной лингвокультурной ситуации может получить свое дальнейшее развитие именно на основе анализа состояния языка и культуры речи в различных регионах нашей страны. Неслучайно наряду с этнолингвистикой уже формируется термин регионолингвистика.

На современном этапе развития лингвистической науки исследование лингвокультурной ситуации с учетом всего комплекса факторов, ее формирующих, и всех составляющих (языковая, культурная, социальная, этническая ситуация определенного этапа, периода культурно-исторического развития страны) должно способствовать составлению достаточно полной лингвокультурной картины жизни российского общества.

В итоге следует сказать, что междисциплинарный подход к анализу языкового материала обогащает не только лингвистику, но и те смежные науки, знания которых привлекаются к исследованию. Лингвокультурологический аспект изучения языка выводит исследование за узкие рамки лингвистики и ведет к глубоким научным обобщениям интегративного характера, а также высвечивает многообразие и разнообразие аспектов взаимодействия языков и культур, тем самым намечая перспективы актуальных направлений исследования в этой области.

### *Список литературы*

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста. М.: Academia, 1997. С. 267-279.
2. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 37–67.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянских культур, 2001. 288 с.
4. Воробьев В.В. О статусе лингвокультурологии // IX Международный Конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. Т. 2. Братислава, 1999. С.125-126.
5. Гадамер Х.- Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988. 699 с.
6. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: Учебник. СПб: Изд-во «Осипов», 2006. 260 с.
7. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
8. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX в.: (Опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX в. М.: Изд. центр РГГУ, 1995. С. 144-238.
9. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная реальность. М.: Ияз РАН, 1993. С. 16-21.
10. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие. М.: Академия, 2004. 208 с.
11. Михеева Л.Н. Время в русской языковой картине мира. Иваново: Изд-во ИвГУ, 2003. 252 с.
12. Михеева Л.Н., Долинина И.В., Здорикова Ю.Н. Лингвокультурная ситуация в современной России: речевая культура студенчества: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 216 с.
13. Роль человеческого фактора в языке. М: Наука, 1988. 216 с.
14. Телия В.Н. Основные постулаты лингвокультурологии // Филология и культура. Ч. III. Тамбов: Изд-во Тамбовск. гос. ун-та, 1999. С. 14-15.
15. Толстой Н.И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н.И Толстой. М.: Индрик, 1995. 512 с.
16. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М.: Общество любителей российской словесности, 1997. 184 с.

## 2.2. Лингвокультурология в контексте родственных лингвистических дисциплин

Лингвокультурологическая парадигма исследования представляет собой, несомненно, одно из важнейших направлений современной отечественной лингвистики. На протяжении двух последних десятилетий культурные, или лингвокультурные концепты стали объектом пристального внимания российских лингвистов, что нашло свое выражение в появлении многочисленных научных статей, монографий, диссертационных исследований и научных школ. Активно ведется работа по составлению словарей-концептуариев и антологий концептов.

Популярность данного направления исследований среди российских лингвистов столь высока, что лишь немногие из них отдают себе отчет в том, что данный подход к изучению языка и культуры, основанный на выделении в качестве базовой единицы исследования лингвоконцепта, характерен исключительно для российской науки. На этноспецифичность лингвокультурологии, на ее развитие исключительно в границах российского и постсоветского научного пространства, указывал С.Г. Воркачев в своем анализе «методологической эволюции и предметной экспансии» данного направления языкознания с 1991 года и до настоящего времени. По его словам, «лингвокультурология (во всяком случае как имя) представляет собой чисто автохтонное, российское образование, циркулирующее исключительно в русскоязычном научном пространстве: в западной научной традиции культурологию называют «культурной антропологией», а лингвокультурологию – «антропологической лингвистикой» [8: 67].

Однако, проведение данной параллели вряд ли может быть признано корректным, если принять во внимание, что под антропологической лингвистикой понимается на Западе область исследований взаимоотношений языка и культуры, посвященная изучению бесписьменных языков. «Антропологическую лингвистику можно кратко охарактеризовать как область лингвистического исследования, посвященную в основном синхронному и диахронному изучению языков, на которых говорят народы, не имеющие письменности» [15: 286]. Сходства декларируемых лингвокультурологией и антропологической лингвистикой цели - изучения культуры на базе исследований языка - явно недостаточно, чтобы рассматривать данные направления как совпадающие в своей содержательной, методологической части. Очевидно, что не только объект антропологической лингвистики (бесписьменные языки аборигенов Северной, Центральной и Южной Америки, Мексики, Вест-Индии), но и используемые ею методы, не имеют ничего общего с теми, которые были разработаны и активно используются в рамках российской лингвокультурологической парадигмы.

Методологию антропологических исследований в США и странах Европы во многом предопределили особенности самого объекта изучения – языки различных племен, не обладающих письменностью. В этих условиях перед американскими и западноевропейскими учеными стояла первоочередная

задача освоения и научного описания данных языков, что обусловило абсолютное преобладание дескриптивных методов исследования. «Теория и методы современных лингвистов-антропологов не отличаются сколько-нибудь значительно от теории и методов других лингвистов. Важнейшее различие состоит, скорее всего, в методике: лингвисту-антропологу, поскольку в его распоряжении нет литературных произведений или ранних памятников, приходится собирать материал (набор высказываний) самому, непосредственно от говорящих на этом языке» [15: 293].

Основной программный принцип лингвистического анализа в рамках антропологической лингвистики был изложен Францем Боасом в его введении к справочнику языков американских индейцев и сводился к призыву к полной научной беспристрастности, отстраненности исследователя от тех законов, которые характерны для уже хорошо изученных языков. Исследователям, работающим в рамках данного направления, предписывалось избавиться от европоцентричности исходных лингвистических установок. Программная установка дескриптивной лингвистики гласила, что каждый язык должен быть описан исходя исключительно из его собственной модели, выводимой индуктивным способом из изучения его звуков, форм и значений. В результате основным достижением ученых, работающих в рамках данного лингвистического направления, явились разработка соответствующей методологии исследования, формальное описание различных языков индейских племен и создание различных типов их классификации. Таким образом, эксплицитное указание в наименовании «антропологическая лингвистика» нацеленности исследований на выявление особенностей присутствия человеческого фактора в языке, не получило весомого практического воплощения в ее реальном содержании.

В российском языкознании данное направление западной лингвистической мысли практически не нашло своих последователей. Лишь в Иркутске сложилось направление, именуемое себя «иркутской школой антропологической лингвистики». Однако все труды, выполненные в рамках данной школы, методологически выдержаны в привычном русле лингвокультурологии, о чем убедительно свидетельствуют изданные коллективные монографии и их названия: «Антропологическая лингвистика. Концепты. Категории. Коллективная монография (2003 г.), «Внутренний мир человека: Семантические константы. Коллективная монография» (2007 г.).

Не прижился на русской языковой почве и сам англоязычный термин. Данное «неприятие» можно объяснить, в том числе, особенностями семантики термина «антропология» в российской научной традиции, согласно которой на первое место выдвигается физический аспект происхождения и эволюции человека.

Несколько более близкой по своему исследовательскому вектору к российской лингвокультурологии представляется выросшая в русле антропологических исследований «этнолингвистика», под которой понимают область языкознания, изучающую язык в его взаимоотношении с культурой. Считающийся ее родоначальником американский лингвист Э.



Сепир неоднократно высказывал в своих многочисленных трудах неудовлетворенность свойственным антропологической лингвистике формальным подходом к описанию языков, указывал на влияние, которое языки оказывают на поведение и мышление тех, кто на них говорит. Как известно, его идеи были подхвачены Б. Уорфом и легли в основу широко известной гипотезы «лингвистической относительности» Сепира – Уорфа.

Данная гипотеза является де факто повторением идей Вильгельма фон Гумбольдта о роли языка в формировании не только мышления нации, но и национального духа в целом. В европейской лингвистической традиции эти идеи были во многом развиты в 20-х гг. в работах неогумбольдтианцев – В. Порцига, Й. Трира и Л. Вайсгербера. Основные принципы неогумбольдтианской лингвофилософской концепции были сформулированы Л. Вайсгербером в опубликованной в 1929 г. работе «Родной язык и формирование духа». Центральным постулатом этой теории явилось положение о том, что образующие семантические поля отдельные концепты или значения слов не могут рассматриваться как самостоятельные феномены, существующие «до и вне языка» и дожидаящиеся своих обозначений, а должны пониматься как создаваемые языком «духовные объекты», структурирующие действительность [5]. Автор прибегал ко многим лексическим примерам, чтобы показать мировоззренческую зависимость человека от его родного языка. По мнению неогумбольдтианцев, языковая картина мира оказывает непреодолимое воздействие на носителей языка.

Однако, если вести речь о наиболее весомых достижениях В. Порцига, Й. Трира и Л. Вайсгербера, то к ним относится создание теории семантических полей, положивших начало структурной семантики. Главная идея этой лингвистической концепции заключается в том, что значение слова не может быть адекватно описано без обращения к другим лексическим единицам, входящим в то же семантическое поле.

В отличие от антропологической лингвистики, термин «этнолингвистика» получил в российской науке более широкое признание, а само направление представлено, в основном, работами этнолингвистической школы Н.И. Толстого (1928–1996). В качестве основной задачи этнолингвистики российский ученый видел перенос лингвистических методов на исследование культуры славян с учетом диахронического аспекта исследований. Объясняя отличие славянской этнолингвистики от американской, Н.И. Толстой указывал: «Э. Сэпир и Б. Уорф придали этнолингвистике тот характер, который она в общем языкознании сохраняет по сей день. Этнолингвистические идеи и методы применяются почти исключительно к языкам и социумам с бесписьменной традицией или к современным языковым процессам и социумам без оглядки на их историческое развитие. Общеязыковедческая и синхронно-лингвистическая направленность в значительной мере ограничивают возможности разработки и применения этнолингвистической методики в научных исследованиях и делают саму этнолингвистику периферийной, факультативной дисциплиной в языкознании.... Есть все основания полагать, что этнолингвистика может и должна, подобно компаративистике, члениться по

этноязыковым признакам, что это членение вытекает из самой ее сущности, и потому мы считаем возможным говорить о перспективах и задачах славянской этнолингвистики как автономной дисциплины» [13: 31].

С целью решения поставленных задач этнолингвистическая школа Н.И. Толстого прибегала к различным методам исследования: таким, как: методы исторической диалектологии, реконструкция, ареалогия, картографирование, анализ диалектов, семантический, синтаксический и прагматический анализ и др.

В сходном направлении этнолингвистика развивается в Польше, в Люблинском университете, где под редакцией проф. Ежи Бартминьского издается ежегодник “Этнолингвистика”. На русский язык переведена книга польского филолога «Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике», посвященная широкому кругу проблем, связанных с изучением отношений между языком и культурой и описанию лингвистических подходов к ее изучению. Объектом исследований польской школы являются языковая картина мира и стереотипы, отраженные в значениях слов и в различных текстах. В книгу включены теоретические статьи о стереотипах и лексикографических дефинициях, а также конкретные описания языковых стереотипов: например, мать, народ, земля, немец и др [4].

Примечательно, что как основатель российской, так и основатель польской этнолингвистической школы, подчеркивают концептуальные отличия славянской этнолингвистики от северно-американской. В то же время бельгийский исследователь славянских языков П. Плас (Plas Pieter) в своей работе, посвященной сопоставительному анализу этих двух одноименных направлений лингвистической мысли, обращает внимание на их сходства. Отметим, что сам факт интереса представителя западной лингвистики к тому, что происходит в науке о языке в славянских странах, является крайне редким для англоязычного научного дискурса.

Проводя параллели между двумя школами, Питер Плас отмечает их близость, состоящую в общей цели: «превратить этнолингвистику в науку о культуре, в которой язык рассматривался бы как основное средство человеческого семиозиса». Кроме того, он отмечает методологическое сходство обеих школ, к которым относятся методы социолингвистики, прагмалингвистики, когнитивной лингвистики, фольклорных исследований, дискурсивного, семиотического анализа и др. Интересны наблюдения П. Пласа об основных отличиях в теоретических воззрениях лингвистов славянской и американской этнолингвистических школ: если для первых характерно рассмотрение лексического значения в расширенном, культурологическом формате, не привязанном исключительно к референту слова, но включающем дополнительно различные ассоциативные слои, то ученые США рассматривают лексическое значение исключительно как прагматическое, заданное конкретными контекстуальным окружением. Говоря о свойственных люблинской и московской школе взглядах, П. Плас приводит интересное наблюдение о «культуризации когнитивной лингвистики» в России и Польше [16].

Наконец, анализируя связи и взаимоотношения российской лингвокультурологии с другими лингвистическими направлениями, следует также упомянуть работы в области «межкультурной коммуникации». С.Г. Воркачев отмечает частичное пересечение их предметных областей, имеющих «общий объект исследования – этнический менталитет носителей определенных естественных языков как совокупность групповых поведенческих и когнитивных стереотипов, но различные целевые установки: если интерес первой направлен на выявление лингвоспецифических характеристик этого менталитета через анализ его семантических составляющих – концептов, то интерес второй сфокусирован на преодолении лингвокультурной специфики и возможного ее непонимания в межъязыковом общении» [6: 49].

Несомненно, данные, полученные в лингвокультурологических исследованиях, составляют тот фундамент, которым должна пользоваться межкультурная коммуникация. Отметим также отсутствующую в лингвокультурологии прескриптивную направленность, свойственную межкультурной коммуникации, целью которой является недопущение коммуникативных неудач в результате незнания особенностей менталитета, отраженных в языковых структурах.

Таким образом, по своей научно-методологической концепции российская лингвокультурология, действительно, представляет собой вполне автохтонное, идиоэтническое направление языкознания, основным методологическим отличием которого является выделение в качестве базовой единицы категориально-исследовательского аппарата особого образования - концепта, или лингвоконцепта. Сущность концепта как некоей единицы ментального плана обусловила появление в научном дискурсе параллельного с лингвокультурологией термина - «лингвокогнитология». Анализируя различия между ними, С.Г. Воркачев указывал на направленность «лингвокогнитологии» на анализ характера ментальных структур, лежащих в основании концепта и на их ориентированность на «семасиологический вектор: от смысла (концепта) к языку (средствам его вербализации)». В то же время лингвокультурология фокусируется на изучении специфического в составе ментальных единиц и направлена на накопительное и систематизирующее описание отличительных семантических признаков конкретных культурных концептов». Основной вектор исследования в данном случае – ономасиологический, от «имени концепта к совокупности номинируемых им смыслов» [7: 9].

Следует отметить, что подобное методологическое различие не является некоей демаркационной линией между двумя направлениями: осмысление и описание ментальных сущностей, соответствующих концепту, является неотъемлемой частью всех лингвокультурологических работ. Анализу конкретного лингвокультурного концепта всегда предшествует научный анализ и синтез уже существующих в науке дефиниций самого концепта.

Если принять во внимание, что становление и развитие лингвокультурологической парадигмы осуществлялось в процессе решения трех основных задач: определение объема содержания базовой единицы

исследования – концепта; описание методологии его изучения, и проведение исследований конкретных лингвоконцептов в языковой картине мира, то мы вынуждены будем констатировать весьма примечательный факт: наименее разработанной из этих трех направлений продолжает оставаться именно проблема категоризации и определения самого лингвокультурного концепта. Отметим, что очевидная противоречивость во взглядах на сущность концепта не помешала выработке методологии его исследования и выполнения на этой основе многочисленных работ в области изучения концептов отдельных имен.

По мнению С.Г. Воркачева, «если споры относительно природы и сущности концепта вообще продолжаются и, наверное, будут продолжаться до бесконечности, то концепт как объект лингвокультурологического исследования свое самое общее, рабочее определение, под которое подпадают практически все выделяемые здесь его виды, как представляется, уже нашел: это сложное (многомерное и многопризнаковое) ментальное образование (смысл), отмеченное культурной спецификой и имеющее имя (выражение в языке) [8: 71].

С.Г. Воркачев объясняет разброс в существующих дефинициях концепта «неопределенностью производящего термина «культура», в связи с чем каждый концепт можно трактовать как культурный. Однако, на наш взгляд, причины такого разброса могут лежать и в иной плоскости. С одной стороны, к ним можно отнести искусственность, «умышленность» создания новой терминологической единицы для целей лингвистического исследований. Данный аспект проблемы крайне редко оказывался в фокусе внимания ученых, если не считать утверждения А. Соломоника, высказавшего мысль о том, что «концепт – это абстрактное научное понятие, выработанное на базе конкретного житейского понятия» [12: 246]. Его идею уточняет С.Г. Воркачев, заметивший, что «(лингвокультурный) концепт» представляет собой в достаточной мере «фантомное» ментальное образование как в силу своей эвристичности – он принадлежит к инструментарию научного исследования – так и в силу того, что он является своего рода «ментальным артефактом» – рукотворен и функционален, создан усилиями лингвокогнитологов для описания и упорядочения все той же «духовной реальности» [7: 10].

Однако большинство исследователей не отдают себе отчета в «фантомности» единицы исследования, в том, что она представляет собой искусственный конструкт, что приводит к возникновению спора о том, у каких реалий концепты существуют, а у каких – нет. Более того, многие лингвисты описывают лингвоконцепты таким образом, что из их дискурса можно сделать вывод о всеобщем признании реального существования неких многомерных образований, которым может быть присвоено имя концептов. Так, В.И. Карасик указывает, что в «лингвокультуре объективно выделяются и верифицируются знаки особой природы – культурные концепты» [9: 115]. Примечательно, что к такому выводу он приходит на основании анализа различий в осмыслении слова «рыба» - “fish” [Там же: 113 - 114] в русских и английских фразеологизмах, хотя у многих сочетание «культурный концепт» или «лингвоконцепт «рыба» наверняка вызовет улыбку. В отличие от

С.Г. Воркачева [6], считающего возможным говорить о концептах только по отношению к абстрактным сущностям, В. И. Карасик считает, что предметные концепты также имеют право на существование, «если в языковом сознании некоторый предмет ассоциируется с культурно значимыми смысловыми рядами» [9: 116]. Отсюда следует, что, если у рыбы имеются какие-либо культурно значимые смыслы, то мы вправе присвоить ей статус культурного концепта, хотя возникает наивное предположение, что концепт рыбе нужен не более, чем пресловутый «зонтик». Несмотря на явное наличие культурных смыслов, весьма забавными могут представляться, к примеру, сочетания «концепт индейки» в американской лингвокультуре, или «концепт бигоса» в польской языковой картине мира.

На наш взгляд, когнитивный диссонанс, который слышится в таких сочетаниях, во многом обусловлен семантической оксюморонностью сочетаемых смыслов. «Высокая» семантика термина «концепт» как ментальной единицы высшего порядка выталкивает из сочетаний семантически недостойные его объекты, и этот семантический мезальянс невозможно устранить утверждениями о наличии культурных смыслов у рыб, красной или черной икры, чипсов или гамбургеров.

Отсюда, на наш взгляд, проистекает и стремление некоторых исследователей избежать употребления термина «концепт» в тех случаях, когда это представляется им некорректным, если не смешным с точки зрения конвенциональной семантики. К примеру, тема диссертационного исследования Е.В. Бусуриной звучит «Лингвокультурема "дурак" в русской языковой картине мира», тема статьи М.А. Авериной определена как «Лингвокультурема «конь» в русской фольклорной картине мира».

С другой стороны, следует признать, что изучение этноспецифики реалий или предметов подобного рода может вполне успешно осуществляться (как в принципе это происходит в языкознании других стран) и без насильственного присвоения им статуса концептов. Более того, сама дискуссия о том, у каких внеязыковых референтов есть концепты, у каких – нет, не может привести к рождению истины в последней инстанции. Принимая во внимание, что «лингвоконцепт» есть не что иное, как своего рода терминологический конструкт, искусственно созданный российским языкознанием, в попытках предписать обязательное для всех понимание соотношений между внеязыковым референтом и концептом непременно будут присутствовать элементы субъективных, арбитражных решений.

Если же строго следовать наиболее популярным дефинициям концепта, то мы будем вынуждены признать, что существование концептов является универсалией для всех вербализованных смыслов, имеющих культурную значимость, и в таком случае мы должны говорить о культурном концепте, независимо от характера его внеязыкового референта. Так, по мнению А.П. Бабушкина под концептом следует понимать «любую дискретную содержательную единицу коллективного сознания, отражающую предмет реального или идеального мира, хранимого в виде познанного субстрата...» [3: 29]. По мнению С.Г. Воркачева, лингвокультурный концепт – «это сложное

(многомерное и многопризнаковое) ментальное образование (смысл), отмеченное культурной спецификой и имеющее имя (выражение в языке)» [8: 71]. Руководствуясь содержанием этих дефиниций, вычлняющих три стороны концепта – имя, смысл и культуру, следует признать, что в той или иной степени таким триединством обладают практически все языковые знаки, кроме дейктических.

Однако, в той же работе С. Г. Воркачев говорит о «вырождении базового термина лингвокультурологии – концептом стали назвать план содержания любого вербального знака, содержащего хотя бы намек на культурную специфику» [8: 72]. Следовательно, существуют некие внеязыковые референты, которым категоризация в виде «концепта» не положена по когнитивному статусу, в то время как другие носят имя концепта по праву. В связи с этими противоречиями, которые зачастую не замечаются самими исследователями, можно констатировать назревшую необходимость появления диссертационных исследований по теме самого концепта: «Концепт «лингвоконцепта» в российской лингвокультурологии». Эмпирической основой для выполнения такой работы может явиться проведение среди российских лингвокультурологов эксперимента по аналогии с известными экспериментами немецкой исследовательницы Э. Рош, направленных на выявление наиболее прототипических концептов. Можно с уверенностью предположить, что в таком случае к наиболее прототипическим будут отнесены концепты абстрактных сущностей, в то время как концепты предметных имен составят периферию. Несмотря на внутреннюю противоречивость термина «концепт», его привлечение в сферу лингвистического анализа стало несомненным организующим началом, вокруг которого была выработана четко очерченная и верифицированная в многочисленных работах методология исследования, давшая вполне ощутимые результаты в области лингвистического конструирования национальной концептосферы.

Говоря об автохтонности, уникальности российской лингвокультурологии, следует также обозначить проблему поиска англоязычных эквивалентов для термина «концепт» или «лингвокультурный концепт». Существует мнение о непереводаемости данной терминологической единицы на другие языки. Так, по мнению В.П. Нерознак, концепт является «концептом» как раз в силу того, что он не находит однословных эквивалентов при переводе на другие языки и не соответствует содержанию своей производящей основы *concept(um/us)* [11: 85]. Ему вторит и С.Г. Воркачев, который относит идиотичность и непереводаемость к «врожденным порокам» базовой эвристической единицы «лингвокультурологии» [8: 73].

Действительно, в том виде, в котором он существует как устоявшаяся эвристическая единица лингвокультурологии, русский термин «концепт» не имеет равнозначной единицы в западной этнолингвистике. Однако, использование в англоязычном научном дискурсе термина «*concept*» в значении «понятия, идеи» становится все более популярным. Более того, появляются англоязычные работы, которые заставляют усомниться во врожденных пороках отечественного термина, так как в них в качестве единицы изучения также

избираются культурные концепты – «cultural concepts». В качестве примера приведем вышедшую в 2012 году книгу Дж. Андерхилла «Ethnolinguistics and Cultural Concepts: Truth, Love, Hate and War» («Этнолингвистические и культурные концепты: истина, любовь, ненависть и война») [17]. В этой работе ключевые мировоззренческие концепты анализируются на материале английского, французского, чешского и немецкого языков. Автор убедительно доказывает их этноспецифичность, а также рассматривает их в процессе диахронической эволюции, используя различные методы лингвистического анализа.

Подводя итоги, следует признать, что российская лингвокультурология представляет собой вполне сформировавшуюся область лингвистических исследований, парадигмальное отличие которое состоит в выделении в качестве основной эвристической единицы лингвокультурного концепта. По своей целевой установке - изучение культуры через язык -, данное направление наиболее близко к области исследований, получившей в западной лингвистической традиции название этнолингвистики. Многолетний этап дефиниционного анализа лингвокультурного концепта привел лингвистов к признанию факта об обязательном наличии в концепте трех взаимосвязанных сторон: смысловой, языковой и собственно культурной. Искусственность концепта как лингвистического конструкта приводит к дискуссиям вокруг определения конкретного круга внеязыковых референтов, имеющих имя концепта. Перспективу решения этого теоретического вопроса возможно видеть на основе проведения экспериментов по методологии Э. Рош на предмет выявления прототипических и периферийных концептов. Идиоэтнический термин «лингвокультурный концепт» нельзя признать безэквивалентным в англоязычном научном дискурсе, в котором вполне органично выглядит присутствие терминов *ethnolinguistic and cultural concept*. Появление на английском языке работ, изучающих этнолингвистические или культурные концепты, может свидетельствовать о выходе лингвокультурологической парадигмы за пределы собственно российских лингвистических исследований.

### *Список литературы*

1. Антология концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Том 1. Волгоград: Парадигма, 2005. 352 с.
2. Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории: Коллективная монография к юбилею член-корр. РАН, доктора филологических наук Н.Д. Арутюновой / Ред. и общее научное руководство Ю.М. Малиновича. М.: ИЯ РАН; Иркутск: ИГЛУ, 2003.
3. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж, 1996. 104 с.
4. Бартминьский Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике. М.: «Индрик», 2005. 528 с.
5. Вайсгербер Й. Родной язык и формирование духа. М.: «Эдиториал», 2001. 232 с.

6. Воркачев С.Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // Известия РАН. Серия лит-ры и языка. 2001. Т. 60. № 6. С. 47–58.
7. Воркачев С. Г. Концепт как «зонтиковый термин» // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 24. М., 2003. С. 5-12.
8. Воркачев С.Г. Российская лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития. Известия РАН. Серия литературы и языка. 2011. Том 70. № 5. С. 64-74.
9. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
10. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века/ Под ред. академика Ю.С. Степанова. М.: Рос. гуман. ин-т, 1995. С. 144-238.
11. Нерознак В. П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Омск, 1998. С. 80-85.
12. Соломоник А. Семиотика и лингвистика. М.: Молодая гвардия, 1995. 352 с.
13. Толстой Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995. С. 27-40.
14. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку. Наука и языкознание. Лингвистика и логика // Новое в лингвистике. М., 1960. Вып. 1. С. 135-198.
15. Хойер Г. Антропологическая лингвистика // Новое в лингвистике. Вып. IV. М.: Прогресс, 1965. С.284-306.
16. Plas P. Slavic Ethnolinguistics and Anglo-American Linguistic Anthropology: Convergences and Divergences in the Study of the Language-Culture Nexus [Электронный ресурс] // URL: [http://www.academia.edu/337658/ Slavic\\_Ethnolinguistics\\_and\\_Anglo-American\\_Linguistic\\_Anthropology\\_Convergences\\_and\\_Divergences\\_in\\_the\\_Study\\_of\\_the\\_Language\\_Culture\\_Nexus](http://www.academia.edu/337658/Slavic_Ethnolinguistics_and_Anglo-American_Linguistic_Anthropology_Convergences_and_Divergences_in_the_Study_of_the_Language_Culture_Nexus).
17. Underhill James W. Ethnolinguistics and Cultural Concepts: Truth, Love, Hate and War [Электронный ресурс] // URL: <http://www.cambridge.org/br/academic/subjects/anthropology/linguistic-anthropology/ethnolinguistics-and-cultural-concepts-truth-love-hate-and-war>.

### **2.3. Формы воплощения и преодоления дискретного времени**

Традиционная культура обращена к формам континуального времени: космическое циклическое время, литургическое время, которые обратимы и возвратимы и устремлённое в будущее линейное новоевропейское время, неотделимое от становления человека в результате своих собственных усилий. Формы континуального времени структурируют классические литературные роды: эпос, лирика, драма и находят своё наиболее полное воплощение в синтетическом романном мышлении. Европейская (средиземноморская) культурная традиция знает и другое переживание времени: дискретно время



кризисов, переходов, катастроф – апокалиптическое время. Апокалиптическое восприятие времени характерно для человека XX века, что порождает невиданный кризис искусства, новые авангардные, в сущности дискретные формы художественного сознания, кардинально меняет язык романа, поэзии и драмы.

Л.Толстой в 1890-е гг. писал в дневнике: «Есть огромное преимущество в изложении мыслей вне всякого цельного сочинения» [2: 51]. Ибо нет ничего стабильного в жизни. Всё меняется, тает и переформулируется. Как это выразить в художественной форме? Ни одна традиционная форма не способна выразить эту изменчивость и непредсказуемость жизни, что порождает кризис классических миметических форм и представлений об искусстве. Недаром все модернистские движения развёртываются под знаком не отражения, а моделирования жизни. Нужна «новая форма». «Напрашивается то, чтобы писать вне всякой формы» [3: 9]. «Писать вне всякой формы» стали в Серебряном веке – прежде всего «Опавшие листья» В.В.Розанова с их апокалиптическим чувством конца литературы и пафосом отрицания литературности.

В XX веке после блестящего расцвета русского романа и поэзии на первый план выходят традиционно маргинальные жанры дневника, воспоминаний, публицистической прозы, образцами которых становятся дневники М.М. Пришвина, «Архипелаг ГУЛАГ» А. Солженицына, воспоминания И. Эренбурга («Люди, годы, жизнь»), записки С.Н. Дурылина «В своём углу», заметки А.Тарковского... Ощущение текучести человека, изломы жизни, абсурдность века наиболее выразимы в этих традиционно маргинальных фрагментарных формах. Одним из показательных образцов жанра воспоминаний XX века можно назвать книгу Н.Е. Семпер-Соколовой (1911-1995) «Портреты и пейзажи: Частные воспоминания о XX веке» [1].

В предисловии автор именуется свою книгу «записками», «предназначенными для возможного читателя XXIII века». Нет необходимости сочинять роман, «придумывать образы и ситуации... – эпоха и без того остросюжетна». Автор этих записок – «свидетель перемен», «фотограф от литературы», заснявший своё ближайшее окружение. «В объективе памяти» записки превращаются в «фотоальбом», «фильм о своей собственной жизни». Книга построена как «сложная мозаика странных и типичных эпизодов». Задача автора – в потоке истории, в водовороте жизни запечатлеть неповторимые человеческие «я», дать «картину жизни обыкновенных и не совсем обыкновенных людей в этом абсурдном веке, совместившем небывалое расширение сознания – космического, научно-технического и личного с провалом в бессмысленное варварство двух мировых войн и десятка подлых и кровожадных диктатур». Автором движет фёдоровская жалость к миллионам неведомых, неповторимых «я», которых стремнины и водовороты жизни несут «в Ниагару забвения. Мне жаль всех живших, навсегда утративших имя, бесследно утонувших в потоке истории» [1: 3]. Память автора хранит множество имён, фактов, встреч. Столько судеб, как правило, драматичных, очерчено в её мемуарах, с фёдоровским пафосом «никто не должен быть

забыт», «жалко всех, кто бесследно исчезает в безднах истории» [1: 149]. Задача памяти – сохранить частицу бытия тех, кого давно нет в живых. «А сколько тех, чьи имена, фамилии и образы мной окончательно забыты» [1: 328]. Именной указатель к книге насчитывает 33 страницы [1: 412-445].

Дискретность – в структуре памяти, в способе повествования, монтажно и мозаично сочетающего разные грани конкретной человеческой жизни в потоке истории: «Историки не станут тратить время на изучение пустяков, а в беллетристике всё может быть либо размазано, либо слишком заострено». Своё повествование автор сравнивает с «документальным фильмом» и научно называет свою тему «прогрессирующей деградацией» [1: 39].

Самая обширная по содержанию первая часть [1: 6-257] прихотливо сочетает воспоминания об отце, театральном декораторе Евгении Соколове и первые детские впечатления «до новой эры». Показывает, как в топографии и демографии обыкновенного московского двора отражается «всеобщая ломка старых связей и привычек в начале «новой эры» (с.39). Важное место в жизни героини занимала дачная жизнь, связанная с судьбой деревни и встречами с многими интересными людьми. Судьба школы и образования: «педагогический полигон» дан на конкретном примере курсов новых языков, преобразованных в «мачеху», институт иностранных языков, откуда героиня книга уходит с третьего курса, так и не получив диплом, несмотря на всю свою увлечённость языками и учёбой. Далее ряд портретов раскрывают атмосферу 1930-х гг., когда режим становился всё более нетерпимым. Новые встречи и люди связаны с работой переводчиком, но и от неё пришлось отказаться.

Книга посвящена изломам жизни, катастрофическому времени, всеобщей ломке старых связей и привычек в начале «новой эры». Новая эпоха начинается для ребёнка с цепи загадочных слов: кадеты, депутаты, конституция, учредилка., революция, большевики [1: 30-31]. Далее с «распада русского быта» [1: 39] и изменения нравов.

В начале 1920-х гг. «нравы были гораздо мягче, люди общительнее и проще, отчуждение ещё не вкралось в московский быт» [1: 39]. Новая волна уплотнения, когда «в город со всех сторон ломались новые люди – потеснитесь, бывшие, дайте им место!», изменил состав жильцов: «У новых жильцов классовая солидарность сочеталась с необъяснимой ненавистью друг к другу. Торжество коллективизма обернулось пошлыми скандалами». И автор книги поражается стойкостью матери (балерины Большого театра) «в борьбе за независимое житейское существование» [1: 42-43]: «Особняки были превращены в адские коммуналки, однако отцу и матери удалось, выдержав гражданскую войну с жильцами, совсем отделить две комнаты» [1: 263]. Недоверие и аресты окончательно разъединили жильцов, «не осталось ничего общего» [1: 49]. А с конца 50-х гг. ужасный быт сменяется «массовым культом вещей» [1: 376].

Та же деградация ожидает природу и подмосковные дачи-усадьбы. В 1990 г. на месте Спасского автор видит завод: «Всё взрыто и замусорено, как в гнетущих повестях Стругацких... Да, цивилизация идёт вперёд; да, людям нужны дачи, заводы, – но почему всё так безотраднo, грязно, безобразно?..

Когда же, наконец, культура и цивилизация в этой стране будут равны? Или ей в целом предстоит деградация Спасского?» [1: 52]. Поскольку автор так любит природу, растворение в ней, не однажды она возвращается к судьбам деревни, давая сочные зарисовки её жизни времён нэпа и 30-х гг.: «Чего-чего только не было на базаре! .. А сколько прежней утвари...1935 год не был таким нищим, как теперь думают» [1: 160]. Трагедия раскулачивания миновала трудолюбивое и зажиточное Шуколово, все жители – родичи и середняки. Их колхоз процветал «до нового бедствия – укрупнения колхозов при Хрущёве. Оно и загубило советское сельское хозяйство...Объединяли по 20-25 деревень..., включали пьющих, ленивых, бездельников. Шуколовские работяги возмущались и потеряли «охотку» на них работать; всё начало приходить в упадок» [1: 135].

Публицистически остро говорится о превращении школы в «педагогический полигон», о забвении психологии школьника, о «штурме школьных программ со стороны армии идеологов, теоретиков и догматиков из затхлых кабинетов Наркомпроса и Министерства просвещения», о «методических фокусах с английским языком» [1: 74]. Вывод автора звучит особенно злободневно в наше время новой волны подобных реформ: «В результате непрерывного обстрела школы экспериментами народное образование в целом пришло в упадок, несмотря на то, что в СССР утвердилась 100%-ная грамотность и на то, что из школьников выросло много выдающихся учёных...скорее, вопреки, нежели вследствие педагогических манёвров» [1: 75]. Эта деградация прослеживается на судьбе конкретного вуза, московского института иностранных языков (ныне Лингвистического университета). С каким энтузиазмом 17-летняя девушка начинала учиться на Высших курсах новых языков. «Эти годы были самыми счастливыми в жизни...: первая встреча с наукой..., самоопределение «я» [1: 78]. Общее языкознание читал молодой В.В.Виноградов. Поразил его дом близ Арбата – не количеством книг, а иконами в углу, «это не укладывалось в тогдашнее студенческое сознание» [1: 82]. Какие яркие личности окружали студентку: историю английской литературы читала В.В.Ивашёва – правнучка декабриста с её врождённым аристократизмом. Историю немецкой литературы читал очень живо и просто старый немец, приветливый профессор Фолькарт. Особое влияние на девушку оказала одна из преподавательниц курсов англичанка Элси Миллман, писательница, журналист, этнограф, она жила в Китае, Индокитае и на Малайском архипелаге, теперь, в «красные» 1930-е гг. решила познакомиться и с нашей «загадочной социалистической страной». Именно она – одна из тех, кто вселила «дух независимости» и увлекла востоковедением [1: 87].

«И вдруг, в самый разгар увлечения курсами, всё рухнуло!» [1: 84]. Сначала – болезнь, затем – отнимают помещение, размещают рабфак, разоряя «гнездо дворянско-буржуазного охвостья». «Плелись какие-то непонятные нам интриги, всё разваливалось» [1: 86]. Курсы сливаются и преобразуются в институт новых языков. Теснота, ремонт, новая программа, отвечающая общей конъюнктуре. Нет любимых преподавателей. В результате этого недовольства «мачехой», самовольно ушла с третьего курса нового института, «приведённого

реорганизацией в полный упадок» [1: 99]. Диплом автор так и не получила. В 1939 г. при МИИЯ открылся экстернат. Институт водворился на старое место ВКНЯ. «До диплома было рукой подать – остались только два госэкзамена, но получить его было не суждено – 22 июня началась война, всё полетело кувырком. Институт эвакуировался, а меня поток жизни отнёс в другую сторону, было совсем не до учёбы. Приобретя солидные знания, формально я снова повисла в пустоте» [1: 91]. В 40-х гг. автор часто бывала в своей альма-матер, там преподавал германистику один из её друзей Энвер Макаев, приглашал на разные лекции и доклады. Здание богатело и хорошело, но готовил вуз теперь только педагогов для школ. А в 70-е гг. «всё изменилось на современный лад, стало холодно, официально...Институт стал престижным и попасть в него – как в царство небесное» [1: 92].

Дух воспоминаний сравним с «Доктором Живаго» Б.Пастернака. Также прослеживаются судьбы русской интеллигенции в сталинское время. То же противостояние живой жизни, неостановимого потока жизни и подавляющего «идеологического ярма», «спрута»: «Безгранично самоуверенная, непросвещённая, никому и ничему не сочувствующая сила заладила всё переделать по-своему, не думая о том, что думают другие и что получится в результате» [1: 42]. Иной лишь будет судьба героини воспоминаний. Как отмечает Е.Н.Дислер, близкий друг мемуаристки, она «незадолго до смерти стала увлечённо писать мемуары, в которых, как она считала, описала жизнь счастливого человека, полную интересных встреч со знаменитыми людьми русской культуры, катастроф». Но главное, «прожитую так, как хотелось, несмотря на исторические и житейские препятствия». Вся её жизнь явилась ярким примером того небывалого расширения сознания, столь характерного для человека XX века. По словам Дислер, «нам выпала честь быть друзьями Н.Е. последние 30 лет её жизни и восхищённо, хоть и во многом и тщетно учиться у неё свободе и радости бытия» [1: 394]. Но при этом ради своей независимости многим пришлось пожертвовать.

Ещё в 15 лет Наталья Соколова придумала себе имя Нелли Семпер, считая своё слишком обыденным. Этим именем она позднее стала подписывать все свои работы. Был создан образ, которому она старалась следовать всю жизнь – образ независимой англичанки-путешественницы, смотрящей на мир глазами пытливого наблюдателя. Этот образ и породил конституцию своего «я» в начале 1930-х гг., в годы молодости. Основы личности героини заложены отцовским влиянием: «Отец воспитывал меня как сына, благо у меня был подходящий мальчишеский характер», увлекал разговорами о путешествиях, книгами. «Меня поглощали Жюль Верн, Джек Лондон, Джозеф Конрад и Сомерсет Моэм» [1: 19]. «Мастер на все руки, и от меня требовал того же» [1: 159], научил с детства «пилить, чинить, шить, мастерить – и рассчитывать только на свои силы. Ему я обязана смелостью и независимостью своего образа жизни» [1: 19]. «Как художник он обожал мировую жизнь..., научил соединяться с природой..., всё в ней любить и уважать. Мой детский анимизм перешёл сначала в пантеизм, потом, позднее, в универсализм» [1: 32]. Универсализм как «несокрушимый фундамент бытия» [1: 17] парадоксально

сочетался в ней с вопрекистской независимостью. Свою лепту вносила дачная жизнь с её ощущением единства, потребности простора и воздуха, растворения в природе.

Сопряжение независимости и универсализма в авторской личности, бесспорно, связано 1920-ми гг., с их ещё достаточной свободой, близостью к уходящей культуре рубежа веков и пока ещё открытостью западным влияниям. С Запада шли веяния эмансипации: «Французский писатель Виктор Маргерит создал новый тип *la garçonne*, ещё никогда не существовавший в истории моды и нравов: мужская стрижка, плоская грудь, узкие бёдра.., свободные манеры, новые танцы, джаз, спорт». Западное влияние мощной волной интернационализма врвалось в советскую жизнь, которая также «в корне изменила самосознание женщин, выдвинутых на передовую в борьбе за коммунизм. Равноправие было узаконено и внедрено в быт. Учёба и работа стали не только доступными, но обязательными для всех. Девушки увлекались мужскими профессиями, общественными заданиями, рекордами (лётчицы, парашютистки, трактористки...). Понятие «барышня» стало уничижительным и вскоре исчезло из обихода. Личная жизнь, брак, семья, дети – всё отошло на второй план». Но в «советский пуританизм» вклинивалось влияние немецкого и американского кино: «Наши мамы тоже стриглись, красили губы и танцевали фокстрот к ужасу наших бабушек» [1: 61]. Героиня захвачена этим освобождающим духом эпохи: «Мне нравился тип *la garçonne*» [1: 62]; «Только в XX веке вырвалось тело из оков корсетов, кринолинов, оборок» и воскресла «душа Эллады в анакреонтовском смысле» [1: 70] радования жизнью. «Молодость кипела во мне ключом, выплёскивалась через край в страстные увлечения языками, лекциями, концертами, турпоходами, кино...С утра до ночи ходила я опьянённая радостью жизни, полнотой своего я». И в 20 лет «во мне вдруг сформировался внутренний мир в виде чёткой графической схемы, которую я нарисовала и назвала своей «конституцией»; она была укоренена в единстве природы, устремлена к Солнцу» [1: 96]. Ощущение себя частицей мирового целого пройдёт через всю жизнь героини книги, определив интерес к Востоку: японской культуре, даосизму, индийской философии, амарнскому искусству. Стремление вобрать в себя мировую культуру и при этом не быть дилетантом в своих интересах: интерес к любой эпохе и культуре начинался с изучения языка, которые давались легко, – определит всю жизнь героини. В этом стремлении соединяются Запад и Восток, чего так жаждала наша культура рубежа веков – «недавно затонувшая русская «Атлантида» [1: 72].

Причём женской натуре легче даётся соединение несоединимого, столь важное в абсурдном XX веке, – духа независимости и мировой жизни. Их соединение не далось отцу: «Я не могла пробудить его к высшей метафизике, к универсализму»: «под покровом оптимизма и добродушия скрывалось мрачное мировоззрение» [1: 17], чувство конечности индивидуального «я». Типичным выразителем эпохи становится человек с противоречивой натурой: «Так что же было в отце его «настоящее», то или это? Я так и не смогла разгадать его ядра» [1: 18]. Для друга детства Юлия Вермеля «ценой индивидуализма» стала жизнь: он не вернулся из лагеря. «Юлию Вермеля я обязана всем становлением моего

разбросанного, бессистемного образования.., он привил мне свой индивидуализм, закрывший все пути к мирскому успеху в те годы идеологической монополии коллективизма» [1: 96]. Интерес к Востоку воплотился в её дружбе в 1930-е гг. с японским режиссёром-новатором Ёси Хидзикадо, внутренний мир которого так и остался тайной. «Ёси жил на грани влюблённости в нашу утопию...Он безоговорочно веровал во все догматы.., жил в плену идей пролеткульта» [1: 151]. В 1937 г., когда наступали «тяжёлые времена», японцев выслали во Францию. «Он шёл против ветра, угнетал своё национальное чувство, но глубоко внутри он был не тем, чем хотел казаться себе и нам» [1: 167]. С ярчайшим примером европейского индивидуализма героиня сталкивается в своих сложных отношениях в 1940-е гг. с «пожизненно непризнанным» писателем С.Д.Кржижановским. Сущностью внутреннего мира Кржижановского оказался эгоцентризм: «основа основ моего бытия, природа, была ему чужда. Это был подлинный европеец, горожанин, расколотый бинарными оппозициями, омрачённый экзистенциализмом, скепсисом и подменами внешнего порядка...Идеологический гнёт и veto всемогущей цензуры уже сломали его как писателя, вытравили надежду, погрузили в глубокий, неизлечимый пессимизм. Всё это было спрятано внутри» [1: 266]. Воскресить его «гогеновской девушке» оказалось невозможным. Дружба стала «подспудной конфронтацией» [1: 274]. Ключевой становится «минута откровенности»: «Как-то я стоял на мосту через Яузу, смотрел на реку и повторял: Яуза, Яу-за, Я...уза, я...узок; я – узок. Наверно, я узок, многого не понимаю, не принимаю». Я была согласна в душе.., он не причастен к сущности естества, к целостности мира» [1: 270]. Героиню этих воспоминаний характеризует удивительное чувство целостности мира, природного и человеческого.

Столь открытого всем впечатлениям бытия автора не миновало время рождения культурной антропологии. Автор увлекается «новым типом романа», обращённого к «тропической» и «колониальной экзотике». Р.Киплинг, Дж.Конрад, С.Моэм и др. описали «бремя белого человека» под тропиками и нравы «туземцев» Южной Азии и островов Тихого океана, сочетали психологию с приключениями, этнографию с захватывающим сюжетом. «Новый тип романа, ставший одной из примет нашего века, возбудил в рядовом западном читателе интерес к жизни и культуре далёких стран, мечты о путешествиях» [1: 115]. Другими проявлениями духа эпохи стали научные раскопки в Египте и Двуречье, публикации древних памятников и первоисточников, бурный рост приключенческого кино. Так европеец открывал мир Востока. «Я тоже увлеклась тропической экзотикой.., она красной нитью пронизала всю жизнь» [1: 116]. Автор вступает «в пленительный мир восточного образа мысли» через японскую литературу и культуру. Страсть к путешествиям останется на всю жизнь. «Странствуя в меру своих возможностей в пределах наших неприступных границ» [1: 87], автор оставил свои восхищённые описания Подмосковья, Поволжья, Средней Азии, Карелии, а были ещё Крым, Кавказ, Армения... Особенно влекла Азия: «духовная бездна.., мать первых цивилизаций...Переживаю всю полноту реальности,

постигаю всё сущее помимо времени и пространства» [1: 216]. XX век – век стирания границ между Западом и Востоком, время мощного влияния восточного универсализма на западное мышление, перестающее быть самодостаточным.

Если бы внешние условия были более благоприятными, автор этих воспоминаний стала бы учёным-востоковедом, переводчиком древних языков, путешественником-этнографом. Но её мечтам об учёбе в Институте востоковедения и даже Ленинградском университете не удалось осуществиться. Время грубо вмешивалось в эти планы: «К счастью, меня не приняли «куда-то», и я осталась на свободе...Я ходила вокруг своих стремлений, как кошка вокруг плотно закрытой сметаны» [1: 164]. А «колониальной экзотики» с «бременем белого человека» и нравами «туземцев» (местных «аборигенов») было немало в самой жизни: «Простодушная пролетарская молодёжь слепо...веровала в коммунизм, боготворила Ленина» – вождей. Она же дома «переодевшись в кимоно, наслаждалась японскими стихами и читала заманчивые английские романы» » [1: 101]. Или: «В разгаре сенокос. Я потехи ради иду с бабами сгребать сено в лёгком кимоно, они щупают его и спрашивают про диковинную одежду, а я пользуюсь случаем и повышаю их культурный уровень» [1: 160]. О существовании «идеологического спрута, охватившего щупальцами весь мир», она пока не подозревала. «Новая действительность воспринималась романтично, с любопытством» » [1: 100]. Это любопытство порождало и курьёзные случаи. Будучи в плёсском доме отдыха от ВТО в 1946 г., решила побывать в соседнем селе с интригующим названием Светоч гора. Не заметила, как зашло солнце, в деревне уже спят, заночевала в сарае с сеном. А ночью девчонки-комсомолки приняли её за «шпиона»: «я себя чувствую, как Миклухо-Маклай в плену у туземцев Новой Гвинеи» » [1: 279].

Всю противоречивость «абсурдного» века показывают 1930-е гг. Вся жизнь героини становится в условиях 1930-х гг. попыткой плыть «против течения в своей маленькой лодке» [1: 96]. Она вспоминает о тех, кто разбивался о рифы, её лодка тоже разобьётся позднее, в конце 1940-х гг. Акме её жизнедеятельности 1930-х гг. становится работа переводчиком и референтом (1935-1938 гг.) в ВОКСе – Всесоюзном обществе культурных связей с заграницей. Её тянуло к интеллигентным иностранцам: «эти люди, которых надо было считать чужими, были мне ближе по духу, чем свои, с ними естественно устанавливался внутренний контакт..., вежливое обращение, неофициальный человеческий подход» [1: 175]. Именно здесь она встречает англичанина, «образ которого манил меня всю жизнь», Л.Морриса, племянника известного художника У.Морриса, журналиста и фотографа, объехавшего весь мир. «По дороге на объекты рассказывал о своих интереснейших странствиях по Востоку» [1: 181]. Но и от любимой работы пришлось отказаться: «сумерки уже сгущались над страной. Много служащих ВОКСа бесследно исчезло» [1: 192]. Мы ещё не знали, что следует за арестом, «не представляли всех ужасов лагерной полу-жизни» [1: 184], через которые предстоит пройти и героине книги. Она уходит с интересной работы: «меня заставили отречься от любимой работы со всеми её интересами и надеждами на успех. Внутренний мир

отравлен и пуст. Во внешнем опять выкинута за борт...Надо опомниться от всех этих кошмарных «явок», «бесед» и анкет, надо исчезнуть из вида» [1: 201]. Её морально спасает путешествие по Киргизии. А работу пришлось сменить. Занятия графикой, оформлением и шрифтом на выставках и клубах была востребована, оплачивалась хорошо, но была, конечно, необходимостью: «В душе я тосковала по иностранцам, по языкам и чему-то полноценно-интересному, обогащающему ум, жалела время, уходящее на бездумное ремесло, притуплявшее мои научные способности» [1: 284].

Автор вспоминает об «анти-звезде» 30-х гг., с которой она работала. Вся жизнь Вегги Линды, как у многих её современников, – захватывающий роман с плохим концом. «Бывшая княжна и буржуйка, она быстро сделала карьеру...Что-то пьянящее есть в её темпераменте, жадном поглощении жизни» [1: 190]. Она не погибла, но вернулась из лагеря уже другой: «Так, сверкнув на чёрном небосклоне XX века, Анти-звезда упала в трясины и потемнела, как остывший метеорит» [1: 195]. А вот иной вариант женской судьбы: «Таня Крель пламенеет в спорах, отстаивая справедливость, до наивности верит в разные идеалы и удивляется, возмущается, когда жизнь опрокидывает их и торжествует подлость. Она бросается из одного увлечения в другое...Мы с ней дружили всю жизнь. Стремясь куда-то превыше себя, Таня Крель даже в старости хотела что-то начать сначала, но так и осталась добросовестным корректором, проработав в издательствах 40 лет» [1: 122].

Человек XX века становится маргиналом, теряет корни, не совпадает с собой. Его несёт неумолимым историческим вихрем, как жертв дантовского ада. Последним оплотом становится дом. Недаром во время войны семья автора – она, отец и мать, не поддались панике беженцев: «Спрессованная масса течёт по Садовому кольцу к трём вокзалам с утра до ночи непрерывно. А там – куда глаза глядят...под бомбёжки, в чужие города, в чистое поле, на тот свет... Для нашей семьи бездомность страшнее всяких налётов – решили остаться в родной Москве» [1: 147].

Судьба сводила автора с интересными людьми, и иностранцами, увлечёнными советской экзотикой, и представителями уходящей нашей культурной «Атлантиды». Автор восхищается «уникальной личностью» великого врача В.П.Филатова: «О его профессиональном опыте и мастерстве ходили легенды, но самым ценным в нём было не это, а его внутренний мир – мудрость и этика» [1: 143]. Именно он увлекает космическим универсализмом. В дачной же жизни она пересекается с Т.Л.Щепкиной-Куперник, «сразу ставшей душой общества»: «Сущность её неотразимого обаяния – талантливость натуры», «чарующе-женственная, с неженским умом и острым чувством юмора» [1: 144]. В одной из поездок в Ленинград она заходит передать пару книг от Ёси самому Н.И.Конраду (вскоре арестованному): «Я преклонялась перед этим учёным», покорившего «деликатностью, утончённостью вкуса и манер». Но «японоведение было тогда привилегией власть имущих» [1: 165].

Люди уходящей нашей культурной «Атлантиды» исполнены благородства, нравственного превосходства, духовной красоты. Вот девушка



неописуемой красоты Зоя Киселёва, дочь профессора: «античные черты лица, озарённые византийской духовностью», «самый сложный портрет в моей галерее» [1: 128-129]. Пережив сложную личную драму, была согнута, надломлена. Лет через 10 «это была уже не та Зоя – из древнегреческой богини она превратилась в скорбную икону старого письма» [1: 131]. К этому же кругу принадлежали два брата и две сестры Величко, все неженатые и незамужние, жившие вместе в городе и на даче. Им уже за 70, братья – один бывший военный, второй – врач. Их московская квартира музейна: «Квартира Величко – настоящий лабиринт, можно заблудиться в узких проходах между шкапами и стеллажами, набитыми книгами... – хотя никто из Величко не был учёным, это была норма в жилище интеллигентной московской семьи». В не менее тесной столовой «окружённый шкапами квадратный стол со своими шестью солидными старинными стульями. Покрыт скатертью, никаких клеёнок! Коллекция редких чашек не за стеклом, а на столе... Невозможно описать «10 000 вещей» на этажерках, полках и полочках; цветы на окнах и всё остальное. Последние носители древнерусского духа, московских традиций в 1932 году... Несмотря на свою молодость и недостаток образования в дореволюционном смысле слова, я понимала всю ценность этих людей, уходящих в прошлое вместе со своей культурой, непритворным гостеприимством и бытом» [1: 128]. К «реликтовому типу», который автору повезло застать в живых, относилась и Надежда Александровна Строганова, «жена учёного, сама образована отлично (гимназия, Высшие женские курсы и Сорбонна)». «Меня прельщает её эрудиция... Я не боюсь спорить с ней о Спинозе, Лейбнице и Бергсоне, отстаивать Восток – она его резко отвергает, переходит в наступление, решив обратить меня, подчинить себе, как наивную Таню (Крель) и глубоко верующую Зою» (Киселёву) [1: 129-130]. Позже автор узнала: они все принадлежали к истинно-православным, к так называемой «катакомбной церкви», скрывая свою веру в эпоху преследований. «Она выразилась в смиренной душе Ольги Дмитриевны, в культуре и порядочности четырёх Величек, в миссионерском деспотизме Строгановой и в чистом самоотречении Зои» [1: 132]. Духовные интересы и склад личности автора совсем иной: «Так как я вольный кочевник на просторах мысли, на таком тяжёлом фундаменте строиться не хочу и забивать сваи догматов в себя не дам. Легко держась за ветки Природы, я совсем не поддаюсь агрессивному влиянию извне» [1: 130]. Только так можно было противостоять агрессивной инаковости времени.

Она хорошо знала театральную жизнь Москвы 1930-1940-х гг., которая даже в 40-е гг. «была очень интенсивной, в узком кругу высказывались интересные мысли» [1: 268]. Хотя «чары кулис» на неё не действовали: «темнота, пыль и тоска по голубому небу» [1: 152] – восприятие, достойное толстовского героя. Она посещала журфиксы Н.А.Попова, на которых собирались деятели ВТО – Всесоюзного театрального общества, критики, режиссёры, музыканты, поэты (А.Адалис), художники (А.Эйснер), театроведы (С.Дурылин). Посещает концерты в доме-музее А.Н.Скрябина. Особенно тепло она вспоминает о М.М.Морозове, руководившем шекспировским кабинетом

ВТО: «В давно прошедшем времени – тот самый маленький мальчик Мика на картине Серова, а в сороковых годах громадный, громогласный мужчина в чёрном костюме...Полный бурной энергии, всегда оживлённый, то радушный, то грубый, он всем давал возможность отдохнуть от забот, высказаться о литературе в своём кабинете и даже немного заработать переводами, рецензиями, рефератами. В московских квартирах было нетоплено, сыро, часто темно – а тут, в ВТО, тепло и светло. Дома у всех горе, голод – а здесь можно было поговорить о высоких материях и микроскопических тонкостях языка» [1: 262]. Речь идёт о богатейшей культурной среде, которая была спасительной и в 30-е, и в 40-е гг. Она дружит с Энвером Макаевым, преподавателем института иностранных языков, «необозримо разносторонним молодым учёным, знавшим 20 языков», готовившим докторскую диссертацию «Введение в изучение «Эдды» (которую ВАК не утвердил «из-за отсутствия в ней марксистского анализа». «Мы общались и купались в морях всемирной культуры» [1: 298, 266]. Для автора воспоминаний мировая культура и мировая жизнь, Запад и Восток, интерес к философии и языкам, а также любовь к природе и искусству дополняли друг друга.

Главным испытанием на прочность стал арест в 1949 г. «Вся страна охвачена арестами, настал мой черёд» [1: 301]. Катастрофа, расколовшая жизнь на две части. Часть третья начинается с главы «Крушение яхты»: «За лёгкий характер меня прозвали гоночной яхтой», которая пошла ко дну [1: 298]. Арест стал итогом душевного упадка: «разрыв с любимым человеком, кончина отца, творческое бесплодие, пресыщение эстетическими разносолами и деликатесами, неинтересная шрифтовая работа – всё это повергло меня в глубокий вакуум...Домоуправление зарилось на нашу квартиру, в подъезде торчали подозрительные типы, над нами витало невидимое зло. Нужна была кардинальная перемена, и она явилась в форме ареста». Всё в мире взаимосвязано: «Я допускаю возможность существования разумной космической силы, определяющей ритмы жизни» [1: 300]. Третья часть посвящена воспоминаниям о совершенно другой жизни. «Первые дни в тюрьме ужасны: чередуются крайности – порывы отчаяния, оцепенения, тревога, бессмыслица, жгучая тоска по дому и бесплодное покаяние...Вдруг начисто отшибло память...Несомненно чувствую, что сломан пополам спинной хребет...» [1: 304]. Автор воспоминаний во «владеньях спрута» (название главы), торжества абсурда [1: 306-307]. Абсурд тюрьмы опрокидывает все культурные иды, раскрепощает и обновляет: «Всякий опыт – самодовлеющий вклад в жизнь, он перехлёстывает через условность, укрепляет волю и приоткрывает вход в метасвободу» [1: 312]. Она осуждена по статье 58-10 на 10 лет – за разговоры, и, к счастью, оказалась «не совсем на дне» – в Вятлаге (1950-1955). Опустошённость сменяется всегдашним авторским интересом к жизни: «Как росток пшеницы из мёртвого тела Осириса, во мне вдруг проросла воля к жизни...Я начала приводить в порядок внутренний хаос, растаскивать груды обломков крушения и расчищать строительную площадку» [1: 314].

В лагере пригодилась любовь к деревенскому труду. Здесь она встретила с утраченной природой. «Жизнь интересна повсюду» [1: 320].

Даже интересна психология блатных, ещё одной категории «туземцев»: их жаргон, цинизм и сентиментальность, инфантильность и жестокость, грубость и солидарность [1: 335]. Лагерь стал новым опытом жизни рядом с простыми людьми и обретения радости в единении с миром. У духовно слепых людей «Прекрасное всегда на последнем месте»: «Никто не участвует в моём даонстроении, не видит, в какое совершенство облеклась зима...Сострадание можно осуществить на каждом шагу, а разделить со-радование не с кем, удаётся очень редко. Большинство людей приписывают оптимизм эгоизму, радость жизни здоровому телу и не принимают это светлый дар» [1: 359], которым так богато была наделена героиня этого повествования. Ещё резче об этом невнимании к красоте как духовной слепоте автор скажет в 1990 г., наблюдая деградацию Подмосковья: «Всё взрыто и замусорено...думала об одном: о полном отсутствии потребности в красоте...» [1: 52].

Мемуары остались незаконченными. Автор успела написать начало 4-ой части «Освоение воли», довела свои воспоминания до 1959 г., когда они с матерью вновь получили комнату в Москве. Автор ставит серьёзную духовно-психологическую проблему: «Переход к нормальной жизни бывал иной раз сложнее, чем пребывание на Архипелаге». Люди «отвыкли от борьбы за существование на воле и от своей собственной личности, сведённой к нулю» [1: 374]. Судьбы лагерных подруг, как правило, драматичны: «Все эти женские «житухи» как надломленные деревья выпрямиться не смогли» [1: 372]. Здесь вновь вступают в силу общие ритмы жизни: «Есть роковые люди, одержимые бедами и горем всю жизнь...Есть жалкие, беспомощные люди, неспособные править рулём своей жизни» [1: 369-370]. После возвращения знакомые автора ждали увидеть «тощего «доходягу» с надломленной душой, а я влилась в их быт как бродящее вино, поразительно счастливая и здоровая» [1: 376]. В полном контрасте с опытом матери: мать вышла из лагеря озлобленная, не желающая ничего простить, «а я больше верю в даосское надеяние: само всё получится, когда настанет время» [1: 364]. В то же время она способна «одним махом отрубать с кровью куски живых привязанностей» [1: 392].

Вся эта нестабильность внешнего существования приводит автора к глубокому осознанию «непостоянства внешнего бытия»: «Всё относительно, кроме Абсолютного» [1: 392, 384]. Потому она так легко жертвовала всем житейски-несущественным ради собственной независимости, единения с природой и интереса к мировой культуре. Через всю её жизнь проходит увлечение эпохой Эхнатона и его солнечным культом. В конце лагерной жизни она читает новый учебник древней истории В.И.Авдиева и вновь вспыхивает в ней «чувство духовного сродства с царём-философом XIV в. до н.э.»: «опьяняла радость, я приобщалась к его культу Солнца как видимого воплощения творческой энергии мира. Внутри совершился решающий перелом, определивший цель и содержание второй половины жизни: я решила заниматься Амарной...Переживаю самые светлые и лёгкие дни в жизни – очищение, откровение и неизмеримое счастье» [1: 361-362]. Так автор обретает гармонию и равновесие. Так определяется стиль её второй половины жизни. Множатся её интеллектуальные увлечения. В начале 1970-х гг. она вернулась к

своей любимой работе референта по восточным культурам, давала частные уроки английского, немецкого, французского языков. А летом – дачная жизнь, прогулки и походы по любимым местам Подмосковья, ощущение себя «заряжённой частицей мировой энергии, мирового целого» [1: 385].

Человек строит свой мир и противопоставляет его непостоянству внешнего бытия. В этом созидании себя отвергается всякий догматизм, ценится качество быть вольным странником на просторах мысли, ощущение себя частицей мирового целого. Это целое обращено и к жизни природы, и к большому времени культуры. Лишь это непрерывное самосозидание, дар видения красоты и дар творчества, вырывают человека из жёстких рамок агрессивного дискретного времени. Где обнаруживается прерывность, человек ищет целое.

### *Список литературы*

1. Семпер-Соколова Н.Е. Портреты и пейзажи: Частные воспоминания о XX веке. М.: Московские учебники и Картолитография, 2007. 448 с.
2. Толстой Л.Н. Дневники 1891-1894 гг. // ПСС: В 90 тт. Т.52. М.: ГИХЛ, 1952.
3. Толстой Л.Н. Дневники 1909 г. // ПСС: В 90 тт. Т.57. М.: ГИХЛ, 1952.

#### **2.4. «Старое» и «новое» в современном русском языке: лингвокультурологический аспект**

Диалектика противостояния «старого» и «нового» в системе любого естественного языка является одним из важнейших факторов языкового существования. При этом любой развитый литературный язык с богатыми культурными традициями (к каковым, безусловно, следует отнести и русский язык) располагает значительным потенциалом аккумуляции «своего» и апроприации «чужого», что в целом является залогом его дальнейшего обогащения и развития. Именно высокий уровень разработанности разнообразных моделей самоорганизующейся языковой рефлексии над «чужим» и, как следствие, органичной рецепции «чужого» выступает гарантом языковой стабильности перед лицом наплыва инокультурных языковых и речеповеденческих инноваций на всех уровнях языковой системы. Проще говоря, языку порою лучше нас известно, что не всякое «старое» плохо и не всякое «новое» — обязательно хорошо...

На наш взгляд, объективная оценка того, что происходит с русским языком сегодня, возможна лишь в случае, если мы выйдем за пределы одной лишь фиксации лежащих на поверхности языковых изменений, которые (в общем и целом справедливо) связываются с массивом лексических заимствований и словообразовательных инноваций, с определенной перестройкой стилистической системы и пр. А.Д. Шмелев проницательно заметил, что «самые важные изменения в современной русской речи связаны с изменениями закодированной в языке концептуализации мира» [12: 93]. Таким образом, нам прежде всего необходимо выяснить, в какой мере сегодня меняются национально-специфичные, традиционно русские способы языкового

освоения действительности, насколько серьезны изменения в той концептуальной области, которую принято именовать «русская языковая картина мира» [5]?

В наших предыдущих работах [см., например, 11] мы попытались показать, что, несмотря на наличие определенных рефлексов «чужеродных» инокультурных влияний, в целом новые явления в современной речевой практике носителей русского языка соответствуют национально-обусловленным способам языковой концептуализации мира, закрепленным в «опыте тысячелетий психологической и культурной интроспекции носителей языка» [1: 27], а в какой мере указанные процессы можно действительно трактовать как

Так, например, в области лексики мы выявили сохранение и дальнейшую активизацию весьма характерной именно для русского типа языковой концептуализации действительности модели использования отглагольной лексемы, которая как бы охватывает всю ситуацию в целом или весь комплекс психических состояний лица, что отражает отмеченную во многих источниках ориентацию русской языковой картины мира на динамическое осмысление мира, на «повышенную глагольность» (такие слова, как *догонялово*, *нажиралово*, *поилово* и популярный *напряг*).

В области грамматики было показано, что, вопреки мнению о «дрейфе» современной русской речевой практики в сторону «активизации» деятеля по западным образцам, т.е. об усилении категории транзитивности (переходности), которое, в частности, представлено в работе М. Эпштейна [Эпштейн 2007], в русском языке сегодня, напротив, наблюдается значительное расширение моделей пассивно-возвратных и безличных конструкций, особенно применительно к концептуализации ситуаций или психических состояний, которые требуют по логике активного «присутствия» агенса (*я уронила, с сигаретой было поступлено, эстафета бежала, старикам легко умиралось* и пр.) [10: 51–64].

Был сделан вывод, что, *sub specie* национальной языковой модели мира, за любой инновацией на поверхностном уровне стоят глубинные структуры, отражающие именно традиционно русской способ концептуализировать действительность в слове.

Далее мы продолжаем свои наблюдения в этом направлении. Так, на уровне глубинных моделей языковой концептуализации мира в противостоянии «старого» и «нового» в лексике и грамматике русского языка новейшего периода нами выделено две взаимообусловленных тенденции.

**I. Русский язык присваивает новое.** Это находит свое выражение в доминировании традиционных национально-обусловленных моделей языковой концептуализации мира при освоении нового концептуального содержания.

**II. Русский язык сопротивляется новому.** Это находит свое выражение в своего рода «отталкивании», неприятию навязываемых извне «прогрессивных» инокультурных речеповеденческих моделей в дискурсивных практиках современных носителей русского языка.

# I

По поводу доминирования традиционных национально-обусловленных моделей языковой концептуализации мира при освоении нового концептуального содержания приведем несколько примечательных, на наш взгляд, примеров.

Первый пример связан с расширяющейся экспансией типично русского способа передавать идею существования через идею физического состояния человека или его положения в пространстве. Примечательной чертой русской языковой картины мира с давних пор является тенденция к избыточному представлению в глагольной лексеме **образа предмета действия**. Это создает особую смысловую емкость и образность в концептуализации ситуации русскими глагольными конструкциями. Избыточное представление в глагольной лексеме **образа предмета действия** выражается в отмеченной еще В.Г. Гаком тенденции к «семантическому согласованию глагола с субъектом или объектом», когда русский язык различает, например, такие случаи: *Книга на столе лежит*, *Стакан на столе стоит*, а *Картина на стене висит* — при том, что французский язык использует для этого одно слово *mettre* с обобщенной семантикой ‘находится, помещается’ [4: 81 и далее].

Как мы показали в работе [11], одни и те же предметы, признаки, процессы в разных языках могут концептуализироваться с разной степенью конкретности. Так, например, в русском языке есть тенденция в одном и том же слове — глаголе передавать не только общую идею движения, но и способ ее осуществления. Скажем, идея ‘двигаться’ передается разными словами в зависимости от способа движения: *идти*, *ехать*, *лететь* (самолетом), тогда как во французском языке важна общая отвлеченная идея движения: *aller* (кстати, как и в английском — *go*).

Аналогичным образом в русском языке тщательно различаются разные оттенки действия ‘помещать что-л.’, избыточно передавая при этом семантический компонент, связанный с местом помещения или с формой помещаемого предмета: *класть*, *ставить*, *сажать*, *вешать*, тогда как во французском используется один глагол, выражающий абстрактную идею помещения — *mettre* (в итальянском тоже — только *mettere* ‘ставить, помещать’, в английском — *put* с тем же значением). Немецкий же язык в этом плане ближе к русскому — *legen* ‘класть’, *stellen* ‘ставить’, *setzen* ‘сажать’, *hängen* ‘вешать’. Одно и то же французское слово *partir* по-русски соответствует таким глаголам, как *ехать*, *скакать* и даже *ползти*.

Представляется, что данную национально-специфичную тенденцию можно трактовать в рамках современных когнитивно-ориентированных семантических исследований, когда значение слова или выражения рассматривается как определенная концептуальная схема, являющаяся ментальным отражением опыта восприятия человеком предметов, явлений, состояний, событий окружающего мира. В этом смысле любое значение есть интерпретация некоего внеязыкового содержания, которая задает определенный способ концептуализации, осмысления типовой ситуации, связанной с нашими действиями в реальном мире, т.е. осуществляет

моделирование определенного фрагмента реальности в семантической структуре языкового знака.

Суть дела в том, что **прототипические ситуации** [7] ]как определенного рода когнитивные модели представления ситуации существенно различаются в разных языках именно способом представления одной и той же «объективной», реальной ситуации. Тем более различаются и их семантические дериваты, т.е. вторичные модели представления ситуации на базе прототипических. Отсюда вытекает национальная и культурная обусловленность наших концептуальных систем.

Это и есть отправная точка наших рассуждений, связанных со спецификой когнитивных моделей концептуализации ситуации, связанная с русскими глаголами физического состояния (*лежать, сидеть, стоять* и их видовыми коррелятами).

Например, глагол *сидеть* в финальном фрагменте «Пиковой дамы» А.С. Пушкина: *Германн сошел с ума. Он сидит в Обуховской больнице в 17 номере....* — вполне ожидаемо передается в английском переводе этого произведения глаголом *to be*: *Hermann has gone mad. He is in ward #17 of the Obukhov Hospital...* Дело в том, что в русских когнитивных моделях концептуализации ситуации нахождения субъекта в каком-л. вместилище вообще обычно («прототипически») имплицитно передается способ основного действия после проникновения: ср. *сидеть в тюрьме*. В английском в этой позиции идиоматично избирается глагол *to be*, содержащий общую идею нахождения где-л. — *to be in prison*.

Однако возникает вопрос, почему же Герман все-таки **сидит** в больнице, тогда как идиоматично эта когнитивная модель передается глаголом *лежать* (*в больнице*)? Дело в том, что эта больница — психическая, куда попадают не по своей воле, как в тюрьму, и язык тонко реагирует на эти различия. Ср. современную модель — *Он сидит в сумасшедшем доме*. С этим, кстати, связана и возможность двойкой концептуализации ситуации с психической больницей, для которой имеется две разные модели. Так, можно сказать *сидит в психушке*, если подчеркивается принудительный характер местонахождения, но можно сказать и *лежит в психической больнице*, если акцентируется связь с обычной больницей, с идеей лечения.

Любопытно, что и в случае с больницей, так же, как и с тюрьмой, английский язык избирает тот же практически десемантизованный глагол *to be*, выражающий обобщенную идею нахождения где-либо: *лежать в больнице* — *to be in hospital*.

Данные параллели прослеживаются и в других моделях концептуализации ситуаций. Например, по-русски *сидеть на диете*, а по-английски снова — *to be on a diet*. В данном примере, видимо, с помощью выбора данной лексемы в русском языке вводится имплицитно идея дискомфорта ощущения субъекта от длительного нахождения в этом состоянии (по аналогии с *сидеть в тюрьме*). Кстати, и русский видовой коррелят *сесть на диету* — по-английски снова передается глаголом с

обобщенной семантикой движения, т.е. активного действия субъекта — *to go: to go on a diet*.

Можно предположить, что во всех рассмотренных случаях в русском языке при концептуализации ситуации выбирается представление о наиболее вероятном способе действия / состояния субъекта после помещения в данное местоположение, наиболее характерный, повторяющийся для него. Кроме того, в идее сидения есть, по-видимому, также импликация несвободы и некоторого связанного с этим дискомфорта, если данное состояние длится неопределенно долгое время — ср., например: *Мальчик весь день сидит дома; Зверь сидит в клетке*. В лежании же в течение длительного времени, напротив, просматривается представление о более удобном и естественном положении тела, чем в стоянии или сидении. В свою очередь, наличие потенциально негативных импликаций для ситуации *сидеть* порождают в зоне субъекта такие концептуализации, как *Он сидит на пособии / стипендии*, когда в модели концептуализации ситуации акцентируется идея переживания субъектом нехватки, недостаточности чего-л., т.е. опять же некоторого дискомфорта.

В целом можно утверждать, что для русского языка, по нашим наблюдениям, вообще довольно распространенным и вполне идиоматичным и нейтральным способом представления идеи **существования** или **нахождения где-либо** является ее представление через модель концептуализации самого элементарного физического состояния человека — *лежать, сидеть, стоять* и пр. То же, по-видимому, справедливо и для неодушевленных объектов / субстанций (веществ). Так, в одной из наших предыдущих работ указывается на то, как по-разному в русском языке и западных языках передается идея нахождения на поверхности. В русском языке в семантику глагола включается указание на форму объекта: *стакан на столе — стоит*, а *книга на столе — лежит*. В английском языке в этих случаях снова будет выбрана обобщенная бытийная конструкция *there is* – ‘есть, имеется, находится’ [11: 124].

Таким образом, распространенность данной национально-специфичной модели концептуализации ситуации в русском языке доказывается наличием целого класса семантических дериватов на базе мены таксономического класса участника события — одушевленный субъект меняется на неодушевленный объект или субстанцию (вещество), в результате чего меняется и тематический класс глаголов *лежать, сидеть, стоять*: глагол физического состояния переосмысливается в качестве глагола существования или нахождения где-либо.

Так, для глагола *сидеть* семантические дериваты со значением ‘быть’ или ‘находиться где-л.’ для неодушевленных актантов порождаются в таких моделях концептуализации:

(1) ‘быть, находиться в к.-н. месте, внутри чего-н.; быть помещенным куда-н.’: *Гвоздь сидит в стене*;

(2) ‘быть, находиться в к.-н. месте’ + добавочная импликация ‘производить определенное впечатление’ (здесь имеется включенная в концептуализацию ситуации позиция внешнего наблюдателя): *Костюм (хорошо / плохо) сидит*;



(3) ‘быть помещенным, погруженным **куда-н.**’ (с добавочным компонентом помещения **внутри**) + та же добавочная импликация ‘производить определенное впечатление’: *Корабль глубоко **сидит**.*

Для глагола *лежать* тоже характерны аналогичные модели концептуализации:

(1) для конкретного объекта, вещи — ‘быть, находиться’ (в отличие от *сидеть* — без обязательной валентности на помещение **внутри** чего-н.): *Книга **лежит** на полке; Вещь **лежит** без употребления;*

(2) для субстанции, вещества — ‘находиться на поверхности ч.-н., занимать собой пространство на поверхности ч.-н.’: *Снег **лежит** на земле;*

(3) для пространственного, географического или природного объекта — ‘быть расположенным где-н.’: *Город **лежит** в долине; Озеро **лежит** в степи;*

(4) для векторного объекта — ‘иметь направление куда-л.’: *Дорога **лежит** через лес; Путь **лежит** на юг;*

(5) для абстрактного объекта, явления, состояния — ‘находиться в концептуальной сфере в качестве психического, эмоционального, оценочного, модального и пр. атрибута к.-л. / ч.-л.’: *На тебе **лежит** вся ответственность; На родителей **лежат** все заботы о детях; На нас **лежит** долг гражданина.*

Сходные модели концептуализации ситуации присущи и семантическим дериватам глагола *стоять*:

(1) для объектов — ‘быть, находиться, иметь место где-н.’: *Дом **стоит** у реки;*

(2) для субстанций, веществ или состояний — ‘быть, находиться, иметь место **какое-н. время**’: *В комнате **стоит** табачный дым; В доме **стоит** шум;*

(3) для объектов, имеющих локативную характеристику — ‘быть расположенным где-н.’: *Полк **стоит** за рекой; За деревней **стоит** лес;*

(4) для абстрактного объекта, явления, состояния — ‘находиться в концептуальной сфере в качестве модального атрибута к.-л. / ч.-л.’: *Перед нами **стоят** важные задачи; **Стоит** вопрос о дисциплине.*

Итак, традиционным для русского языка способом языкового представления идеи существования или нахождения где-либо является осмысление абстрактной идеи ‘быть’ посредством конкретных прототипических физических состояний человека ‘сидеть, лежать, стоять’, чувственно-воспринимаемых и наблюдаемых. Этот образный, в чем-то избыточный с точки зрения строго логической схемы данной ситуации и явно мифологизированный способ представления ситуации **существования** или **пребывания где-либо** во многом противопоставлен рациональному способу представления данной ситуации через обобщенную и десемантизованную идею бытия, реализованную в современных западных языках.

Русские естественноречевые модели представления указанных ситуаций вполне коррелируют с описанными в работах Дж. Лакоффа и других когнитивистов эффектами **концептуальной метафоризации** ориентационного типа, которая имеет своим источником особенности устройства и функционирования человеческого тела, особенности человеческого опыта взаимодействия с миром. Базовые концептуальные представления о теле

формируют систему отвлеченных понятий нашего внутреннего мира, они в конечном счете структурируют наше обыденное мышление, отношение к миру и поведение, откладываясь в выражениях нашего языка [8]. В когнитивистике указанную «телесность» моделей языковой концептуализации мира иногда называют **conceptual embodiment** (концептуальная «воплощенность» в этимологическом смысле слова — от «плоть / тело»).

Возвращаясь к лингвокультурологическому освещению противостояния «старого» и «нового» в русском языке последних лет, отметим, что в современной русской речи наблюдаются многие явления, развивающие указанные тенденции «телесной метафоризации» в употреблении конструкций с этими и другими глаголами применительно, так сказать, к новым реалиям.

Для глагола *висеть* — это идея некоей незапланированной и, следовательно, нежелательной для говорящего приостановки деятельности какой-либо системы: *Компьютер висит*. Также активно эксплуатируется в современной русской речи идея не доведения до конца какого-либо действия или «застревания» какого-либо, возможно, даже абстрактного объекта на пути продвижения к цели: *Денежный перевод пришёл, сколько времени он может висеть до момента выдачи клиенту?*

Для глагола *лежать*, например, это выражение идеи неподвижности в течении некоторого времени, часто связанной с занятием определенной поверхности, ср., например, традиционное: *Кошелек лежит в кармане*. На базе подобных употреблений развивается использование этого глагола при абстрактных неодушевленных объектах: *Деньги лежат в банке* («хранятся, причем без длительного использования») — здесь уместно вспомнить классическую фразу Остапа Бендера из «Двенадцати стульев» о ключе от квартиры, где деньги лежат. Применительно к современным реалиям *лежать*, например, может *прибыль* (если она не просто хранится без использования, но делает это в недоступном или в неизвестном говорящему месте): *Где лежит прибыль, инвестированная в сельское хозяйство?* Ср. также: *Деньги лежат под «матрацем» в оффшорах!* Другой вариант концептуальной метафоризации для *лежать* связан с идеей осмысления какого-либо положения дел как результата «падения» (т.е. снижения, уменьшения и пр.): *Внимание: цены упали и лежат!*

Для глагола *стоять* эксплуатируется также идея неподвижности, но уже в другом аспекте — как результат остановки, прекращения движения. Ср. традиционное: *Вода стоит в пруду*. В этом смысле в современных условиях *стоять* могут, например, также *цены* (в значении «не изменяться ни в большую, ни в меньшую сторону»): *На рынке жилья Москвы цены стоят, квартиры висят*. Обратим внимание и на использование в специфически русской модели концептуализации глагола *висеть* в уже проанализированном выше значении — «непредвиденное и нежелательное прерывание текущей деятельности по продаже».

Для глагола *сидеть* в современной русской речи наблюдается расширение сочетаемости, обусловленное метафорическим представлением идеи долгого нахождения на какой-либо поверхности / в каком-либо месте: *сидеть дома* → *сидеть на сайтах знакомств*. Также зафиксирована

активность отмеченной нами выше концептуальной модели, связанной с концептуализацией идеи вынужденного нахождения в каком-то состоянии / положении (*сидеть в тюрьме, в клетке, на пособии, без работы, на диете* и пр.). Это находит свое выражение во фразеологическом жаргонизме *сидеть на игле*. Данный оборот в современной речи порождает целый пучок семантических дериватов по модели концептуальной метафоризации: *Россия сидит на игле ФРС США; Россия сидит на нефти, как наркоман на игле*. Оборот подвергается трансформации в зоне актанта: *Сидеть на трубе* (имеется в виду «нефтяная труба»); *Россия крепко сидит на израильской морковке*.

Второй примечательный пример связан уже с использованием типично русских словообразовательных моделей концептуализации психического состояния человека особого типа, а именно — внутренней установки на эмпатию говорящего по отношению ко всему сущему. А. Вежбицкая в знаменитой книге «Русский язык» отмечает такую специфичную для русской языковой картины мира черту, как установка на эмоциональное и нравственно или оценочно окрашенное отношение к миру и к людям [3: 34–35], причем это проявляется даже в ситуациях, которые по логике требуют вполне нейтральной номинации. Эта тенденция традиционно проявляется в использовании стилистически маркированных, экспрессивно насыщенных лексем в позициях, в общем не требующих включения оценки говорящего на основе богатых возможностей русского экспрессивного словообразования.

В современной языковой ситуации эта тенденция заключается в вовлечении в сферу эмоционально-окрашенного словообразования модных и активных в дискурсе заимствованных лексем: они таким образом своего рода «приручаются» к русскому способу смотреть на мир «сквозь призму слова».

Свидетельством апроприации знаков «чужих» ценностей по русским национально-специфичным моделям языковой концептуализации мира может выступать и сам характер словообразовательного освоения в русском языке новой заимствованной номинации. Так, широко известно «триумфальное шествие» по пространству русского языка таких лексем, как *гламурный* или *экслюзивный* – см. об этом, например, в книге М.А. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» [6]. Однако характерен тот факт, что эти знаки «чужих» ценностей образуют окказиональные дериваты по типично русским моделям экспрессивного словообразования. При этом в иноязычном по происхождению слове возникают типично русские коннотативно-оценочные приращения смысла.

Это, например, такой дериват, как *гламурненько*. О его распространенности свидетельствует наличие сайта *Гламурненько.ру*, серии книг «*Гламурненько*», названия произведений сетературы (например «*Как выглядит гламурненько!*») и даже песен и т.п. Обратим внимание на характерный суффикс экспрессивной оценки -ЕНЬК-. В русском языке подобные словообразовательные показатели могут передавать очень широкий спектр чувств: восторг, очарование, привлекательность, жалость, интерес и др. Поэтому, чтобы объяснить столь широкий разброс допустимых интерпретаций, А. Вежбицкая и вводит в толкование представление о неопределенном

свободно плавающим 'хорошем чувстве', не обязательно направленном на человека или вещь: 'когда я думаю о X, я чувствую что-то хорошее' [3].

Так и в примере с *гламурненько* мы видим некий нерасчлененный семантический комплекс из некоторого несерьезного, но полного «неопределенно хорошего чувства» (А. Вежбицкая) и вместе с тем ироничного отношения к объекту номинации. О продуктивности такой модели свидетельствуют разнообразные *готичненько*, *экслюзивненько* и пр., которые порождены на базе «чужеродных» *готов*, *экслюзива* и т.д.

Применительно к заимствованию *экслюзивный* мы можем также, например, в разнообразных блогах и даже на рекламных сайтах встретить *экслюзивчик*, так может именоваться магазин, портал, стихотворение и пр. Такая исконно русская модель освоения чужого слова как-то элиминирует его «чужеродность», переинтерпретируя его в духе специфически русского способа языковой концептуализации мира, а именно – в духе особо эмоционально окрашенного и теплого отношения к объектам номинации, которые в норме не подлежат никакой эмоционально-экспрессивной и оценочной реакции.

Отметим характерную для подобного рода слов-аксиологем десемантизацию этих производных лексем, где экспрессивная семантика самой словообразовательной модели и форманта (суффикса) вытесняет номинативное значение производной основы. При этом на стыке первоначальной книжно-возвышенной стилистической отмеченности производящей основы и принципиально разговорного характера форманта возникает некое игровое, карнавальное ее переименование, которое как бы дезавуирует изначально пафосное, серьезное значение лексем *гламурный* или *экслюзивный* как носителей «новых ценностей» жизни.

Подобные явления еще раз подтверждают мысль А. Вежбицкой о специфике русских адъективных суффиксов субъективной оценки (типа *плохеньк-ий*) именно в плане выражения русского национального характера [3: 53]: они воплощают такую традиционную национально-обусловленную черту русской языковой картины мира, как **эмпатия** по отношению к объекту номинации.

## II

По поводу своего рода «отталкивания», неприятия навязываемых извне «прогрессивных» инокультурных речеповеденческих моделей в дискурсивных практиках современных носителей русского языка можно отметить, что, будучи открытым ко всему истинно инновационному, расширяющему горизонты мысли и открывающему новые возможности в постижении меняющегося мира, русский язык порой демонстрирует удивительную стойкость и даже неподатливость к восприятию «модных трендов» в сфере языковой концептуализации ценностей. Это, в частности проявляется в феномене, который в одной из наших работ обозначен как **«языковое сопротивление» новым ценностям** в современной русской речи [9: 340–341].

Мы исходили из того, что необходимо разграничивать ценности индивидуального или социально-группового характера, которые выступают как

феномены экстралингвистические, привносимые в узус авторитетными социальными движениями, политическими течениями или «давлением» СМИ, и ценности, которые непосредственно закреплены в сфере лексической и грамматической системы национального языка или речевой практики, узуса. Так, например, известно, что в современном обществе, в духе тенденций политкорректности и толерантности, формируется тренд терпимого и даже позитивного отношения, например, к лицам нетрадиционной сексуальной ориентации, но естественный язык пока не отражает этих «прогрессивных изменений», еще не выработал соответствующих номинативных единиц и коннотаций. При этом отметим, что существование обтекаемых эвфемизмов и других искусственных языковых образований как раз свидетельствует в пользу устойчивой негативно-оценочной коннотированности данных явлений, по крайней мере, в языке, в его «наивной аксиологии».

Примечательна глубокая характеристика подобной ситуации несовпадения – и даже полного расхождения – требований идеологии определенной части общества и наличной системы оценок в языке, данная Н.Д. Арутюновой. Н.Д. Арутюнова показывает, как естественный язык словно сопротивляется попыткам философа Иеремии Бентама найти нейтральные дескрипции, столь необходимые для его теории, для таких отрицательных номинаций, как *сладострастие* и *скудость*. Н.Д. Арутюнова заключает: «Таким образом, наука нравственности, покуда она пользуется естественным языком для формулировки своих положений, должна заботиться о том, чтобы сообразовываться со значениями слов, иначе создаваемый текст не может не оказаться насыщенным противоречиями аксиологического плана: то, что автор считает хорошим, язык квалифицирует как дурное. Сколько бы не утверждал Бентам, а впоследствии сторонники так называемого разумного эгоизма, что польза и благо – это одно и то же, язык с этим не согласится, и последнее слово в этом вопросе останется за ним» [2: 151–152].

Почему же последнее слово остается за языком? Да потому, что именно язык представляет собой спрессованный опыт многовековой интроспекции его носителей, т.е. то, что наиболее значимо и доказало свою жизнеспособность в процессе взаимодействия человека с враждебной средой, его духовной эволюции в истории и культуре, тогда как идеологиям и теориям свойственно ветшать и отмирать в борьбе с другими идеологиями и теориями.

Иными словами, расхождения между ценностями, декларируемыми в угоду модным идеологическим и культурным трендам или социальным реалиям, и их реальной оценкой в языке могут быть существенными. Так, в последнее время в отечественном социокультурном пространстве, во многом под влиянием инокультурных, западных образцов, активно пропагандируются исконно чуждые исконной для русской концептосферы ценности индивидуализма, карьеризма, амбициозности, утилитаризма и пр. Однако в языковой концептуализации указанных явлений обнаруживается их определенное отторжение, неприятие посредством возникновения нерелефлексивной, неосознанной отрицательной оценочности при употреблении номинативных единиц подобного типа.

Ведь «подлинная», «реальная» языковая оценка должна быть чем-то вроде неассертивного компонента смысла слова или выражения, выявляемого из совокупности таких контекстов употребления данной единицы, которые по тем или иным причинам могут рассматриваться как релевантные для актуализации именно оценочной семантики, в иных контекстах не проявляющейся или нейтрализованной. Такие репрезентативные контексты и будут служить «тестами» как на само наличие языковой оценочности, так и на ее «знак» («плюс» или «минус»).

Мы обнаружили такие объективные языковые свидетельства, так называемые «репрезентативные контексты», способные выявить наличие в некоей единице языка имплицитной оценочности, негативной или позитивной, которая будет именно объективно языковой оценочностью, заданной специфично языковыми средствами ее экспликации, независимо от «новейших» авторитетных идеологических, культурных или политических установлений. К таким контекстам следует, на наш взгляд, отнести употребление оценочного метаязыкового комментария *в хорошем смысле (этого) слова*. По нашим наблюдениям, его употребление в дискурсе является сигналом неявной, во многом неосознанной оценочной реакции говорящего на номинативную единицу, причем реакции сложной природы. Употребляя его применительно к определенным словам и выражениям, говорящий выражает тем самым свое сомнение в том, что без этого специального разъяснения, так сказать, «по умолчанию», адресат воспримет это слово или выражение в требуемом положительном оценочном регистре. Иначе говоря, слова и выражения, которые нормально, узуально и идиоматично сочетаются с оценочным метаязыковым комментарием *в хорошем смысле (этого) слова* выступают как выразители языковой негативной оценочности особого типа.

Ср., например: *Да и в жизни он весьма рассудительный, прагматичный и расчетливый человек, в хорошем смысле этого слова*. Прилагательные *рассудительный, прагматичный, расчетливый* без «добавки» в виде *в хорошем смысле этого слова*, т.е. идиоматично и конвенционально, «по умолчанию», выражают неассертивный отрицательно-оценочный компонент. Эта «добавка» разрушает идиоматичность, делает употребление неконвенциональным. Метаязыковой комментарий *в хорошем смысле слова* выступает здесь как своего рода оператор семантического преобразования лексемы, которая меняет свое значение посредством контекстуальной элиминации негативно-оценочных сем. Но это доказывает, что без такого преобразования данные негативно-оценочные семы в указанных словах и выражениях наличествовали! Язык словно опровергает навязываемые ему либеральные ценности прагматизма и индивидуализма. Ср., например, как языковое «тестирование» таких ценностей нового времени, как стремления к карьерному росту и «здоровый» индивидуализм, обнаруживает их безусловную, не вполне истинную «положительную» оценочность в узусе: *Карьерист в хорошем смысле слова; Баста [рэпер]... стал еще большим индивидуалистом в хорошем смысле этого слова... и пр.*

Подобные аксиологемы мы характеризуем как **псевдо-ценности**. Дело в том, что подлинные ценности (как, впрочем, и их антиподы – антиценности) безусловны и аксиоматичны. Лишь псевдо-ценности могут быть «хорошими» только при определенных условиях, с каким-то ограничением или оговорками: содержащаяся в импликационале этих слов ложная претензия как бы дезавуируется, разоблачается экспликацией посредством метаязыкового комментария *в хорошем смысле слова*.

Еще одним репрезентативным контекстом, выявляющим возможное «языковое сопротивление» ценностям нового времени, является контекст *погрязнуть в (чем-л.)*. Согласно наивной аксиологии русского языка, то, в чем можно «погрязнуть», «по умолчанию» следует рассматривать, выражаясь в духе А. Вежбицкой, как «что-то плохое», даже если на уровне рационализации модных трендов люди могут считать это «хорошим». Наши многочисленные примеры обнаруживают «языковое сопротивление» миру новых ценностей посредством этого «разоблачительного» репрезентативного контекста: *Просто рок сегодня погряз в **карьеризме и жажде наживы**; Реально мы погрязли в **потреблении!**; Вероятно, мир окончательно погряз в **глумуре**...*

Вообще русскому языку свойственно отражать довольно консервативные, если не сказать патриархальные, во многом архаические модели концептуализации ценностей. Достаточно известны многочисленные рефлексы своего рода **маскулиноцентричности** русской языковой картины мира (так сказать, «наивно-языкового антифеминизма»). Ср., например, хрестоматийные аргументы в пользу этой точки зрения, состоящие в том, что идиоматичное сочетание *женская логика* выявляет отчетливо негативный оттенок смысла («некачественная, не соответствующая норме логика») в противопоставлении не \**мужской логике*, а просто *логике*. Еще один аргумент состоит в констатации очевидной асимметрии употребления слов *вдова – вдовец*: так, раньше можно было сказать *вдова Ивана Петровича*, но нельзя \**вдовец Анны Петровны* — *предпочтительно просто вдовец* (пример Т.В. Булыгиной): очевидно, таким образом носители языка маркируют важную для них идею о неравнозначности социальных статусов *вдовы* и *вдовца* (*вдовец* имеет, так сказать, абсолютивный, самодостаточный онтологический статус, а *вдова* выступает как релятивное имя. Кстати, в речи носителей английского языка наблюдается параллелизм в употреблении этих слов (да и в русском языке наших дней мы встречаем контексты типа *вдовец Людмилы Гурченко, вдовец Любови Полищук* и пр., что отражает изменение статуса женщины в общественном сознании: однако едва ли такое употребление будет нормальным применительно к лицам, не имеющим публичного имиджа).

В этом плане в современной русской речи можно отметить одну любопытную инновационную тенденцию, которая, по-видимому, также имеет отношение к «языковому сопротивлению новым ценностям». Это — абсолютно «неполиткорректное» стремление говорящих маркировать эмоционально или ценностно значимый для них объект формой мужского рода, даже если в норме такая форма образована быть не может: ... *выхожу из "Кольца", а мой **машин** на эвакуаторе красуется...*— Здесь можно видеть стремление говорящего

«повысить» значимость объекта номинации за счет придания ему более «мужественной» формы рода. Ср. также: *Итак, вы самый настоящий... русал*, – где говорящему понадобилась отсутствующая в языке номинативная единица для именованя лица мужского пола в целях эксплуатации значимых культурных коннотаций слова *русалка*.

Примечательно, что в целях повышенной экспрессии говорящие склонны менять на окказиональную форму мужского рода не только форму женского рода, но и даже среднего: *Мой ух!* (подпись под фото на форуме про пирсинг). Аналогично – использование формы \**мяс* в значении ‘кусочек мяса’: *Прочесноченный мяс перчим и солим обильно, поливаем соком 1-го лимона, помещаем под гнет на 3 часа*. То же видим и в случае с существительными *Pluralia Tantum*: *А я вот где-то белыми штанами каплю гудрона (черной смолы) поймал... Че делать? Жалко новый штан*, – Обратим внимание, что здесь \**штан* вовсе не означает ‘одна брючина’, здесь \**штан* = *штаны*, но ‘эмоционально, ценностно значимые для говорящего по какому-л. признаку’.

\* \* \*

Анализ позволяет сделать некоторые выводы, не претендующие на глобальные обобщения по поводу тенденций развития современной русской речи, но все же обнаруживающие некоторые примечательные закономерности.

Прежде всего надо сказать, что многие «новые» явления в лексике и грамматике русского языка последних лет вообще нерелевантны по отношению к отражению «своих» или «чужих» способов языковой концептуализации мира.

Так, лексические инновации могут служить обычным для устной речи средством экономии, выступая при этом и в качестве экспрессивных новообразований, например: \**инфа* ← *информация*: *Значит если в тех ответах была нужная инфа, то иначе как скотство и назвать и нельзя...*, — по аналогии с уже устоявшимся сетевым жаргонизмом *конфа* ← (*Интернет*-) *конференция*. Некоторые единицы образуются как бы для восполнения отсутствующей в системе номинативной единицы – например, от аббревиатуры УЗИ закономерно образуется прилагательное *узишный*, т.к. иным способом говорящий просто не может выразить эту мысль: *Я вот хотела одно время фотку узишную показать...*

В области грамматики ряд новых явлений просто демонстрирует стремление говорящего как бы заполнить осознаваемые им «пустые клетки» в грамматической системе. Прежде всего это касается многочисленных случаев образования причастий будущего времени: ... *прочитающий* *внимательно эту статью поймет многое о психологии большинства человеков*; ... *считаю что курящий по праздникам = со временем закурящий и без них...* Ряд грамматических инноваций выступает также в качестве формально-структурных субститутов соответствующих нормативных форм. В сфере имен, например, это распространенное явление образования окказиональных форм числа существительных, которые в системе языка образуются супплетивно: ... *а сейчас мнусь и думаю, что, может, покажу потом, когда уже деть родится*.



Оценивая в целом противостояние «старого» и «нового» в лексике и грамматике русского языка последних лет, мы во всяком случае не обнаружили существенного влияния чуждых ему лингвоментальных и речеповеденческих моделей в сфере именно способов языковой концептуализации мира. Значительный массив инновационных явлений, главным образом лексического и словообразовательного характера, никоим образом не затрагивает традиционно русских глубинных способов словесного представления явлений и событий внешнего и внутреннего мира. Активная апроприация «нового» языковой системой для такого развитого литературного языка с богатыми культурными традициями, как русский, — это в принципе нормальное состояние в плане постоянного расширения экспрессивных возможностей русского языка, выступающее как существенный фактор его дальнейшего обогащения и развития.

Более того, наши наблюдения показали, что наиболее фундаментальные способы познания и оценивания мира и наиболее типичные традиционные модели речевого поведения даже расширяют свою активную представленность в речевой практике этноса последних лет.

### *Список литературы*

1. Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д. Метафора в семантическом представлении эмоций // Вопросы языкознания. 1993. №3. С. 27–35.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М., 1999. 896 с.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / Пер. с англ.; отв. ред. и сост. М.А. Кронгауз; авт. вступ. ст. Е.В. Падучева. М., 1996. 411 с.
4. Гак В.Г. Беседы о французском слове (Из сравнительной лексикологии французского и русского языков). М., 1966. 335 с.
5. Зализняк Анна А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М., 2005. 544 с.
6. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. М., 2008. 232 с.
7. Кустова Г.И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения. М., 2004. 472 с.
8. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении / Пер. с англ. И. Шатуновского. М., 2011. 512 с.
9. Радбиль Т.Б. «Языковое сопротивление» новым ценностям в современной русской речи // Славянские языки и культуры в современном мире: II Международный научный симпозиум (Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, филологический факультет, 21-24 марта 2012 г.): Труды и материалы / Составители: О.В. Дедова, Л.М. Захаров, К.В. Лифанов: Под общим руководством М.Л. Ремневой. М., 2012. С. 340–341.
10. Радбиль Т.Б. Инновационные тенденции в русском языке последних лет в лингвокультурологическом освещении // Новая русистика (Nová rusistika). Международный журнал современной филологической и ареальной русистики /

Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Brno, Česká republika. 2008. №2. С. 51–64.

11. Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: учебное пособие. М., 2010. 327 с.

12. Шмелев А.Д. Эволюция русской языковой картины мира в аспекте культуры речи // Вопросы культуры речи / Отв. ред. А.Д. Шмелев. М., 2011. С. 82-94.

13. Эпштейн М. О творческом потенциале русского языка. Грамматика переходности и транзитивное общество // Знамя. 2007. №3. С.193–208.

## 2.5. Логико-грамматическое и семантическое единство художественного текста

Любой текст является продуктом национального ментально-лингвального континуума, основным свойством которого можно считать его этнически обусловленный смысл. Независимо от языка все отношения, возникающие в связанном тексте на семантическом уровне, сводятся к трем типам: сходству, смежности и причинно-следственным связям. Последние при этом играют ведущую роль в построении содержания текста.

Причинно-следственные связи реализуются в целом наборе отношений: причина — следствие, цель — средство, результат — причина, средство — цель, тезис — аргумент, условие — следствие, цель — результат, средство — результат, обманутое ожидание, то есть отношения нереализовавшегося следствия. Данные отношения обнаруживаются благодаря наличию логико-синтаксических связей, союзных слов, обособленных оборотов, параллельных построений, интонации и т.д.

Как показывает анализ эмпирического материала, значительная часть синтаксических построений русского языка представляет логические *умозаключения* на основе наличия в них специальных формальных средств выражения обусловленности. Именно умозаключения являются ключевой структурной составляющей текста, без которых невозможно никакое движение мысли. При этом логические формы мысли легко угадываются уже по синтаксическим моделям. Ср., например: *«Если бы не профессор Дергунов, то никогда бы Сидельникову не попали в руки...запредельно красивые и страшные вещи»* (И.Сахновский). *«Искать этого Другого было некогда и негде, поэтому она ждала, что он сам ее найдет»* (В.Токарева). *«Привычка осталась от голодного послевоенного детства, от нужды в семье, когда едва сводились концы с концами»* (В.Токарева).

Иначе говоря, предложения в тексте связаны благодаря употреблению семантических, морфологических и синтаксических средств для выражения смысловых отношений, среди которых причинно-следственные отношения занимают одно из основных мест.

Изучая связный текст, мы анализируем его семантико-грамматические и, в конечном счете, логико-грамматические отношения: последовательность

суждений, включенных в причинно-следственные связи (то есть с умозаключениями), либо не включенных в причинно-следственные связи друг с другом. Другими словами, понять механизм порождения текстов и их «дешифровки» в языковедческом и лингвокультурологическом плане можно только на основе лексико-синтаксической формы всех составляющих текст предложений и логической формы содержащихся в них смыслов. Исследование текстов с указанных позиций имеет огромное теоретическое и прикладное значение.

Наш анализ умозаключений в различных видах текстов показал, что наибольшее их количество в русском языке представлено в живой устной речи и в художественной литературе. Это значит, что человек мыслит не только отдельными предложениями, то есть формами мысли, суждениями, связанными друг с другом последовательной, «цепочечной» связью, но и такими предложениями, которые вступают друг с другом в иерархическую семантическую связь (сверхфразовые единства, сложные предложения), образуя более сложные, по сравнению с суждениями, формы мысли — умозаключения. Ср., например: *«Да и одиночества, если честно, я не боюсь. Я наелся людей за долгую жизнь. Сладко наелся. Теперь попошусь, так и быть»* (В.Маканин). *«Люди и обязательства соотносятся друг с другом, как Земля и Деревья. Корни деревьев как гигантские руки уходят глубоко в землю, держат ее и держатся сами»* (В.Токарева).

С другой стороны, это значит, что именно художественный текст, в котором представлены не научные рассуждения, требующие от русской языковой личности строгой последовательности, убедительности и логичности изложения мысли, в котором лишь описываются в художественной форме социальные, повседневно-бытовые явления, с использованием диалогической речи, представлен более чем в одной трети своего объема разнообразными умозаключениями.

Умозаключения в художественном тексте еще не привлекли к себе должного внимания ни в современном языкознании, ни в современной логике, хотя и отмечается “рост числа исследований на стыке логики, теории искусственного интеллекта, психологии и лингвистики” [1: 59-60]. Именно поэтому есть необходимость в глубоком и всестороннем анализе связи русского языка и этнического мышления на эмпирическом материале. Конечной целью исследования является построение модели употребления языка языковой личностью, в частности, модели построения этнически обусловленного вывода. “Построение... полной модели употребления языка является перспективной и неотложной задачей как для психологии, логики, лингвистики, философии языка, так и для теории искусственного интеллекта, информационной технологии” [2: 6].

Следует отметить, что проблема соотношения языка и формальной логики имеет для лингвокультурологии фундаментальное значение. Как пишет, А.В.Бондарко: «...В настоящее время при широко распространенном увлечении лингвистов логическими аспектами семантики особенно важно подчеркнуть

необходимость и актуальность исследования собственно языковых значений» [З: 169].

Как известно, существует несколько логик: традиционная формальная, логика предикатов, логика высказываний, логика отношений, модальная логика и др. Для целей исследования умозаключений и форм его выражения в естественном языке необходимо опираться лишь на одну логику — традиционную формальную логику, силлогистику, как науку о формальном построении нашего мышления. Понятие «формальный» не означает «независимый от содержания вообще», а лишь независимый от единичного, частного содержания. Законы формальной логики — это законы выводного знания, а не всеобщие законы познания.

Изучение умозаключений в русском языке — непростая проблема для отечественной лингвокультурологии, хотя главное богатство русского языка для выражения форм мыслей заключается именно в его способности выражать множеством вариантов высшую логическую форму — умозаключение. Однако этот вопрос, не привлекая еще достаточного внимания лингвистов, остается пока открытым и решается на более низком абстрактном уровне — семантическом, как проблема описания причинно-следственных отношений [О.И. Москальская, О.Н. Селиверстова, К.А. Долинин, Л.А. Черняховская, Р.М. Теремова, Х. Изенберг и др.].

В процессе научного исследования нами были проанализированы тексты на двух уровнях: на собственно языковом (выявлены синтаксические формы выражения умозаключений) и на уровне смысла, «языка смысла», то есть на уровне логики. Эти уровни исследовались не изолированно один от другого, а в тесном взаимодействии как некое логико-лингвистическое единство.

Было отмечено, что сема «причина» реализуется в различных семантических значениях: необходимая предпосылка, порождающий или предопределяющий фактор, обоснование, подтверждение, доказательство, довод, прямое или косвенное свидетельство, повод, предлог, стимул и т.д. Каузальный признак объединяется с таким видом зависимости как целевая, следственная, темпоральная. Весь этот круг отношений предполагает такую связь ситуаций, при которой одна из них оценивается говорящим как достаточное основание для реализации другой. Например: «*Эту незначительную стычку Сидельников, возможно, просто не запомнил бы, если бы она не связалась накрепко в памяти с тем, что случится два месяца спустя...*». «*Воздух был таким вкусным, что его хотелось есть кусками, но оставалась неясная необходимость оглядки...*» (И. Сахновский).

Каузальная связь, представленная в русском языке в указанных выше семантических значениях, имеет разные средства выражения, по которым можно опознать умозаключение. Естественный язык выработал множество формальных лексико-грамматических средств для выражения умозаключения, то есть средств, дублирующих семантическое значение. Впервые на тот факт, что сложноподчиненные предложения с причинными союзами *так как, потому что, оттого что, ведь, ибо* и др. выступают как показатель логических

причинных отношений указал ученый - логик, занимающийся проблемами выражения умозаключений на русском языке [4: 19].

Проведённое нами исследование также является иллюстрацией этого тезиса: логические формы, в том числе умозаключения, имеют тенденцию к их бесконечным формальным реализациям в естественном языке. Другое дело, что на естественном языке мы обычно не пишем и не говорим так, как того требует строгая процедура формальной логики.

Однако все формальные средства выражения причинности можно назвать факультативными. Обязательным же средством служит семантическое (концептуальное) значение двух сочетающихся предложений или компонентов одного простого предложения, независимо от того, какой языковой формой выражаются умозаключения. Например: «*Июльской ночью поселок спит – все спят. За день воздухом надышались*» (В. Маканин). «*При таком стремительном откупоривании интеллектуал Петр Иванович всегда волнуется...очень хочет успеть досчитать до трех-четырёх*» (В. Маканин). «*Мне нельзя здесь долго лежать. Я пропускаю занятия*» (И. Сахновский).

В предложениях с семантическим значением обусловленности, причинности соотносятся две ситуации, из которых одна поставлена в зависимость от другой. Причинно-следственная семантическая связь, конституирующая умозаключения, реализуется в естественном русском языке в виде множества различных типов семантических связей: уступительных, условных, причинных, следственных, временных, значений интенсивности и других типов семантической связи.

Причинность в широком смысле слова, как отмечено в «Русской грамматике», объединяет в себе «такие значения, как предпосылка, основание, подтверждение, доказательство, аргумент, довод, предопределенность, посылка, повод, предлог, стимул, целевая мотивировка. Весь этот круг отношений предполагает такую связь ситуаций, при которой одна служит достаточным основанием для реализации другой» [5: 562].

В естественной же речи говорящий может увязать то, что объективно не связано, или, напротив, не видеть связи там, где она есть на самом деле. Поэтому к одному и тому же логическому значению могут быть сведены различные отношения — причинно-следственное логическое значение может быть представлено временным отношением (*Когда* стало темно, мы включили свет), причинным отношением (*Так как* стало темно, мы включили свет), интенсивностью признака, выраженного в главном предложении (*Стало так* темно, *что* мы включили свет). С другой стороны, в языке не находят грамматического выражения очевидные причинно-следственные связи — интенсивность действия выступает как причина: «*У всех женщин руки до того мерзли, что трескалась кожа*» (И. Сахновский).

Таким образом, причинность как семантическая категория, характеризующаяся широкой семантической варианностью, связанной со сложной и разнородной системой средств формального выражения, проявляет

свою сущность на двух уровнях — семантическом и логическом. Следовательно, можно говорить о двух ступенях семантической абстракции:

1) о различных абстрактных семантических значениях причинно-следственных связей, различных их типах и разновидностях (причина, следствие, уступка, предпосылка, основание, обоснование, степень интенсивности, подтверждение, аргумент, посылка, предлог, стимул, довод, предопределенность и др.);

2) о еще более абстрактном семантическом значении, к которому сводятся все семантические разновидности причинно-следственных семантических значений — логическом значении, силлогизме. Поэтому очень часто в умозаключении элиминируются отдельные блоки, важные на семантическом уровне, но не играющие никакой роли на логическом уровне. Ср., например: *«Да и одиночества, если честно, я не боюсь. Я наелся людей за долгую жизнь. Сладко наелся. Теперь попоцусь, так и быть»* (В. Маканин). *«Назавтра его уволили. Что-то смутило комсомольского секретаря «Сталеконструкции», чем-то ему грозило устройство молодого специалиста не по специальности...»* (И. Сахновский)

В современной теории предложения выделяются два взаимодействующие уровня одной и той же синтаксической единицы: синтаксический и логико-грамматический (логический), который по отношению к синтаксическому является ведущим. Если на синтаксическом уровне выражаются смысловые связи знаменательных компонентов предложения, то на логико-грамматическом уровне выражается логическая структура мысли, передаваемая предложением.

Исследование причинно-следственных конструкций русского языка вскрывает тесную связь между семантикой и логикой, между грамматикой и логикой. В данном случае мы имеем дело с некоторым интегрированным соединением логического и семантико-грамматического или, как пишет П.В. Чесноков, с «логическими формами мышления», порожденными процессом познания и в связи с этим общечеловеческими по своей природе [6: 16]. Если семантические формы мысли, будучи различными в силу различий в структуре национального языка, принадлежат только национальному языку, а логические формы мысли интернациональны, то есть должны рассматриваться как нечто инвариантное, лежащее в основе всех языков, значит логические формы мысли, как и мышление в целом, независимы от структуры национальных языков. Причем универсальные общечеловеческие логические формы мышления невозможны без национальных семантических форм мышления, неразрывно связанных с лексико-грамматическими формами языка.

Несмотря на то, что множество языковых форм является показателем одной и той же логической формы, они, тем не менее, не бесполезны в языке, они делают естественный язык очень гибким, пригодным для любой жизненной ситуации. Каждая синтаксическая форма содержит в себе нечто новое, отличное от всех остальных, при одном и том же логическом содержании отражает отношение говорящего к высказываемому, в одном случае больше и

четче выделяя логический момент в этой мысли, в другом — стилистический, эмоциональный момент в высказывании. Различные лексико-грамматические формы — это разные семантические формы мысли, но разные на своем уровне, именно на уровне «семантических форм мысли» и, следовательно, содержат в себе, при наличии общей для них «логической формы мысли», различные коннотативные наслоения, нечто новое, отличное от всех остальных при одном и том же логическом содержании. Ср., например: *«Если он сейчас не приблизится к этой ржавой железяке – кое-что в мировых базовых постулатах придется срочно менять...»* (И. Сахновский). *«В тотальной лени обвиняли все старье оптом. В совковости...В привычке к застою»* (В. Маканин).

Естественный язык не мог бы быть полноценным средством общения между людьми, если бы он не обладал этой богатейшей возможностью выражать любой оттенок мыслей и чувств. Вся система языка в целом, в том числе все специальные грамматические категории и другие специальные, формальные, полужформальные и концептуальные языковые средства выражают любое логическое содержание мыслей, покрывают все мыслительные потребности человеческого общения.

Без абстрактного, логического мышления, которое реализуется в логических формах, в том числе в виде умозаключений, нет процесса познания. Умозаключения как «познающее мышление», являющееся интернациональным, это наиболее важная и необходимая для процесса познания часть, интегрированная в языке.

Любое умозаключение может быть переведено на другой язык аналогичной синтаксической конструкцией, если она там есть, или любой иной конструкцией, что мы и наблюдаем практически не только в переводах произведений художественной литературы на русский язык (и с русского языка), но и в трансформации одного предложения в другое с тем же логическим значением в пределах одного языка. Ср., например: *«Последним стало плохо, а первым хорошо. Сработал закон высшего равновесия»* (В.Токарева). */Последним стало плохо, а первым хорошо, потому что сработал закон высшего равновесия./Так как сработал закон высшего равновесия, последним стало плохо, а первым хорошо.*

Проведенный нами анализ эмпирического материала показал, что множество различных причинно-следственных синтаксических конструкций, т.е. семантических форм мысли, может выражать лишь одну логическую форму, которая, по сравнению с лежащими в ее основе семантико-грамматическими формами, является их обобщением.

Конечная цель восприятия человеком — не форма языка, а тот семантический смысл, который в ней скрыт и который всегда выступает в какой-то логической форме. Вот почему человек, запомнив содержание какого-либо сообщения или рассказа, может его пересказать другому. Но он не всегда может пересказать его в языковых формах первоисточника, потому что он их не запоминает. В голове остается лишь содержание, мысль, но не конкретная языковая форма, в которую «упаковано» это содержание. Следовательно, не

форма языка, не каждая конкретная семантическая форма мысли является главным, а лежащая в их основе логическая форма мысли.

Заметим также, что для каждого отдельного языка не существует специфического, национального видения мира, ибо «основным фактором, определяющим формирование языковых значений, является отражение объективной действительности в процессе познавательной деятельности человеческого мышления, имеющего логический характер» [7: 42-43]. Различное «видение мира» через призму каждого национального языка, если бы оно существовало, предполагает одно из двух: или отсутствие единого общечеловеческого мышления или существование различных формальных логик по количеству естественных языков.

Таким образом, если рассматривать умозаключения как всеобщую форму мысли, являющуюся универсальной формой для всех народов, говорящих на разных языках, а языковую репрезентацию этой формы мысли как национальное выражение универсальной формы, можно сделать вывод о несостоятельности известной «гипотезы лингвистической относительности» Сепира-Уорфа.

Все индивидуальное, свойственное данному, конкретному языку — коннотативные, модальные, эмоциональные, экспрессивные, прагматические и иные оценки каждой фразы, их языковая специфика — это национальная особенность каждого языка, которая лишь наслаивается на мыслительное содержание — логическую форму суждения или умозаключения как универсальные логические единицы всех языков.

Эту идею А.Е.Кибрик выразил следующим образом: «...когнитивная (мыслительная) способность человека ...независима от конкретного языка, а если это так, то должна существовать и универсальная семантическая категоризация, являющаяся инвариантом всех идиоэтических способов организации семантической структуры языка...» [8: 58].

Различные лексико-грамматические формы — это разные семантические формы мысли, но разные на своем уровне, именно на уровне «семантических форм мысли» и, следовательно, содержат в себе, при наличии общей для них логической формы мысли, различные коннотативные наслоения: «*Почему я не хочу в Париж? Потому что я люблю его. И потому что никогда, ни под каким соусом любовь не становится ритуальным занятием, процессом...*» (И.Сахновский)./ Я не хочу в Париж, потому что люблю его..

Так как языковых средств, служащих для выражения логических умозаключений, во много раз больше, чем самих логических форм умозаключений, то, естественно, что для одной и той же логической формы умозаключения используется множество специальных языковых форм, отмеченных в русском языке.

С другой стороны, различные грамматические категории, союзы, инфинитивные группы, причастные обороты, усилительные конструкции, предложно-субстантивные словосочетания, параллельные построения предложений, диалогические единства не могут быть показателями только



строго определенного логического содержания, одни и те же грамматические категории в различном контексте выражают различное логическое содержание.

А так как логические формы мысли у всех людей одни и те же, являются общими для всех народов, то такие логические формы мышления как умозаключения, выявленные на материале причинно-следственных конструкций русского языка, должны быть общими для всех народов, хотя и выраженными совершенно по-разному, то есть в различных «семантических формах мысли», в зависимости от структурно-грамматических особенностей каждого национального языка.

Любое умозаключение может быть переведено на другой язык аналогичной синтаксической конструкцией, если она там есть, или любой иной конструкцией, что мы и наблюдаем практически не только в переводах произведений художественной литературы на русский язык, и с русского языка, но и в трансформации одного предложения в другое с тем же логическим значением в пределах одного языка. Например: *«Она не слышала предупреждения, а может, и слышала, но не пропустила его в сознание. Она была отделена от всего мира беззвучно плачущим Аниным лицом»* (В.Токарева)

Ср.: *Она была отделена от всего мира беззвучно плачущим Аниным лицом, поэтому не слышала предупреждения.. /Она не слышала предупреждения, так как была отделена от всего мира беззвучно плачущим Аниным лицом.*

Проведенный нами анализ эмпирического материала показал, что множество различных причинно-следственных синтаксических конструкций, то есть множество семантических форм мысли может выражать лишь одну логическую форму, которая, по сравнению с лежащим в ее основе множеством семантико-грамматических форм, является их обобщением. Конечная цель восприятия сообщения человеком — не форма языка, а то, что в ней скрыто — тот семантический смысл, который всегда выступает в какой-то логической форме.

Для каждого отдельного языка не существует специфического, национального «видения» мира, ибо «основным фактором, определяющим формирование языковых значений, является отражение объективной действительности в процессе познавательной деятельности человеческого мышления, имеющего логический характер» [9: 42-43]. Различное «видение мира» через призму каждого национального языка, если бы оно существовало, предполагает одно из двух: или отсутствие единого общечеловеческого мышления или существование различных формальных логик по количеству естественных языков.

Таким образом, если рассматривать умозаключения как всеобщую форму мысли, являющуюся универсальной формой для всех наций, говорящих на разных языках, а языковую репрезентацию этой формы мысли как национальное выражение универсальной формы, то отсюда можно сделать вывод о несостоятельности известной «гипотезы лингвистической относительности» Сепира-Уорфа.

Синтаксические конструкции языка более гибки, чем формы логики, но главное состоит не в синтаксических конструкциях языка, а в форме мысли, выраженной этой языковой конструкцией. Конечная цель восприятия человеком — не синтаксическая форма языка и все индивидуальные, национальные особенности этой формы, а то, что за ней скрывается — тот универсальный семантический смысл, который несет эта грамматическая форма, выливающаяся каждый раз в соответствующую логическую форму.

Все индивидуальное, свойственное лишь данному, конкретному языку, коннотативные, модальные, эмоциональные, экспрессивные, прагматические и иные оценки каждой фразы, их языковая специфика — это национальная особенность каждого языка, которая лишь «наслаивается» на мыслительное содержание — логическую форму суждения или умозаключения как универсальные логические единицы всех языков.

В связи с созданием систем автоматизированной обработки информации практически необходимым становится логическое моделирование причинно-следственных семантических связей текста и введение в формализованные языки таких форм как «силлогизмы», «полисиллогизмы», «антилогизмы».

Сегодня еще не существует ответа на вопрос: насколько полно известные в логике структуры представлены в реальной структуре человеческого мышления, проявляющегося в современной научной и практической деятельности человека. Успешное решение проблемы логического анализа естественного языка лежит «на пути более эффективного применения идей системного подхода к сопоставлению логических и лингвистических структур» [10: 135].

В лингвистике наступила очередная эпоха — эпоха ренессанса в исследовании текста, однако мы еще не знаем всех особенностей и тем более тонкостей текстов. «Вопрос о применимости принципов логики к анализу художественного текста восходит к старой проблеме сопоставления ... двух начал, фигурально именуемых алгеброй и гармонией... Очень важно показать, что второе (то есть нравственное, эмоциональное, эстетическое) не исключает первого, что ценность художественного текста ... может быть связана с его логической организацией. Тем самым, по существу, положительно решается в целом вопрос об универсальности логических оценок текста как такового» [11: 30-31].

### *Список литературы*

1. Павиленис Р.И., Петров В.В. Язык как объект логико-методологического анализа: новые тенденции и перспективы // ВФ. 1987. № 7. С. 54-61.
2. Петров В.В. Язык и логическая теория // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 18. М., 1986. С. 5-23.
3. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. Л.: Наука, 1978.
4. Мосейко А.Н. Способ выражения умозаключений в языке // Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. М., 1954.
5. Русская грамматика. Т. II. Синтаксис. М.: Наука, 1982.

6. Чесноков П.В. Семантические формы мышления и синтаксический синкретизм // Явления синкретизма в синтаксисе русского языка. Ростов-на-Дону, 1992. С.15-30.
7. Панфилов В.З. Взаимоотношение языка и мышления. М.: Наука, 1971.
8. Кибрик А.А. О некоторых видах знаний в модели естественного диалога// ВЯ. 1991. № 1. С. 61-68.
9. Панфилов В.З. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания. М.: Наука, 1982.
10. Сумарокова Л.Н. Философские основания сопоставления языковых и логических структур // Логический анализ естественного языка. Вильнюс, 1982. С. 133-137.
11. Свинцов В.И. Логика. М.: Наука, 1987.

## **2.6. Современная российская арт-журналистика: интенционально-стилистическая характеристика**

Дискурс искусства в современном российском медиапространстве формируется политопической (медиа топик – тема) системой текстов, т. к. искусство – это «любая деятельность, направленная на создание эстетически выразительных форм, часть духовной культуры и результат творческой деятельности человека» [1: 136]. Теория художественной культуры изучает искусства тонические (поэзия, музыка), образные (архитектура, скульптура, живопись с ее отраслями гравировальной, мозаичной и медальной). К тому и другому типу искусств относятся искусства сценическое (включая киноискусство), хореографическое, искусство слова (ораторское и литература). Как следствие, интересы современной журналистики, формирующей дискурс искусства в медийном пространстве, по определению должны отличаться огромным разнообразием. И, пытаясь соответствовать этой почти безграничной проблемно-тематической широте, журналистика активно наращивает текстовый диапазон. Сегодня в медиапространстве легко обнаруживаются произведения авторские и коллегиальные (по способу создания), устные и письменные (по способу воспроизведения), для распространения задействованы все существующие каналы (печатные, аудиовизуальные, электронные), используются многочисленные жанры (новость, комментарий, реклама, пиар-жанры, авторские). Так или иначе соответствующий медиа топик представлен в изданиях разных по периодичности (ежедневных, еженедельных, ежемесячных, поквартальных, в ежегодниках), по типу аудитории (специальных, специализированных, общенациональных), по месту издания и масштабу распространения (корпоративных, местных, региональных, общенациональных).

В идеале все это многообразие должно быть использовано не только для интерпретации разнородных и разножанровых произведений искусства, но и для формирования представления массовой аудитории об искусстве как особой сфере человеческой деятельности, об особом способе человеческого мышления, руководящего такого рода деятельностью, как о явлении разностороннем,

целостном, полифункциональном, не только эстетизирующем, но и исследующем, созидающем, оценивающим действительность. При таком подходе к искусству интенциональность данного дискурса должна быть осведомительной, реализуемой при очевидном доминировании информационных речевых жанров. Сущность его, по мнению наиболее авторитетных специалистов, заключается в том, чтобы, «будучи одним из институтов культуры общества, участвовать в пропаганде и распространении в обществе высоких культурных ценностей, воспитывать людей на образцах мировой культуры, тем самым способствуя всестороннему развитию человека» [2: 62]. При таком подходе логично и справедливо дискурс должен называться художественно-просветительским, регулярно презентующим в доступной для огромной аудитории речевой форме эстетически значимые в данную эпоху явления, их оценки, отражающие эпохальные аксиологические предпочтения. Но все сказанное, повторимся, имеет отношение к идеальной ситуации, к российской журналистской традиции, о необходимости реинкарнации которой говорил в одном из недавних интервью министр культуры РФ В. Мединский: «Мы живем в мире, где часто происходит подмена понятий, в мире ценностных фальсификаций и сублимаций... Поэтому приходится снова объяснять простые и вечные истины, подталкивать интерес к истории отцов и прадедов, литературе, культурным ценностям» [3: 6].

Мы не случайно разговор о художественно-просветительской журналистике начали именно с этого высказывания высокопоставленного чиновника. Дело в том, что в словах министра зафиксирована сверхзадача дискурса, или гиперинтенция (термин Л.Р. Дускаевой) в представлениях интенциональной стилистики, под влиянием которой в последние годы в российской медиалингвистике на базе функциональной стилистики активно формируется новый аналитический подход, позволяющий оценить воздействующий потенциал, воздействующую направленность того или иного сегмента медийного пространства на основании анализа речевых особенностей составляющих его текстов (Л.Р. Дускаева, Н.И. Клушина, Т.Ю. Редькина, Н.И. Корнилова и др.).

Итак, теоретиками и практиками отмечается, что традиционно сверхзадача художественного медиадискурса была связана с культурой и просвещением. Мы проанализировали более десятка разнотипных современных печатных периодических изданий, которые пишут об искусстве, литературе (от «Русского репортера» до петербургского молодежного досугового журнала ««Time Out – Петербург») на предмет их соответствия классической дискурсивной интенциональности.

Сложилась следующая картина. *В популярных массовых качественных изданиях (центральных и региональных) арт-темы сегодня обрели статус факультативных.* Например, еженедельник «Русский репортер», завершая 2010 год, попытался представить ключевые темы года. Вот результат: на первом месте - спорт, на втором - природные катаклизмы, третье почетное место досталось осьминогу Паулю. Культурная тематика исчерпывалась новостями из мира кино и поп-музыки. Сходная ситуация в региональных, районных

изданиях. Так, в одном из номеров газеты «Василеостровская перспектива» (2012, №4 (175)), львиная доля внимания, соответственно, газетной площади отдана соревнованиям по гребле, военно-спортивной игре «Зарница». Бегло сообщается о благотворительной акции. Единственное историко-культурное событие, зафиксированное создателями проанализированного номера (выборка случайная) – юбилей морского корпуса Петра Великого.

*Произошла очевидная редукция топического (проблемно-тематического) разнообразия дискурса, т. к. некоторые виды искусства практически выпали из поля зрения современных СМИ.* Например, только в региональных массовых изданиях можно найти публикации, посвященные традиционным русским ремеслам. О прикладном искусстве, особенно о национальном прикладном искусстве, рассказывают рекламные буклеты крупнейших российских музеев или каталоги аукционов, адресованные коллекционерам нового поколения. Интерес к классической живописи поддерживается преимущественно серийными изданиями. Театральная жизнь освещается бегло в публикациях новостного типа, прежде всего и чаще всего с использованием речевых стратегий анонсирования (см. «Невское время» или «Вечерний Петербург»).

О глобальном изменении жанровой парадигмы журналистики искусства говорить нельзя, ибо ключевые жанры (рецензия, обзор, статья, интервью) в сохранности. Но абсолютно очевидно, что *сегодня в интересующем нас дискурсе доминируют уже не статьи, а рецензии.* Причем, современная рецензия - произведение нового типа автора (по его компетентности и мировосприятию, творческому и жизненному опыту, по отношению к этическим принципам, определяющим возможности и алгоритмы использования чужого текста, по характеру взаимоотношений с читателем, по принципам отбора средств речевого воздействия, речевых тактик и стратегий и т.д.). Например, при целенаправленном поиске традиционной кинорецензии мы обнаружили только работы А. Вислова («Литературная газета»), в которых достаточно подробно и вполне отчетливо представлен анализируемый кинотекст, создан необходимый контекст, культурный ряд, предъявлены аргументированные оценки, причем, речевая форма не вызывает внутреннего сопротивления в силу отсутствия привычной для современного медийного пространства речевой агрессии.

*Самый высокочастотный тип текста, представляющий арт-проблематику в современных массовых СМИ - информационная нарезка.* Основная цель информационной нарезки в массовых изданиях – привлечение внимания к мероприятиям, которые вплоть до недавнего времени имели преимущественно развлекательно-коммерческий характер (вспомним длившиеся в течение нескольких выходных дней *Фестивали Пива и Мороженого в Санкт-Петербурге*).

Определенной коррекции подверглась и сверхзадача, которую ставят перед собой авторы *юбилейных публикаций*, ранее использовавшиеся как средство привлечения внимания к серьезным явлениям, личностям из мира искусства. Теперь такого типа публикации обычно помещаются в «глянце» рубриках «Светская жизнь». И содержание их вполне соответствует

развлекательно-рекламной интенциональности данной рубрики. Например, заметка Елены Ливси об известном кинодеятеле озаглавлена легко и иронично – «Марк Рудинштейн дублировал свой юбилей» (КП. 2006. 20-26 апреля. С. 28). Основная, наиболее запоминающаяся, вполне соответствующая общей тональности номинация главного персонажа - *продюсер в законе*. Большая часть текста посвящена судьбе именинного торта. На втором месте по объему – текстовый фрагмент, в котором дан достаточно полный список именитых гостей. Речевой облик публикации определяют игровые речевые приемы. Основное средство креолизации – характерные для сегодняшнего «глянца» фото-комиксы. Неофит после знакомства с текстом ни за что не сможет ответить на вопрос, за что такое внимание юбиляру.

Кроме того, необходимо отметить, что *отчетливо выраженные рекламные интенции не предполагают элокутивного совершенства* современного текста, посвященного даже высокому классическому искусству. Например, о концертах в Мариинском французского дирижера Марка Минковски Дм. Ренанский сообщает в журнале «Time Out – Петербург» - в издании «*о лучших развлечениях двух недель*». Искусство *выдающегося, самого ожидаемого, большого* мастера получает исключительно штампованные, рекламно-мертвые характеристики и оценки: *эпоха в истории европейской музыки, дирижер такого ранга, ключевая фигура, всеевропейская слава, эмблематическая версия, очевидное удовольствие, работает много и эффективно*. Кроме всего прочего, в минимальном по объему тексте можно встретить и такую парадоксальную оценку одного из ключевых творческих достижений артиста - *экстраординарная удача* (2011, 22 ноября – 5 декабря). Контекст заставляет нас сделать предположение, что автора публикации рассчитывал на положительно-оценочный компонент в структуре стилистического значения используемого определения. Но объяснить эти надежды можно только его низкой речевой компетенцией.

Наверное, спасительной для многих современных материалов об искусстве можно считать самую распространенную сегодня речевую стратегию *анонсирования, но теперь ее специфика определяется доминированием иронии*. Например, герой публикации А. Немзера «Старый Шнур» (Русский репортер. 2007. № 28. С. 82) - общеизвестный скандальный персонаж питерской тусовки. Смыслообразующей для этой публикации как для текста, посвященного современному музыкальному искусству, можно было бы считать соответствующую осведомительно-просветительской интенции следующую цепочку ключевых слов: *римейк, кольцевая композиция, рэп, речитатив, духовая секция*. Но действительные авторские установки вытесняют на периферию этот лексический ряд, проявляясь в развязном тоне скандально-вызывающих замечаний, насыщенных скрытыми цитатами из высказываний героя: *Он по-прежнему любит баб, он вырос на фильмах про ковбоев, но слышал про Паганину, у него ремонт (тема – под дых...), а если о демократах или «нашистах» речь заходит, то только потому, что впервые баба не дала нашему герою не из-за чего-нибудь, а из-за политических соображений*. Очевидно, что провокационный лексический облик текста способен привлечь

внимание читательской аудитории, нацеленной на переживание дешевой сенсации, развлекающейся чтением иронично-снисходительных комментариев, посвященных выходкам тусовочных персонажей.

С наибольшей наглядностью и системно обозначенные тенденции проявляются в медиатекстах, которые создаются для обслуживания современного литературного процесса. Литературное произведение, точнее, книга представлена в этих текстах отнюдь не как литературное или культурное событие, но как товар. Адресат – уже не читатель, но потребитель, покупатель абсолютно откровенно и беззастенчиво или скрытно навязываемого продукта. Как следствие, реальным организатором литературного процесса сегодня уже стал издатель с его пиар-проектами, которые почти поглотили традиционную литературную критику. Ядро любого пиар-проекта - *пиар-акция* (презентации, пресс-конференции, репортажи, премиальные игры), новая жанровая форма, созданная не столько для отражения литературного процесса, сколько для влияния на него, для знакомства аудитории потенциальных потребителей с литературным произведением как с новинкой книжного рынка. И опять прагматика пиар-акций влияет и на их содержание, причем, даже в том случае, когда продвижение арт-продукта осуществляется с использованием, например, традиционного жанра рецензии.

Наконец, о главном: современное представление о фигуре участника данного сегмента медиарынка (автора, персонажа) принципиально отличается от аналогичных представлений прошлых эпох – профессионализм перестал быть его ключевой характеристикой, равно как широкая осведомленность, уважение к чужому мнению, бережное отношение к первичному тексту (в вечернем эфире петербургского канала «100» молодая критикесса без смущения объясняет свои книжные пристрастия серийностью радующих ее сердце изданий). Журналист сегодня не настроен на диалог с читателем, его речевые стратегии – стратегии подавления, не предполагающие традиционного уважительного, партнерского отношения к адресату, это стратегии доминирования, деформирующие диалогическую природу публицистики. Он теперь легко подменяет профессиональный эстетический анализ в соответствующих фрагментах наиболее популярных жанров агрессивными констатирующими, оценочными высказываниями, продиктованными не аргументируемыми личными, индивидуальными вкусовыми предпочтениями.

И напрашивается в этой ситуации печальный вывод о том, что современную журналистику, посвященную искусству, уже с натяжкой можно назвать просветительской. Есть все основания для разговора о ее развлекательной и торгово-посреднической функциях, актуализирующих побудительно-оценочные речевые жанры, обращенные к легкомысленному, не склонному к рефлексии, не очень образованному и совсем не любознательному человеку, основной личностной характеристикой которого является потребительский инстинкт.

Следовательно, исчезновение из профессиональной речи термина «культурно-просветительская журналистика» - событие, имеющие глубокое содержание: правомерность использования по отношению к изучаемому

дискурсу термина художественно-просветительская журналистика, как, впрочем, и некоторых иных номинаций: культурная журналистика, журналистика искусства, журналистика сферы искусства, культурно-просветительская, вызывает серьезные сомнения. Более предпочтительный термин «арт-журналистика», обозначающий регулярный сбор и компетентную интерпретацию информации о событиях, темах и тенденциях прежде всего современного или актуального искусства с использованием всего разнообразия речевых жанров с целью воздействия на общественную и индивидуальную аксиологию и формирования потребительской активности массовой аудитории [4: 123]. Мы признаем условность данной терминологической единицы, помним об ассоциативном «шлейфе», с нею связанном. С конца 1980-х в российском медиапространстве стали вестись разговоры о западном поп-арте, как тогда писали, «пародии на вульгарную массовую культуру», связанной прежде всего с акциями, пропагандирующую «господствующую в буржуазном мире бесценностную идеологию и черты буржуазного конформизма». Еще один тип ассоциаций вызывают воспоминания о «соц-арте», представляющем в качестве объекта номинации официальное искусство определенной эпохи. С другой стороны, ущербность этого термина обусловлена сомнениями, связанными с возможностью включения в обозначаемое, т. е. отнесение к журналистским текстам рекламной и пиар-продукции, к созданию которой, например, вплотную подошла пиар-служба Санкт-Петербургского музея современного изобразительного искусства «Эрарта». Наконец, при использовании этого термина обязательно встает вопрос о месте профессиональной арт-критики в современном российском медийном дискурсе, т. е. текстов, которые публикуются, как правило, в специализированных или качественных «толстых» изданиях, создаются специалистами, адресованы «нишевой» аудитории – просвещенным любителям и профессионалам.

Но термин уже практически прижился. Под его «крышей» оказываются не только пиар- или сугубо рекламные издания, сверхзадачей которых является продвижение произведений искусства, художественных произведений как товара. Существуют и качественные арт-издания с более сложной интенциональностью, как следствие, с достаточно сложной речевой концепцией (программой), определяющей речевой облик издания. К такого рода медиапродуктам можно отнести в первую очередь издания корпоративные, речевой облик которых формируется под влиянием интенций инструментальных, в наивысшей степени и с наибольшей очевидностью связанных с текстовыми проявлениями категории авторства и, отчасти, с типом адресата.

В качестве примера предлагаем рассмотреть только один совокупный газетный текст популярной среди петербургских театралов газеты «Мариинский театр», существующий в культурной столице с 1994 года, качественный медийный продукт, результат творческих усилий высокопрофессионального редакционного коллектива. Наш выбор был предопределен абсолютным соответствием гипертекстовой интенциональности данного культурно-просветительского издания классической системе воздействующе-



информационных интенций при доминирующих осведомительной (информация о событии, действующем лице) или оценочной.

Генеральная осведомительная интенция задает реальный модус анализируемого совокупного газетного текста (Мариинский театр. 2013. № 7-8) т. к. во всех представленных в анализируемом номере речевых жанрах речь идет о свершившихся и совершающихся событиях: «*Мариинский-2 продолжает открывать новые возможности для слушателей*», «*с Мариинским театром Ольгу Бородину связывает половина жизни*», «*состоялась долгожданная премьера сезона – опера Родиона Щедрина «Левша» и т. д.*

Предметное (проблемно-тематическое) содержание совокупного газетного текста также целиком и полностью соответствует доминантной осведомительной интенции культурно-просветительского издания, которое должно информировать читателя о наиболее значительных событиях, связанных с жизнью Мариинского театра, среди которых творческий вечер О. Бородиной, премьера оперы Р. Щедрина «Левша», премьерный показ киноверсии «Июланта» с А. Нетребко, открытие восьмого сезона в Концертном зале Мариинского театра, второго фестиваля «Опера-всем» и т. д.

Публикация открывалась «предъявлением» информационного повода – сообщением о состоявшемся в театре юбилейном вечере народной артистки России Ольги Бородиной (Н. Тамбовская. «*Браво, Ольга!*» №7-8, 2013. С. 3). В первой (установочной) части публикации был представлен «текст» вечера: «*Сценарий юбилейного вечера Ольги Бородиной три фрагмента трех опер... Три образа абсолютно разных, но вместе с тем объединившихся в цельный портрет героини вечера, выдающейся певицы, актрисы, звезды Мариинской сцены*».

Стилистика текста в целом не дает оснований для подтверждения предположения, что сверхзадача этого фрагмента гипертекста – информирование о событии. Уже в установочной части очевидна второстепенность осведомительной интенции. Главное авторское намерение – создание *портрета* героини (формирование представления о личности, характере Бородиной, исследование причин феноменального успеха, оценка ее творческих возможностей). В соответствии с этой авторской установкой основным художественным принципом при создании образа оперной дивы становится сказочный, фольклорный принцип триад. Уникальность певицы определяется следующим оценочным рядом, презентующим идеальную личность: *талант, мастерство, ум, благородство*. Личностные оценки понятные, привлекательные, нормативные, но не эти оценки становятся смысловыми доминантами жанра, поэтому они проговариваются речитативом.

Первый абзац – биографический. В нем наминается о том, как Бородина дебютировала в Ленинградском Кировском театре оперы и балета в 1987 году. И далее ключевой момент личной биографии звезды соотносится с историей театра – подчеркивается, что солистка принадлежит *первому гергиевскому призыву*.

Вторая (основная) часть публикации – собственно оценочная. В этой части как определяющие неповторимость таланта Бородиной называются *безупречное*

владение голосом *редкой* красоты, *невероятная* трагическая истовость, *неподвластная времени* вокальная форма. Но главное ее качество (дважды подчеркнутое в тексте) – *верность родному театру*, которая *делает ей честь*. О том, что именно эта оценка является конституциональной для Бородиной говорит не только наличие абсолютного повтора, но и ее аргументированность. Первым аргументом становится описание и оценка состава участников юбилейного творческого вечера мировой звезды, вторым - программа этого вечера, а третьим – ее собственное признание: «*Если я уеду из дома, если я не буду возвращаться в Россию, если она перестанет быть моим домом, мое творчество лишится самого главного. Я потеряю духовную опору, которая сейчас во мне есть, потому что я здесь живу, потому что я впитываю в себя те же боль и страдание, которые запечатлены в музыке Чайковского или Мусоргского...*».

Последний абзац открывается такими словами: «*Валерий Гергиев – человек, с которым Бородину связывают особые узы. Они, повторюсь, почти одновременно начали свой звездный путь в театре, их творческая дружба и взаимное уважение незыблемы*».

Этот абзац окончательно проясняет сверхзадачу гипертекста, главным героем которого является *родной театр*, театр-дом, питающий творческую энергию героини портретного очерка как оценочно-осведомительного жанра. Ключевая фигура театрального пространства, образ которого создается в гипертексте – Валерий Гергиев. Именно с него начинается новое эпохальное театральное летоисчисление, от него зависит певческая судьба героини публикации. Следовательно, только на первый взгляд творческий портрет О. Бородиной создается по хорошо известным, привычным лекалам портретного очерка.

Публикация убеждает, что уникальность любого речевого жанра как фрагмента медийного гипертекста определяется сверхзадачей издания, задающей систему индивидуальных авторских интенций, формирующих специфику речевых жанров как композиционных единиц совокупного газетного текста.

Кульминацией гипертекста является масштабный обзор разных точек зрения на последнюю премьеру Мариинки – оперу Р. Щедрина «Левша».

Смысловых опор этой публикации – три. Они предъявлены в тексте в соответствии с программным высказыванием В. Гергиева, фрагмент из интервью которого и открывает обзор: «*Театр создают лидеры!*». В соответствии с этой «программой» выделены три собственных имени – Николай Лесков, «*не самый громкий ... и не самый читаемый ныне*» «*автор узорчатой, переливчатой, антикварно-драгоценной*» прозы, Родион Щедрин, «*потомок старинного священнического рода*», *самый русский* из современных композиторов и Валерий Гергиев, подаривший «*бесподобное прочтение*» музыкальной партитуры, «*фантастическое проникновение в материал*». Правда, в поле притяжения этого имени попадает целая группа создателей спектакля – оркестр, постановщик, художник-постановщик, художник по свету,

по костюмам, что вполне естественно для зрелищного типа музыкального искусства, которым и является опера, наконец, исполнители главных партий.

Согласно генеральной гипертекстовой интенции в данном случае представлен оценочно-событийный речевой жанр, который отводит воспроизведение акта исполнения музыкального произведения на текстовую периферию. Ядром каждого из выделенных смысловых центров является – оценка одного из трех компонентов художественного произведения: его литературной основы, музыкальной составляющей и сценического воплощения. Интересно, что композиция материалов ключевых рецензентов, в текстах которых оценки аргументированы, отвечает данной логике: В. Александров предлагает замечательную по глубине постижения лесковского текста интерпретацию оперной фабулы, Д. Циликин сосредоточен преимущественно на *конгениальных Лескову изумительных находках* Щедрина, Е. Хакназаров – на художественных достижениях «команды» Гергиева. Основным средством обоснования эстетической оценки становятся описания, в которых доминируют художественные элементы. Так, успешный дебют К. Алиевой, исполнившей оригинальную партию Блохи, оценивается не только с использованием эпитетов («*хрустальное и невесомое*» сопрано»), сравнений («*звнящее как небесные колокольчики*»), но удивительно тонкой и соответствующей стилистике музыкального материала образной аналогии: «*с таким звуком должны падать росинки на подмерзшую траву осенних утренников*» (Е. Хакназаров).

Эстетическая чуткость, чувство материала у авторов большинства вошедших в этот раздел рецензий настолько значительно, что они не могут преодолеть власть первотекста, в результате используют некоторые лексико-грамматические элементы стилизации: герой оперы «озорует, за морями, среди которых особо упоминается *«Твердиземное; предлагают ему невест «аглицких», пытавшихся очаровать провинциального русака «канцонами любовными»*. Славный атаман Платов вспоминает о *«досадной укушетке»* и т. д. Д. Циликин утверждает, что музыка Щедрина *«как бы укрупняет лексические невероящии»*. Рецензенты убеждают читателя в том, что презентация щедринского музыкального произведения невозможна без опоры на лексемы такого типа, презентующие первотекст.

Но при явных сюжетных, композиционных, лексико-грамматических отличиях кульминационного фрагмента совокупного газетного текста от вводного интенционально эта публикация идентична работе Н. Тамбовской, открывающей анализируемый номер, прямо соответствующей сверхзадаче издания: создание образа уникального современного национального театра, во главе которого беспредельно преданный искусству Мастер. Разница же задается жанровой спецификой, которая не касается хронотопа совокупного газетного текста, образа адресата.

Уникальность представлений о времени и пространстве определяется особенностями создаваемого Валерием Гергиевым театрального пространства, которое, с одной стороны, отличается беспрецедентной открытостью, соответствующей заявленной в сильной позиции гипертекста (в творческом

портрете О. Бородиной) *«неизбежной интернациональной тенденции»*. Открытость имеет несколько проявлений. Мариинка сегодня – это не только три ее стационарные, «именные» сцены, но и фестиваль «Опера – всем», и Собиновский фестиваль в Саратове, и «Белые ночи в Перми», и музыкальные события, отраженные в приложении «Окно в Европу»: «Русские сезоны в Нью-Йорке», оперные вечера в Зальцбурге, открытие сезона в Торонто, 200-летие Джузеппе Верди, конкурс молодых певцов Елены Образцовой.

С другой стороны, театрала, знающего о перипетиях дискурсной конкуренции, не удивляет исчезновение из этого пространства Большого театра или презентация сугубо в критическом ключе событийного ряда, связанного с Петербургским же Михайловским театром. В анализируемом номере ключевым оценочным словом, вынесенным в заголовок «петербургской хроники» А. Мурсаловой, становится существительное *«китч»* («Торжество китча. «Летучий голландец» в Михайловском. С. 15).

Не менее интересно и предметное заполнение данного пространства. Бесспорный лидер – Валерий Гергиев, но сила лидера в безусловном единстве его окружения, в абсолютной подчиненности каждого общему делу. Для того чтобы в этом убедиться, достаточно посмотреть рубрику *«In memoriam»*, посвященную артистке миманса Р.Н. Тер-Микаэлян. Смысловым центром текста в данном случае становятся две главные, с точки зрения автора текста (И. Райскина) характеристики героини – *«творческая увлеченность»* и *«ответственность за порученное дело»*. Завершается текст редким для данного издания побуждением – прямым обращением к читателю: *«Взгляните на ее лицо, вспомните доброго, хорошего человека, талантливую артистку, чей скромный труд, по слову поэта, «вливался в труд моей республики»*.

Образ читателя, адресата в данном случае также уникальная текстовая единица, отражающая характер предлагаемого качественным культурно-просветительским изданием, петербургским театральным изданием, диалога «автор-читатель». Адресат в анализируемом совокупном газетном тексте представлен несколькими номинациями: *публика; зрители; петербургский зритель; любители театра; театральные завсегдатаи и те, кто приближается к этому искусству впервые*. Публика Мариинского театра обладает целым рядом особенностей: *многочисленная («двухтысячный зал новой Мариинки, заполненный почти до отказа»), внимательная, хорошо подготовленная к восприятию происходящего на сцене, трогательно торжественная, нарядно одетая, удостаивающая аплодисментов, влюбленная в свой театр (В. Степановская: «Зрители приходят сюда, чтобы погулять по воздушным лестницам, посмотреть экспозицию театральных костюмов, любовно дотронуться до светящихся ониксовых стен»)*.

И авторы «Мариинского театра» за редчайшим исключением вступают в партнерский диалог со своей публикой, не допуская ни снисходительности, ни панибратства, ни малейшего превосходства. Ярче всего эта установка проявляется в лексической форме совокупного газетного текста, которая соответствует в первую очередь принципам точности и доступности. Именно поэтому, как нам кажется, вопреки ожиданиям, на страницах «Мариинского

театра» практически не встречаются узкоспециальные термины. Речевое пижонство позволяет себе только К. Матвеев: например, упоминание о «*нотах, записанных в немецкой нотации*», банальная сентенция о временах, когда «*народ в стране не знал, кто такой Фрейд*», интонации «*отвязного языка танцплощадки*». Кстати говоря, это единственный автор «Мариинского театра», не обладающий необходимой для работы в издании такого типа речевой компетенцией, потому подготовленные им материалы резко выделяются на общем фоне своим несоответствием речевой концепции издания.

Автор одной из статей, выражая свое отношение к нашумевшей музыкальной премьере Мариинского, пишет о «*драматургической неуязвимости*» рецензируемого спектакля. Это качество художественное произведение получает только в том случае, если его создатель находит идеальные средства для воплощения безукоризненно отрефлексированного замысла. Так вот, «*драматургической неуязвимостью*» отличается и газета «Мариинский театр» как целостное речевое произведение, предельно фактологически насыщенное, транслирующее в подавляющем большинстве случаев аргументированную эстетическую оценку крупнейших российских культурных событий, задающее оценочные стандарты, воплощающее абсолютно конкретную сверхзадачу – создания уникального открытого национального культурного пространства. Тенденциозность этого издания проявляется в признании доминантной фигурой этого пространства Валерия Гергиева, создателя и творца.

Почему нас особенно заинтересовал именно этот пример, доказывающий, на первый взгляд, возможность преодоления глобальных тенденций коммерциализации современного культурного медиадискурса? Газета «Мариинский театр» создается профессионалами, которые создают уникальный по речевой форме продукт. Вплоть до недавнего времени такого уровня и типа периодика относилась к журналистике «с человеческим лицом», считавшейся одним из последних «прибежищ» интеллектуальной части аудитории. Проступающая в речевой форме издания генеральная интенция свидетельствует о возникновении новых деградиционных по сути своей тенденций в эволюции медийного дискурса высокой, классической культуры, искусства, что неизбежно будет иметь серьезные последствия для духовного, нравственного состояния общества, разрушительно влиять на индивидуальное сознание несмотря на то, что интенциональность данного типа медиатекста вполне соотносится с тенденциями, определяющими развитие всего современного российского медийного пространства.

### ***Список литературы***

1. Руденко Ю.К. Художественная культура. Вопросы истории и теории. СПб., 2006.
2. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики. М., 2002.

3. Мединский В. По правде об искусстве говоря... / Российская газета. 1 ноября 2013 г. № 247.

4. Сидякина А. Художественно-просветительские периодические издания / Журналистика сферы досуга. Уч. пособие. Под общей редакцией Л.Р. Дускаевой, Н.С. Цветовой. СПб, 2012. С.123-131.

## **2.7. Коммуникативно-речевое взаимодействие: опыт лингвокультурологического анализа<sup>20</sup>**

Формирование антропоцентрической парадигмы гуманитарного знания привело к развороту лингвистической проблематики в сторону человека и его места в культуре. Антропологическую направленность получила лингвокультурология, в границах которой осуществляется описание находящихся языковое воплощение культурных ценностей, нравственных и эстетических идеалов, норм и образцов коммуникативного поведения, национальных обычаев и традиций (Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, Е.И. Зиновьева, В.И. Карасик, В.В. Красных, В.Г. Костомаров, В. А. Маслова, Л. Н. Мурзин, Ю.Е. Прохоров, Г.Г. Слышкин, И.А. Стернин, З.К. Тарланов, В.Н. Телия, Е.Е. Юрков и др.). Вышесказанное наметило перспективу открытия новых граней разноаспектного описания просторечия как «особого ментально-психологического и социального мира, вырабатывающего своеобразный кодекс речевого поведения» [3: 243].

Лингвокультурологический подход к описанию уральского городского просторечия позволил преодолеть узкий ортологический взгляд на этот феномен. Взгляд «извне» способствует выявлению языковых аномалий, которые становятся яркими диагностическими пятнами речевого портрета, особенно в ситуации взаимодействия просторечия с литературным языком. Для внутрикультурной коммуникации, осуществляемой в рамках того или иного микроколлектива, структурно-ортологическая ущербность речи нерелевантна. Взгляд «изнутри», направленный на поиск ментально значимых ценностных объектов, получающих вербализацию в речеповеденческих практиках носителей просторечия, дает возможность описать просторечие как лингвокультуру. В этом случае горожане-уральцы предстают не как маргинальные языковые личности, характеризующиеся недостатком «общей и мыслительной культуры, начитанности, духовности» [4: 188], а как носители «культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [5: 3]. Таким образом, мы сосредоточились на описании реального культурно-коммуникативного пространства – заключенного в географические, темпоральные, социальные границы общения носителей просторечия, опирающегося на усвоенные идеалы и ценности, вырабатывающего культурные представления, установки, речеповеденческие стереотипы и нормы, устанавливающего ролевую иерархию,

---

<sup>20</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект «Прагматические и лингвокультурологические константы неформального русского общения», соглашение № 14-04-00398).

права и обязанности коммуникантов в разных коммуникативных ситуациях, а также соответствующие формы взаимодействия с другими лингвокультурами.

Анализировались преимущественно устные тексты-разговоры пожилых носителей уральского городского просторечия. Информанты – рабочие, мелкие служащие, работники торговли, домашние хозяйки, пенсионеры. Для анализа привлекались также письма, адресованные Президенту России, представителям городской и областной администрации. Тексты были собраны методом включенного наблюдения (скрытая диктофонная запись) и расшифрованы с опорой на методику оформления разговорных текстов [7].

Обратимся к лингвокультурологическому описанию такого микроколлектива, как соседи. Лексему *sosedi* можно назвать лингвоспецифичной. *Sosjed* – это не только ‘человек, который живет вблизи, рядом с кем-н.’. Соседей может объединять не только пространственная, но и духовная общность. Носители просторечия-1 моделируют отношения с соседями в соответствии с установками социоцентрического сознания, стремясь к эмоционально теплому взаимодействию живущих в одном доме, на одной лестничной площадке людей. Репутация хорошего соседа вырабатывается годами. Хороший сосед, по представлениям информантов, прежде всего хороший человек. Проиллюстрируем данное положение показательным диалогическим фрагментом, в котором воссоздается образ соседки как исключительно *душевного человека*. Разговаривают соседи (**В.И.**, **А.Н.**, **Ф.П.**, **З.А.**, **Н.И.** – все пенсионерки), приглашенные на поминки умершей А.С. (**Н.К.** – 56 лет, племянница А.С., организатор поминок, временно исполняющая роль хозяйки квартиры).

**В.И.** Ну чё / выпьем // Пусть земля ей будет пухом! Отмучилась // Не чокаемся / не чокаемся / чокаться низя // Душа уходит // В нашем доме сорок лет прожили // Анна Семеновна чувствует // Она нас видит //

**Н.И.** Как не чувствует // Есть такое поверье / душа летает //

**Ф.П.** Ну о душе-то надо позаботиться как-то // Чтоб им там было полегче //

[Пьют, закусывают].

**Н.И.** У вас где рюмочки? Ешьте пироги с рыбой // Кому еще супа налить?

**З.А.** У нас рыбниц [имеются в виду любители рыбы. – И. Ш.] вроде нет //

[Обращается к **Ф.П.**] Ну чё / выпила? Прокатилось? Закусывай!

**Ф.П.** Пузо лопнет / я стоко не ем //

**А.Н.** Давайте по второй // Царство ей небесное!

[Все подхватывают «Царство небесное!» Некоторые сидящие за столом крестятся].

**В.И.** Добрая была / скромная //

**Ф.П.** Рассудительная такая //

**З.А.** Несмотря на свои годы / ум у нее сохранен был полностью //

**В.И.** Любила она стряпать // Она мастерица была // Любила поесть // Жили дружно // Она чем-нить да угощала // Мы угощались то пирогами / то блинами //

**А.Н.** Она компанию любила // Немало песен перепето у нас с ней // Помню пировали / она стучит в стенку «Тише!» // Всей компанией туда к ней завалили и к себе увели // Молодые были//

**Ф.П.** Скоко\* она после Аркадия Ивановича-то [мужа. – И. Ш.] прожила?

**Н.И.** Почти четырнадцать лет // Он в девяносто первом // Аркадию Ивановичу будет четырнадцать лет в марте месяце / шестого числа // Очень она плакала по нему //

**Ф.П.** Как ни зайдешь / начинает вспоминать / плачет // Фотографии смотрели //

**З.А.** У меня есь такая фотография / белый воротничок // Где-то ей лет наверно шисят//

**В.И.** У неё по-моему даже волоса смолоду были такие кучерявенькие // Волнистые-волнистые //

**Ф.П.** Ничё не волнистые //

**В.И.** Нет / пышные / пышные // Вот я помню / она приехала ходила //

**Н.И.** Волосы у неё ваще / как будто уло'жили // У нее же мало было волос / седые // И они как будто уложённые //

**Ф.П.** Не работягой работала / следила за собой //

**В.И.** Всегда аккуратненькая ходила // Выйдет во двор / вся нарядная // В хорошем платье / в хорошем платочке // Фартовая / куда-куда // Чистюля / дома всегда чисто' у нее было / прибрано //

**Ф.П.** И не ходила када уже / за собой следила // Всегда старалась по-домашнему / но ходить чтобы чистенько / уютненько //

**А.Н.** Бывало придешь / обо всем-обо всем можно говорить/ и про политику / и про всё //

**Ф.П.** На любую тему // Привыкли к друг дружке //

**В.И.** Душевная была женщина // Царство небесное! <...>

Умершая соседка предстает в образе человека, обладающего набором положительных качеств. Такое представление мы склонны рассматривать не просто как формальную дань памяти ушедшего в соответствии с требованиями ритуала поминовения (о мертвых плохо не говорят). Собравшиеся за столом люди вербализуют свои искренние чувства. Прежде всего соседи вспоминают о доброте и скромности А.С. (*Добрая была / скромная //*). Такие нравственные характеристики, как *доброта* и *скромность* представляют главную ценность для людей, сосуществующих в одном пространстве длительное время и вступающих в каждодневные контакты. Быть *добрым* означает 'быть отзывчивым', 'внимательным и приветливым по отношению к другим людям', 'помогать в трудную минуту'. Быть *скромным* – 'не хвастаться своими заслугами и достоинствами', 'вести себя естественно и просто'. Кроме того, соседка ценится за открытость и общительность, умение поддержать компанию (*Она компанию любила //*; *Немало песен перепето у нас с ней //*), искренность, умение вступить в разговор, поговорить на разные темы обстоятельно и степенно, проявляя благоразумие и мудрость (*Бывало придешь / обо всем-обо всем можно говорить / и про политику / и про всё //*; *Рассудительная такая //*). Взгляд со стороны



фиксирует в положительной характеристике женщины-жены такие важные составляющие, как верность мужу, преданность семье (*Очень она плакала по нему [умершему мужу] //*; *Как ни зайдешь / начинает вспоминать / плачет //* *Фотографии смотрели //*); опрятный внешний вид и умение следить за собой (*Всегда аккуратненькая ходила //*; *вся нарядная; В хорошем платье / в хорошем платочке //*; *Фартовая / куда-куда //*; *И не ходила куда уже / за собой следила //* *Всегда старалась по-домашнему / но ходить чтобы чистенько / уютненько //*). Специально оценивается умение своими руками создать домашний уют, поддерживать чистоту и порядок, идущее от родительской семьи (*Чистюля / дома всегда чисто у нее было / прибрано //*). Ценится гостеприимство соседки, умение вкусно готовить, желание и потребность удивить, угостить искусно приготовленными блюдами (*Мы угощались то пирогами/ то блинами// Любила она стряпать //* *Она мастерица была //* *Любила поест //*).

Характеризаторы *добрая, скромная, общительная, рассудительная, гостеприимная, хозяйственная* становятся смысловыми компонентами этического предиката *душевная*. Семантический потенциал лексемы *душевный* достаточно емкий, он вбирает в себя не только этические смыслы. Так, наблюдаем трансформацию частнооценочного предиката *рассудительная* (в значении ‘трезво оценивающая жизненные ситуации и помогающая другим (соседям) разумно разрешать житейские проблемы’) в этический.

*Душевность* прежде всего проявляется в общении. Характеризующая речевая формула (*Душевная была женщина //*) указывает на человека, обладающего высокой нравственностью. Материал подтверждает вывод о том, что «русская «душа» – это не просто душа отдельного человека, но душа, которая возникает и которая живет в общении с другими людьми» [2: 496].

Соседи могут сблизиться настолько, что их отношения перерастают в дружеские и даже родственные. Основания такой трансформации – нравственные: ... *дружили они скоко лет //*; ... *ухаживала за ней //* Ср. характеризующую формулу *Она (соседка) ей как сестра была //*. Например, **В.И.** вспоминает об умершей соседке: – *Галя из первого подъезда за три дня до смерти отписала соседке свою квартиру //* *Ну дак чё / дружили они скоко лет //* *Она ей как сестра была / в последнее время ухаживала за ней / Галя уже не вставала //*

Приведем фрагмент еще одного эпизода коммуникативного взаимодействия соседей, приглашенных на поминки, дополняющего обобщенное представление об образе хорошего соседа. Фрагмент воспроизводит общение и поведение живущих в одном подъезде соседей **В.И.**, **З.А.**, **Ф.П.**<sup>21</sup>

**В.И.** *У нас один мужчина в подъезде остался / остальные наши мужики померли\* //* *Володя Боголюбов / дак он молодой //* *Аркадий Иванович [сосед] умер / я на кухне была / у нас же окна сюда расположённы //* *Он с Гулькой [собакой] гулял //* *Потом вдруг минут через двадцать Володя Михалик со второго этажа*

<sup>21</sup> Коммуниканты, участвующие в диалоге, живут в так называемом *самстроевском* доме с 1961 г. Они принимали непосредственное участие в его строительстве. Более чем за 40 лет здесь выросло несколько поколений – дети, внуки, правнуки этих людей.

зво'нит / «Теть Вера / Аркадий Иваныч умер» // «Да ты чё?! Вот двадцать минут / пятнадцать / я его видала с кухни» // А вот так / гулял и не гулял / прямо враз // Я помню / пришли / он как раз на диване этом лежал // Володя пришел / мы тут все собрались / всполошились // Как щас помню / прямо в трусиках // Прямо раз / и все // Ох Господи / скоко перенесёно!

**З.А.** Дак в этом жись // Городилов Илья [сосед] точно так же // Ой / Клава [жена соседа] бежит / он лежит посередине / прямо синий // Он пошел в туалет и упал // Бежит / «Зоя / твой Илья дома?» / Я грю / «Нету» // Илья упал / я его не могу вытащить / одна нога за унитаз зацепилась / помоги» // Я ему вот так вытаскиваю (Показывает) / он видимо задел //

**Ф.П.** (Подхватывает) Я-то зашла / када она его уже поднимает // «Не поднимай / не надо» // Она сидит на полу и поднимает // Я грю / «Клава / нельзя его вот щас поднимать / ты еще больше шевелишь его» // У Боголюбовых сын еще в армии не был // Я сбегала к ним / «Сережа / помоги ты его пожалста / вытащить из этой лужи» // Вот он пришел / мы его на палас затащили //

**З.А.** И Клаву также мы тащили из туалета / помните?

**В.И.** Ага // А перед этим как раз вот внук-то засранец / Женька / укололся / и потерял сознание / упал // Дак она сползла с дивана / упала // «Давайте «Скорую» / Женя умирает» // Вот ить скоко пережито / и в горе и в радости // Бывало как Новый год / стол на площадку вытаскиваем / закусочка / бутылочка // И пошло-поехало // Музыку включим / танцуем // Ой весело как у нас //

**Ф.П.** Дак чё вот / мы вот привыкли к соседям-то // Нина Михална снизу / то она батареи чистит / «В кранах / грит / слышно?» Я грю / «Слышно» // Зоя Андреевна справа разговаривает / из бачка воду сливает / я дословно расскажу / чё она там разговаривает // Вот так и живем // Все всё друг про дружку знаем //

Обращает на себя внимание житийная формула, смысл которой определяет, как представляется, основу соседской общности: ... *скоко пережито / и в горе и в радости* // Социоцентричность сознания носителей просторечной культуры как чувство принадлежности к некоей общности делает естественной их потребность сообща, а не в одиночестве переживать как радостные, так и горестные минуты бытия. Так, соседи, живущие на одной площадке (четыре семьи, старшее поколение семей – все носители старого просторечия), в течение нескольких десятилетий практиковали совместное празднование Нового года: *Как Новый год / стол на площадку вытаскиваем / закусочка / бутылочка // И пошло-поехало // Музыку включим / танцуем // Ой весело как у нас всегда было* // Эта традиция установилась и поддерживалась, пока были живы представители старшего поколения семей. Совместные встречи, праздничные застолья становятся фактором, способствующим расширению границ семейного локуса.

Соборное мироощущение проявляется не только в радостные, но и в трагические минуты жизни. Факт смерти соседа переживается многими входящими в соседский микроколлектив так, как если бы они потеряли близкого, родного человека (<...> *мы тут все собрались / всполошились* //). Семантика совместности действий, отношений, состояний людей передается с помощью глаголов в форме мн. ч. (*тащили, затащили, танцуем, включим,*

вытаскиваем, собрались), личных, определительных и притяжательных местоимений (у нас (в подъезде); наши (мужики); мы все) и др. Тяжелая болезнь, измена мужа, наркомания внука, смерть – все это не прячется за «кулисы жизни», а переживается всеми соседями, становится объектом коллективного горя: *Ох Господи / скоко перенесёно!*

О натуралистических подробностях смерти (... *лежит посередине прямо синий; тащили из туалета; я ему вот так вытаскиваю / он видимо задел; прямо в трусиках; одна нога за унитаза зацепилась; на палас затащили; вытащить из лужи*) участники диалога рассказывают бесхитростно и откровенно. Каждый стремится обозначить факт своего участия в общей беде, руководствуясь житейными установками: **Надо принимать жизнь такой, какая она есть, без прикрас; Надо помочь ближнему.** Ср.: *Да в этом жись //*

Стереотип *жить по-соседски* объединяет группу кооперативных практик, к числу которых относятся: посещение соседки (реже соседа) с целью обсуждения текущих дел и новостей (**В.И.** [пришла в гости к соседке и рассказывает] *Генеральную уборку с Толенькой седня делали / выхлопали все половички //*; **З.А.** [приглашает соседку в гости] *Заходи ко мне / расскажешь / как ты в деревню съездила //*); совместные встречи праздников; приглашение соседей на поминки, дни рождения. Установки **Следует заботиться о своих; Своим можно доверять** делают возможными доставку соседями почтовых отправок (А.Н. [звонит соседке в дверь] *Глаша / открывай! Почтальон Печкин пришел // Газеты возьми и жировку //*), покупку для соседей продуктов. Соседям оставляют ключи от квартиры (просят поливать цветы, кормить животных, посушить на балконе одеяла и подушки, вечерами включать свет, имитируя присутствие жильцов дома, и т.п.), в их присутствии ведут личные разговоры по телефону.

Одна из показательных практик соседок – угощение и обмен приготовленными блюдами – включает активное обсуждение особенностей их приготовления, обмен советами и кулинарными рецептами, известными с детства, рассказ о гастрономических пристрастиях. Приведем пример:

Звонок в соседскую квартиру, где живет **Ф.П.** На пороге стоит соседка **В.И.**

**В.И.** *Фаина / открывай // Уху горячую несу // [Подает Ф. П. тарелку с ухой] Пошли с Толей седня гулять на Щорса / там где торгаши-то торгуют / и купили окуньков // Пришли домой / наварила ухи / наелся // Я их не умею чистить / я их так / вареные // Потом хорошо очищаются //*

**Ф.П.** *Ой спасибо // Ушица в охотку! А запах какой! [Принимает тарелку] Окуньки хорошие / большие / крупные // Ты я'ичко бьешь?*

**В.И.** *Нет / натуральная // Вода / картошинка и рыба / лавровый лист // Никакой крупки не сыпят //*

**Ф.П.** *А карася ты запекаешь?*

**В.И.** *Не / я люблю / чтобы они похрустывали // Не в духовку / а на горячую сковородку // Переваляешь в мучке // Румяная / коричневая корочка //*

**Ф.П.** *За милу душу съем!*

**В.И.** *Раздразнила ты окуньками? Ой / Царство небесное // Петя [умерший муж Ф.П.] / бывало / приедет / чашками / чашками [вспоминает, как соседка носила ей рыбу чашками] // Женя / Илья [умершие мужчины-соседи по*

лестничной площадке] // *Илья любил летом рыбачить / с лодки // Все время ездили с Глашей [вспоминает, как с соседями ездили на природу, на рыбалку] // Ну и вот / Илья уплывет / а мы сидим с Глашей / то порем / то поем / то вяжем // А Алеша [сын Ильи] любит зимой // И между прочим / он нам в прошлый год вот такой кулище // Я грю / «Матушка ты мой / ты не забыл / что тетя Вера рыбница / рыбку любит» // Заулыбался // Вот такие вот дела // О-хо-хо // Ну давайте / мои хорошие / я пошла // Закрывайтесь за мной //*

Коммуникативная ситуация угощения носит ритуализированный характер: обычно вначале угощающий сообщает, чем вызвана потребность приготовить то или иное блюдо (день рождения, день поминовения родственников, общественные праздники, просто желание отведать то или иное кушанье): *Вот захотелось редьки с квасом //; Седня у Раисы годовщина / пирожки с грибами делала //* и под. В ответ угощаемый благодарит, даже если блюдо не нравится: *Ой спасибо / в охотку //* и под. Диалогическое взаимодействие сопровождается речевыми формулами благопожелания, выражения ольфакторных ощущений, оценочными предложениями: *За милу душу съем; Дай Бог здоровья; Вкуснятина какая; А запах какой! У-у / ты как знала / что я мечтала это поесть //* и т.п. Может происходить обмен кулинарными рецептами, советами, обсуждение текущих дел, вспоминаются события прошлой жизни. Заканчивается общение размыканием коммуникативного контакта: *Ну давайте / мои хорошие / я пошла // Закройте двери за мной //; Ну ладно / пора и честь знать //; Ой / пойду / двери оставила открытыми //*

Л. П. Крысин, выделяя наиболее типичные места реализации просторечия, указывает на ««посиделки» во дворе коммунальных домов» [6: 54]. Скамейка возле подъезда или в глубине двора – место общения членов относительно постоянного соседского микроколлектива, вступающих друг с другом в информативное и фатическое общение. Таким образом носители сознания уходящего поколения, люди, утратившие некоторые жизненно важные социальные роли, ведущие сходный образ жизни, восполняют недостающие коммуникативные и эмоциональные контакты.

«Тематическое пространство» коммуникантов, т.е. совокупности возможных для них тем разговоров, характеризуется широтой и многообразием: соседки обсуждают текущие дела, здоровье и болезни, походы в магазины, жизнь родственников и соседей, политическую обстановку в стране, сиюминутное. Ментальные установки на **другоцентричность, общительность и открытость** определяют особый интерес пожилых людей к тому, что происходит в доме, чем и как живут люди, связанные тесными пространственными рамками и длительными временными узами. Так, соседка замечает: *Ну мы сорок лет здесь живем / дак мы знаем //* Интерес к приватной жизни соседей, кругу близких людей одобряется и поддерживается большинством. Приведем примеры:

**Ф.П.** [уточняет у соседки] <...> *Ты про кого гришь / Шура? Из семидесятого дома / маленькая такая / горбатенькая?*

**А.Ф.** Но / небольшого роста / Выгузова // Тут Федя ее / шо'фер / и сын / и внук тут живет / на третьем этаже // Да вот Лида-то ходит к ней // Муж у которой умер / сын умер у них // Сперва племянник умер/ потом сын умер / потом бабушка умерла // Она ездила на курорт / отдыхала // Мы с ней встретились тут у мусорки / разговорились // Она отдыхала / на курорт ездила // Я ее тоже не вижу щас // Она наверное на даче у дочери //

**Н.И.** Я ее не знаю //

**А.Ф.** Ну мы сорок лет здесь живем / дак мы знаем //

**Н.И.** А эту как звали / бутылки-то ходила подбирала? С рыжего балкона // Чё-то ее давно не видно //

**А.Ф.** Дак она умерла / летом еще //

**Н.И.** Да вы чё?! Ну надо же! Если я иду с кульком / я бутылки / особенно стекло собираю // На помойку иду / если бутылки валяются / я их подбираю // А чё / киоска рядом // <...>

**А.Ф.** [с интересом спрашивает соседку] Ездила куда ты?

**М.И.** На Шарташ [рынок. – И. Ш.] // Управилась быстро и приехала в первом часу // На Шарташе серые валенки шестьсот / а черные триста тысяч / двадцать третий-двадцать шестой размер //

**А.Ф.** А двадцать седьмого нету?

**М.И.** Да ты чё / сдурела ли чё ли? Двадцать седьмой / это уж шибко большой // двадцать шестой-то большой //

**А.Ф.** Дак если я двадцать шестой куплю / оне к чулочкам токо будут мне //

**М.И.** Ну не знаю / я так вот посмотрела / в руки не брала // Мне надо линоль // Дорогой линоль / бля // <...>

Бессобытийность собственной жизни компенсируется коммуникативной гендерной практикой обстоятельного пересказывания подробностей жизни чужой. Модель взаимодействия соседок строится по следующей схеме: Я из любопытства задаю вопрос об интересующем меня лице – Она (они) подробно передает информацию, полученную путем непосредственных контактов с этим человеком, или пересказывает то, что знает о нем от других. Нравственная обязанность общающихся – поддерживать разговор, искренне и правдиво отвечать на вопросы. Например:

**З.А.** Как твоя-то соседка поживает? Кто у ней женился?

**Н.И.** У ней женился старший внук / директор какого-то огромного ресторана //

**З.А.** Где свадьбу делали?

**Н.И.** Ой / в ресторане / она грила / откупали специально // И плюс еще она красила волосы в рыжий цвет / новый шила костюм / специально / потому что уж шибко богатю[ши]е // Она тоже коммерцией занимается // <...>

Эстетика бытового разговора соседок выражается в образности, которая подразумевает «юмор и лаконизм» [1: 248], умение по-народному хлестко и

метко охарактеризовать ситуацию и ее участников, выбрать крепкое словцо либо произвести эвфемистическую замену.

В общности соседей выделяется типаж *балагура*, человека, бойкого на язык, склонного к словесному «баловству», вербальным провокациям. Например, об **А.Ф.** соседки говорят: *Шуре палец в рот не клади / по локоть откусит //* Она активно использует обценный код для эмоциональной разрядки, любит шутки и прибаутки. **А.Ф.** является душой компании соседок. Конкретизируем сказанное.

В микроколлективе соседок обычно табуируются разговоры о сексе (ср. показательное признание **А.Ф.**: *Я даже када фильмы иностранные смотрю / где в постели мужик с бабой голые милуются / выхожу из комнаты / стыдно //*). Вместе с тем часто «человечность берет верх над моральным принципом» [1: 125]. Амбивалентное отношение к проявлениям сексуального выражается в соединении стыдливости и вербального «хулиганства», целомудрия и «ядренного», грубоватого народного юмора, озорства, карнавализации речевого поведения. Приведем пример полилогического взаимодействия соседок, обсуждающих поведение пьяной женщины:

**М.И.** [видит пьяных женщину и мужчину, сидящих на скамейке] *Чё это за бабешка? Откуда я ее знаю?*

**Ф.П.** *Мот [может быть] продавцом работала?*

**З.А.** *А мот [может быть] уборщицей?*

**М.И.** *О / гляди / гляди // Пошла баба-то / на расшарагу // Тут и уговаривать не надо / сама ляжет //*

**А.Ф.** [подхватывает и поет] *Мой-то миленький не глуп / завернул меня в тулуп // К стеночке приваливал / на что-то уговаривал //*

Все смеются.

**А.Ф.** [продолжает] *Меня милый уговаривал / у каменной стены // До того доуговаривал / сама сняла штаны // [Обращается к присутствующим] Ну чё / кто из вас не снимал? [Все дружно смеются].*

**А.Ф.** [продолжает] *Дура я / дала в крапиве / надо было на мосту // Из-за его / из-за мазурика / изжала пизду // [Все опять долго и дружно смеются] «Ой сват / сват / чем вы вытираете зад?» // «Травкой / травкой / сватья» // Она крапивы сорвала и / «Болит / болит» // «У нас ничё не болит» // [Все смеются].*

**М.И.** *У нас ничё не болит //*

**Ф.П.** *Дак в деревне / не понимает // Она крапиву в городе не знает //*

**А.Ф.** *Она не понимает / она приехала в гости к ним / от травы далёко живет // Ну чё / в деревне туалетной бумагой ли чё ли снабжают?*

**Ф.П.** *Травкой // Репейник сорвут / мать-мачехой //*

**А.Ф.** *Вот-вот / она и сорвала травку //*

[Все одобрительно смеются]

**М.И.** *Ну как / в деревне мы газетой вытирали / мы ить в своем доме жили //*

**А.Ф.** *Если ты выписывала / а не выписывала / дак?*

**З.А.** *Рвут / календариком // День прошел / листочком // Это конечно щас вон бумаги-то скоко // А раньше не купить было //*

*А.Ф. Дак чѐ / в школе / в деревне / на газетах писали училися // Чернильница  
была стеклянная //*

*М.И. Переливашика / с дырочкой // Потом ручки стали / перышком //*

*З.А. Ну в то-то время ваще // <...>*

Поведенческая формула-намеки *идти на расшарагу*, т.е. ‘расставляя ноги широко’, интерпретируется наблюдающими за этой женщиной как символ сексуальной доступности. Коннотация уничижительности, презрительности манифестируется в гендерной номинации *бабешка*. Слово-стимул *уговаривать* способствует мыслительной реконструкции фрагмента культурного сценария мужских ухаживаний, вызывая в индивидуальной памяти каскад ассоциаций в виде задорных частушек. Речевое поведение **А.Ф.** воспринимается с пониманием. Солидарные эмоциональные реакции не только выполняют катартическую функцию, но и маркируют социоцентрическое мироощущение.

Коммуникативное взаимодействие соседей не всегда предстает как гармоничное. Внутри микроколлектива избегают тех, кто не владеет коммуникативно-этическими нормами: не умеет слушать других, наступая на права адресата (захватывает в диалоге права на Я-тему); навязывает свою точку зрения как единственно возможную; не соблюдает максимы вежливости (например, скромности); использует жестовые позы, нарушающие гармонию коммуникативного пространства и эстетику разговора:

*Ф.П. Нина Федоровна вышла гулять / все соседки разбежались / никто не хочет с ней общаться // Дак чѐ / невозможно / это больной чек [человек] // Всем рот затыкает / руками машет / в грудь тыкает «Я / я / я! Я ходячая энциклопедия // Я все знаю!» И / мол / яйца мы никто не едим / и котлеты я делаю на неделю на всю семью // И / мол / сыновья меня всегда слушались // Если вечером в 9 часов не придут / кулак вот так делала [показывает] и в зубы //*

Поведение соседки, нарушающей нормы человеческого общежития, может стать поводом для жалобы, адресованной представителям власти:

(Из письма Президенту В.В.Путину (орфография, пунктуация и стилистика текста сохранены)) <...>*А еще я нахожусь в ракурсе электроэнергетики. Моя противоположная соседка по квартире гонит в буквальном смысле слова спирт, самогон (точно не знаю) ягод много, но начиная с ноября 2004 г. посегоднешний день (а это бывает через день с 10 вечера до утра). Я наэлектризована, а это противопоказано (возможно пойдут метостазы – а это жуть). Я обращалась к Прокурору Ситникову, к директору Коммунэнерго Синюхину но результатов никаких в Гордуме тоже но все бесполезно. Вчера ЗИИ меня опять било током через пол и кровать. Я вызвала аварийную бригаду в 6 вечера, они явились в 8.00 с приборами но все бесполезно кражу энергии соседка прекратила и приборы на нуле (услышала по телефону акустика подвела). А я осталась с энергией и меня полдня трясет. Когда это кончится, помогите!*

В письме создается образ соседки-вредительницы (*противоположная соседка по квартире*) – хитрой, изворотливой воровки и «террористки»: *гонит в буквальном смысле слова спирт, самогон; ворует энергию; подорвала у меня здоровья; я наэлектризована; меня полдня трясет*. Нежелание соседки наладить

коммуникативный контакт, отказ разрешить проблему мирно, по-соседски, также рассматривается как проявление конфликтного поведения: *Я ей много раз говорила но бесполезно*. Письмо Президенту России о проделках соседки, длительное время причиняющей вред физическому и психическому здоровью автора письма, – своеобразный крик о помощи: *Когда это кончится, помогите!*

Таким образом, для осмысления просторечной лингвокультуры оказывается существенной ее коммуникативно-этическая составляющая (нормы, оценки, предписания, запреты и т.п.), исследование которой открывает перспективы выявления основ внутренней коммуникативной ортологии.

Соседи образуют особый микроколлектив, факторами допуска в который являются: соблюдение / несоблюдение коммуникативно-этических норм, установок на другоцентричность, приветливость, открытость общения. Эгоцентричность поведения не одобряется. Социоцентризм сознания выражается речевой формулой: *Скоко пережито / и в горе / и в радости* // Он обеспечивает устойчивость коллективной идентичности, выступает как одна из констант просторечной лингвокультуры. Константы – некие постоянные принципы культуры – обеспечивают устойчивость и адаптационные возможности культурной реальности.

Просторечие как особая лингвокультура имеет свой набор лингвокультурных типажей, каждый из которых отличается выраженными в речи перцептивно-образными, понятийно-дефиниционными характеристиками, ценностными предпочтениями и соответствующими знаковыми маркерами вербального и невербального поведения, отражающего специфику мировидения личности, входящей в лингвосоциокультурную общность. Положительный образ соседки фокусируется в типаже *душевная соседка* (т.е. *добрая, скромная, общительная, рассудительная, гостеприимная, хозяйственная*). Выделяются также типаж *гостеприимная хозяйка, конфидент, балагур, конфликтер*.

Тексты-разговоры позволяют выделить разнообразные коммуникативные практики. Практикуются совместные застолья, угощения приготовленными блюдами, помощь по дому, соседские посиделки и др. Обратим внимание, что в сознании коммуникантов не концептуализируются представления о закрытости жизни отдельной семьи: *Всё про всех знаем* //

Повседневное общение с соседями – неотъемлемая сторона языкового существования носителей просторечия-1, подтверждающая утверждение о том, что просторечную культуру можно рассматривать как вариант культуры народной [8].

### **Список литературы**

1. Белов В. И. Лад: Очерки о народной эстетике. Пьесы : В 3-х т. Т. 3. М.: Современник, 1984. 479 с.
2. Вежбицкая А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Зализняк Анна А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М., 2005. С. 467-500.



3. Земская Е. А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. М.: Языки славянской культуры, 2004. 688 с.
4. Золотова Г. А. Разговорные вариации в нормативном пространстве // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Татьяны Григорьевны Винокур. М., 1996. С. 181-189.
5. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград ; Архангельск, 1996. С. 3-15.
6. Крысин Л. П. Просторечие // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. М.: Языки русской культуры, 2003. С. 53-68.
7. Шалина И. В. Хрестоматия «Живая речь уральского города: устные диалоги и эпистолярные образцы». Екатеринбург, Изд-во Уральского ун-та, 2011. 375 с.
8. Шалина И. В. Уральское городское просторечие: культурные сценарии. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2009. 444 с.

## **2.8. Однодум и Шерамур в языковом пространстве цикла «Праведники» Н.С. Лескова: две крайности одной и той же сущности**

«Без трёх праведных несть граду стояния» [8: 641], – этим эпитафией открывается знаменитый цикл Н. С. Лескова «Праведники». В его основу лёг оригинальный концептуальный замысел писателя по поиску положительного идеала: «...И пошёл я искать праведных, пошёл с обетом не успокоиться, доколе не найду хотя то небольшое число трёх праведных, без которых «несть граду стояния» [8: 641].

Один из самых известных циклов повестей и рассказов Н. С. Лескова приобрёл окончательный состав и законченную композицию в 1889 году – во втором томе прижизненного собрания сочинений автора. Формирование «Праведников» продолжалось около 15 лет в циклах «Русские антики (Из рассказов о трех праведных)» (1879), «Три праведника и один Шерамур» (1880, 1886), «Молодцы» (1886), «Повести и рассказы» (1887).

Обращение к истории становления цикла с точки зрения реализации в нём культурно значимых смыслов, закреплённых в языковом сознании автора и коммуникативном поведении его героев, показывает нам, как постепенно в языковом сознании Лескова происходило становление одной из смысловых доминант его творчества – ментальной категории «праведничество», как она конкретизировалась с помощью определённой языковой реализации, продуцируемой автором с целью «найти по части целое» (С. А. Аскольдов) [См. об этом: 5: 245].

Использование лингвокультурологического подхода к анализу формирования цикла «Праведники» позволяет нам определить его в качестве дискурсивного образования, которое, согласно определению Н. Ф. Алефиренко, следует понимать как «сложное когнитивно-коммуникативное явление, в состав которого входит не только сам текст, но и различные экстралингвистические факторы (знание мира, мнения, ценностные установки), играющие важную роль в понимании и восприятии информации» [1: 97].

Недаром в воспоминаниях, записанных А. И. Фаресовым, Лесков подчеркнул особое значение цикла «Праведники» для своего творчества: «Этому тому своих сочинений я придаю наибольшее значение» [13: 381]. Анализ «ценностно-смысловых отношений между концептуальными элементами дискурса» [1: 98], то есть формирующими его композицию произведениями, показывает, что центральной идеей становится концептуализация лингвоментальной категории «праведничество», а композиция приобретает «кольцевое» обрамление, в котором расположение рассказов основано на противопоставлении – сопоставлении языковой репрезентации смысловых компонентов этого понятия [См. об этом: 4].

Как известно, внешнее композиционное «кольцо» цикла образуют очерки «Однодум» и «Шерамур». На первый взгляд они находятся в отношениях противопоставления. С одной стороны благочестивый Однодум, живущий по Священному Писанию; с другой стороны – безбожник Шерамур, ставящий на первое место еду. Скорее всего, основываясь именно на этой внешней разнице, Лесков не сразу включил «Шерамура» в собрание рассказов о праведных. Об этом свидетельствует заглавие «Три праведника и один Шерамур» в изданиях 1880 и 1886 годов, а также жанровый подзаголовок к самому произведению о «чрева-ради юродивом» – «Дети Каина. Типические разновидности. Очерк первый. Шерамур. Эпизодические отрывки фатальной истории». На это указывают и те замечания, которые автор делает в тексте об этом герое: «...Если он годится куда-нибудь в герои» [6; 6: 244], «Пьеса кончена, и читатель может меня теперь спросить: зачем она попала в одну книгу с рассказами о трёх праведниках, с которыми у Шерамура, по-видимому, нет ничего общего в природе?», «...Если сам Шерамур не годится к праведным даже в качестве *юродивого*...» [6; 6: 301].

Что же позволило включить очерк «Шерамур» в дискурс цикла «Праведники» в качестве «корреспондента» к «Однодуму»? Неужели писатель сделал это действительно только из опасения, «что без него в этой книжке не выйдет определённого числа листов» [6; 6: 301]?

На эти вопросы мы сможем ответить, обратившись к анализу языка композиционного «кольца» очерков «Однодум» и «Шерамур». Исходя из этого, **целью** нашей работы будет показать, как происходит концептуализация смыслоформирующих признаков положительного идеала в языке этих произведений. На основании указанной цели мы ставим себе **задачу** проанализировать, как через процесс языковой антиномии лексических репрезентаций образов героев, через их последующую амбивалентность писатель идёт к концептуальной корреляции столь на первый взгляд разных образов. Так мы получим возможность раскрыть загадку «обрамления» цикла, выяснить роль, которую очерки выполняют в формировании внешнего «кольца» композиции «Праведников». Этим обусловлена общая **актуальность** исследования.

Заслуживает внимания тот факт, что оба произведения были написаны в 1879 году с разницей в полгода. Так, согласно Примечаниям С. А. Рейсера к 6 тому СС Лескова в 11 томах, «Однодум» писался в значительной части летом

1879 года, а публиковался в журнале «Еженедельное новое время» в конце сентября. С самого начала очерк задумывался и создавался в рамках произведений о «праведниках», на что указывает предшествующее ему в журнальном тексте общее заглавие – «Русские антики. (Из рассказов о трех праведниках)» [См.: 8: 640-641].

Очерк «Шерамур» подготавливался в 1879 году и был напечатан в журнале «Новое время» в начале декабря 1879 года [См.: 8: 644]. Показательно, что текст подвергался правке, например, в высказываниях о религии. Так, в «Новом времени» и в изданиях 1880 и 1886 годов опущены два отрывка, характеризующие Евангелие, впервые прочитанное Шерамуром, – «почеркать бы надо по местам». В главе одиннадцатой по цензурным соображениям снято в «Новом времени», но появилось в издании 1880 (1886) года место о молитве графини с упоминанием Христа [См.: 8: 645].

Работа Лескова с очерками «Однодум» и «Шерамур» является ещё одной стадией в конкретизации ментальных комплексов «праведничество» – «христианство» в языковом сознании автора. Последовательное семантическое структурирование этих когнитивных образований мы находим в языке всех произведений писателя 1870-х годов. Так, в романах-хрониках «Соборяне» (1872) и «Захудалый род» (1873) Лесков установил антиномические признаки в семантике ментальных категорий «христианство» и «православие», выделил и эксплицировал узуальные и индивидуально-авторские компоненты их значений. В процессе экспликации этих комплексов писатель пришёл к мысли отождествления христианства и любви, что способствовало тесному соединению религиозного и нравственного сегментов концепта «христианство» в языковом сознании Лескова, поэтому его герои не отделяют религии от нравственности.

С течением времени вместе с идейным и языковым оформлением концепции праведничества Лесков утверждает в мысли, что христианское служение следует осуществлять в миру. Свою роль здесь сыграло непростое отношение писателя к православию, а точнее – к служителям православной церкви, отраженное, например, в цикле «Мелочи архиерейской жизни» (1878-1880) и в рассказе «Некрещёный поп» (1877). Начиная с повести «На краю света» (1875), в языке произведений Лескова формируется своя оригинальная трактовка категорий «христианство» – «праведничество» – «православие», отличная от узуально-обязательной в некоторых своих аспектах. Индивидуально-авторская экспликация этих художественных концептов позволяет писателю подойти к мысли о тождестве когнитивных образований «христианство» и «праведничество» с «идеалом». Прямое указание на это мы находим в повести «Детские годы» (1874) в словах Меркула Праотцева о течении, «которое может вывести человечество к идеалу. Идеал этот представляло мне христианство», а «выплыть к этому идеалу можно только гребя против уносистого течения себялюбивых, низменных страстей» [6; 5: 400]. Так постепенно на протяжении десяти лет работы Лескова в языке его произведений выростала оригинальная культурно-историческая концепция – знаменитый «поиск положительного идеала» (И. В. Столярова). Результатом

идейных раздумий стали новые приёмы типизации персонажей и языковые эксперименты, связанные с формированием самобытной концепции праведничества – идеала.

К 1879 году в языковом сознании Н. С. Лескова завершилась дихотомия ментальной категории «христианство» на два автономных для писателя когнитивных образования: «православие» ('мнимое христианство', 'византизм') и «христианство» ('христианство истинное', 'идеал'). Экспликация последнего в языке лесковских произведений связана с воплощением когнитивных признаков, свойственных народному сознанию.

Тесная семантическая связь категорий «христианство» – «праведничество» – «идеал» в языковом сознании Лескова приводит к тому, что писатель начинает искать своих праведников среди простых людей. Он акцентирует внимание на их добрых делах и подвигах самоотвержения во имя ближних, а не на следовании православным канонам. И неслучайно А. А. Горелов указывает в своей статье, что эти поиски «приобретают для писателя в 1870-1880-х годах принципиальный смысл и поворачивают его к созданию народного «иконостаза» [2: 55].

С этой точки зрения, вопрос о включении очерка «Шерамур» в цикл «Праведники» имеет однозначный ответ. Как и праведный Однодум, самоотверженный «чрева-ради юродивый» достоин занять своё место в собрании рассказов об «антиках». К такому заключению позволяет прийти анализ репрезентации в языке обоих произведений указанных выше ментальных комплексов, семантизация которых и формирует концепцию положительного идеала в творческом мышлении Лескова.

История формирования цикла показывает, что корреспондирование «Однодума» и «Шерамура» складывалось вначале по сценарию антиномии, когда с виду противоречащие друг другу художественные концепции образов в очерках одного и того же объекта (цикла) имели логически равноправное обоснование.

И действительно, на первый взгляд разницы между героями больше, чем сходства. В первую очередь противопоставлены их внешние характеристики, языковые средства которых находятся в отношениях прямой антонимии. С одной стороны, Однодум, который описан как «рослый, плечистый, – почти атлет, необъятной силы и несокрушимого здоровья» [6; 6: 212]. С другой стороны, Шерамур – «ледащенький», «какой-то заморух: точно цыпленок, который еще в яйце зачичкался» [6; 6: 273], «в его полнейшей неспособности ни к какому делу» [6; 6: 251].

Своё «уличное прозвание «Однодум» [6; 6: 211] Алексей Рыжов получил за «философскую складку». Указание на это неоднократно актуализировано в его языковой характеристике: «Складка, – не поэтическая, а философская, и из него вышел только замечательный чудак «Однодум» [6; 6: 214], «библейский философ» [6; 6: 214]. Идеал Рыжова заключался в философствовании и чтении Библии: «Он начитался её вволю и приобрёл в ней большие и твёрдые познания, легшие в основу всей его последующей оригинальной жизни, когда он стал умствовать и прилагать к делу свои библейские воззрения» [6; 6: 214].

В отличие от очерка «Однодум», в тексте «Шерамура» не называется настоящее имя «этого Каинова сына» [6; 6: 249], а само прозвание связано с его незаурядной внешностью и объясняется «как испорченное на французский лад Черномор» [6; 6: 252]. Для Шерамура «кормить – это, по его мнению, для каждого было не только долг, но и удовольствие. <...> Жратва была пункт его помешательства: он о ней думал сытый и голодный, во всякое время – во дни и в ночи» [6; 6: 249].

В языковой характеристике Однодума использованы книжные лексемы, реализующие возвышенную семантику: «Библия», «познания», «воззрения», «философствование». Тогда как склонности Шерамура описаны с помощью стилистически сниженной лексики: «жратва», «жрать», «брюхо», «помешательство». Получается, что герои очерков «Однодум» и «Шерамур» на первый взгляд имеют совершенно разные интересы и духовные склонности.

Герои по-разному относятся к религии. В узуально-обязательной трактовке лексем «праведник» и «праведный» акцент сделан на когнитивном признаке, связанном с соблюдением канонов религии: «Благочестивый, не погрешающий против правил, требований религиозности, нравственности, морали» [11: 352], «праведный, благочестивый, добродетельный, исполняющий заповеди Божьи» [10: 103].

Последовательную и намеренную экспликацию этого признака мы находим в языковой характеристике Однодума-Рыжова, который живёт на основе неотступного соблюдения норм Библии. В произведении это подчёркивается с помощью постоянного использования лексических актуализаторов «Библия» и «Священное Писание». Жизненным девизом Однодума звучит его ответ на вопрос, откуда он черпает правила для своей жизни: «Из Священного Писания и моей совести» [6; 6: 242]. Указание на библейскую религиозность героя усиливает лексема-актуализатор «библейский» в составе репрезентантов «библейский чудак», «библейский муж» [6; 6: 225], «библейские воззрения» [6; 6: 214]. Раскрывается религиозность праведного квартального и через использование лексических репрезентантов, в значении которых присутствуют такие семы, как: 'религиозность', 'богопочитание', 'благочестие': «боговедение», «катехизис и всё богословие» [6; 6: 214], «благочестивый дух» [6; 6: 237], «богопочитание» [6; 6: 236]. В итоге благочестием и богопочитанием отличается вся жизнь Алексея Рыжова.

В противоположность Однодуму Шерамур открыто заявляет: «Я религии не признаю» [6; 6: 264]. Его трактовка религии эксплицируется с помощью репрезентантов – выражений, содержащих отрицательное значение: «ничего по-настоящему нельзя понять», «мне это не нужно» [6; 6: 258], «ничего не значит» [6; 6: 266], «глупости» [6; 6: 267]. Кроме того, в практическом сознании персонажа религия отождествляется с неприятностями: «...Сунулся в это божество – сейчас пошли отовсюду неприятности» [6; 6: 267]. В связи с этим для Шерамура религиозность представляется непонятной, ненужной, неумной, несущей одни неприятности. А в Евангелии «мистики много», «почеркать бы надо местами...» [6; 6: 258].

В обыденном сознании лексема «праведный» чаще всего использовалась для характеристики подчеркнута религиозного, богомольного, воцерквлённого поведения. И в этом смысле обрамляющие цикл очерки реализуют антиномические отношения: рядом с благочестивым и набожным Однодумом поставлен не признающий религии Шерамур. Всё это во много проясняет, почему Лескова не сразу включил очерк о «чрева-ради юродивом» в состав своего праведнического цикла и почему даже на стадии его вхождения в цикл особо оговаривал этот факт и поставил очерк последним.

Однако факт остаётся фактом: очерки оказались не только в композиционном противопоставлении, но и в композиционном соположении. В этой связи между ними реализованы отношения амбивалентности. Странная на первый взгляд пара Однодум – Шерамур призвана была подчеркнуть многогранность воплощения праведничества на Руси. Подтверждение этой мысли мы находим в языковой характеристике героев, в которой много общих акцентов.

Так, общим для обоих персонажей является постоянное указание на их уникальность и редкость. В лесковском языковом сознании эти семантические признаки реализуются в использовании лексических репрезентантов – лексем и выражений: «антик» [6; 6: 237], «совсем удивительный человек» [6; 6: 238], «такого человека во всей России нет» [6; 6: 238], «лицо, не имевшее никакой последовательности, не укладывающееся ни в какую форму» [6; 6: 244].

Всё это порождает впечатление нетипичности, особенности героев, которые часто оказываются непонятны для окружающего социума. Люди по-разному оценивают их праведное поведение, необычное для большинства обывателей. Очень часто такие оценки эксплицированы в языковых единицах с центром на слове «чудак», синонимичным с «оригинал; человек странный, эксцентричный, антик, своенравный, забавник» [9]: «замечательный чудак» [6; 6: 214], «загадочный чудак», «библейский чудак» [6; 6: 224] «чудак» [6; 6: 223, 225, 242, 279, 294]. Также Однодуму горожане дают определение с помощью контаминации в одной языковой единице сразу трёх местоимений, принадлежащих к разным разрядам: «такой-некий-этакий» [6; 6: 225, 243]. Нетрадиционный способ словообразования как бы подчеркивает, что для окружающих Рыжов оставался непонятным и странным в своём поведении.

Нетипичность актуализирована и в языковой характеристике Шерамура: «презабавное существо» [6; 6: 278], «преоригинальная фигура» [6; 6: 245]. Здесь экспликация значения осуществляется за счёт репрезентантов, в составе которых мы видим любимые Лесковым суперлативы, то есть снова присутствует указание на отступление от норм, на выдающееся, бросающееся в глаза.

Поскольку всё необычное и непонятное часто вызывает в людях настороженное и даже негативное отношение, в языковые характеристики лесковских праведников входят репрезентанты с отрицательной семантикой: «дурак» и «дурачок» [6; 6: 222, 289], «сумасшедший» и «помешанный» [6; 6: 237, 247, 272], «юродивый» [6; 6: 222, 244, 288]. Данные языковые единицы не только семантизируют оценку праведных героев со стороны их

окружения, но также показывают, насколько трудно вести праведный образ жизни «в миру».

Трудность эта заключается в том, что праведность представляет собой обширную совокупность качеств, поэтому семантизация понятия включает много значений. В дискурсе своего цикла Лесков последовательно эксплицировал их бóльшую часть. Языковая характеристика его праведников насыщена когнитивными признаками, свойственными народному сознанию. На первом месте в дефиниции «праведный» из «Словаря русского языка XI-XVII веков» стоит значение ‘честный, добросовестный, добытый честным трудом’ [См.: 10: 102]. Его экспликацию мы находим в характеристике Однодума в определениях, выраженных краткими прилагательными: «досуж и трудолюбив» [6; 6: 212], «по должности ретив и исправен» [6; 6: 218]. Также указание на трудолюбие Рыжова репрезентировано с помощью цитаты: «Александр же Афанасьевич выше всего ставил закон: «в поте лица твоего ешь хлеб свой» [6; 6: 219]. Трудолюбивым рассказчик признаёт и Шерамура, когда характеризует его: «Он всегда ищет работы, и что вы ему поручите, – он сделает» [6; 6: 273].

В характеристиках Однодума и Шерамура находим также языковую реализацию близких в лексическом отношении значений ‘правильный’ – ‘справедливый’ – ‘верный’, которые снова семантизируют понятие «праведный» в народном сознании [См.: 10: 103-104]. Эти качества вербализованы в лексических единицах, содержащих указание на честность и справедливость героев. У Однодума это связано с его службой и репрезентируется с помощью афоризмов и близких к ним выражений: «царь жалует, а мзду брать бог запрещает» [6; 6: 218], «даров не приемлю» [6; 6: 221], «дело не в платье, а в рассудке и в совести» [6; 6: 232], а также в прямой рекомендации рассказчика: «Он честно служил всем и особенно не угождал никому» [6; 6: 226]. Указание на честность квартального часто осуществляется через глаголы с общей семантикой ‘отказаться’: «отверг приношения», «ничего и не следует» [6; 6: 218], «не прикасался» [6; 6: 220]. Указание на честность Шерамура эксплицировано с помощью лексемы-номинанта «честный»: «Он по-своему даже очень честен» [6; 6: 247], «он даже несомненно честен» [6; 6: 273].

Оба героя справедливы и доказывают это своими поступками, потому вербализация значения «справедливость» осуществлена автором с помощью развёрнутых эпизодов, в которых персонажи демонстрируют это качество. Так, в отношении Рыжова таким репрезентантом является сложное синтаксическое целое, представляющее собой рассказ об уроке квартального губернатору, поведение которого показалось Однодуму «надменным» и производящим «неблагоприятное впечатление»: «Это было против всех правил Рыжова по отношению к богопочитанию и к обязанностям высшего быть примером для низших, – и благочестивый дух его всколебался и поднялся на высоту невероятную» [6; 6: 236-237]. Откровенен и справедлив Рыжов в своих высказываниях, которые в устах «библейского чудака» снова приближены к афоризмам. Например, на вопрос: «Уважаете ли вы власти?» Однодум ответил, что нет: «Ленивы, алчны и пред престолом криводушны» [6; 6: 240].

Похожая ситуация произошла и с Шерамуром, который поведал о ней следующим образом: «Лакей пустил и велел пять минут подождать. Я подождал пять минут, а потом говорю: пять минут прошло. Лакей говорит: «Что делать, – monsieur, верно, позабыл». А я говорю: «Ну так скажи же своему monsieur, что он свинья», – и ушел» [6; 6: 283].

Своими поступками, а также откровенными суждениями о «власть предержащих» герои очерков показывают, что готовы бесстрашно защищать справедливость.

Помимо узуальной семантики, в языковой характеристике праведных героев Лескова мы находим реализацию индивидуально-авторских значений: 'скромность', 'достоинство', 'простота' – 'прямота'. Оба героя скромны в своём поведении и желаниях. В их языковых характеристиках этот признак вербализуется с помощью прилагательных, в том числе кратких: «умерен во всем» [6; 6: 212], «не был горд» [6; 6: 226], «самый смиренный» [6; 6: 238], «очень застенчив» [6; 6: 249].

При всей своей скромности Однодум и Шерамур ощущают личное достоинство, что отражается в использовании применительно к ним языковых единиц, связанных общим семантическим признаком 'гордый': «с замечательным достоинством» [6; 6: 236], «важно и неспешно» [6; 6: 246]. «с тою же неизменной важностью» [6; 6: 246], «кивал горделивую голову» [6; 6: 248], «понятия о самой гордости у него были удивительные» [6; 6: 249].

Как одно из важных качеств праведников Однодуму и Шерамуру свойственна простота. Эти герои прямо говорят о том, что думают. Указание на это качество актуализировано в их языковых характеристиках с помощью прилагательных: «человек натуральный» [6; 6: 247], «все в нём нахожу простым и понятным» [6; 6: 300].

Таким образом, за счёт новых индивидуально-авторских значений, реализованных в языковых характеристиках Однодума и Шерамура, Лесков не только конкретизирует, но и расширяет репрезентацию смежных в его языковом сознании когнитивных комплексов «праведность» – «христианство» – «идеал». На этом семантическом «пересечении» мы вычленим ещё один важный признак, который актуализируется в языковой характеристике лесковских праведников. Сам Лесков его определяет как «христианство», репрезентируя в своих высказываниях с помощью выражений, в которых актуализируются семантические признаки 'принадлежащий Христу', 'идуший от Христа': «истина Христова» [6; 10: 412], «живой дух веры» [6; 10: 455], «завет Христов» [6; 10: 446], «учение Христа» [6; 11: 340]. Параллельно, но с противоположным вектором в языковом сознании автора осуществляется конкретизация семантического комплекса «православие». Он репрезентируется через выражения: «ханжество» [6; 10: 406], «направленская риторика», «рукоделье от безделья», «православный салтык» [6; 10: 455].

В связи с этим обязательной языковой характеристикой для Однодума и Шерамура являются лексемы «христианство» – «христианин» – «христианка». Недаром на вопрос Ланского «Исповедания какого?» Рыжов отвечает:



«Христианин» [6; 6: 238], а Шерамур говорит о графине: «Если она христианка, она могла за бедного заступиться» [6; 6: 259].

Показательно, что семантизация значения 'христианство' осуществляется автором в отталкивании от значения 'православие'. И здесь языковая репрезентация гораздо шире, несёт негативные коннотации. В характеристике Однодума, которую дали ему обыватели, мы находим такие языковые единицы: «неправославие» [6; 6: 219], «Еретик!» [6; 6: 220], «по злобе его уклонения от истин православия» [6; 6: 221], «поврежденный от Библии» [6; 6: 225], «православие его, по общим замечаниям, было «сомнительно» [6; 6: 243]. Для Шерамура «православие» ассоциируется со всем церковным. С одной стороны, это понимание вербализуется как указание на «глупость», «трудность», «неприятности»: «глупо, говорю, в церковь давать» [6; 6: 262], «у попов труднее!», «вумственнее» [6; 6: 267]. С другой стороны – как указание на потеху от нечего делать («рукоделье от безделья»): «захотелось людей исправлять» [6; 6: 258], «от нечего делать для своей потехи всех ко спасению зовёт», «похвастать: какая кого в свою веру поймала» [6; 6: 264].

Таким образом, языковые характеристики Однодума и Шерамура демонстрируют, что праведность столь разных на первый взгляд персонажей имеет одинаковый источник – совокупность положительных качеств, указание на которые вербализовано в языке очерков. Герои декларируют честный, справедливый, достойный и прямой образ жизни. И пусть они остаются непонятными для общества и в некоторых случаях получают от него негативные оценки, их особенность хорошо осознаётся и выделяется социумом. Праведность каждого из героев получает своё направление в их коммуникативном поведении, и с этой точки зрения варианты языковых репрезентаций категории «праведность» в очерках «Однодум» и «Шерамур» находятся в амбивалентных отношениях, подчеркивая тем самым многогранность воплощения этой смысловой доминанты авторского языкового сознания.

Для Лескова понимание «праведности» тесно связано с пониманием «идеала». Анализ семантического сопряжения этих ментальных комплексов, реализованных в языке очерков «Однодум» и «Шерамур», показывает, что внешнее «кольцо» цикла «Праведники» получает свое логическое обоснование в корреляции этих произведений.

Индивидуально-авторское включение «праведности» в концептосферу категории «идеал» во многом поддерживает эту взаимосвязь и обеспечивает единое звучание финалов произведений. Идеалы Однодума и Шерамура объединяют страсть и артистизм, с которыми они отдаются любимому делу. На такое качество лесковских праведников указала в своё время И. В. Столярова, отметив их «артистизм натуры» [12: 126]. В исследуемых очерках это находит реализацию в языковой характеристике героев, когда говорится, что для Однодума Рыжова идеал состоит «в исполнении своего долга, а высший духовный комфорт – философствование о высших вопросах мира духовного и об отражении законов того мира в явлениях и в судьбах отдельных людей и целых царств и народов». [6; 6: 226]. Характеризуя своего Шерамура, автор-

рассказчик отмечает: «Итак, Шерамур – *герой брюха*; его девиз – *жрать*, его идеал – *кормить других* (выделено автором. – И.Д.)» [6; 6: 244]. Для «чреваряди юродивого» главное – «жрать всем надо, вот революция» [6; 6: 253]. В этом высказывании Шерамура слово «революция» употребляется не в своём узувальном значении, а реализует понимание идеала героя, которое мы можем истолковать так: «Счастливые перемены в жизни начнутся, когда все люди будут накормлены. Ведь питание – самая важная и простая потребность человека». Похожий смысл репрезентирован и в словах «библейского социалиста» Однодума, вся «революционность» которого состоит в простом и естественном желании – «чтобы всем тепло было в стужу» [6; 6: 241].

Открытая репрезентация понимания идеала, вербализованная в языковой характеристике героев, даёт возможность соединить указание на идеал с описанием его воплощения в жизни. И Однодум и Шерамур связывают его с деятельным добром во имя ближнего. Для праведного квартального оно состоит в наведении порядка: «И учредилось это дело, как указал Рыжов, и было оно приятно в очах правителя и народа, и обратило к Рыжову сердца людей благодарных. А Рыжов сам ходит по городу днём, ходит один ночью, и мало-помалу везде стал чувствоваться его добрый хозяйский досмотр, и опять было это приятно в очах всех» [6; 6: 219]. В описании процесса наведения порядка мы находим повторение слов с положительной семантикой 'качество': «приятность» – «приятно», «хорошо» – «лучше», «благодарный», «добрый». Эти актуализаторы призваны охарактеризовать атмосферу «хозяйского досмотра» и «покоя невозмутимого» [6; 6: 219], подчеркивают стремление Рыжова к идеальному исполнению службы, результатом которой должен стать идеальный порядок в родном Солигаличе.

Свою мечту «жрать всем надо» реализует и Шерамур. Вербализация осуществляется в рассказе об устраиваемых им «пирях Лазаря», на которых он кормит всех голодных: «сделал для них «пир Лазаря» [6; 6: 248], «чтобы прежде всего «сотворить какую-то вселенскую жратву» [6; 6: 294], «пожрать и других накормить» [6; 6: 294]. В выражениях «пир Лазаря», «вселенская жратва» и реализован идеал Шерамура.

Показательно, что Лесков не останавливается на описании идеала своих праведников, как в некоторых других произведениях цикла. Он даёт Однодуму и Шерамуру возможность претворить его в жизнь. Вербализуется это через указание на «дух», «ангела», «цель», которых дождался герои. Так, о Рыжове сказано: «Он дождался духа, давшего ему мысль самому сделаться крепким, дабы устыдить крепчайших» [6; 6: 215]. «Знаковую» оценку Шерамуру даёт няня: «Ангел у него всё-таки есть и о нём убивается» [6; 6: 288], «может быть, он определится к такой цели, какой все вы ему и не выдумаете» [6; 6: 289]. Лексемы «дух» и «ангел», использованные писателем, позволяют осуществить корреляцию ментальных комплексов «праведничество» – «христианство» – «идеал» через языковую характеристику героев. А центр пересечения этих текстопорождающих доминат заключается в любви: «Христианское учение – любовь» [См.: 3: 565].

Благодаря «духу» – «любви» Алексей Рыжов «дышал любовью и дерзновением» [6; 6: 215] и оказался способен совершить «в конце сказания неожиданный акт дерзновенного бесстрашия, увенчавший его, как рыцаря, рыцарскою наградой» [6; 6: 216]. Стараниями своего «ангела» Шерамур «в первый раз во всю жизнь попал на место по своему настоящему призванию» [6; 6: 294]. Когда его «приставили к пище» в лазарете, герой «крошке не позволял пропасть, все больным тащил. Сам только «хлёбово» ел, а свою порцию котлет солдатам дробил, выбирая, который ему казался «заморенней» [6; 6: 294]. Как мы видим, вербализация претворения идеала в жизнь осуществляется у Лескова через разные лексические средства: в отношении Однодума вновь использованы книжные слова и выражения высокого стиля («дерзновение» и «дерзновенный», «акт бесстрашия», «увенчать», «рыцарь»), тогда как «дело» Шерамура репрезентировано через лексемы сниженной семантики разговорного стиля и просторечия («хлёбово», «тащить», «замореннее»).

Тем не менее, результат деяний обоих героев одинаков. Окружающие запоминают их как легендарных и добродетельных праведников. Дождавшиеся духа лесковские «чудаки» смогли самореализоваться, получили признание окружающих. Алексей Рыжов, который «в мыслях же своих отчитывался единому, в кого неизменно и крепко верил, именуя его учредителем и хозяином всего сущего» [6; 6: 226], смог «встать выше всех и оставить по себе память героическую и почти баснословную» [6; 6: 228]. Несуразный Шерамур был признан «сердечнее» многих уважаемых людей, и сердечность эта принесена «оттуда, откуда дух дышит – приходит и уходит, но никто его не узнаёт» [6; 6: 301], поэтому «солдатики цены не слагали его «добродетели» [6; 6: 294].

Так происходит подобие канонизации праведников Лескова, но осуществляется она не церковью, а народом. Однодум и Шерамур причисляются к «внеканоническим русским «святым и праведникам», о которых шла молва и слагались фольклорные легенды» [2: 55].

Таким образом, очерки «Однодум» и «Шерамур» образуют внешнее «кольцо» цикла «Праведники» не случайно, а вполне закономерно. В основе композиционного замысла лежит языковая реализация категорий «праведничество» – «христианство» – «идеал», которые выступают текстопорождающими доминантами языкового сознания писателя. Анализ их языковой репрезентации в характеристиках героев показывает, как первоначальная внешняя антиномия образов переходит в их амбивалентность, а потом – в корреляцию. В этой связи очерки представляют собой произведения-экстремумы, реализуя весь многогранный спектр значений указанного выше ментального «триптиха» Лескова. Однодум и Шерамур воплощают в художественном сознании писателя две крайности одной и той же сущности. Это закономерно приводит и автора и читателя к мысли о «праведности всего нашего умного и доброго народа» [6; 6: 301], которой завершается не только очерк «Шерамур», но и весь цикл «Праведники».

## Список литературы

1. Алефиренко Ф. Н. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пос. М.:Флинта: Наука, 2010. 288с.
2. Горелов А. А. «Праведники» и «праведнический» цикл в творческой эволюции Н.С. Лескова // ЛЕСКОВ и русская литература: сб. ст. М.: Наука, 1988. С. 39-61.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: Русский язык, 1981-1982. Т. IV (P-V). 683 с.
4. Долинина И. В. Концептуализация понятия «праведник» как принцип создания одноименного цикла в творчестве Н.С. Лескова // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки»: науч. журнал. Иваново: Изд-во «Ивановский гос. хим.-технол. ун-т», 2010. Т. 1 (1). С. 67-73.
5. Долинина И. В. Художественный концепт *праведный* в цикле Н.С. Лескова «Праведники» // Вестник гуманитарного факультета Ивановского химико-технологического университета: науч. журнал. Иваново: ГОУ ВПО Ивановский государственный химико-технологический университет, 2008. Выпуск III. С.243-250.
6. Лесков Н. С. Собр. соч. В 11 т. / под ред. В. Г. Базанова, Б.Я. Бухштаба, А.И. Груздева, С. А. Рейсера, Б. М. Эйхенбаума. М.: ГИХЛ, 1956-1958. В тексте статьи в скобках: вторая цифра – номер тома, третья – номер страницы.
7. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. проф.В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С.281-287.
8. Рейсер С. А. Примечания к 6 тому // Лесков Н.С. Собр. соч. В 11 томах / под общ. ред. В.Г. Базанова, Б.Я. Бухштаба, А.И. Груздева, С.А. Рейсера, Б.М. Эйхенбаума. Указ. изд. Т.6. С. 625-685.
9. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений Н. Абрамова [Электронный ресурс] // Большой словарь русского языка: [сайт] 2008-2012. URL: <http://www.dict.t-mm.ru/abramov/4/4ud.html> (дата обращения 01.05.2014).
10. Словарь русского языка XI-XVII вв. М.: Наука, 1992. Выпуск 18 /Потка – Пренаачальный/. 288 с.
11. Словарь русского языка. В 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981-1984. Т. 3. П-Р. 752 с.
12. Столярова И.В. В поисках положительного идеала (Творчество Н.С. Лескова). Л.: Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1978. 232 с.
13. Фаресов А. И. Против течения (Н.С. Лесков. Его жизнь, сочинения, полемика и воспоминания о нем). Санкт-Петербург, 1904. 409 с.

## 2.9. Миф как протофилософия, или Философия имени как истина и метод: восхождение к философии

Целью нашего осмысления заявленной темы – является актуализация имяславческого наследия отечественной интеллектуальной культуры конца Нового времени, в данном случае – через герменевтическое раскрытие его *терминоведческого* потенциала, беспрецедентно акцентированного отцом Павлом Флоренским (в начале 1920-х гг.) и, к сожалению, всё ещё не воспринятого не только в полной мере, но и в *существенной* его части. Нова и сама идейная постановка предлагаемой работы, как это хорошо видно из её заголовка, соединяющего одинаковые названия книг отца Сергия Булгакова и А. Ф. Лосева («Философия имени», 20-е гг. XX в.) с названием фундаментального труда основателя философской герменевтики Г.-Г. Гадамера («Истина и метод», 1960 г.). Вопреки Гадамеру, уводящему вместе с Хайдеггером саму возможность истины в сторону от методологической операциональности – в пределах отечественной имяславческой традиции намечается принципиально обратный подход... Он был особо акцентирован и концептуально осмыслен нами в статье «Проблема метода» [1: 123–130].

«Имя – предел философии» [2: 150], - именно так ёмко формулирует отец Павел важнейшую проблему, встающую в рамках нашего осмысления. Собственно, это проблема реального соотношения исторического и метафизического, вопрос о начале философии и о её конце, фиксация нижней беспредельности (меоничности как соматической протоплазмы) и верхнего софийно-эйдологического предела самого имени.

Разумеется, если мы **не** отбросим сходу *онтологические возможности* языка, то наше мышление упирается в упрямую *фактичность именованного*: здесь имя выступает как сущность (или энергетика этой сущности) и толкование (или уразумение, интерпретация сути), иными словами – как восубстантивация и проглаголение, инвокация и речь. «Философии имени» русских «неоплатоников» А. Ф. Лосева и отца Сергия Булгакова (модели которых последовательно соотносимы с этими вышеочерченными позициями) в принципе показывают – и, кстати, вслед Аристотелю – что поэзия лучше истории работает на расширение сознания, тогда как философия уже с первых шагов своего исторического пути привязана к столбу рационализма и конвульсирует в его умозрительной клетке. Деструктивный и антивиталистический характер такого «таинства рационализма» был великолепно продемонстрирован ещё в сочинениях А. С. Хомякова, причём – по свежим следам «логомахии» Г. Гегеля и в развитие «философии мифологии» Ф. Шеллинга.

Всё это в совокупности переоткрывает именно миф как протофилософию и вытекающую из фактичности мифологической динамики конкретно жизненного априорную обусловленность «философии родительного падежа», предполагающую не просто философию, а – всегда *философию чего-то или кого-то*, точнее – культурно-исторически обусловленную синергию первого и второго.

Показанная в трудах М. Элиаде принципиально дофилософская смысловая опора в неразрывности жизненного континуума обращает нашу мысль к Непреходящему как и к его универсуализирующим именованию. Причём, здесь речь идёт не только о познании, которое, в конечном итоге, может оказаться и разрушительным, но – о спасении прежде всего. В контексте наших исходных соображений выходит на первый план сотериологическая герменевтика религиозно-метафизического компонента философии имени и возрастающая в ней нужда в эпохи культурно-цивилизационных кризисов.

Исходная энергетика и пневматология ключевых имён в каждой из известных нам культур оказывается достаточно сильной для последующего построения идеациональной вселенной в каждом отдельном случае. По сути дела, всё последующее изучение вселенной и человеческих миров происходит как творение и раскрытие глубины изначальных имён. Фундаментальные научные представления оказываются в хорошо известном смысле только *динамикой мифа*. Эти обстоятельства интересно прорисовывает О. Шпенглер: «...сознание отдельных культур духовно уплотняет первоначальные *nimīna*. Оно обкладывает их полными значениями словами, *именами*, и заколдовывает – понимает, ограничивает – их на этот лад. Тем самым они подчиняются духовной власти человека, который имеет в своём распоряжении имена. ...вся философия, всё естествознание, всё, так или иначе связанное с "познанием", есть в глубочайшей своей основе не что иное, как бесконечно утончённый способ *применять к "чуждому" магию слова первобытного человека*. Произнесение правильного имени (в физике: правильного понятия) есть заклятие. Так возникают божества и научные основные понятия – прежде всего как имена, к которым взывают и с которыми связывается некое приобретающее всё большую чувственную определённость представление... Какое освобождающее колдовство заключается для большинства учёных мужей уже в простом оглашении слов типа "вещь в себе", "атом", "энергия", "сила тяжести", "причина", "развитие"! Оно подобно тому, которое охватывало латинских крестьян при произнесении слов: Церера, Консус, Янус, Веста» [3: 591].

Но философия имени, выступая в качестве основательной теоретико-методологической базы для исследования феноменов словесности и культуры, вместе с тем, подспудно указывает и на *кризисность дофилософского восприятия имени* с катастрофическим переводением последнего в дискурсы философии... С другой стороны, сама попытка философскими средствами поддержать имя напоминает известный феномен ночного лунатизма, когда энigmatическое притяжение земного спутника оказывается на некое неопределённое время сильнее метафизических траекторий тяготения солнца и земли. Философия не просто вторична по отношению к мифу, но рождается, что хорошо известно, в результате кризиса мифологического миропонимания. Дух солярен, ум лунатичен – истина, известная всем великим традициям.

При всём колоссальном значении отечественного философского имяславия, ознаменовавшего свой теоретический дискурс в культуросозидательном направлении реконструкции традиционализма, необходимо обозначить и некий совершенно новый – при всей яркой

отечественной критике «европейского рационализма» – всё-таки упущенный русскими авторами аспект: *ненахождение имени* как существенный аспект его философии! (К этому более чуткими оказались писатели, явившие известные примеры: «невоскресший Христос» А. Блока; грезящий Мастер у М. Булгакова; «Хорошо, что Бога нет» Г. Иванова...) Более радикально высказывался об этих вещах поздний Хайдеггер, характеризуя мыслительную ситуацию новой Европы конца второго тысячелетия от Рождества Христова как «нетость святых имён». Несомненно, этому предшествовали зафиксированная в XIX веке Гегелем и Ницше «смерть Бога», а также – глобальный культурный кризис как её тень.

Мыслящий, по его собственным словам, в «стиле XIV – XV вв. русского средневековья», отец Павел Флоренский, апеллируя к «общечеловеческим корням идеализма», напротив, исходит из аксиоматической данности и действительности прочитываемых им имён... Поэтому мы можем в одном существенном пункте согласиться с критиком Флоренского И. Д. Левиным, утверждавшим, что «онтология Флоренского остаётся в целом в плоскости дофилософского мышления» [4: 198].

Подобно Шопенгауэру, согласно интерпретации Ницше, обратившему философию к первобытным мифологиям, отец Павел отмечает в словах стоящую над нами «принудительность» магического свойства; она столь могущественна и вездесуща, что, «картина и статуя принципиально суть слова» – в реальности, выступающей как «сгущённое слово» [5: 204].

Очевидна *сквозная мистериальность* этого мира Флоренского, открывающего в нём некий целительный, сотериологический ресурс: "... В области ... творчества духовного, «малые тайны» вселенского собирания и, потому, вселенской полноты имеем в собирательном слове, которым живо духовное творчество в науке и в философии" [5: 204–205].

Подобно самым разным мыслителям конца Нового времени – Шопенгауэру, Ницше, Марксу, Камю, Хайдеггеру – Флоренский движется путями метафизического альпинизма и уподобляет философию «восхождению на вершины», достижение самой вершины знаменуется обретением синтетического слова (термина). Но далее происходит процесс замещения поиска – верой в достигнутую вершину как окончательную. В результате мысль покоится на этом «относительном максимуме пути» и «полагает закрепление и поворота наблюдателя, так чтобы отныне все, попавшие на эту вершину, всегда смотрели на дали чрез определённое, ради установки глаза проделанное, отверстие, но никак не оборачивались из стороны в сторону» [5: 205].

В этой фразе заложена вся последующая коллизия, если не сказать – судьба, *термина*. Интересно, что термины Флоренский исходно определяет как «синтетические слова», при этом подчёркивая, что «словом – всё возможно, и слову всё доступно»: в такой метафизической трактовке термин раскрывается как «синтетическое слово», «логическое значение» которого уже «не зависит от интерпретации» [5: 207–208].

Однако же, отца Павла не устраивает и чисто обезличенный статус терминологии, которому он противопоставляет некий собирательный облик

«трансцендентального субъекта» всего исторического человечества, «сгущённый опыт много-сот-летней истории человеческой мысли» [5: 211].

Таким образом, согласно Флоренскому, «терминология – это орудие, **посредством** которого делается точное наименование» [5: 214]. И далее он отмечает «существенность в Науке терминов» по контрасту с «вялостью и двусмысленностью» привычного «обиходного языка» [5: 214 – 215]; «термин... должен быть соотносительным с некоторым синтетическим предложением, его заменяющим и в него свитым. Это последнее есть определение термина» [5: 215].

Флоренский раскрывает глубочайшую природу самого понятия термин, связанную с метафизическим пониманием границы и права на собственность, ибо «имуществом владели не живые, но усопшие, т. е. сделавшиеся богами. В других случаях, владельцами имущества были духовные существа высших порядков, – герои, демоны или боги, в собственном смысле слова; но мистическое обоснование неприкосновенности имущества, вместе с повышением иерархического чина владельца, конечно, только усиливалось. Имущество недвижимое, а в особенности земельное, было предметом особой бдительности духовного мира, ибо в земле ведь лежали кости почивших и потому приобретших сверхъестественное могущество владельцев её, и могилы их были престолами, а окружающая их земля – храмом...» [5: 217 – 219].

Перед нами – творческая работа слова с пространством, иными словами – «словесенный космос» [6].

Важнейшим моментом оказывается именно дофилософский генезис термина, память о чём сохраняет история интеллектуальной культуры: «В философию слово *terminus* или равносильные ему *ὄρος* и *ὄριος* попадают именно из религии, и притом с сохранением первоначального смысла. ”Определение (по-гречески) называется *ὄριος* от метафоры с земельными границами, - удостоверяет св. Иоанн Дамаскин. – Как граница отделяет собственность каждого человека от собственности другого, так и определение отделяет природу каждой вещи от природы другой“» [5: 222].

Флоренский далее указывает, что *ὄρος* – существенно «шире» обычной дефиниции: «слово *ὄρος* действительно значит: и земельная граница, и определение, и термин, и решение и постановление» [5: 223]; «в значении слова *terminus* основным продолжает быть момент **определённости**» [5: 224].

Это ставит философию в *существенную* зависимость от базисной логики языка, так как определение оказывается в *существенной* степени связанным с самим определяемым: «По Гёккелю... *terminus*... – речение, обозначающее сущность вещи» [5: 224]; а это позволяет осуществлять подлинное понимание: «По Гёфлеру, научные термины суть ”слова, значение коих – понятия“» [5: 224].

Терминоведение Флоренского оказывается по существу разграничивающим, дифференцирующим, а значит – *дифференциальным*: «**термин**... есть граница, которую мышление само-определяется, а потому и само-осознаётся» [5: 226].



Флоренский с антично-архаических позиций осваивает и принципиальную для новоевропейского сознания проблематику человека и тотальности, когда указывает на «вхождение слова в лоно вселенской мысли, хотя оно исходит из уст индивидуальных» [5: 227]: «...подлежат анализу сверхпсихологические и сверх-физиологические движения нашего существа... движения, объединяемые нами, за недостаточную их исследованность, в одну группу явлений оккультных, хотя сокровенны они, главным образом, от европейского рационализма, а не по существу» [5: 227].

«Суть науки, - согласно отцу Павлу, - в устройении **терминологии**. Всякая наука – система терминов. Поэтому жизнь терминов – и есть история науки... Изучить историю науки это значит изучить историю терминологии, т. е. историю овладения умом предлежащего ему предмета знания. Не ищите в науке ничего кроме терминов, данных в их соотношениях», а потому – «история всякой науки сводится к истории слов... все споры науки суть ”споры о словах“», однако же, «под спором о словах надо разуместь... вопрос точной и удачной терминологии...» [5: 229].

Термин осмысляется Флоренским не только субстанциально, но – энергично; не только как сущность но – как действие: «термин = орудие»; и здесь же им проводится ключевой параллелизм: «Герменевтика и Гермес... Гермес того же корня, что и Terminus» [5: 230]. Таким образом, метафизическим куратором термина оказывается «бог походов и посланий дальних» (Р.-М. Рильке), имеющий в культурно-историческом отношении явно догреческое происхождение обитатель Олимпа, сын Зевса и Майи, одной из дочерей Атланта – Гермес, образ которого, что весьма интересно, позднее имел *христоцентрированное* иконографическое развитие в раннехристианской традиции (см.: Иоанн, 10 : 1–6), о чём свидетельствует икона «Пастырь Добрый», где явлен образ Христа-Спасителя с потеряннным ягнёнком на руках в окружении овечьего стада.

Интересны черновиковые наброски Флоренского к лекциям о термине: «Термин... ковка языка... точность и гибкость... Термин – словесное орудие. Термин – сжатое описание» [5: 230]; «Термин терминов – имя... есть предмет медитации, сосредоточенность мысли, углублённость размышления... Термин – слово слов – сжатое описание. Экономичность. Магичность слова (= тайнодейственность слова). Мистичность слова (= имеславие)» [5: 231]. Здесь мы видим, как напрямую *терминоведческая проблематика вплетена в ключевые идеи русского философского имяславия*.

Восхождение к философии термина (в нерушимую софийную терминосферу) связано с пониманием того, что философия термина возможна как предвосхищаемый итог философии имени. Последняя даже исторически начинается с этого предвосхищения, поскольку разработки Флоренского предшествовали как булгаковской, так и лосевской «философиям имени». И если последняя – лосевская – залегает в дофилософской и, разумеется, донаучной бездне мифа, что было хорошо прочувствовано и диалектически осмыслено её автором, то отец Сергей Булгаков поднимал свою «философию имени» на теоретико-методологическую высоту некоей вершинной философии,

понимая слово как «арену самоидеации вселенной» и делая существенный шаг к завещанному Платоном торжеству философии над мифологией, пожалуй, на практике – в их софиологическом (не всегда удачном) синтезе. Отец же Павел Флоренский поднимает философское имяславие ещё выше – в надмирные области метафизики – на уровень статуарности термина с его энергийной исполненностью, в энтелехийные праосновы всех вещей, уходящих своими корнями в небо (задумаемся, не имеются ли здесь основания для выдвигания концепции обратной той, что была предложена Л. А. Гоготишвили [8], рассматривавшей версию Лосева как вершинную точку философского имяславия – Флоренского же поместившей в некоем магическом низу? – на самом деле в непродолжительной истории философского имяславия имеет место спуск с метафизических вершин – в пропасти диалектики мифа...).

Терминосфера, открываемая Флоренским, отнюдь не конвенциональна и, как мы видели, не психогенна, но – энтелехийна и софийна: в ней сокровищами оказываются ответы, обуславливающие все вопросы. Термины – обретения, а не галлюциногены! Можно поэтому говорить о принципиально **догматическом** характере любой серьёзной терминологии. Термины – столпы и камни, а не *топи* и *туманы*!

Но *последние энергии мглы* во времени всё-таки неумолимо одолевают первых, и пластическое начало в темпоральном измерении побеждает всякую монадность... Очевидна замутнённость любой исторически-доступной метафизики становлением с его неистощимой проблематизацией: жизнь предпочитает оставаться в зоне вопросительного томления, неузнавания, опережения, запаздывания и непопадания, а небесные камни проваливаются в бездну... Делогизация, субстанциализация / десубстанциализация и проблематизация термина всегда имеют место как возвращение в меональную глубину, в женственную энергетику хаоса: любая обретенная точность выступает как фаллический прыжок статуарного понятия в бездну становления... Философия жизни, при всей её исходной привлекательности, предвосхищает судьбу «партии жизни»: доктринёрский витализм и его Пирровы перспективы обнажают зыбь существования, «страх и трепет»...

Похоже, в истории философского имяславия последняя правда остаётся всё-таки за Лосевым, который фиксирует *меональные низины* «развёрнутого именитства»; и мы имеем дело с исторической обречённостью эйдологического гнозиса на диалектику мифа, кроме того – непрерывный эпистемологический кризис, и больше того – фундаментальный провал, ***апокалипсис метафизики во времени***... Миф воцаряется как распад терминологии, зыбь подкрадывается как симптом крушения оснований, хаос подползает как продукт декосмизации мира, а кризис томит как признак его необратимой вагинализации... Но суд (кризис) наступает как следствие преступления и без-закона (бес-предела): на утренней заре философии Гераклит напоминает нам, что «бесконечность – это пожар». Вся последующая интеллектуальная культура – не комментарий ли к наследию Гераклита?

Почему невозможно договориться о терминах? Потому что затворённые смыслы отнюдь не выдумываются – но лишь открываются нам (нами ли?);

правда, обнаруживаются они подобно мерцающим теням на дне знаменитой пещеры платоновского «Государства»... Как тяжело бывает тому, кто увидел свет за пределами пещеры, возвращаться назад в её мрачное чрево и, подобно бодхисаттве или пророку, говорить там о свете, зная наверняка о готовности сил мрака его навсегда погасить... Но он никогда не гаснет и мерцает даже в аду, поскольку в преддверии Светлой Пасхи Христос «разбил оковы адовы». Становление – только зеркало, в котором сияет Непреходящее и ничтожится исчезающее исчезновение, дабы возвращались мифы и угроза безвозвратной пропасти оказалась тщетной.

### *Список литературы*

1. Океанский В. П., Океанская Ж. Л. Наука о культуре: теория и история (метафизика и персонология). Шуя, 2010.
2. Флоренский П. А. Диалектика // Флоренский П. А. Соч.: В 2 т. Т. 2: У водоразделов мысли. М.: «Правда», 1990.
3. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т. 1: Гештальт и действительность. М.: «Мысль», 1993.
4. Левин И. Д. «Я видел Флоренского один раз...» // П. А. Флоренский: pro et contra. СПб., 1996.
5. Флоренский П. А. Термин // Флоренский П. А. Соч.: В 2 т. Т. 2: У водоразделов мысли. М.: «Правда», 1990.
6. Океанская Ж. Л. Ословесненный космос отца Сергия Булгакова: «Философия имени» в контексте поэтической метафизики конца Нового времени. Иваново; Шуя, 2009.
7. Хайдеггер М. Слово // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: «Республика», 1993.
8. Гоготишвили Л. А. Лингвистический аспект трёх версий имяславия (Лосев, Булгаков, Флоренский) // Лосев А. Ф. Имя. СПб., 1997.

## Глава 3. Современная риторика и культура речи

### 3.1. Эпидейктическая речь и методика ее изучения

Известно, что курс частной риторики предполагает рассмотрение различных родов и видов публичных выступлений. К самым крупным родам публичных выступлений относятся: информирующая речь, аргументирующая речь, эпидейктическая речь (в античные времена были приняты следующие термины: совещательная речь, судебная речь, эпидейктическая речь). Таким образом, теоретическим основанием изучения эпидейктической речи на занятиях по риторике является античная теория публичного выступления и его родов и видов. Рассмотрим место и значимость эпидейктической речи в курсе риторики, а также методику ее изучения.

Поскольку в **основе обучения** риторике лежит знание того, что есть истина, добро, красота (*«Из всех знаний нравственная наука, может быть, есть самая наинужнейшая» (Пифагор); «Совершенным оратором никто, по мнению моему, быть не может, не будучи добрым человеком» (Квинтилиан)*), постольку умение понимать, что есть добро и зло, постыдное и прекрасное, добродетель и порок, а также умение выражать в слове свое понимание, умение рассуждать о добром и злом, прекрасном и безобразном – есть важнейшие основания красноречия.

**Цели изучения** эпидейктической речи и **содержание раздела** диктуются достаточно широкой востребованностью данного рода публичных выступлений. Цели изучения данного раздела – выявить вместе с обучающимися особенности построения, содержания и функционирования эпидейктической речи с тем, чтобы они смогли овладеть данным родом публичной речи и использовать его разновидности – гипержанры и жанры – в своей речевой практике. Все это предполагает следующие виды работы: рассмотрение на занятиях соответствующих понятий («эпидейктическая речь», «предмет эпидейктической речи», «интенции оратора», «вызываемые эмоции», «гипержанры и жанры эпидейктической речи», «структура эпидейктической речи (общие правила)», «структура эпидейктической речи в ее жанровых разновидностях (частные правила)»); ознакомление с ситуациями, требующими произнесения эпидейктических речей; изучение правил составления и произнесения эпидейктических речей; тренировка в составлении и произнесении различных жанров эпидейктической речи.

Прежде всего, необходимо обратить внимание обучающихся на то, что мы можем встретить много жизненных ситуаций, которые требуют от нас умений произносить различные эпидейктические речи [3: 328]. Эти ситуации могут быть как официальными, так и неофициальными, бытовыми. Это и посвящение в студенты, и торжественный выпуск из учебного заведения; и приветствие почетных гостей, и прощание с ними; и празднование дня рождения, юбилея как человека, так и организации, города, страны; и презентация чего-то нового, ранее неизвестного; и присвоение кому-либо нового звания, статуса, новой роли, должности; и вручение наград, премий; и

проводы в армию, в другой город или страну; и прощание с кем-то ненадолго или навсегда; и необходимость разъяснить смысл неких действий человеку или группе людей для предотвращения отрицательных последствий, а также многие другие ситуации. Участники данных ситуаций – в силу особенностей этих ситуаций – испытывают определенные переживания. Задача оратора – усилить (или уменьшить, если это необходимо) эмоции слушателей. Вызываемые эпидейктической речью эмоции могут быть различными – в зависимости от ситуации и целей, намерений, интенций говорящего и аудитории, а также избираемых жанров. Классификация эмоций, представленная в таблице 1, соответствует основным гипержанрам эпидейктической речи, выделяемым на основании ведущей задачи (интенции) гипержанра.

*Таблица 1*

**Классификация эмоций эпидейктической речи, соответствующих определенному гипержанру**

<b>Гипержанр</b>	Похвала Поздравление Прославление Благодарность	Прощание	Порицание
<b>Вызываемые эмоции</b>	Хорошее настроение, интерес, радость, ободрение, положительный настрой по отношению к предмету речи и/или оратору, приподнятость над обыденным, восхищение, любовь, гордость, благодарность, восторженность, ликование, преданность объекту речи и/или оратору, ощущение единства собравшихся	Грусть, сожаление, сочувствие, печаль, скорбь, смирение перед судьбой	Осуждение трусости, несправедливости, скупости и других отрицательных качеств, выражение негодования относительно рассматриваемых пороков

Важно, что во всех подобных ситуациях ценится умение оратора отличить доброе от злого, прекрасное от безобразного (категория этоса), а также умение воплотить в речи это понимание и передать его слушателям (категория логоса), вызвав при этом определенные эмоции (категория пафоса).

Таким образом, важно подчеркнуть, что эпидейктическая речь на протяжении многих веков была и на сегодняшний день остается достаточно востребованной разновидностью публичного выступления.

**Работа по освоению данного раздела** состоит из следующих этапов: ознакомление с теорией эпидейктической речи, риторический анализ эпидейктических речей (аналитические задания), решение риторических задач

(трансформация и конструирование эпидейктических текстов), применение полученных знаний на практике (синтезирование знаний и умений для сложнейшей деятельности – публичного выступления).

В начале изучения данного раздела курса риторики, работая над **определением понятия**, необходимо обратить внимание обучающихся на этимологию термина, не знакомого им и не имеющего аналогий в современном русском языке. Опираясь на перевод с греческого языка двух частей слова «эпидейктический»: *epi* – на, над, сверх, при, после; *deiknumi* – показываю, являю, делаю видным, известным, приветствую, – а также используя знания о возникновении и бытовании данного вида публичного выступления, можно предложить обучаемым самим сформулировать определение данного понятия или предложить им уже готовое определение. Представляется также уместным использование высказывания Аристотеля об эпидейктической речи из его труда «Риторика»: «Поговорим о добродетели и пороке, прекрасном и постыдном, потому что эти понятия являются объектами для человека, произносящего хвалу или хулу» [1: 43]. Определение интересующего нас понятия может быть сформулировано следующим образом.

**Эпидейктическая речь** – это парадная, показательная, оценочная речь, произносимая, как правило, в торжественной обстановке, по поводу какого-либо важного, знаменательного события, в соответствии со сложившимся культурным ритуалом; имеющая целью поздравление, прославление, похвалу кого-либо, чего-либо, выражение благодарности, а также – при необходимости – порицания того, что противоположно хвалимому; состоящая из рассмотрения этических (нравственных) и эстетических ценностей, как они понимаются оратором, данным коллективом и/или обществом в целом; имеющая сверхзадачу создание – путем вызывания, возбуждения определенных эмоций – адекватной ситуации общения настроения у слушателей как основного коммуникативного результата.

**Предмет** эпидейктической речи может быть очень разнообразным: это и какой-то определенный человек, либо коллектив, организация, это и народ, город, страна, весь мир, а также любые материальные и нематериальные объекты и понятия: добро и зло, справедливость и несправедливость, счастье и несчастье, приобретение и потеря, удача и неудача и т.д. Закономерно, что риторы рассматривают хвалимые и порицаемые качества в их сопоставлении и противопоставлении: справедливость – несправедливость, мужество – трусость, великодушие – ничтожность, благоразумие – безрассудство, щедрость – скряжничество, бескорыстие – скардность, умеренность – невоздержанность, рассудительность – безрассудство и т.д. [1: 43-44]. При этом «величайшими из добродетелей необходимо будут те, которые наиболее полезны для других» [1: 43].

Таким образом, важно представить обучающимся эпидейктическую речь как достаточно сложное явление: это не только и не столько текст, сколько действие, требующее от говорящего философской, этической (нравственной), эстетической, психологической и, конечно же, риторической подготовки.

**Работа с жанрами** эпидейктической речи может строиться следующим образом. Сначала устанавливается соответствие между гипержанрами и жанрами эпидейктического рода красноречия. Представим классификацию наиболее распространенных жанров – в зависимости от интенции, задачи жанра и соотнесения его с гипержанром – в таблице 2.

Таблица 2

### Классификация жанров эпидейктической речи

Гипержанр	Похвала Поздравление Прославление Благодарность	Прощание	Порицание
Жанры	Похвальное слово Хвалебная речь Речь с оценкой заслуг Панегирик Поздравительное слово Благодарственное слово Приветственное слово Речь на презентации Застольное слово Тост	Прощальная речь Траурная речь Надгробная речь Эпитафия Некролог	Речь с оценкой недостатков Замечание Предупреждение Внушение Упрек Критика Порицание Выговор Взыскание

Следует отметить, что в своей жизни каждый человек использует все (или почти все) жанры эпидейктической речи, поэтому сам перечень данных жанров свидетельствует о том, что обучение им жизненно необходимо и методически целесообразно.

Примечательно, что каждый жанр – в свою очередь – может быть представлен несколькими разновидностями, поджанрами. Это показано – на примере жанра похвалы – в таблице 3.

Таблица 3

### Разновидности жанра «похвальное слово»

По характеру обстановки	По количеству адресатов	По степени подготовки	По способу передачи
1. Официальное 2. Полуофициальное 3. Неофициальное	1. Личное 2. Групповое 3. Массовое	1. Подготовленное 2. Частично подготовленное 3. Неподготовленное	1. Прямое 2. Косвенное

Рекомендуется совместно с обучающимися проанализировать данную таблицу и применить характеристики для анализа готовых текстов, содержащих похвалу. Дальнейшее использование данной таблицы позволяет формировать у

обучающихся умения перед составлением похвальной речи или применением просто похвалы определять важнейшие характеристики жанра. Подобные таблицы рекомендуется составить для наиболее употребительных жанров эпидейктической речи.

Многие исследователи отмечают (а также жизненный опыт показывает), что на практике из разных жанров эпидейктической речи чаще встречается порицание, чем похвала. Предлагаем рассмотреть причины такого явления и обсудить с обучающимися на занятии следующие афоризмы, ратующие за преобладание похвалы (данные афоризмы, высказывания принадлежат современным писателям-афористам).

*Похвала – педагогический домкрат. (Виктор Кротов)*

*Похвала указывает путь, порицание подметает лестницу. (Славомир Врублевский)*

*Не спеши с порицанием, если опаздываешь с похвалой. (Антоний Регульский)*

В основе организации эпидейктической речи лежит структура публичного выступления, представляющая собой, как известно, соединение и взаимосвязь трех структурных блоков: вступление, основная часть и заключение. Структура эпидейктической речи предполагает наличие в ней пяти основных взаимосвязанных частей. Условно их можно обозначить следующим образом: 1) обращение к слушателям; 2) причина обращения к предмету речи; 3) повествование о предмете речи; 4) признание в...; 5) пожелания предмету речи. Сопоставление схемы публичного выступления и схемы эпидейктической речи позволяет увидеть два варианта соотношения частей.

1 вариант: *обращение к слушателям и причина обращения к предмету речи* соотносятся со вступлением; *повествование о предмете речи* – это основная часть; *признание в...* и *пожелания предмету речи* принадлежат к заключению.

2 вариант: *обращение к слушателям* – это вступление; *причина обращения к предмету речи* – это переход от первой части речи ко второй; *повествование о предмете речи* – вторая часть речи; *признание в...* – переход от второй части речи к третьей; *пожелания предмету речи* – третья, заключительная, часть речи.

Рассмотрим более подробно **структуру эпидейктической речи**.

1 часть содержит обращение к слушателям данной эпидейктической речи либо к самому предмету (адресату) речи. В некоторых ситуациях слушатель и адресат могут совпадать. Удачно найденное, умело построенное и ярко выраженное обращение служит привлечению внимания слушателей к данной речи и, главное, к предмету речи, т.е. к человеку или коллективу, которым воздается хвала.

*Друзья! Дорогие друзья!*

*Уважаемые коллеги! Уважаемые слушатели! Дамы и господа! Господа!*



*Приблизьтесь, все мужи вместе и жены, церковные и светские, монахи и попы, богатые и бедные, местные и чужеземцы! (Григорий, епископ Белгородский. Поучение, XII век)*

*Что се есть? До чего мы дожили, о россиане? (Феофан Прокопович. Слово на погребение Петра Великого, XVIII век)*

*Возлюбленные о Господе отцы, братия и сестры... (Иоанн Крестьянкин, архимандрит Псково-Печерского монастыря. Поучение в Прощеное воскресенье, XX век)[8]*

Обращение к адресату речи может быть таким.

*Дорогой...! Милый...! Наш...! Мой...!*

*Уважаемый...! Многоуважаемый...! Глубокоуважаемый...!*

*Милосердный Господе! (Иоанн Крестьянкин, архимандрит Псково-Печерского монастыря. Поучение в Прощеное воскресенье, XX век)[8]*

Как мы видим, обращение может быть как дружеским, неофициальным, так и официальным, но при этом оно должно быть глубоко уважительным. Если же целью речи является опровержение противника, то подбирается соответствующая уничижительная лексика. Обращение может содержать преувеличение – по закону эпидейктической речи, а также преуменьшение, олицетворение, разнообразные эпитеты.

*Почтенные, почтеннейшие и препочтенные господа! (М.В. Ломоносов. Суд российских писем)*

*Богородица царица! (Г.Р. Державин)*

*Я возвращаюсь к вам, поля моих отцов,  
Дубравы мирные, священный сердцу кров! (Е.А. Баратынский)*

*А вы, надменные потомки  
Известной подлостью прославленных отцов,  
Пятою рабскою поправшие обломки  
Игрою счастья обиженных родов! (М.Ю. Лермонтов)*

*Город чудный, город древний,  
Ты вместил в свои концы  
И посады, и деревни,  
И палаты, и дворцы! (Федор Глинка. Москва)*

*Мой верный друг! мой друг коварный!  
Мой царь! мой раб! родной язык! (Валерий Брюсов)*

*Гой ты, Русь моя родная! (Сергей Есенин)*

*Привет, Россия, – родина моя!  
Как под твоей мне радостно листвою! (Николай Рубцов)*

*Слава тебе, безысходная боль!  
Умер вчера сероглазый король. (Анна Ахматова)*

*Глупое сердце, не бейся!  
Все мы обмануты счастьем... (Сергей Есенин)*

2 часть представляет слушателям причину, повод обращения оратора к данному предмету речи.

*Сегодня мы с вами собрались, чтобы...*

*Мне особенно приятно отметить...*

*Событие, которое нас всех здесь собрало, имеет большое значение для всех нас.*

*Что видим? Что делаем? Петра Великого погребаем! (Феофан Прокопович. Слово на погребение Петра Великого, XVIII век)*

*Буря брани, врагом общего спокойствия, врагом России непримиримым подъятая, недавно свирепствовавшая в сердце Отечества нашего, ныне в страну неприятелей перенесшаяся, на ней отяготилась. Исполнилась мера терпения Бога, защитника правых! (Манифест императора Александра I по случаю окончания войны с Наполеоном, XIX век)[8]*

3 часть представляет собой рассказ-повествование о предмете речи: похвала его заслуг, достижений, человеческих качеств, превозношение свойств, достоинств как предмета речи, так и всех, кто с ним связан, и всего, что с ним связано.

*Виновник бесчисленных благополучий наших и радостей, воскресивший аки от мертвых Россию и воздвигший в толикую силу и славу, или паче, рождший и воспитавший прямой сын отечества своего отец... (Феофан Прокопович. Слово на погребение Петра Великого, XVIII век)*

*Се твой первый, о Россие, Иафет, неслыханное в тебе от века совершивший, строение и плавание корабельное, новый в свете флот, но и старым не уступающий <...> и отверзе тебе путь во вся концы земли и простре силу и славу твою до последних окиана, до предел пользы твоея, до предел, правдою полагаемых, власть же твоя державы, прежде и на земле зыблущуюся, ныне и на мори крепкую и постоянную сотворил (Феофан Прокопович. Слово на погребение Петра Великого, XVIII век)[8]*

4 часть содержит признания в симпатии, уважении, любви; выражения благодарности.

*Да будет же честь и слава нашему языку, который в самородном богатстве своем, почти без всякого чужого примеса, течет, как гордая, величественная река – шумит, гремит – и вдруг, если надобно смягчается, журчит нежным ручейком и сладостно вливается в душу, образуя все меры, какие заключаются только в падении и возвышении человеческого голоса!*  
(Н.М. Карамзин)

*На своем веку в свое время Мицкевич был совершеннейшее воплощение своего народа, потому-то он и был полный владыка наших сердец* (В.Д. Спасович. Застольная речь по случаю открытия памятника Мицкевичу, XIX век)

*Диапазон Гердта-киноактера велик. Поднимаясь до чаплиновских высот в володинском «Фокуснике» или достигая мощнейшего обобщения в ильфовском Паниковском, Гердт всегда грустен, грустен – и все тут, как бы ни было смешно то, что он делает* (А.А. Ширвиндт. Речь на юбилее З.Е. Гердта)[8]

5 часть состоит из пожеланий на будущее адресату того, чего он достоин; из выражения надежды на лучшее.

*Милостивейшая и самодержавнейшая государыня наша <...> как нам не надеяться, что сделанная от него утвердишь, недоделанная совершишь и все в добром состоянии удержишь!* (Феофан Прокопович. Слово на погребение Петра Великого, XVIII век)

*Мы, благоговевя перед Господом, подателем всех благ, воссылая благодарственное моление из души нашей, повелеваем, да во всем пространстве империи нашей принесется торжественное молебствие милосердному Богу. Уверены мы, что Россия падет на колена и прольет слезы радости у престола Всещедрого* (Манифест императора Александра I по случаю окончания войны с Наполеоном, XIX век)

*Красуйся, град Петров, и стой  
Неколебимо, как Россия... (А.С. Пушкин)*

*И он живой. Живая шутка  
Живит арапские уста,  
И смех, и звон, и прибаутка  
Влекут в бывалые места.  
Так полон голос милой жизни,  
Такою прелестью живим,  
Что слышим мы в печальной тризне  
Дыханье светлых именин.* (Михаил Кузмин)

*Так идите же, вместе пойдем вперед, объединив наши силы!* (Уинстон Черчилль)

*И в заключение и я от лица братии прошу вас ради Господа: простите нам все, чем мы обидели или огорчили вас! (Иоанн Крестьянкин, архимандрит Псково-Печерского монастыря. Поучение в Прощеное воскресенье, XX век)*

*Наивно желать Гердту творческих успехов – он воплощение успеха. Пошло ратовать за вечную молодость – он моложе летних. Надо пожелать нам всем помогать ему, не раздражать его, беречь его, чтобы он, не дай Бог, не огорчился, разочаровавшись в нас, тех, ради которых он живет и творит (А.А. Ширвиндт. Речь на юбилее З.Е. Гердта)[8]*

Таким образом, эпидейктическая речь, построенная должным образом, с использованием специальных речевых формул, помогает объединить, сплотить аудиторию, чтобы она почувствовала себя дружным, единым, согласованным коллективом, как бы неразрывным целым, а также помогает приобщить аудиторию к мнению оратора.

Как мы видим, эпидейктическая речь строится таким образом, чтобы максимально возбудить эмоции слушателей, а значит, максимально воздействовать на них. Работа над структурой данного рода публичных выступлений соединяется с отбором лексических и стилистических средств. Данная работа может проводиться в нескольких направлениях. Одним из них является индуктивный метод, когда на основании анализа нескольких текстов (или видеозаписей) эпидейктических речей обучающиеся под руководством преподавателя делают выводы о структуре эпидейктической речи. Другое направление работы состоит в том, что обучающиеся – на основе знаний структуры публичного выступления в целом и сведений о жанрах эпидейктической речи (новых для них) – получают новое знание, а именно: знание о структуре эпидейктической речи. Еще одно направление – дедуктивный метод – предполагает предъявление педагогом обучающимся готовой структуры эпидейктической речи, на основании которой они в дальнейшем анализируют напечатанные и/или записанные эпидейктические речи.

**Правила построения и произнесения** эпидейктической речи были сформулированы еще в античности. Аристотель утверждал, что хвалить нужно то, что больше всего ценится в обществе; законы эпидейктической речи требуют усиления и преувеличения; оратор должен использовать сравнение действий восхваляемого либо с поступками героев прошлого, либо с действиями обычных людей, чтобы выделить на этом фоне его заслуги; случайно совершенный поступок древние представляли как осуществленный обдуманно. Первое правило соотносится с риторической категорией этоса; второе – с категорией пафоса; третье и четвертое – с логосом.

Преувеличение, принятое в эпидейктической речи, нельзя относить к ложности, неискренности говорящего. Существует несколько объяснений необходимости возвеличивания, восхваления, превознесения предмета речи (человека или какого-либо объекта). Во-первых, таковы законы данного жанра, такова принятая в речевой традиции условность [7]. Во-вторых, результатом

эпидейктической речи должно стать возбуждение эмоций слушателей, чего невозможно достичь без употребления специального ораторского пафоса, т.е. страстного воодушевления, подъема оратора, использующего риторические средства воздействия, в том числе и гиперболу (преувеличение), а где необходимо – и литоту (преуменьшение). В-третьих, эпидейктическая речь призвана побуждать слушателей к высоким мыслям и поступкам, поэтому она закономерно демонстрирует деяния объекта речи, побуждая следовать его примеру, предписывая позитивный нравственный сценарий для всех собравшихся. Эпидейктическая речь может выступить неким стимулом для слушателей, помогающим им повысить самооценку, поверить в себя, вдохновиться на добрые дела. Таким образом, согласно высказыванию Франсуа де Ларошфуко, «жажда заслужить расточаемые нам похвалы укрепляет нашу добродетель».

И, конечно же, самым главным правилом для оратора, приступающего к эпидейктической речи, является, как говорили раньше, благорасположение говорящего к предмету речи, которое позволяет искренне восхититься им и возбудить в слушателях желаемую эмоциональную реакцию. Необходимо обратить внимание обучающихся не только на предмет речи, но и на причину похвалы. В эпидейктической речи принято воздавать хвалу за добродетель, т.е. за способность оказывать благодеяние, проявлять мужество, благоразумие, справедливость, рассудительность, мудрость, великодушие, бескорыстие, щедрость, кротость и другие положительные качества; за то, что «достойно славы предков» (исторические лица и события, традиционные ценности и т.п.); за деяния, поступки в свете того блага, того добра, которые они принесли обществу, коллективу, за все, что совершено для других. «Из поступков прекрасны те, которые человек совершает, имея в виду нечто желательное, но не для себя самого; прекрасны также и безотносительно хорошие поступки, которые кто-либо совершил для пользы отечества, презрев свою собственную выгоду. <...> Прекрасно и то благоденствие, которое имеет в виду других, а не самого себя, а также то, которое касается наших благодетелей» [1: 44]. «Прекраснее то, что есть только в одном человеке, потому что такие вещи возбуждают более внимания» [1: 45]. «И если человек щедр ко всем встречным, он будет таковым и по отношению к своим друзьям, потому что благодетельствовать всем и означает крайнюю степень добродетели» [1: 46].

Весьма важным представляется обращение внимания обучающихся на ответную реакцию собеседника. Иногда адресат похвалы испытывает явное смущение и даже стремится прервать говорящего, или невербальными способами пытается показать, что похвала к нему не относится, или вербальными средствами умаляет свои достоинства. Подобная не очень умелая реакция на похвалу приводит к общей неловкости собеседников, а также к снижению эффективности общения [6: 303].

Рассмотрим **виды заданий**, которые способствуют овладению жанрами эпидейктической речи. Прежде всего, важно определить, насколько обучающимися усвоен теоретический материал. Для этого рекомендуется использовать вопросы, как, например, следующие: «Каково значение

эпидейктической речи в жизни общества и отдельного человека?», «В чем отличие эпидейктической речи от информирующей и аргументирующей речей?», «В каких ситуациях нам необходимо использовать эпидейктическую речь (в ее жанрах и разновидностях)?», «Кого и за что хвалят в торжественной речи “на случай”?», «Для чего необходимо следовать предложенным правилам составления и произнесения эпидейктической речи?» Полученные ответы на данные вопросы помогут определить степень понимания и усвоения обучающимися данной темы.

Обобщению изученного материала способствуют задания по представлению информации в другой форме, например, в форме схемы, таблицы, плана. Здесь можно использовать такие, например, задания: «Составьте таблицу (схему, план), которая обобщала бы полученные вами знания об эпидейктической речи», «Составьте обобщающую таблицу на основе анализа трех родов речей (информирующая, аргументирующая, эпидейктическая), посвященных одному предмету речи (юбилей Москвы, посвящение в студенты и т.д.)» [2: 317].

Развитию аналитических умений способствуют следующие задания: «Проанализируйте тексты в учебнике, представляющие собой записи эпидейктических речей. Определите функции, задачи, предмет данных речей», «Как вы думаете, какие трудности могут возникнуть при создании эпидейктической речи?», «Приведите примеры эпидейктической речи из художественных и публицистических произведений».

Развитию рефлексивных умений [5: 19-42] способствуют следующие задания: «Расскажите о своем опыте создания эпидейктических речей», «Приведите примеры эпидейктической речи из личного опыта, опыта сверстников».

Развитию умения ориентироваться в коммуникативной ситуации способствуют такие задания, как, например: «Подберите репродукции картин художников, которые представляли бы ситуации произнесения эпидейктической речи».

Работа с правилами составления и произнесения эпидейктической речи может сопровождаться обращением к фольклору: «Подберите пословицы, которые соответствовали бы изученным вами правилам построения и произнесения эпидейктической речи».

Интересным представляется прием опровержения чьей-то точки зрения. Можно предложить обучающимся проанализировать, например, некоторые утверждения Аристотеля и высказать относительно них свое мнение.

*Прекрасно также мстит врагам и не примиряться с ними.*

*Человека осторожного нужно принимать за холодного и коварного.*

*Человека гневливого и необузданного должно считать человеком бесхитростным.*

Риторический анализ эпидейктических речей выстраивается на основании использования следующих, например, заданий: «Запишите с помощью звукозаписывающего устройства эпидейктическую речь известного человека и проанализируйте эту речь с точки зрения реализации задачи и сверхзадачи

автора», «Запишите с помощью звукозаписывающего устройства эпидейктическую речь известного человека и проанализируйте эту речь с точки зрения использованных автором приемов и средств», «Запишите с помощью звукозаписывающего устройства эпидейктическую речь известного человека и проанализируйте эту речь с точки зрения наличия элементов других видов речей (информирующей, аргументирующей). С какой целью они введены в содержание эпидейктической речи? Органично ли это сделано?», «Запишите с помощью звукозаписывающего устройства эпидейктическую речь и проанализируйте эту речь с точки зрения ее соответствия изученным вами правилам», «Проанализируйте текст эпидейктической речи вашего однокурсника с точки зрения соответствия его изученным вами правилам», «Проанализируйте публичное выступление с эпидейктической речью вашего однокурсника с точки зрения соответствия его изученным вами правилам», «Проанализируйте поведение слушателей эпидейктической речи с точки зрения соответствия его изученным вами правилам слушания данного вида речи».

Работа по конструированию может включать в себя такие задания: «Превратите информирующую речь в эпидейктическую (и наоборот)», «Превратите аргументирующую речь в эпидейктическую (и наоборот)», «Для выбранного вами предмета речи составьте информирующую, аргументирующую и эпидейктическую речи (Что в них будет общим, чем они будут различаться?)», «Подберите антонимы к каждому слову из записи добродетелей. Как вы думаете, список чего получится?»

На заключительном этапе самостоятельного создания и произнесения обучающимися эпидейктических речей важно давать им ситуативные задания. Например: «Вы выступаете на конкурсе ораторов. Подготовьте и произнесите эпидейктическую речь на тему...», «Вам необходимо поздравить своего преподавателя. Подготовьте эпидейктическую (поздравительную) речь», «К вам в учебное заведение приехали гости. Подготовьте эпидейктическую (приветственную) речь», «Вы заканчиваете учебное заведение. Подготовьте эпидейктическую (благодарственную) речь», «Представьте, что вашей группе поручили выпустить газету ко Дню знаний. Подготовьте эпидейктические высказывания, посвященные предметам и явлениям, которые сопровождают вас в процессе обучения (авторучка, тетрадь, библиотека, лекции, учебники, книги и т.п.)», «Подготовьте информирующую, аргументирующую и эпидейктическую речи, посвященные Москве (или любому другому городу). Подумайте, какие задачи решаются в каждой из этих разновидностей публичных выступлений. Какие средства языка и речи помогут вам решить этот вопрос?».

Итак, изучение эпидейктической речи на занятиях по риторике актуализирует имеющиеся у обучаемых из общей риторики знания о публичном выступлении, его структуре и видах, о требованиях к поведению оратора при произнесении речи, а также их личный опыт публичных выступлений.

## *Список литературы*

1. Аристотель. Риторика // Античные риторика. М., 1978.
2. Ипполитова Н.А, Князева О.Ю., Савова М.Р. Русский язык и культура речи: практикум. М., 2006.
3. Ипполитова Н.А. и др. Общая риторика: учебное пособие. М., 2012.
4. Ладыженская Т.А. и др. Обучение общению: методика школьной риторика: учебное пособие. М., 2013.
5. Липатова В.Ю. Рефлексивная риторика: учебное пособие. СПб., 2013.
6. Липатова В.Ю. Методика изучения эпидейктической речи // Методика преподавания риторика: учебное пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. М., 2014.
7. Михальская А.К. Основы риторика: Мысль и слово: учебное пособие для учащихся 10-11 классов. М., 2011.
8. Хазагеров Г.Г., Лобанов И.Б. Риторика. Ростов н/Д, 2008.

### **3.2. Причины и последствия отсутствия единой теории культуры речи**

Отправной точкой выделения культуры речи как отдельного предмета изучения считается книга Г.О. Винокура «Культура языка», изданная еще в 1924 г. (расширенное издание – в 1929 г.) [3], однако в современной науке все еще нет единства взглядов на то, что именно подразумевается под культурой речи, а следовательно, что составляет предмет ее изучения как области знаний, по каким критериям культура речи оценивается, каков ее минимально необходимый уровень (если говорить о культуре речи как об уровне сформированных умений у отдельной личности или у того или иного общества (его страты)), как, с помощью каких средств формируется (развивается, достигается) культура речи, какова при этом роль образовательных учреждений, самой личности и ее окружения и т.д.

Все эти вопросы (а они особенно актуальны в аспекте разработки программ и учебных пособий по формированию и развитию культуры речи) невозможно решить без создания единой системы теоретических воззрений, которые позволяют упорядочить и оптимизировать систему оценки речи с точки зрения е культуры и систему совершенствования культуры речи.

Каково же состояние дел с теоретическим осмыслением этой области знаний и его реализацией в практике анализа и преподавания соответствующих учебных дисциплин в настоящее время?

К сожалению, на данном этапе изучения культуры речи применительно ко всем аспектам культуры речи наблюдается полное рассогласование позиций ученых, первопричиной которого является различное понимание предмета изучения и задач культуры речи.

Традиционным и преобладающим является подход, при котором культура речи понимается как «раздел языкознания, исследующего проблемы нормализации с целью совершенствования языка как орудия культуры» [7: 246].



Такое понимание культуры речи, по сути, подменяет ее изучением культуры языка, но именно эта трактовка отражена в большинстве программ, учебников и учебных пособий по культуре речи, в тестах, в соответствующих разделах заданий ЕГЭ и т.д.

Узость этого подхода проявляется в том, что при таком понимании культуры речи в ней анализируется и оценивается прежде всего использование тех или иных преимущественно языковых средств (как правило, без соотнесения с задачами общения, особенностями коммуникативной ситуации в целом и коммуникантов – в частности). В еще более узком смысле при таком подходе культура речи целиком сводится к ортологии и эратологии.

На первый взгляд, границы такого подхода легко преодолеваются с помощью выделения двух взаимодополняющих аспектов оценки культуры речи, опирающихся на позиции С.И. Ожегова и Л. И. Скворцова, которые в 70-е гг. стали говорить о «правильности речи» и «культуре речи» как двух уровнях освоения литературного языка и двух способах владения им.

Необходимо отметить, что это представление о предмете изучения культуры речи настолько прижилось, что даже в энциклопедии «Русский язык» соответствующая статья изложена следующим образом: «Понятие «культура речи» включает в себя две ступени освоения литературного языка: 1) правильность речи и 2) речевое мастерство. Критерии правильности: правильно – неправильно, по-русски – не по-русски, допустимо – недопустимо, допустимо и то и другое. Речевое мастерство в отличие от правильности речи – это не только следование нормам литературного языка, но и умение выбирать из сосуществующих вариантов наиболее точный в смысловом отношении, стилистически уместный, выразительный, доходчивый и т.п. Оценки вариантов при этом менее категоричны: лучше - хуже; вернее, яснее, точнее, уместнее и т.п.» [8: 119].

Названное понимание культуры речи было реализовано и развито Б.Н. Головиным в его учебнике «Основы культуры речи» [4]. По сути, именно Б.Н. Головин осмыслил разработанную теоретическую базу для понимания культуры речи как системы ее изучения и описания. Несомненной заслугой Б.Н. Головина и его своеобразным прорывом в науке в контексте проблем лингвистики 80-х гг. XX века было подчеркивание коммуникативной сущности культуры речи.

Однако учение Б.Н. Головина о коммуникативных качествах речи ограничилось ее анализом преимущественно на уровне предложения (относительно логичности и уместности – уровнем текста), коммуникативные качества речи в связи с этим рассматривались им как средства достижения большей целесообразности коммуникации, но в то же время аспекты, связанные с другими коммуникативно-речевыми задачами, например, с восприятием речи, не были им разработаны. И самое главное: в центре внимания ученого по-прежнему были лишь языковые средства, что в целом продолжило сложившуюся традицию изучения культуры речи как культуры языка с уточнением некоторых коммуникативных качеств использованных языковых средств.

Понимание узости такого подхода на фоне развития коммуникативного направления в лингвистике привело к тому, что с середины 90-х гг. XX века поиски путей преодоления данного понимания культуры речи привели к расширению спектра норм, которые учитываются при оценке речевых высказываний. Помимо языковых и речевых, в рамках данного подхода рассматриваются этические, этикетные, коммуникативные и даже риторические нормы как условие эффективности общения.

Такой подход со значительно усовершенствованной теоретической базой рассмотрения культуры речи был разработан прежде всего Е.Н. Ширяевым, который сформулировал определение культуры речи следующим образом: «Культура речи – это такой набор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [5: 13].

При этом подходе коммуникативная направленность культуры речи и ее роль в общении оказалась выраженной в гораздо более явной степени. Ориентация компонентов речи на прагматический эффект при условии соблюдения этики позволяет классифицировать этот подход к культуре речи как более широкий по сравнению с традиционным. Однако и для него языковые средства и языковые нормы остались ведущими, а собственно речевые средства (например, невербальные) применительно к такой трактовке предмета культуры речи оказываются в стороне от рассмотрения и оценки исследователей. Более того, декларируя подход к пониманию культуры речи в аспекте общения, Е.Н. Ширяев во многом остается на сугубо языковедческих позициях: «Культуру речи можно определить как дисциплину, изучающую литературную норму (во всех аспектах) и кодифицирующую эту норму...» [5: 16]. Очевидно, что и это, более широкое, понимание культуры речи трудно назвать цельным и непротиворечивым.

Анализ существующих подходов к определению предмета изучения культуры речи подтверждает, что они имеют много общего, но тем не менее не могут быть признаны единой ее теорией.

Отсутствие единой научно обоснованной и общепризнанной теории культуры речи признается в базовых трудах многими ведущими специалистами в этой области (в контексте своего понимания предмета ее изучения каждым из исследователей).

Л.И. Скворцов констатирует отсутствие такой теории в области нормирования языка: «Контур учения о культуре речи как особого раздела науки о языке, тесно взаимодействующего с психологией и социологией, а главное, его возможности и методы действия только еще вырисовываются...

Главной задачей пока что можно признать поисковые работы: отыскание убедительных основ для культурно-регулятивной деятельности в области языка, разведку в различных областях языкознания и смежных дисциплин с целью обнаружения твердой почвы для фундамента такого учения — как серии теоретических изысканий, так и комплекса практических мероприятий» [1: 5].

Неразработанность теории культуры речи подтверждается появлением научных трудов с одинаковым заголовком «Основы культуры речи» (Б.Н. Головина и А.Н. Васильевой), книги «Теоретические основы культуры речи» Л.И. Скворцова и др. Уже значительно позднее выхода в свет этих трудов Е.Н. Ширяев в монографии «Культура русской речи и эффективность общения» вновь сформулировал цель данной научной работы как создание единой цельной теории культуры речи. Все это в совокупности подтверждает продолжение поисков решения названной проблемы.

Кроме того, характеризуя предмет изучения культуры речи тем или иным образом, исследователи, как правило, избегают давать определение или дают его (как Е.Н. Ширяев) без определяющего компонента (родового понятия), который отражает классификацию культуры речи как компонента какой-либо парадигмы: науки, индивидуального мастерства, критериев оценки, правил или предписаний и т.п.

Таким образом, очерчивание предмета культуры речи у приверженцев различных подходов к ее трактовке не совпадает, и для одних исследователей культура речи изучает преимущественно языковые и речевые нормы (прежде всего правильность). Для других – нормы выбора средств языка для наиболее эффективной коммуникации. Очевидно, что как приведенные примеры, так и многие другие, которые не позволяет привести объем данного издания, констатируют одно: в настоящее время единой теории культуры речи еще не создано.

Каковы же основные причины и основные последствия отсутствия такой теории?

Этих причин несколько, но ведущей из них является то, что культура речи представляет собой единый комплекс, проявляющийся на различных уровнях и в различных аспектах речи. Соответственно, культуру речи необходимо исследовать в контексте интеграции различных речевых и неречевых структур. Если этого не сделать (а на нынешнем этапе развития представлений о культуре речи именно так и происходит), единую теорию создать невозможно.

Утвердившееся понимание культуры речи как сугубо лингвистической дисциплины и разработка ее преимущественно языковедами приводит к недостаточному учету, с одной стороны, культурологического аспекта культуры речи, с другой – собственно речевого. И в целом – специфики культуры речи как интеграционной области знаний.

В настоящее время прослеживается расслоение работ по проблемам культуры речи на изучение ее теории, на рассмотрение культуры речи как инструмента для анализа речевой практики и на исследования в области методики развития культуры речи. Эта разнонаправленность исследований уже сама по себе не способствует выработке единого целостного и непротиворечивого подхода, но причины, объясняющие его отсутствие, есть и на каждом из этих направлений.

В свою очередь, трудности в определении предмета и задач культуры речи объясняются, в частности, неразличением этих ведущих аспектов

авторами публикаций по проблемам культуры речи. Рассмотрим эти проблемы по блокам, соответствующим каждому из названных направлений исследований по культуре речи.

Культура речи не может быть оторвана от коммуникации, от речевой личности коммуниканта и от общества, в котором (для которого) речь создается. Анализ тех или иных речевых и языковых средств в изоляции от процесса речи и ее результата не отвечает сути культуры в целом.

Важной причиной, во многом объясняющей трудности с выстраиванием цельной теории культуры речи, является то, что в настоящее время сама речь в принципе недостаточно изучена и не описана как система, она рассматривается преимущественно в рамках предложения (в лучшем случае – текста), вне ситуации общения. Как следствие, лингвисты делают акценты на отдельных сторонах и качествах речи, а преимущественное внимание уделяют проблемам соблюдения языковых норм, нарушение которых не только более заметно, но и более легко объяснимо с позиции языка. В то же время такие средства речи, как невербальные, обычно не анализируются с точки зрения культуры их использования.

В исследованиях по культуре речи преобладают характеристики ее функций и задач, что позиционирует эту область знаний как прикладную и обуславливает не только ориентацию на практическое приложение теории культуры речи, но и приоритет этого компонента над базовыми научными положениями. Подчеркнем, что прикладной характер культуры речи объясняет, но не оправдывает отсутствие единой теории, поскольку конкретные рекомендации должны опираться на прочную теоретическую базу, чего не происходит в настоящее время.

Этим объясняется, в частности, то, что общим для существующих подходов является прежде всего недостаточная дифференцированность языковых и речевых явлений: главным для каждого из направлений исследований являются средства языка, а не речи. Тем самым понятие «культура языка» подменяет понятие «культура речи».

В научных трудах непоследовательно трактуются и базовые понятия культуры речи, что приводит к рассогласованию в понимании соотношений объема ведущих терминов, например, таких, как «речевая культура» – «культура речи» – «риторика».

Таким образом, причины нерешенности проблемы целостного изучения культуры речи в теоретическом плане многообразны и объективны.

Как следствие недостаточной определенности предмета культуры речи на уровне теории, она в должной мере не обеспечена базовыми исследованиями и на уровне анализа речевой практики, хотя именно этот компонент учения о культуре речи является самым обстоятельно разработанным. Наиболее очевидно это проявляется применительно к различным аспектам изучения системы норм оценки речи.

Нынешнее понимание культуры речи во многом опирается на стереотипы общественного сознания в том, что культура проявляется в соблюдении строго установленных конкретных норм в виде запретов, заповедей, предписаний.

Данный подход предполагает, что норма воспринимается как самоценность. Это приводит к созданию правил, которые имеют во многом частную область приложения, используются преимущественно относительно языковых средств (например, правила орфоэпические, грамматические, орфографические, пунктуационные и т.п.). А поскольку речевое взаимодействие носит более свободный и разнообразный характер, оно не поддается строгой регламентации. Следовательно, нормы, соотносимые в настоящее время с использованием отдельных языковых и речевых средств (то есть с культурой речи в узком смысле), не всегда оказываются применимы к речи в целом. Тем более, что речь представляет собой сложную динамическую систему, зависящую от множества факторов разного генеза.

Многоуровневость как речи, так и культуры, а следовательно, и культуры речи – это те факторы, которые очень часто не принимаются исследователями во внимание, не учитываются при анализе общения, при характеристике норм оценки речи.

В то же время современная система норм оценки речи стала включать, помимо языковых и речевых (прежде всего в аспекте коммуникативных качеств речи), этические, коммуникативные и этикетные нормы речи, однако трактовки их наполнения и соотношения друг с другом, описанные учеными в трудах по культуре речи, остаются во многом неполными, противоречивыми и непоследовательными.

Кроме того, далеко не всеми учеными учитывается, что нормы подразделяются на императивные и диспозитивные, разрешительные и запретительные, универсальные и специальные и т.п. Применительно к языковым нормам важно отметить, что они, как правило, определены системой того или иного языка и рамками определенного периода развития этого языка. Тем самым языковые нормы имеют ограниченный характер и уже на этом основании не могут представлять собой ядро культуры речи. По сути, языковые нормы – это следствие, частный случай проявления норм общения, ибо назначение любой нормы – обеспечить основу для взаимопонимания и эффективной коммуникации.

Необходимо подчеркнуть, что нормы речи неоднородны, они принадлежат к различным уровням общения и среди них можно выделить нормы более высокого порядка (этические и коммуникативные, а также нормы ситуативного характера (этикетные)) и полностью подчиняющиеся им нормы речевые и языковые. Наиболее значимыми, безусловно, являются такие нормы оценки речи, которые могут быть применены к любому набору кодов (а не только к использованию знаков одного из естественных национальных языков).

Если нарушаются нормы более высокого порядка, это автоматически приводит к тому, что степень соблюдения более частных норм не влияет (или влияет несущественно) на успешность речевой деятельности в целом. И наоборот, при соблюдении общих норм (более высокого уровня) нарушения на более низких уровнях иерархии норм становятся менее значимыми для оценки результата этой деятельности. Именно поэтому так важно правильно выстроить систему норм с учетом системы ценностей культуры в целом.

В связи с нормами необходимо рассмотреть и вопрос о причинах и последствиях их нарушений. В настоящее время нормы вырабатываются во многом на основании анализа тех случаев употребления средств, которые не укладываются в предписанные, то есть на основании различного рода отступлений. Однако культура речи состоит не в том, чтобы не допускать их, а в том, чтобы реализовывать выбор того или иного средства в соответствии с задачами общения.

У несоблюдения речевых и языковых норм могут быть разные причины: как незнание нормы, так и осознанное нарушение. С точки зрения последствий для общения различные нарушения правильности можно подразделить на те, что создают для него помеху (как опасность непонимания речи) и те, что не препятствуют восприятию текста в целом или отдельной его части. Гораздо важнее различать «недостаточное владение культурой речи и антикультуру речи» [2: 11], когда нормы и правила не только сознательно и намеренно нарушаются, но, главное, это происходит нецелесообразно и/или для достижения низких целей, далеких от культуры.

Выделение «коммуникативных качеств речи» в настоящее время не играет существенной роли в рассмотрении собственно речи, поскольку эти качества описываются изолированно друг от друга и от ситуации общения в целом и конкретизируются в основном на уровне предложения. Необходимо подчеркнуть, что само наименование этих речевых характеристик как качеств речи представляется не вполне удачным с точки зрения культуры, поскольку качество – это то, что присуще речи в большей или меньшей степени при тех или иных условиях. Тем более, что качество может быть плохим, хорошим или превосходным (а это значит, что понятие «качество речи» не является оценочным). Гораздо более корректным, на наш взгляд, было бы называть эти характеристики достоинствами речи, поскольку в этом случае подчеркивается положительная оценка, высокая степень качества того или иного проявления речи, что полностью соответствует аксиологической сущности культуры.

Таким образом, складывающаяся система норм оценки речи в настоящий момент является наиболее выстроенной. Она принимается большинством исследователей как обоснованная. Однако это не приводит к тому, что ученые разделяют ее полностью, включая место каждого вида норм в общей иерархии.

Отсутствие единой теории культуры речи обуславливает прикладной и преимущественно практико-ориентированный характер исследований на современном этапе. Именно поэтому в настоящее время среди работ по культуре речи преобладают учебники, учебные пособия и справочники по данной дисциплине, а не теоретические труды.

Очевидно, что существующие издания отражают недостаточную системность изложения базовых положений и аспектов культуры речи, вследствие чего, а также учитывая прикладной характер культуры речи, основное содержание публикаций посвящают главным образом справочному материалу, который формирует знания обучающихся не столько о теории культуры речи, сколько о правилах, определяющих языковые нормы.

Отсутствие единой теории культуры речи и общепринятой системы критериев ее анализа и оценки неизбежно сказывается и в области ее преподавания в учебных заведениях различного типа и при различных формах обучения.

В настоящее время преобладающим подходом к обучению в этом направлении является тот, что опирается на традиции трактовки культуры речи в соответствии с узким пониманием ее предмета и задач, то есть подход, заключающийся в изучении языковых норм. Связь такого подхода с теорией культуры речи очевидна: достаточно вспомнить, что в Лингвистическом энциклопедическом словаре сформулирована одна «цель современной культуры речи – воздействовать на языковую практику» [7: 247].

В соответствии с этой установкой разрабатываются методики повышения уровня культуры речи, также опирающиеся на изучение преимущественно языковых норм. Этот подход реализуется в рассмотрении грамматических и речевых ошибок (в основном на уровне предложения) на занятиях, в основных формах контроля за усвоением материала путем проведения диктанта или теста. Это подтверждают материалы ГИА, ЕГЭ, КИМы ФИПИ, «Тотальный диктант» как форма проверки грамотности русскоязычного населения и др., которые направлены на разные цели и группы общества. Наиболее явными причинами увлечения данными методиками методистов, преподавателей и учителей, на наш взгляд, являются заметность такого рода нарушений правильности речи, очевидность путей и средств решения обнаруженных проблем и возможность устранения конкретных ошибок.

Однако в такой форме осуществляется работа по совершенствованию владением языком, то есть проверка соблюдения норм самого низкого из выделяемых уровней, а усвоение норм и моделей их применения относительно требований этического и коммуникативного порядка, а также проверка уровня способности создавать текст при таком подходе не происходит.

Недостаточная эффективность такого рода методик связана во многом и с тем, что в центре внимания при узком подходе к культуре речи находятся речевые ошибки, относительно которых осваивается их классификация и способы исправления. Внимание к ошибкам, к решению вопроса «Как сказать правильно?», а не «Как сказать лучше?» переориентирует обучающихся на избегание отступлений, а не на поиски наиболее эффективных средств выражения своих мыслей.

И самое главное – культура речи отличается от ортологии как раз изучением выбора того или иного средства из нескольких вариантов. Языковые и речевые нормы, как правило, имеют только один правильный вариант. Тем самым означенный подход, который является наиболее распространенным, не отвечает самой сути культуры речи и не только подменяет культуру речи культурой языка, но и на уровне языка подменяет аспект культуры ортологией.

Основным аргументом специалистов в области культуры речи в защиту такого подхода, как правило, выступает частотность грубых нарушений норм языка и речи на уровне орфоэпии, лексики, грамматики и т.п. На наш взгляд, эти ошибки отражают только следствие невладения культурой речи в целом,

несформированность отношения к речи как ценности, неумение реализовать свою индивидуальность с помощью других средств и неспособность осуществить контроль за своей речевой деятельностью.

Постановка и решение проблем повышения уровня культуры речи в настоящее время во многом не столько обеспечивает ее влияние на речевую культуру общества, сколько откликается на сложившуюся ситуацию, однако при этом традиционные методики лишь подтверждают свою недостаточную эффективность, т.к. в течение длительного срока их применения уровень культуры речи неизменно падает (на это указывают различного рода опросы и исследования, это констатирует большинство авторов пособий по культуре речи и т.п.).

Для анализа степени эффективности существующих методик повышения культуры речи важно учесть готовность общества к использованию этих разработок. Необходимо отметить, что уровень мотивации большинства населения в этом плане низок, т.к. рекомендации по культуре речи направлены на обычного человека, в чьей жизни мало ситуаций высокозначимого монологического общения (тем более публичного), преобладает диалог бытового характера с теми, кто находится приблизительно на том же уровне развития культуры речи. Это становится причиной недостаточной развернутости речи людей и недостаточной оформленности их монологической речи в небытовых ситуациях общения. В то же время мотивационный аспект слабо задействован в существующих разработках по культуре речи.

Рассогласование в понимании предмета изучения культуры речи и целей учебных дисциплин соответствующей направленности проявляется и в несовпадающих формулировках названий базовых трудов в данной области («Культура речи», «Культура русской речи», «Основы культуры речи» и т.п.) и основного вузовского учебного курса: «Русский язык и культура речи». В наименовании последнего опора на нормы русского языка подчеркнута очевидна.

Невозможность опоры на научно обоснованную теорию культуры речи не дает возможности разработать как единые критерии ее оценки, так и эффективную методику ее совершенствования (это подтверждается как единодушной оценкой состояния речевой культуры современного общества как крайне низкой, так и невысокими результатами ЕГЭ в части «С»). Тем самым необходимо признать, что выработанные практические рекомендации недостаточно эффективны, а для научно обоснованного выдвижения предписаний более высокого уровня результативности не хватает теоретической базы.

Таким образом, к основным причинам отсутствия в настоящее время единой теории культуры речи можно отнести недооценку ее интеграционного характера, неразработанность теории речи и игнорирование того, что культура речи является компонентом культуры в целом, что в значительной мере определяется ограничением рассмотрения предмета культуры речи уровнем языковых средств и отдельных реализаций коммуникативных качеств речи.



А это значит, что в настоящее время явно назрела задача разработать единую теорию культуры речи и тем самым решить многие проблемы как теоретического, так и практического, а также методического характера.

### *Список литературы*

1. Актуальные проблемы культуры речи. М., 1970.
2. Васильева А.Н. Основы культуры речи. М., 1990.
3. Винокур Г.О. Культура языка. М.: Лабиринт, 2006.
4. Головин Б.Н. Основы культуры речи. М., 1980.
5. Граудина Л.К., Ширяев Е.Н., Культура русской речи и эффективность общения. М., 1996.
6. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. М., 2003.
7. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
8. Русский язык. Энциклопедический словарь. М., 1990.

### **3.3. К вопросу об активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи**

Качество подготовки специалиста в вузе все в большей степени связано с совершенствованием процесса формирования профессиональной компетентности. Соответственно профессиональная подготовка студентов должна быть направлена на приобретение знаний и навыков, на развитие способностей мобилизовать знания и соответствующие навыки для анализа сложных ситуаций, для решения научно-практических проблем.

Современный преподаватель вуза должен не только иметь солидный багаж академических и специальных знаний, но и уметь активизировать познавательную деятельность учащихся. Если студент является пассивным участником образовательного процесса, то он способен усвоить только ту информацию, которую ему предоставляет в готовом виде преподаватель. «Не достигается в результате главная цель высшего профессионального образования – становление зрелой, самостоятельной, ответственной личности, способной к адекватным шагам в профессиональной деятельности» [1: 9].

Что же входит в понятие «активизации познавательной деятельности студентов» и какие методы преподавания русского языка и культуры речи в вузе можно считать интерактивными? Анализ литературы по данному вопросу позволил определять психолого-педагогический смысл понятия "активизация познавательной деятельности", раскрыть, чем характеризуется активная познавательная деятельность, каковы способы ее стимулирования, психологические условия проявления, а также вычленил пути, средства активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи.

Как отмечает Т.В.Напольнова, «понятие активизации познавательной

деятельности» – психологическое, поскольку речь идет об особенностях психической деятельности человека, а именно об особенностях его познавательной деятельности» [8: 6]. Однако исследованию этого вопроса посвящены работы не только ведущих психологов, но и известных дидактов и методистов.

Известно, что в психологии мышление понимается как процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и как деятельность, протекающая в процессе анализа-синтеза. Отличительной особенностью этой деятельности является её активный характер, поэтому познавательная активность означает прежде всего интенсивную аналитико-синтетическую деятельность студентов в процессе овладения системой научных знаний.

Как показывает практика обучения, у студентов преимущественно тренируется репродуктивный тип мышления, что ведет к снижению мотивационной стороны усвоения знаний, к недостаточному развитию творческой активности мышления.

В работах дидактов Б.П. Есипова, Л.В. Занкова, Г.И. Щукиной и др. активность определяется как один из важнейших дидактических принципов, активизация обучения – как главный путь повышения эффективности педагогического процесса. При этом в качестве ведущей признается интеллектуальная активность, а в качестве главной задачи активизации – усиление, стимулирование умственной деятельности в целях повышения качества знаний.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, в качестве побудителя активной познавательной деятельности всегда выступают проблема, вопрос, задача, задание, вызывающие удивление или недоумение [11: 84]. Исходя из этого, побуждение студентов к познавательной активности в процессе обучения должно быть в первую очередь связано с умением поставить перед ними вопрос, задачу или задание и научить решать их.

Значительная часть ученых (Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский, Е.А. Кабанова-Меллер, М.Н. Шардаков, А.И. Раев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.) считают важнейшим путем управления умственным развитием и активностью мышления учащихся целенаправленное и систематическое формирование у них приёмов умственной деятельности.

Другим способом управления мыслительным процессом, по мнению исследователей, (Н.А. Менчинская, А.Н. Матюшкин, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев и др.) является проблемное обучение, которое основано на понимании мышления как процесса решения ряда исследовательских задач и проблемных ситуаций.

На наш взгляд, в современной высшей школе целесообразно сочетать разные пути управления познавательной деятельностью студентов, т.е. проблемное обучение и формирование у студентов рациональных приемов умственной деятельности. К методам же интерактивного обучения студентов в вузе можно отнести те, которые способствуют вовлечению учащихся в активный процесс получения и переработки знаний. Назовем его основные

признаки: «принудительная» активизация мышления и поведения, диалогичность общения; наличие обратной связи; повышенная эмоциональность, рефлексия.

Мы считаем, что одним из наиболее эффективных путей активизации познавательной деятельности студентов является педагогический диалог, который сочетает в себе три компонента: взаимное восприятие и понимание его участниками друг друга (перцептивный аспект), обмен информацией (коммуникативный аспект), осуществление совместной деятельности (интерактивный аспект). Обучение русскому языку и культуре речи в вузе должно по возможности включать педагогический диалог и строиться на следующих принципах:

1. Речевая направленность. Обучение должно осуществляться через общение, что означает практическую ориентацию занятия.
2. Функциональность. Общение должно быть интерактивным: организация взаимодействия в деятельности.
3. Ролевая организация учебного процесса. Отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют студентов.
4. Новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения) и форм занятия, разнообразие приемов работы.
5. Личностная ориентация общения. Обучение предполагает учет всех личностных характеристик студентов.
6. Коллективное взаимодействие, то есть такая организация занятия, при которой студенты активно общаются друг с другом и условием успеха каждого являются успехи остальных.

Помимо педагогического диалога, можно выделить следующие наиболее эффективные пути и средства активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи: целенаправленное использование вопросов и заданий преподавателя; применение в процессе обучения различных средств наглядности и моделирования; последовательное введение элементов проблемного обучения.

На значение вопросов и заданий преподавателя как средств активизации познавательной деятельности учащихся и управления ею обращают внимание в своих работах разные исследователи. Так, Н.Н. Мурадян раскрывает роль вопросов и заданий в развитии познавательных возможностей учащихся, особенно подчеркивает роль проблемных вопросов и заданий, т.к. с их помощью создаются ситуации затруднения, вынуждающие учащихся становиться в положение исследователя [7: 23].

Л.И. Калинина рассматривает роль продуктивных вопросов преподавателя в выработке мыслительных операций, раскрывает значение продуктивных вопросов для отдельных приемов, умственных действий, которые человек использует в решении задач (сравнение, классификация, систематизация, обобщение, абстрагирование, конкретизация). Основой же мыслительного процесса является анализ-синтез, принимающий разные формы и выступающий в разных умственных операциях, имеющих более частный

характер [5: 37].

Как мы видим, названные выше авторы признают большую роль продуктивных вопросов в обучении. Необходимо, однако, заметить, что резкой границы между продуктивными и репродуктивными вопросами провести нельзя, т.к. нельзя провести резкой грани между двумя типами мышления – воспроизводящим (репродуктивным) и творческим (продуктивным), выделяемыми психологами, поскольку они взаимосвязаны. Первый тип мышления характеризуется тем, что человек получает готовые знания и воспроизводит их в устной или письменной форме. Второй тип мышления характеризуется тем, что человек, не получая знаний в готовом виде, самостоятельно применяет имеющиеся у него знания к решению новых познавательных и практических задач. Важно найти правильное соотношение этих двух типов мышления в учебном процессе.

Л.И. Калинина считает, что для того чтобы вопросы способствовали активизации познавательной деятельности учащихся, основным признаком которой является формирование понятий о предмете, о наиболее существенных его сторонах, репродуктивные и продуктивные вопросы должны применяться в процессе обучения в сочетании, что обусловлено двусторонним характером познавательной деятельности [5: 48]. Эта же мысль подчеркивается и в работе М.И. Махмутова «Организация проблемного обучения в школе»: «Наши наблюдения за работой учителей показывают, что на практике информационные и проблемные вопросы применяются в сочетании, которое не бывает постоянным и учителем, как правило, не регулируется. Искусство получения устной информации от ученика заключается в умении задавать вопросы так, чтобы систематически воспитывать у него привычку актуализировать необходимые знания, исследовать имеющийся материал путем наблюдения и рассуждения. Только в этом случае вопрос будет способом активизации познавательной деятельности ученика. Искусство спрашивать до такой степени является именно искусством управления деятельностью ученика, что твердые и жесткие правила здесь не могут быть установлены, так как это есть процесс творческой деятельности преподавателя. Главное заключается в четком подчинении вопросов учителя дидактической цели» [6: 216]. Все вышесказанное нельзя не учитывать и при обучении русскому языку и культуре речи студентов в вузе.

Преподаватель в определенной учебной ситуации ставит такие вопросы, которые требуют от студента периодически актуализировать ранее усвоенный материал, выделять основной смысл изученного, охватывать в ответах на вопросы по новой теме то, что имело для нее значение в ранее усвоенном материале.

Вопросы должны требовать от студента не простого воспроизведения усвоенного материала, а творческого оперирования прежними знаниями для решения новой проблемы. Вполне естественно, что существуют моменты, когда вопросы, требующие прямого воспроизведения материала, оказываются не только уместными, но и необходимыми, например, на этапах развертывания проблемы и обоснования гипотезы, на этапе актуализации прежних знаний.

С помощью вопросов преподаватель может направлять ум студента на сущность рассматриваемых факторов, предметов и явлений, формировать диалектичность мышления. Их следует ставить таким образом, чтобы они заставляли студента рассматривать факты и явления во взаимосвязи, видеть явление или предмет не только по элементам, по частям, но и в целом.

Вопросы должны побуждать студента к самостоятельному анализу основных свойств предметов и явлений, к поиску, исследованию, самостоятельному открытию в предметах и явлениях их свойств, связей, зависимостей.

Для активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи немаловажное значение имеет сочетание вопросов и заданий с наглядностью и моделированием. Сочетание слова и наглядности – одно из самых распространённых явлений в практике обучения. В дидактике вопросы использования слова и наглядных средств в обучении рассматриваются главным образом как источники или пути познания в учебном процессе, а также как соотношение слова и наглядных средств во времени.

Л.В. Занков считает, что «выделение многообразных способов сочетания слова и наглядных средств служит необходимой ступенью к прослеживанию их эффективности». При этом он имеет в виду две стороны эффективности отдельных способов сочетания: для усвоения знаний и для развития учащихся. Самым существенным автор считает решение вопроса о том, как наиболее целесообразно соединять слово преподавателя с применением наглядных средств [3: 51].

Следует отметить, что при любой форме наглядности обучения очень важно достигнуть активной деятельности студентов, для этого, по нашему мнению, необходимо разъяснять учащимся цель наблюдения, а также по возможности привлекать их к раскрытию содержания наглядного материала и его объяснения.

Вопрос сочетания слова и наглядности не может не волновать методистов и тех, кто занимается вопросами преподавания русского языка и культуры речи. Кратко остановимся на этом.

В разных учебных дисциплинах и на разных ступенях обучения применяются разные формы наглядности в самых различных сочетаниях. Наглядность применительно к методике русского языка имеет свою специфику. По нашему мнению, качественное различие между восприятием и представлением обуславливает наличие двух основных типов наглядности: внешнего, основанного на восприятиях, и внутреннего, основанного на представлениях. В зависимости от характера восприятия и представлений на занятиях по русскому языку используются следующие виды (формы) наглядности: а) зрительный; б) слуховой; в) артикуляционный, или речедвигательный, кинестезический.

«Наглядность – это особый вид познавательной деятельности по отношению к конкретным предметам и явлениям, – пишет В.В. Давыдов и добавляет: – Это тот практический, реальный анализ и синтез, который представляет первую ступень познавательной деятельности и в этом смысле

предшествует умственному анализу и синтезу, совершающемуся в словесном плане... В психологии, дидактике и частных методиках постоянно отмечается, что одной только наглядности для эффективного усвоения знаний недостаточно... Поэтому к наглядности надо присоединять еще активную деятельность самого ученика» [2: 38].

Рассматривая проблему наглядности в свете теории содержательного обобщения, В.В. Давыдов выдвигает принцип моделирования: «Там, где содержанием обучения становятся связи и отношения предметов, – там наглядность далеко не достаточна. Здесь вступает в силу принцип моделирования» [2: 39]. В выполнении человеком действий с моделями выступает существенное отличие теоретического отношения от эмпирического. Теоретическое отношение использует моделирование как средство выделения и фиксации внутренних отношений изучаемых вещей. Итак, В.В. Давыдов предлагает рассматривать моделирование на уровне дидактического принципа, дополняющего принцип наглядности.

Л.М. Зельманова, размышляя над проблемой наглядности, также уделяет большое внимание моделированию в обучении: «Для того чтобы сделать средства обучения наглядными, необходимо выделить основные свойства изучаемого явления (т.е. превратить его в модель), правильно, адекватно отразить эти свойства (т.е. сделать модель изоморфной изучаемому явлению) и, кроме того, обеспечить доступность этой модели для учащихся» [4: 6]. Л.М. Зельманова рассматривает «моделирование как составную часть принципа наглядности, т.е. расширение содержания данного принципа» [Там же]. Мы считаем, что более правомерна последняя точка зрения.

Что же представляет собой модель и какое отношение она имеет к наглядности? «Модель – условный образ (изображение, схема, описание и т.п.) какого-либо объекта (или системы объектов)» [10: 85]. Это наиболее общее определение модели. Построение и использование моделей в научном познании составляют особый метод – моделирование. Моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа на нем. Модель всегда выступает в качестве объекта действия, т.е. модель представляет частный случай материализации (материализация означает фиксацию идеального внешними средствами, создание внешних опор при выполнении действия).

Исследования ученых-методистов показали, что использование учебных моделей на занятиях по русскому языку значительно повышает качество усвоения знаний и уровень познавательной активности учащихся (Л.М. Зельманова, М.Р. Львов, В.М. Шаталова, Л.А. Тростенцова и др.).

Способность модели отражать логику и структуру действий позволяет также эффективно использовать ее для выработки умений и навыков, поскольку в большинстве случаев она ориентирует учащихся на рациональную последовательность выполняемых действий. Так, например, графические средства должны отражать не только структуру орфографических правил, но и соответствующие им образцы устного рассуждения и графического обоснования орфограмм. Использование обобщенных конструкций как

инструмента обучения орфографии позволяет реализовать принцип системности знаний, четко отграничивать форму и содержание языковых явлений.

Моделирование применяется и в школьной, и в вузовской практике при изучении разных разделов русского языка (грамматики, орфографии, пунктуации). Моделирование в грамматике - это изображение в виде букв или условных графических знаков речевых единиц, их форм и взаимосвязей между формами, т.е. изображение структуры. В изучении синтаксиса и пунктуации издавна используется этот метод, он известен как работа по составлению схем предложений. Графические схемы позволяют увидеть общность структур, связей в разном по содержанию материале и тем самым выступают незаменимым средством формирования обобщенных теоретических знаний. Эффективность этого метода сейчас ни у кого не вызывает сомнений.

Как известно, в учебной литературе и в практике преподавания русского языка существует несколько приемов моделирования предложений, построенных на разных принципах. Так, предложения могут моделироваться разными способами: вербальными (словесные примеры предложений определенного типа), с помощью таблиц и схем, а также с помощью различных знаков.

Приведем примеры модельных предложений на обособление причастного оборота:

*Лес, зеленеющий вдали, манил*

*Зеленеющий вдали лес манил.*

*Зеленеющий вдали, он манил.*

Из опыта работы мы знаем, что с помощью данных моделей можно отработать расстановку знаков препинания в предложениях с причастным оборотом.

Кроме того, при изучении синтаксиса и пунктуации можно использовать замену содержательного слова модельным. Идея использовать модельные слова для объективизации синтаксических функций слов в заданном предложении принадлежит Л.В. Щербе. Его знаменитая фраза *Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка* составлена сплошь из модельных слов, которые, однако, нельзя считать универсальными, так как ими можно заменить не любой член предложения, а только те слова, которые по своим морфологическим признакам соответствуют приведенным. Анализ этого искусственного предложения, придуманного Щербой, помогает также раскрыть морфологические значения в окончании.

Заменяя содержательное слово модельным, обособление причастного оборота можно представить в следующем виде:

*Можик, зажукавший в пекеле, шитко векал.*

*Зажукавший в пекеле можик шитко векал.*

*Зажукавший в пекеле, он шитко векал.*

Опыт преподавания показывает, что работа с такими моделями помогает осмыслению и запоминанию пунктуационного правила, а также его применению и формированию навыка самоконтроля.

Хотя структурный подход к изучению синтаксиса и пунктуации оказывает положительное влияние на формирование умения ставить знаки препинания, но он, к сожалению, не может способствовать обучению учащихся чтению знаков препинания, умению слышать и воспринимать интонацию устной речи. Поэтому решение задач пунктуационной грамотности студентов во всем объеме предполагает применение моделей в комплексе со словесными методами обучения при постоянном внимании к интонационной и семантической стороне речи. Умело поставленные преподавателем вопросы, а также различные проблемные задания помогают сформулировать правило и активизировать деятельность студентов.

Еще одним методическим условием активизации познавательной деятельности студентов является последовательное введение на занятиях элементов проблемного обучения. В данной статье покажем, какие элементы проблемного обучения можно использовать на занятиях по русскому языку и культуре речи.

Психологической наукой установлено, что мышление начинается при столкновении человека с проблемой, с проблемной ситуацией. Поэтому основу проблемного обучения составляют систематически и преднамеренно создаваемые преподавателем проблемные ситуации. Развитие учащегося происходит в процессе его собственной деятельности. Эта закономерность лежит в основе проблемного обучения.

Что же означает выражение «создание проблемной ситуации»? Известно, что даже самый сложный вопрос не всегда вызывает активную мыслительную деятельность студента. Все дело в том, что вопрос преподавателя должен быть сложным настолько, насколько он может вызвать затруднение учащихся, и в то же время быть посильным для самостоятельного нахождения ответа. Каким образом? В основном путем использования им ранее усвоенных знаний и приемов умственного поиска для анализа условий и требования вопроса, задания, задачи и самостоятельного выведения нового правила.

Вследствие создания проблемной ситуации обнаруживается, что студент не может объяснить новые факты при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними знакомыми способами и должен найти (открыть, усвоить) новые знания о предмете, способе или условиях выполнения действия.

Можно назвать три основных признака проблемной ситуации. Первым признаком является наличие познавательной задачи. Чтобы «включить» познавательную деятельность студентов и направить ее на решение возникшей проблемы, в ней должно быть что-то известно, заданы какие-то отправные данные для размышления, для творческого поиска. Наличие таких условий является вторым существенным признаком проблемной ситуации. Есть и третий важный признак проблемной ситуации. Она должна содержать в себе новизну и яркость фактов (психологический элемент).

Методически правильные способы создания проблемных ситуаций на занятиях по русскому языку и культуре речи могут быть найдены только в том случае, если преподавателю известны общие закономерности их



возникновения. В литературе по проблемному обучению встречаются попытки сформулировать эти закономерности в виде типов проблемных ситуаций .

Следует отметить, что имеющееся обилие весьма неоднородных дефиниций проблемной ситуации вносит не только определенную трудность в исследование и практическое внедрение проблемного обучения, но и свидетельствует о сложности самого понятия, о необходимости дифференциации существующих дефиниций

Так, некоторые авторы считают, что типы проблемных ситуаций могут быть не только «дидактические», но и «частнометодические». Например, Т.В. Напольнова полагает, что «проблемная ситуация, являющаяся источником поиска в поисковых задачах в области русского языка, имеет свои особые черты». Автор формулирует девять типов проблемных ситуаций по материалу русского языка. Например: «1) противоречие между осознанием слова в целом и некоторых его частей и неумением выявить в нем все морфемы, особенности их сочетаний и изменения или знание отдельных морфем и неумение их соотнести с целым словом, выявить их в его составе; 2) противоречие между использованием слов в речевой практике и неумением выявить их грамматическое значение и определить роль в речи» [9: 34].

Мы полагаем, что проблемная ситуация – психическая реакция студента на появление противоречия – не может считаться частнометодическим понятием. Объективное противоречие (например, между новой информацией и прежними знаниями) может быть в материале по любому предмету, но интеллектуальное затруднение, которое оно вызывает, будет общим для всех предметов.

Однако выявление типов проблемных ситуаций по русскому языку важно для определения типологии познавательных задач. Ценность проблемно-познавательных задач заключается в том, что в процессе самостоятельного решения студент проходит все этапы поиска решения, осуществляет удачные и неудачные пробы, допускает ошибки, намечает план поиска, проверяет решение.

К понятию «познавательная задача» очень близок вопрос как продуктивная форма мысли. Однако эти понятия следует разграничивать для их практического использования. Вопрос, являясь обязательным компонентом познавательной задачи, входит в ее состав и является непосредственным побудителем движения познания. Познавательная задача содержит, кроме вопроса, исходные данные, вопрос же может использоваться и без исходных данных.

Вопросы, задачи и учебные задания являются формой предъявления учебного материала студентам с помощью тех или иных методов преподавания, выбор которых определяется в зависимости от содержания учебного материала.

Сделаем выводы. Как активизировать познавательную деятельность студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи? Для этого недостаточно использовать отдельные методы и приемы. Все вышеназванные средства активизации (педагогический диалог, целенаправленные вопросы и задания преподавателя, различные средства наглядности и моделирования, а

также элементы проблемного обучения) необходимо применять в определенной системе. Какие методы преподавания мы можем считать интерактивными? Такие, с помощью которых осуществляется совместная деятельность преподавателя и студента и которые способствуют активизации познавательной деятельности студента.

Выделенные нами средства, методы, применяемые в определенной системе, позволяют органически сочетать репродуктивную и продуктивную деятельность студентов на всех этапах занятия, повысить их уровень знаний по русскому языку и культуре речи.

Названные эффективные пути и средства активизации обеспечивают повышение научного уровня обучения в вузе и вместе с тем содействуют развитию познавательных интересов студентов.

### *Список литературы*

1. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. М., 2000.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
3. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М.: Гос.учебно-педагогическое изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1960.
4. Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка. М.: Просвещение, 1984.
5. Калинина Л.И. Дидактические требования к вопросам учителя при организации познавательной деятельности учащихся: Дис...канд. пед. наук. М., МГПИ им. Ленина, 1991.
6. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Просвещение, 1974.
7. Мурадян В.П. Роль вопросов и заданий при организации самостоятельной работы учащихся: Автореф...дис. канд. пед. наук. Ленинанкан, 1971.
8. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1973.
9. Напольнова Т.В. Познавательные задачи в обучении русскому языку // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под ред. И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1972.
10. Педагогическая энциклопедия в 4-х т., т. 2/ под ред. А.Н. Каирова. М.: Советская энциклопедия, 1965.
11. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, ин-т философии, 1958.

### 3.4. Аналитическая ортология: актуальное направление прикладной лингвистики и методики преподавания русского языка и культуры речи

Обучение родному языку и речевой культуре является одной из важнейших составляющих в деле формирования личности в обновляющихся социально-политических, экономических и культурных условиях российской и мировой реальности XXI века. Значимость владения родным языком как важным элементом общей культуры и средством профессионального общения постоянно возрастает. В целом это обусловлено резким изменением коммуникационной ситуации в обществе, расширением сфер общения, возрастающим интересом человека к своим возможностям в плане повышения общей и речевой культуры, осознанием роли лингвориторических знаний и коммуникативно-речевых умений в различных видах деятельности: учебно-научной, производственной, управленческой, коммерческой и т.д.

Как подчеркивает В.С. Елистратов, исследующий функционирование языка в *онтолингвистическом* аспекте, в современной России сложилась совершенно особенная языковая ситуация: «... сейчас язык (т.е. языковая система во всех её реализациях) имеет уникальный бытийный статус, занимает особое положение, какого он (язык) в России, пожалуй, никогда еще не занимал» [2:18]. По его мнению, русский язык в своем развитии вступил в новый «онтологический период», особенность которого заключается в активизации нескольких взаимодействующих и одновременно конкурирующих бытийных измерений, а точнее, в изменении соотношения векторов взаимодействия и конкуренции идеологического (политического), культурного и коммерческого (экономического) измерений.

Глобальные изменения языковой ситуации в обществе не могли не отразиться в методике преподавания русского языка в школе и вузе. В качестве приоритетного можно назвать *сознательно-практический метод обучения родному языку*, предполагающий интеграцию системно-описательного и коммуникативно-деятельностного подходов, т.е. опору на лингвистические знания в процессе развития коммуникативных умений. В самом общем виде методическую направленность языковых дисциплин можно охарактеризовать так: не только сообщение знаний о языке, а сознательное применение их в речевой практике. При этом конечной целью обучения родному языку является культурно-речевое развитие личности, расширение общегуманитарного кругозора, развитие речемыслительных способностей учащихся.

Содержательный и методический аспекты вузовского курса «Русский язык и культура речи» за последнее десятилетие претерпели большие изменения. Их совершенствование, как отмечает К.А. Рогова, невозможно без учета данных современной лингвистики, которая обратилась к изучению «живого языка» в его реальном употреблении, функционирования языковых средств, опосредованных говорящим человеком (принцип антропоморфизма). Общепринятое в настоящее время определение культуры речи как области языкознания включает в себя носителя, пользователя языка. В связи с этим значительно расширился круг вопросов, входящих в программу курса [6:109-

110]. Таким образом, в фокусе преподавания этой дисциплины становится формирование *компетентной языковой личности*, осознающей необходимость нормативного, целесообразного и этически выверенного использования родного языка в процессе повседневного и профессионального общения.

Именно эта самая общая цель обучения обуславливает концепцию последних учебников и учебных пособий по культуре речи. Например, в известном учебнике М.Ю. Сидоровой и В.С. Савельева в обращении к коллегам-преподавателям говорится: «В пределах нашего курса мы не можем научить всему, мы можем только запустить механизмы сознательного говорения, слушания, чтения, письма. Человек должен осознать свои языковые и коммуникативные потребности, свою свободу и ограничения» [8: 6].

При этом необходимо учитывать специфику преподавания данного курса студентам технического вуза, обусловленную такими факторами, как предшествующий опыт студента в изучении русского языка (положительный или отрицательный) и, соответственно, уровень подготовленности, его предрасположенность к восприятию лингвистической информации, заинтересованность в получении новых знаний в области культуры речи, стилистики, риторики, а также социальное окружение студента и др.

Не вызывает сомнений общепринятый на сегодняшний день тезис о том, что цели обучения русскому языку и культуре речи могут быть достигнуты в процессе формирования у студентов *трех взаимосвязанных компетенций*: языковой (лингвистической), коммуникативной и социокультурной. Однако преподаватели русского языка и культуры речи разных вузов в процессе обмена опытом на различных семинарах и конференциях сталкиваются с тем, что в практике преподавания данной дисциплины до сих пор не решена основная дидактическая проблема – «чему учить» и «как учить». То есть можно констатировать многообразие представлений (зачастую непримиримых) о содержании дисциплины «Русский язык и культура речи» для студентов нефилологических специальностей: «В программе повышения грамотности и культуры речи в России всеми признаны лишь идеальные цели, а перечень задач и предлагаемые методические подходы в достижении этих целей весьма различны» [10: 66].

В первую очередь это касается соотношения основных разделов (аспектных модулей) данного курса: 1) *ортологии* (учения о нормах, в широком смысле – нормах общей и профессиональной речевой коммуникации, правилах речевого поведения), 2) *стилистики* (учения о функциональных стилях с ориентацией на изучение научного и официально-делового стилей, на овладение навыками работы с текстами разных стилей и жанров, особенно специальными текстами); 3) *риторики* (общего и профессионального красноречия). Целесообразность выделения данных аспектных модулей ни у кого не вызывает сомнений. Однако в установках коллег наблюдается «перекос» либо в сторону нормативной части (иногда сводимой только к орфографии и пунктуации), либо в сторону профессиональной риторики, теории общения и усвоения различных речевых стратегий и тактик.

Организация процесса обучения на прагматической основе и установка на решение профессионально-практических задач обуславливают смещение некоторых акцентов в преподавании курса «Русский язык и культура речи». В заданных целевых координатах коммуникативный аспект культуры речи, безусловно, является не менее значимым, чем нормативный. Однако научить умелому пользованию языковыми средствами невозможно без элементарного знания *ортологии*. Вопрос о норме является одним из первоначальных и наиболее актуальных вопросов культуры речи. Однако реальные знания норм литературного языка выпускниками школ на сегодняшний день нельзя признать достаточными.

К сожалению, в настоящее время отчетливо вырисовывается печальная общекультурная тенденция: усвоение практической грамотности перемещается в область узкоспециальных знаний и навыков, а для конкретного человека становится предметом личного морально-этического выбора. Очевидно, что мы имеем дело с глобальным процессом вытеснения вербальной культуры – в её традиционном, книжно-письменном варианте – новой электронно-визуальной культурой. Нынешнее молодое поколение стало меньше читать или читает короткие тексты, компактные легковесные «дайджесты» из газет и гляцевых журналов. А новые типы письменных текстов (Интернет-тексты, СМС-сообщения) строятся под абсолютным влиянием разговорной речи, что проявляется в нарушении и индивидуализации норм орфографии и пунктуации, выработке своих собственных, очень упрощенных способов графического оформления информации.

Современным студентам свойственно общее критическое мировосприятие, поэтому такие основополагающие понятия, как «культура речи», «языковая норма», «литературный язык» должны вводиться *проблемно*. Это даст толчок к формированию внутренней мотивации учащихся.

Известно, что *понятие культуры речи* сложное и многоплановое, тесно связанное с особенностями и закономерностями развития языка, а также с речевой деятельностью во всем её многообразии. Многоаспектность этого понятия можно представить следующим образом.

*Культура речи* – это:

- 1) часть духовной культуры общества;
- 2) традиции речевого пользования;
- 3) важный компонент общей культуры человека;
- 4) культура устной и письменной речи;
- 5) культура создания текстов, их воспроизведения и восприятия;
- 6) культура общения;
- 7) совокупность коммуникативных качеств речи;
- 8) две ступени освоения литературного языка (правильность речи и речевое мастерство);
- 9) совокупность языкового (нормативного), коммуникативного, этического и эстетического компонентов;
- 10) область лингвистики, научная и учебная дисциплина.

Важно, чтобы студенты поняли, что в термине *культура речи* соединяется язык и общественный опыт применения языка. Традиции речевого пользования (особенно опыт наиболее авторитетных в этой области людей – мастеров красноречия) переводится в область ценностных характеристик: одни средства языка и речевые приемы выделяются и рекомендуются в виде образцов для подражания (т.е. становятся литературной нормой), другие не рекомендуются в качестве социально осуждаемых и непрестижных. Таким образом, в основе понятия культуры речи лежит *идея нормативности*.

Но как сформировать основные понятия культуры речи? Как заинтересовать студентов, избежав как чрезмерной «сухости» курса, так и его излишней научно-популярной развлекательности? Языковое сознание современных первокурсников формировалось в совершенно новой лингвополитической ситуации, в условиях деидеологизации и персонализации (усиления личностного начала) публичной речи при полном отсутствии «речевой цензуры». Поэтому при объяснении языкового материала необходимо избегать утомительного однообразия с налетом морализаторства. Ведь уровень грамотности прямо пропорционален тому, насколько сильно стремление людей быть грамотными.

По мнению специалистов, речь идет «об изменении *отношения к студенту, смене метода и форм обучения, о включении в процесс преподавания активных форм усвоения материала ...*» [5: 32]. Общение преподавателя и студента должно происходить не в авторитарной форме декларирования знаний, а в форме сотрудничества. Говоря об активизации учебного процесса в курсе «Русский язык и культура речи», мы имеем в виду: 1) способы привлечения внимания студентов к изучаемому материалу и в целом возбуждения их интереса к дисциплине с целью максимального использования её культурно-познавательного потенциала; 2) образовательные технологии, направленные на развитие критического мышления обучаемых, что предполагает осознанное усвоение наиболее ценных функционально-стилистических установок и ортологических рекомендаций, а также их использование в практической деятельности, т.е. в реальной коммуникации.

Принципиально важно, чтобы требование соблюдения языковых норм было доказательным. Учитывая скептицизм и критическое мировосприятие современных студентов, нельзя рассчитывать на то, что они примут идею нормативности априорно, как нечто само собой разумеющееся. Видимо, дело все-таки в том, что каждое новое поколение вольно или невольно демонстрирует равнодушие, граничащее с пренебрежением, к тем нормам, которые ему пытаются привить без достаточной мотивировки, как то, что «надо просто запомнить без долгих размышлений». Сегодня часто случается, что во время популярной радио- или телепередачи под типовым названием «Правильно ли мы говорим?» ведущие нас оповещают о том, какие формы «допускаются» довольно большим числом авторитетных словарей, а действительные мотивы выбора того или иного варианта не упоминаются даже вскользь. Все эти так называемые «новые нормы» просто предъявляются ошарашенному обывателю, который узнаёт, что нужно говорить *брачащиеся*

вместо *брачующиеся*, что вариант *дóговор* вполне допустим, как и *кофе* в форме среднего рода.

В связи с этим В.М. Мокиенко пишет: «Диагноз этих процессов различен, но в том, что они в разной мере болезненны или разрушительны, сходятся практически все. <...> Наиболее общей доминантой современного состояния русского языка следует признать его *интенсивную динамизацию*. Она проявляется в виде трех основных тенденций – *неологизации (новеллизации), экспрессивизации и демократизации*» [3: 22]. По его мнению, интенсивная динамизация, собственно, и создает *языковую асимметрию*, столкновение общеязыковых оппозиций, ведущих к «расшатыванию нормы», в частности столкновение письменной и устной формы литературного языка; литературной нормы и диалектов, жаргонов; пуристической направленности нормы со стремлением к вульгаризации языковой системы и др.

Подобные вопросы, связанные с общими проблемами современного состояния русского языка, в особенности с «расшатыванием» языковых норм, приобрели сейчас особую актуальность и активно обсуждаются в отечественной науке, причем не только учеными-филологами. Этот поистине массовый и творческий народный интерес к своему языку даже получил собственную научную номинацию – «стихийная лингвистика». По мнению В.З. Демьянкова, проблема нормирования русского языка требует координации исследований не только лингвистов, но и литературоведов, историков культуры, этнографов и т.д. В этом плане со стороны государственных структур необходимы серьезные меры, которые позволили бы привести в порядок «шатающийся механизм норм современного языка» [1: 7].

В целом *стратегия нормирования русского языка* включает в себя:

- 1) научное обоснование принципов нормирования;
- 2) учет опыта нормирования других литературных языков;
- 3) разграничение языковых законов, норм и стандартов;
- 4) воспитание уважения к нормам языка как результату мотивированности стандартов;
- 5) подход к нормированию русского языка как межнациональному проекту, обладающему большой социально-экономической значимостью.

Необходим принципиально новый подход к анализу основных тенденций в современной речевой практике и их представлению в процессе преподавания вузовской дисциплины «Русский язык и культура речи». Именно анализ причин и тенденций в сфере ударения, произношения, словоупотребления и грамматики, во-первых, будет способствовать развитию лингвистического чутья, языковой интуиции учащихся и, во-вторых, позволит свести к минимуму необходимость механического заучивания кодифицированных вариантов. Данное направление прикладной лингвистики и методики преподавания русского языка и культуры речи может быть названо *аналитической ортологией* [4: 6], цель которой – овладение учащимися широко понятой культурой русской речи, формирование способности самостоятельной комплексной оценки языковых фактов с точки зрения литературной нормы, стилистического соответствия, изобразительных возможностей языка. С

позиций аналитической ортологии принципиально важным представляется одновременное решение профессионально-практических и творчески-познавательных задач, осознанное (а не механическое) закрепление ортологических правил и рекомендаций.

Аналитическая ортология предполагает:

- 1) формирование комплексного представления о литературно-языковой норме, её признаках и критериях, типологии;
- 2) выявление закономерностей и традиций образцового речевого пользования на разных языковых уровнях;
- 3) описание динамической и диалектической природы нормы;
- 4) углубленное понимание механизмов развития и эволюции языка, смены параметров нормативности;
- 5) определение критериев оценки языковых фактов с точки зрения их «правильности» и принципов кодификации нормы;
- 6) особое внимание к вопросам, связанным с вариантностью нормы в сфере акцентологии, орфоэпии и морфологии;
- 7) анализ причин разнообразных речевых ошибок, развитие навыков критического анализа текста и литературного редактирования;
- 8) лечение и профилактику главных «болезней» среднего носителя русского языка (агноимии, вербализма, потери стилистического чутья и др.).

У студентов должно быть сформировано само понятие литературно-языковой нормы, представление о её вариантности и динамичности, исторической изменчивости норм, их классификации в соответствии с разными уровнями языка.

М.Ю. Сидорова предлагает сформировать у студентов идею языковой нормы через понятие *кодирования информации в языке* (этот путь хорошо «работает» среди естественников и «технарей»). Начать объяснение можно с простых утверждений: «Язык – это система знаков, используемых для человеческой коммуникации. Чтобы информация была передана, она кодируется языковыми знаками. Кодирование смыслов в языке осуществляется на нескольких *уровнях*: лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом, в устной речи – фонетическом, в письменной речи – орфографическом и пунктуационном. Для каждого уровня кодирования смысла в литературном языке существуют общепринятые правила, обеспечивающие эффективную передачу информации, – *языковые нормы*. Их нарушение приводит к смысловым потерям». Далее последовательно анализируются типичные нарушения языковых норм на каждом уровне, которые приводят к информационным потерям или возникновению негативного отношения к говорящему (пишущему) и его высказыванию [7: 22-23].

Итак, ортологической практикой заниматься необходимо, но путь к понятию языковой нормы лежит через ответы на вопросы: что такое литературный язык, как он сформировался и зачем он нужен, каковы его основные признаки, в чем состоит особенность других форм существования национального языка, все ли сферы существования языка равноправны, кто и как устанавливает литературную норму и т.п.



Особенно важен вопрос о *кодификации нормы*. Ведь нормы нужно приблизить к языковым идеалам, наиболее адекватным социальному профилю «героя нашего времени». В 20-е годы XX в. таким героем был пролетарий (разумеется, идеализированный), в 50 – 80-е годы на передний план стал выходить интеллигент. А кого принимают в качестве абсолютного авторитета сегодня? Политического деятеля? Ученого-гуманитария? Писателя? Деятеля искусства? Известного визажиста, олигарха или топ-модель? Эти наугад названные категории обладают своим индивидуальным речевым профилем. А уважать норму можно, лишь зная, чьи языковые характеристики легли в её основу.

Аналитическая ортология предполагает углубленное понимание механизмов развития и эволюции языка, смены параметров «нормативности». Целесообразно подчеркнуть зависимость риторического идеала (образцов, канонов речи) от уровня развития и национальной специфики породившей его культуры, от особенностей общественного устройства. Таким образом студентам легче понять динамическую и диалектическую природу нормы. В конечном итоге изучение языка как развивающегося явления должно помочь учащимся осмысленно относиться к новациям, которые возникают в нем на современном этапе.

О необходимости сознательного отношения к явлениям, существующим в том языке, на котором мы думаем и говорим, говорил еще Ф.Ф. Фортунатов: «Основная задача преподавания грамматики родного языка ... состоит в том, чтобы вызывать в учащихся сознательное отношение к явлениям, существующим в том языке, на котором они думают и говорят, а это ... я считаю важным для школы и по тем сведениям, какие оно даёт, и по тому значению, какое оно имеет для развития умственных способностей учащихся» [9: 436].

Приведем некоторые методические примеры.

Такая важная категория культуры речи, как *вариантность нормы* усваивается гораздо легче в том случае, если учащиеся предварительно изучили частные вопросы, связанные с вариантностью в сфере ударения, произношения, морфологии и синтаксиса, – тогда они смогут сделать какие-то общие выводы. При этом всестороннее лингвометодическое освещение должен получить вопрос о причинах и тенденциях изменений в данных сферах. Это будет способствовать формированию языковой интуиции учащихся и, как уже говорилось, позволит осознанно закрепить ортологические правила и рекомендации, избегая механического заучивания кодифицированных вариантов. На таких обобщающих занятиях целесообразно предложить для анализа таблицу языковых вариантов в соответствии с уровнями языка.

## Языковые варианты

Уровни языка	Равноправные варианты	Неравноправные варианты		
		Стилистические	Семантические	Хронологические
Фонетический	шрифты – шрифты  до[жж'] – до[шт'] (дождь)	компас ( <i>нейтр.</i> ) – компас ( <i>спец.</i> )  п[а]эт ( <i>нейтр.</i> ) – п[о]эт ( <i>высок.</i> )	атлас (географический) – атлас (ткань)  то[нн]а (тонна) – то[н]а (род. падеж от <i>тон</i> )	мыслитель ( <i>совр.</i> ) – мыслитель ( <i>устар.</i> ) було[ч'н]ая ( <i>совр.</i> ) – було[шн]ая ( <i>устар.</i> )
Лексический	лингвистика – языкознание	изменение ( <i>нейтр.</i> ) – – трансформация ( <i>книж.</i> )	талант – способность ( <i>разные оттенки значения</i> )	актёр, артист ( <i>совр.</i> ) – комедиант, лицедей ( <i>устар.</i> )
Морфологический	крейсера – крейсера	ветры ( <i>нейтр.</i> ) – ветра ( <i>поэтич.</i> )	образы ( <i>художественные</i> ) – образа ( <i>иконы</i> )	поезда ( <i>совр.</i> ) – поезды ( <i>устар.</i> )
Синтаксический	оплатить (что?) проезд – уплатить (за что?) за проезд	замечания студенту ( <i>нейтр.</i> ) – замечания в адрес студента ( <i>книж.</i> )	удовлетворять (что?) требования ( <i>исполнять</i> ) – удовлетворять ( <i>чему?</i> ) требованиям ( <i>соответствовать</i> )	сделался ремесленник ом ( <i>совр.</i> ) – сделался ремесленник ( <i>устар.</i> )

В таблице наглядно представлены *равноправные и неравноправные варианты (стилистические, семантические, хронологические)*. Затем студенты могут выполнить самостоятельную работу – распределить предложенные языковые варианты по соответствующим ячейкам таблицы, сделать принятые в словарях пометы, привести свои примеры.

Наибольшую трудность в аналитической ортологии представляет характеристика *акцентологических норм*. Разноместность и подвижность русского ударения делают его трудной областью речевого пользования. Дело осложняется большим количеством акцентных вариантов. Например, существуют *акцентные варианты*:

1) более или менее равноправные (одновременно и одновременно, по волнам и по волнам);

2) неравноправные:

- а) устаревшие (манит – *устар.* манит);
- б) стилистические (девица – *нар.-поэт.* девица);
- в) просторечные (сироты – *прост.* сироты);
- г) профессиональные (шприцы – *мед.* шприцы);
- д) диалектные (верба – *юж.-рус.* верба).

Важно, чтобы студенты умели работать с ортологическими словарями и понимали их метаязык, т.е. принятые в словарях *рекомендательные пометы*: 1) предупредительные (*доп.* – допустимо, *разг.* – разговорное, *спец.* – специальное, *высок.* – высокое и др.); 2) запретительные (*не рек.* – не рекомендуется, *неправ.* – неправильно, *грубо неправ.* – грубо неправильно). Например: творог – *доп.* творог, отдал – *разг.* отдал, искра – *проф.* искра, манит – *устар.* манит, баловать – *не рек.* баловать, узаконение – *неправ.* узаконение, документ – *грубо неправ.* документ).

Кроме того, необходимо, чтобы студенты научились анализировать причины *акцентологических ошибок*, а не механически заучивали правильные варианты. Можно выделить следующие основные причины разнообразных ошибок в постановке ударения:

1) незнание схемы ударения в парадигме слова: *звоню*, *звонишь*, *звонит*, *звоним*, *звоните*, *звонят* [разноместность и подвижность не делают русское ударение хаотичным!];

2) непонимание значения слов (Ср.: *развитая нами деятельность*, *развитая верёвка*, *развитая промышленность*);

3) незнание происхождения слова: *партер*, *жалюзи* (франц., ударение на последнем слоге); *бармен*, *маркетинг* (англ., ударение тяготеет к первому слогу);

4) отсутствие в печатном тексте ударной гласной *Ё*: *афёра* вместо правильного *афера*, *новорожденный* вместо *новорождённый*;

5) плохое знание морфологии, например склонения существительных: *брелка* вместо правильного *брелока*, *граблей* вместо *грабель*;

6) неправомерное использование ударения в дифференцирующей функции, т.е. для различения омонимичных форм: повелит. *звоните!* – изъявит. *звоните* (вм. *звоните*); Р. п. ед. ч. *торта* – Им. п. мн.ч. *торты* (вм. *торты*) [*торта* и *торты* звучат почти одинаково];

7) взаимодействие структурных ассоциаций: *кухонный* (*кухня*) и *неправ. кухонный* (как *балконный*, *оконный*), *августовский* (*август*) и *неправ. августовский* (как *литовский*, *толстовский*);

8) акцентная обособленность слова или отдельной словоформы: *спину* и *неправ. спину* (под влиянием *спина*, *спины*, *спине*, *спиной*).

В целом *типологию речевых ошибок* в звуковой организации речи, словоупотреблении, использовании частей речи и синтаксических конструкций целесообразно изучать путем критического анализа текста. Задания, которые прививают навыки литературного редактирования, вызывают у студентов большой интерес. При изучении *лексических норм*, в частности темы «Смысловая точность речи и лексическая сочетаемость», они учатся находить и исправлять такие речевые ошибки, как катахреза (неправильный выбор лексического эквивалента, употребление слова в несвойственном ему значении), нарушение лексической сочетаемости, анахронизм, алогизм, контаминация устойчивых словосочетаний, смешение паронимов, неудачный выбор синонимов и антонимов, речевая избыточность (плеоназм и тавтология), речевая недостаточность и др. Например, в предложении «За стеклянными

*витражами магазина были видны первые посетители»* студенты должны отметить следующие недостатки: 1) не *витражи*, а *витрины*; 2) лишнее слово *стеклянными*; 3) вместо *посетители* лучше сказать *покупатели*.

Главными «болезнями» современной молодой языковой личности являются агнонимия и вербализм. *Агнонимы* (греч. а – не, *gnosis* – знание, *onoma* – имя) – это слова или отдельные значения слов, которые носитель языка не знает или знает приблизительно, что часто становится причиной речевых ошибок и коммуникативных неудач и при восприятии речи, и при её порождении. Например: «*Здесь вы увидите целый вернисаж карикатур этого начинающего художника*» (*вернисаж* – открытие выставки). В результате человек пользуется словом автоматически, не задумываясь над его значением, т.е. наблюдается *вербализм* – порождение неосмысленного текста. К сожалению, средний студент не чувствует этого недостатка и не знает способов его преодоления. «Зонами риска» являются также паронимы и парономазы (в рамках ЕГЭ по русскому языку им отводится особое место), а также заимствования. Большое значение приобретает проблема восприятия *прецедентных феноменов*, т.е. единиц, напрямую связанных с культурной памятью, лингвокультурологическими знаниями.

Поэтому особенно важной становится задача формирования *лексикографической компетенции* современной языковой личности, т.е. потребности обратиться к словарю, умения правильно выбрать словарь, понимать его метаязык, сравнивать разные словари и извлекать из этого сравнения информационно-культурный потенциал.

Усвоение *грамматических норм* (морфологических и синтаксических) также представляет немалые трудности для студентов-нефилологов, поэтому для активизации их аналитических способностей целесообразно использовать некоторые оригинальные приемы объяснения материала, например синтаксических норм: порядка слов в предложении, построения предложений с однородными членами, причастными и деепричастными оборотами и др. Хорошие результаты дает такой прием, как использование данных других наук, даже точных. Для объяснения характера ошибок в контекстах с однородными рядами можно использовать ссылку на теорию множеств в математике (различных вариантов взаимного расположения множеств и операций над ними). Приведем примеры неправильного установления однородности: 1) между родовыми и видовыми понятиями: *Этот парк – любимое место отдыха жителей города, молодежи и детей*; 2) между скрещивающимися понятиями: *В доме отдыха были журналисты, писатели, туристы*; 3) между вещественно несопоставимыми понятиями: *К тому времени у него была молодая жена и большая библиотека*. Пример № 1 иллюстрирует операцию включения  $A \subset B$ , а пример № 2 – пересечение множеств  $A \cap B$ , чего не должно быть в сочетании однородных членов (множество жителей города включает в себя молодых людей и детей, а журналисты и писатели вполне могут быть туристами). Также невозможно объединение в одной фразе совершенно разных сущностей  $A \cup B$ , как в примере № 3.

Существует мнение, что нельзя злоупотреблять анализом так называемого *отрицательного языкового материала*, т.е. высказываний, содержащих разного рода ошибки. Однако все учебники по практической стилистике и культуре речи в той или иной степени нацелены на формирование навыков стилистического анализа текста и его редактирования. Если человек научится видеть ошибку, распознавать её, правильно определять тип речевой ошибки, т.е. её квалифицировать, то он в дальнейшем не будет допускать такие ошибки в собственной речи. К тому же такая работа развивает речемыслительные способности учащихся, их умение анализировать, сопоставлять, сравнивать (в данном случае – языковые факты) и делать соответствующие выводы.

Подводя итоги, подчеркнем, что курс русского языка и культуры речи в свете аналитической ортологии призван выработать у студентов лингвистическое чутье, любовь к хорошей, правильной русской речи и нетерпимость к порче языка, неоправданному снижению стиля. Важно убедить молодых людей в необходимости элементарного речевого самоконтроля, найти тот стимул, который будет двигать ими на пути к совершенствованию культуры своей собственной речи, своего уровня практической грамотности.

Аналитическая ортология представляется нам весьма перспективным направлением прикладной лингвистики и методики преподавания русского языка и культуры речи в связи с общей целью обучения – формированием компетентной языковой личности. Среди основных направлений, которые способствовали бы достижению данной цели, можно выделить следующие:

- 1) изучение языка как динамичного, развивающегося явления, основанное на углубленном понимании механизмов языковой эволюции и диалектической природы нормы;
- 2) формирование сознательного и бережного отношения к родному языку (звучащему и написанному слову), лингвистического чутья и нетерпимости к порче языка;
- 3) совершенствование речемыслительных способностей и критического мышления обучаемых, предполагающего осознанное усвоение материала, в частности ортологических правил;
- 4) гармонизация трех взаимосвязанных компетенций – языковой (лингвистической), коммуникативной и социокультурной – с установкой на развитие умения ориентироваться в ситуации общения и оценивать индивидуальные особенности речевого поведения собеседника;
- 5) стимуляция познавательного интереса к родному языку на основе внутренней мотивации учащихся, т.е. активное использование предметного потенциала в развитии их творчески-познавательных способностей.

Таким образом, использование образовательного потенциала аналитической ортологии позволяет перенести акцент курса «Русский язык и культура речи» с механического изучения языковых средств на интерпретацию их употребления говорящими/пишущими, что в значительной степени развивает критическое мышление и языковой вкус студентов, формирует необходимые лингвориторические компетенции обучаемых и в конечном итоге

способствует активизации учебного процесса, внедрению новых методов и форм обучения.

### *Список литературы*

1. Демьянков В.З. О стратегиях нормирования русского языка и о формировании единого социокультурного пространства России // Мир русского слова. 2008. № 4. С. 7-13.
2. Елистратов В.С. О содержании термина «языковая политика» в начале XXI века // Мир русского слова. 2007. № 3. С. 18-21.
3. Мокиенко В.М. Динамические тенденции в современном русском языке // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе (Записки Горного института. Т. 193). СПб.: СПГГУ, 2011. С. 21-24.
4. Москвин В.П. Правильность современной русской речи. Норма и варианты. Теоретический курс для филологов. Ростов н/Д: Феникс, 2006.
5. Попова Т.И. Активизация учебного процесса в курсе «Культура речи» // Мир русского слова. 2006. № 1. С. 32-36.
6. Рогова К.А. «Русский язык и культура речи» как учебная дисциплина в вузе // Современная русская речь: состояние и функционирование: Сборник аналитических материалов. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2008. С. 108-114.
7. Сидорова М.Ю. Пять лет спустя: высокие идеалы и суровая реальность курса «Русский язык и культура речи» // Мир русского слова. 2006. № 1. С. 20-31.
8. Сидорова М.Ю., Савельев В.С. Русский язык и культура речи: учебник. М.: Изд-во «Проспект», 2008.
9. Фортунатов Ф.Ф. О преподавании грамматики русского языка в средней школе // Избр. труды. М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1956. Т. 2.
10. Шаклеин В.М., Барышникова Е.Н. К вопросу о содержании и структуре преподавания курса «Русский язык и культура речи» // Мир русского слова. 2006. № 4. С. 66-69.

## Глава 4. Новые подходы к преподаванию русского языка в школе и вузе

### 4.1. Новый русский язык в петербургской поликультурной школе: учебно-методические проблемы

Петербург - традиционно многонациональный город, в котором русские составляют доминирующее большинство населения. Однако здесь проживают и тысячи представителей различных национальных меньшинств. В 1989 году это были представители почти 130, в 2002 году – 138 нерусских национальностей, из которых четыре – украинцы, белорусы, евреи и татары – являются наиболее многочисленными [1: 16-17].

Усилившиеся в последние 10 лет процессы миграции населения из бывших союзных республик привели к тому, что в Петербурге появились школы, в которых состав учащихся до 30 процентов является многонациональным. Школы с таким контингентом представляют собой новый тип школы – *поликультурная (полиэтническая)* школа. Национальный состав учащихся в них: *русские, армяне, азербайджанцы, агулы, грузины, узбеки, цыгане, эстонцы и украинцы, белорусы, чувашаи, финны, татары, грузины, эстонцы.*

В соответствии с Законом о государственном языке Российской Федерации все население Петербурга, независимо от национальной принадлежности, получает образование в учебных заведениях на русском языке. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» [2] обязывает обеспечить получение образования на русском языке в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, принять меры по совершенствованию системы подготовки специалистов *русского языка как неродного*. Выполнение данного закона должно способствовать *гармонизации межнациональных* отношений в школьных коллективах и решению вопросов создания *толерантной* среды в регионе.

С 2003 года на филологическом факультете РГПУ им. А.И. Герцена (кафедра межкультурной коммуникации) функционирует *бакалаврская* образовательная программа «Русский язык как неродной и русская словесность», которая готовит преподавателей русского языка как неродного. Эта программа открыта на базе специализации «Иностранный язык и русский язык как иностранный». Трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при работе по этой программе, связаны не только с отсутствием учебных материалов по основным дисциплинам методической подготовки студентов, но и с организацией педагогической практики в школах с полиэтническим составом учащихся, где в одном классе сидят русскоязычные дети и дети, не владеющие русским языком с детства, не знающие культурных концептов и универсалий русской культуры.

Для подготовки квалифицированных преподавателей в 2005-2006 учебном году на филологическом факультете РГПУ имени А.И. Герцена была открыта магистерская программа «Теория и практика обучения межкультурной

коммуникации в полиэтнической и поликультурной среде». Высококвалифицированный преподавательский состав кафедры (4 доктора наук, 8 кандидатов) и помощь других факультетов РГПУ им. А.И. Герцена позволили разработать авторские программы таких курсов, как Основы теории коммуникации, Этнопсихологические основы обучения неродному языку, Дидактическое регионоведение, Этнология и этнография народов мира, Лингводидактические основы межкультурной коммуникации, Речевая конфликтология, Освоение русского языка как коммуникативного поведения, Гендерные исследования и межкультурная коммуникация, родного и неродного, Речевые контакты в полиязычном обществе, Коммуникативно-прагматические аспекты изучения иностранного языка в контексте межкультурной коммуникации, Петербург многонациональный, Религиоведение и др. В концепцию этих курсов были заложены константы русской культуры в сравнении с культурами азербайджанцев, грузин, таджиков, узбеков и представителей других народов, приехавших в Петербург из бывших республик Советского Союза.

Сейчас на кафедре межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена сформировался научно-методический центр подготовки преподавателей русского языка как неродного. В состав центра входят научно-исследовательская группа, школы с полиэтническим компонентом, волонтеры-студенты, научно-методическая лаборатория (обработка материалов практикумов: курсовые, бакалаврские, магистерские и кандидатские диссертации), курсы повышения квалификации преподавателей. Кафедра межкультурной коммуникации заключила договоры о сотрудничестве с информационно-методическими центрами Адмиралтейского, Кировского, Василеостровского и Приморского районов Санкт-Петербурга. Договоры предусматривают работу со школами по теме «Интеграция детей в культурно-языковое пространство России в условиях полиэтнической школы как фактор успешной социализации школьников». Коллектив кафедры межкультурной коммуникации взял на себя решение *учебно-методических* задач, чтобы с помощью студентов разработать методические материалы для обучения нерусскоязычных детей школьным предметам на русском языке и помочь преподавателям в проведении дополнительных коррекционных занятий.

В 2006 году Правительство Санкт-Петербурга одобрило «Программу гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2006-2010 годы» (программу «Толерантность») [3] и утвердило План мероприятий по реализации Программы. Программа имела межведомственный комплексный характер и была рассчитана на поэтапную реализацию. РГПУ имени А.И. Герцена являлся одним из основных разработчиков Программы. «Воспитание культуры толерантности через систему образования» - первый раздел программных мероприятий, задачами которого были «создание целостной системы научно-образовательного сопровождения Программы, направленной на развитие культуры гражданственности и толерантности в



Санкт-Петербурге; совершенствование адресной научно-просветительской деятельности в сфере образования по формированию толерантной среды Санкт-Петербурга среди разных возрастных и этнических групп» [4].

Среди ожидаемых результатов предполагалась «интеграция в образовательном пространстве Санкт-Петербурга представителей детей и молодежи различных национальностей, в том числе из мигрантов», «формирование и реализация механизмов влияния системы образования в целом на создание толерантной среды Санкт-Петербурга» [5]. Существенным пробелом в этой программе было отсутствие словосочетания «русский язык как неродной». Потребовалась кропотливая работа кафедры межкультурной коммуникации и наших партнеров из НМЦ Кировского и Адмиралтейского районов с 2006 по 2010 годы по созданию учебных пособий и курсов повышения квалификации для учителей русского языка, чтобы во вторую программу «Толерантность», принятую Правительством Санкт-Петербурга на 2011-2015 годы [<http://spbtolerance.ru/archives/2754>] вошла целая система мероприятий по обучению мигрантов русскому языку как неродному.

Кафедра межкультурной коммуникации, осуществляя научное руководство программами обучения РКН, опиралась на современные достижения социальной лингвистики, этнолингвистики и этнопедагогики [6]. При разработке методических рекомендаций по освоению русского языка как неродного центральной проблемой стало теоретическое осмысление проблемы билингвизма с позиции этнопсихологии и лингвокультурологии.

В вузах Санкт-Петербурга этот феномен «Русский язык для мигрантов» называют "русский язык как неродной" (РКН), чтобы отделить его от номинации «русский язык как иностранный» (РКИ): есть серьезные различия между РКИ и РКН по целям и по методике обучения. На кафедре межкультурной коммуникации мы используем термин «русский язык как неродной», чтобы отделить проблему мигрантов, желающих *социализироваться* в российское общество, от проблемы иностранцев, приезжающих для *знакомства* с российской культурой и русским языком. У нас есть 2 бакалаврские программы «Русский язык как иностранный» и «Русский язык как неродной и русская литература», так как подготовка преподавателя русского языка как иностранного *по существу* отличается от подготовки преподавателя РКН (например, педпрактика по одной программе проводится в Польше, а по другой программе - в полиэтнической школе Санкт-Петербурга).

В осуществлении инновационной образовательной «Программы научно-методического сопровождения деятельности школ с полиэтническим составом учащихся» мы использовали термин «русский язык как неродной». Активное участие в реализации описываемой Программы принимал учебно-методический Центр языковой адаптации мигрантов, созданный на базе кафедры межкультурной коммуникации 19 октября 2006 года [7].

Центр занимается обучением русскому языку детей (волонтеры – студенты) и взрослых (субботные и воскресные школы), организацией консультаций и курсов повышения квалификации для учителей

полиэтнических классов, созданием учебных пособий по корректировочным курсам русского языка для полиэтнических школ.

Центр провел курсы повышения квалификации преподавателей русского языка по программе «Методика обучения русскому языку как неродному с применением мультимедийных технологий» (72 часа) не только для учителей полиэтнических школ Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, но и для учителей других районов Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Астрахани и Курска. Для слушателей курсов ФПК было специально создано пособие «Русский язык как инструмент создания толерантной среды в поликультурной школе Санкт-Петербурга» [8].

В научно-методической программе по оказанию помощи учителям полиэтнических школ Адмиралтейского района участвовали студенты и аспиранты кафедры межкультурной коммуникации. Благодаря содружеству с учителями в период прохождения педагогической практики студентов были созданы несколько пособий по русскому языку для учащихся – инофонов [9].

Большой резонанс в прессе получил выход из печати в ноябре 2008 года учебного пособия для цыганских школ «Азбука для тех, кто изучает русский язык как неродной» [10] (в рамках проекта АДЦ «Мемориал» «Преодоление сегрегации и структурной дискриминации цыганских детей в школе через преподавание русского и цыганского языков»), что обнаружило общественный интерес к проблеме образования мигрантов. Для нас, авторов «Азбуки», такой интерес был неожиданностью, и когда московское издательство «Кнорус» предложило нам переиздать азбуку для цыганских школ, мы решили создать на её основе учебно-методический комплекс «Русский букварь для мигрантов», который вышел в мае 2010 года [11].

Учебно-методический комплекс (УМК) состоит из четырёх частей: 1. Учебное пособие (Лысакова И.П., Бочарова Н.А., Розова О.Г.), 2. Рабочая тетрадь для ученика (Лысакова И.П., Уша Т.Ю., Розова О.Г., Матвеева Т.Н., Филимонова Т.А., Рашидова Д.Т.), 3. Игровой мультимедийный тренажёр «Мой весёлый день» (Миловидова О.В., Рашидова Д.Т.), 4. Методическое руководство для преподавателя (Лысакова И.П., Бочарова Н.А., Розова О.Г., Уша Т.Ю., Миловидова О.В.). Этот комплекс может использоваться в качестве корректировочного сопровождения к «Азбуке» для русских школ на уроке и на дополнительных занятиях в группе детей-мигрантов.

**Цели** учебно-методического комплекса: овладение фонетической и интонационной системой русской речи; изучение букв русского алфавита (графический облик буквы: прописная/строчная печатная); овладение навыками чтения букв, слогов, слов, элементарных предложений; формирование коммуникативной компетентности (практическое владение речевыми формулами, принадлежащими стандартным коммуникативным ситуациям (например, знакомство, магазин, урок и т.п.), навыками коммуникативной культуры (вежливость, правила поведения); формирование толерантного отношения к поликультурной ситуации в школе; способствование успешной адаптации детей-инофонов в русскую лингвокультурную среду.

Необходимость создания для российских полиэтнических школ такого УМК обусловлена тем, что русские «Азбуки» обычно ориентированы на базовый культурный уровень семилетнего носителя русского языка, на развитие его речи и привитие ему культуры чтения, расширяющего детский кругозор и формирующего у ребенка русскоязычную картину мира. Поэтому первые уроки в азбуках для российских общеобразовательных школ сделаны на материале русских фольклорных произведений (сказок, прибауток, потешек, поговорок), известных русскоязычным детям по занятиям в российских дошкольных учебных заведениях и в семье. Этот материал *незнаком* детям-инофонам и является причиной возникновения *культурного шока* на первых же занятиях по русскому языку, не способствуя социокультурной адаптации ребенка-инофона.

Когда мы задумались над тем, чем мы можем помочь детям и учителям полиэтнических школ, мы поняли, что нужна совершенно другая методика преподавания русского языка. Не та методика, по которой учат русских детей, а та методика, по которой учат русскому языку иностранных учащихся. Наша кафедра межкультурной коммуникации долгие годы занимается подготовкой преподавателей русского языка как иностранного: мы существуем уже 20 лет и были созданы как кафедра методики обучения русскому языку как иностранному.

Созданный нами Букварь адресован детям, которые не знают по-русски слов, не знают по-русски букв. И поэтому методика обучения в этом букваре отличается от русской азбуки тем, что мы прежде всего учим детей фонетике, как произносить звуки: в букваре много заданий на фонетическую зарядку, чтобы научить мягкости и оглушению согласных, фонетическим законам русского языка. Есть упражнения и для овладения русской интонацией.

Предлагаемый учебно-методический комплекс поможет подготовить ребенка, не владеющего русским языком, к поступлению в первый класс российской школы и может использоваться в качестве коррекционного сопровождения к «Азбукам» для русских школ (например, «Русская азбука» под ред. В.Г. Горецкого, В.Д. Берестова и др.) на уроках и на дополнительных занятиях в группе детей-мигрантов для подготовки домашних заданий. Композиция «Букваря» отражает алгоритм знакомства с русскими звуками по слоговому принципу, словами, элементарными предложениями через повторение за учителем, проигрывание наизусть по ролям предложенных элементарных диалогов, каждый из которых сопровождается ситуативной иллюстрацией. В отличие от «Азбук» для русских школ, в «Русском букваре для мигрантов» предлагается одновременное введение на уроке звуков (гласных, согласных) и букв, их обозначающих.

Учащиеся должны научиться четко произносить звуки вслед за учителем, уметь соотносить звуки и буквы, делить слово на слоги, выделяя из них ударный, читать простейшие диалоги в Букваре. Кроме того, важно обучить детей обычным бытовым диалогам для того, чтобы они начинали говорить по-русски со слов «Здравствуйте!», «Доброе утро!», «Спасибо!», чтобы они знали,

как обратиться друг к другу. Этого нет в азбуке для русских детей, потому что дети обучились этому в дошкольных учебных заведениях.

В конце Букваря дается страничка с дополнительным литературным материалом для учителя, чтобы использовать тексты для отработки произношения и новой лексики с более подготовленными учащимися. В тексте Букваря для облегчения работы учителя каждое задание сопровождается пиктограммой, которая помогает учителю организовать работу по определенному плану.

Этот букварь может быть полезен и в старших группах детских садов, где тоже есть дети мигрантов. На наш взгляд, предложенная нами методика будет востребована потому, что букварь легкий для детей. А это очень большой стимул для того, чтобы они научились читать по-русски.

Наш букварь является корректировочным курсом, дополнительным к тому общему учебнику, по которому занимаются дети в классе. Мы хотим помочь детишкам войти в мир русского языка. Проблема действительно очень острая, и в Петербурге она решается по-разному в разных школах [12]. Некоторые директора школ находят возможность создать дополнительные группы в послеурочное время для занятий с этими детьми. И это лучший вариант. В другом случае, мы посылаем своих студентов в качестве волонтеров в некоторые школы. Но у нас всего 10 студентов, которые могут быть волонтерами, и мы не можем обеспечить все школы.

Знание русского языка является основным показателем способности мигрантов адаптироваться в России: в противном случае по примеру Франции, Германии и Великобритании стихийно разовьётся анархия «мультикультуризма», приведшая летом 2011 года к беспорядкам в Европе на этнической почве. Неслучайно Правительство Санкт-Петербурга включило в бюджет программы «Толерантность-2» (2011-2015 годы) статью о закупке Комитетом по образованию Санкт-Петербурга «Русского букваря для мигрантов». 1 сентября 2011 года 6400 комплектов этих учебников были отданы поликультурным школам города, а 26 октября 2011 года коллектив авторов этого пособия был удостоен медали лауреата на Всероссийской Выставке «Образовательная среда 2011». В апреле 2012 года на международной выставке в Москве «Global Education» наш Букварь получил Гран-при.

Таким образом, опыт кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И.Герцена, инициированный в 2006 году созданием Центра языковой адаптации мигрантов, получил признание.

Продолжением «Русского букваря для мигрантов» стало только что вышедшее в том же издательстве «Кнорус» учебное пособие для детей, начинающих осваивать русский язык «**Азбука вежливости**» [13].

Если в Букваре («Русский букварь для мигрантов») делается акцент на обучение чтению и письму, то в Азбуке («Азбука вежливости») целью занятий является овладение основными формулами русского речевого этикета, необходимыми для вежливого поведения ребенка в России. Из многообразия этикетных ситуаций выбраны те, с которыми чаще могут сталкиваться дети дошкольного и младшего школьного возраста: *Приветствие, Прощание,*

*Знакомство, Просьба и Согласие, Благодарность, Разрешение и Отказ, Извинение, Приглашение, Обращение, Одобрение и Неодобрение, Разговор по телефону.*

Ценность «Азбуки вежливости» состоит в том, что данное учебное пособие знакомит не только с речевыми формулами, используемыми в разных ситуациях, но и с правилами поведения (такие правила обозначены в пособии как «Правила вежливости»).

Композиция пособия максимально облегчает ребенку-инофону процесс адаптации в новой для него культурной и языковой среде. Ситуации расположены по порядку вхождения в коммуникацию: от более частотных («Приветствие», «Прощание», «Знакомство») – к менее частотным («Приглашение», «Одобрение и неодобрение», «Разговор по телефону»).

Основным структурным компонентом каждой темы являются диалоги, восприятие которых облегчается благодаря иллюстрациям. Представленные коммуникативные ситуации максимально приближены к реальным, с которыми дети сталкиваются ежедневно. Употребление формул речевого этикета, с которыми ученик познакомился на материале диалогов, тренируется путем выполнения заданий, следующих за диалогами. Чёткость предложенных заданий позволяет использовать это пособие и для самостоятельной работы. Обязательным элементом каждой темы являются тексты детских стихов или загадок, связанных с рассматриваемой этикетной ситуацией. Учитель может не использовать этот материал, если он сложен для конкретного ученика, однако включение стихотворных текстов для детей поможет сделать урок более динамичным и интересным.

В приложении представлены скороговорки и рифмовки, которые могут выполнять роль фонетической разминки перед занятием.

К пособию «Азбука вежливости» прилагается диск с мультимедийным тренажёром «Принимаем гостей» (авторы: Миловидова О.В., Пашукевич Ю.С.), который закрепляет в игровой форме тексты из пособия. Персонажи видеоклипов Сурен, Ануш и Аня являлись героями тренажёра «Мой весёлый день» из «Русского букваря для мигрантов». Встреча с ними в новых ролях является интересным замыслом авторов.

Завершает «Азбуку вежливости» Хрестоматия по детской литературе о вежливости, среди которых помещено и стихотворение «Спасибо!» известного петербургского коллекционера и создателя книжной миниатюры Б.В.Сухомлинова. В стихотворении слово «Спасибо!» звучит на 99 языках мира.

Учителя петербургских школ Кировского и Приморского районов с интересом ознакомились с новым изданием и отметили его большую ценность для практики работы в поликультурном классе.

Однако перед коллективом кафедры межкультурной коммуникации осталось ещё много проблем, важных для решения социальных вопросов в области обучения мигрантов русскому языку для их интегрирования в поликультурный социум современного мегаполиса. Это и маленькие тиражи вышедших учебных пособий, и отсутствие финансирования дополнительных

занятий по русскому языку с мигрантами (дети и взрослые), отсутствие финансирования издания «Азбуки вежливости» и семинаров для учителей, отсутствие финансирования Центра языковой адаптации мигрантов при РГПУ им. А.И. Герцена.

Особенно нас волнует проблема подготовки нового поколения учителей русского языка для полиэтнической школы. Сокращение приёма студентов в педагогические вузы и новые образовательные стандарты не предусматривают подготовку таких педагогических кадров. Коллектив кафедры межкультурной коммуникации в 2011 году создал образовательную программу «Русский язык и литература в поликультурной среде» для бакалавриата. Эта программа, к сожалению, не получила финансирования из госбюджета и предлагается на внебюджетной основе. Чтобы поддержать подготовку преподавателей русского языка как неродного, необходима помощь в запуске этой образовательной программы со стороны города: формирование *целевого заказа филологическому факультету РГПУ им. А.И.Герцена* от районов города на подготовку специалистов по обучению русскому языку детей и взрослых мигрантов; организация *специальных стипендий* студентам, выбравшим эту образовательную программу.

### ***Список литературы***

1. Смирнова Т. М. Новые реальности многонационального Петербурга // Русский язык как неродной – путь к жизненному и профессиональному успеху: Материалы Круглого стола РОПРЯЛ, проведенного на базе РГПУ им. А.И.Герцена 27 января 2006 года. Санкт-Петербург, 2006. с. 16-17.
2. Федеральный закон № 53 «О государственном языке Российской Федерации» от 1 июня 2005 г. Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) // Мир русского слова. 2005. №1-2. С.5-82.
3. Правительство Санкт-Петербурга. Комитет по внешним связям. Программа гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2006-2010 годы (программа «Толерантность»). Санкт-Петербург, 2006. 49с.
4. Там же, с.9-10.
5. Там же, с.9-10.
6. Лысакова И.П. Русский язык как неродной: сотрудничество науки и практики в школах Санкт-Петербурга // Мир русского слова. 2009. №4. С.76-80.
7. Лысакова И.П., Шубина Н.Л. Научно-методический Центр языковой адаптации мигрантов, Бюллетень Ученого Совета РГПУ. Санкт-Петербург, 2006, № 7. С. 56-59.
8. Русский язык как инструмент создания толерантной среды в поликультурной школе Санкт-Петербурга: Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. 130 с.

9. Мы говорим по-русски: Учебное пособие / Под редакцией проф. Лысаковой И.П. Санкт-Петербург, 2007. 148с.; Лысакова И.П., Уша Т.Ю., Сандрикова Е.А., Васильева Г.М., Бочарова Н.А. Корректировочный курс русского языка для детей-инофонов. Лексические особенности русской картины мира. Мы говорим по-русски-2: Учебное пособие. Санкт-Петербург, 2008; Наша школа - четырехязычный разговорник (русско-арм., груз., азерб.). Санкт-Петербург, 2008; Технологии адаптации мигрантов: Учебно-методический комплекс / Под ред. проф Лысаковой И.П. Санкт-Петербург, 2008. 196 с.
10. Бочарова Н.А., Лысакова И.П., Розова О.Г Азбука для тех, кто изучает русский язык как неродной: Учебное пособие. Санкт-Петербург, 2008. 48 с.
11. Русский букварь для мигрантов: учебно-методический комплекс/ под ред. проф. И.П.Лысаковой. Москва: КНОРУС, 2010; Москва: КНОРУС, 2011. 2-е издание, стереотипное.
12. Русский язык как неродной – путь к жизненному и профессиональному успеху: Материалы Круглого стола РОПРЯЛ, проведенного на базе РГПУ им. А.И. Герцена 27 января 2006 года. Санкт-Петербург, 2006; Русский язык как инструмент интеграции мигрантов в российский социум: Материалы Круглого стола РОПРЯЛ, проведенного на базе РГПУ им. А.И. Герцена в рамках Форума русского языка как неродного 30 марта 2007 года. Санкт-Петербург, 2007. 159 с.
13. Лысакова И.П., Железнякова Е.А., Пашукевич Ю.С. Азбука вежливости: учебное пособие для детей, начинающих осваивать русский язык. М., 2013. 103 с.

#### **4.2. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя русского языка в техническом вузе: инвариант содержания и вариативность реализации**

Утвердившаяся во всех социально значимых сферах жизни общества, включая образовательную, компетентностная парадигма деятельности предполагает в качестве основного своего критерия и условия осуществления системно организованную совокупность разноаспектных характеристик специалиста – базовых компонентов его профессионально-коммуникативной компетенции (ПКК): *знаний, умений и навыков, личностных качеств и способностей.*

В проекции на деятельность преподавателя русского языка в высшей технической школе эти разноаспектные компоненты ПКК в самом общем виде определяются объектом и предметом лингвообразовательного процесса в профильном вузе:

*знаниевый* компонент предполагает осмысление содержательных целей и условий языкового обучения студентов в конкретном вузе, научно-теоретических и методологических основ организации учебного процесса и лингводидактической системы профессионально-коммуникативной подготовки специалистов;

• *операционно-деятельностный* компонент предполагает проектирование и реализацию указанной системы, отбор и использование эффективного

педагогического инструментария, разработку лингводидактического и информационного сопровождения учебного процесса;

- *личностный* компонент предполагает развитие и совершенствование творческого потенциала преподавателя, его способности к педагогическим инновациям, эффективному управлению лингвообразовательным процессом.

При этом ПКК преподавателя русского языка в техническом вузе имеет сложноорганизованную структуру, отражающую дифференциацию в каждом базовом компоненте двух типологических разновидностей:

- *универсальных*, которые «по определению» должны присутствовать в профессиограмме (термин введен в лингводидактику Е.А. Березкой, Л.П. Авдониной, Л.В. Савостьяновой [3]) преподавателя-русиста высшей школы, составляя содержательный инвариант его ПКК;

- *специальных*, которые призваны проецировать унифицированную «знаниево-деятельностно-личностную» триаду на конкретную область ее применения – поликультурную и полидисциплинарную лингвообразовательную среду инженерного или технологического вуза, определяя вариативные стратегии и тактики педагогической деятельности вузовского русиста.

Научные основы знаниевого компонента ПКК преподавателя русского языка в высшей технической школе предопределяет осознание стратегических *целей* лингвообразовательной деятельности в указанной сфере, что в свою очередь предполагает осмысление:

- приоритетных позиций высшей технической школы, готовящей кадры для реального сектора экономики в системе профессионального образования, а следовательно, важности определения ее сегодняшних задач, тенденций и перспектив в контексте культуросообразного развития общества;

- социальной значимости проблемы формирования компетентного, высококультурного, конкурентоспособного специалиста, соответствующего потребностям общества и современного рынка труда, способного грамотно (в широком смысле) осуществлять организационно-управленческую деятельность в сфере науки, производства и технологий, эффективно используя языковые / речевые средства для извлечения, обработки, продуцирования и ретрансляции специальной информации в соответствии с потребностями профессионального общения, интегрироваться в культурно-информационный контекст международных коммуникационных процессов.

В этой связи создание инновационной лингводидактической системы, обеспечивающей комплексную профессионально-коммуникативную подготовку (ПКП) специалистов, повышение уровня их общей и профессиональной культуры, отвечает установкам современной языковой политики высшей технической школы. Средством реализации этих установок может служить педагогическое управление [1] лингвообразовательным процессом в вузах технического профиля.

Научный подход к решению указанной проблемы предусматривает выбор *адекватных образовательных парадигм и моделей*, функционирующих в



высшей технической школе, на основе их предварительной аспектной систематизации. Так, по разным классификационным критериям выделяются:

- по протяженности во времени (завершенности / продолженности, прерывности / перманентности) – *дискретные, пролонгированные и непрерывные* образовательные модели;
- по соответствию параметров психовозрастной дифференциации обучающихся и задач формирования личности специалиста на различных ступенях и этапах высшей школы – *педагогическая и андрагогическая* образовательные парадигмы;
- по направленности обучения на достижение образовательного минимума в приобретении необходимых компетенций или на достижение вершин познавательного и творческого развития личности обучающегося, максимальной реализации его потенциала – *традиционная и акмеологическая* парадигмы.

При этом следует учитывать закономерные корреляционные связи между названными системными явлениями. Так, при рассмотрении *педагогической* парадигмы, ориентированной на обучение и личностно-социальное формирование «невзрослых» субъектов в системе дошкольного, среднего и I ступени неполного высшего профессионального образования (1-2 курсы бакалавриата / специалитета), и *андрагогической*, ориентированной на обучение и формирование профессионально-коммуникативной и социальной компетенции взрослых субъектов в системе высшего (с 3-го курса бакалавриата / специалитета) и последиplomного образования, отмечается их *дискретный* характер, обусловленный сменой последовательно организованных образовательных этапов. *Акмеологическая* парадигма, нацеленная на максимальное раскрытие творческого и личностного потенциала субъектов образовательной деятельности, рассматривается в этой связи как пример *непрерывной* парадигмы, способной решать указанные задачи и на отдельных, и на последовательных ее ступенях, и на протяжении всего периода обучения.

В проекции на лингводидактику выявленная типология и предложенная классификация разнородных образовательных парадигм и моделей позволяют преподавателю методически целесообразно определять возможности их использования в высшей технической школе:

- стратегическая задача *дискретных* педагогической и (особенно) андрагогической парадигм заключается в том, чтобы на принципах преемственности и взаимодополнительности в процессе ПКП специалистов сформировать у них средствами языковых дисциплин прочную знаниево-деятельностную основу, стремление к успешной «вербально-имиджевой» самореализации в профессии и социуме;
- формируемый андрагогической и (особенно) акмеологической парадигмами динамический характер ценностно-мотивационной сферы личности специалиста, ориентирующей его на постоянное профессионально-коммуникативное совершенствование, создает предпосылки для продолжения

им образования по основной или дополнительной специальности, постоянного повышения квалификации в рамках *непрерывной* образовательной модели.

В научно-теоретические основы знаниевого компонента ПКК преподавателя-русиста в высшей технической школе входит также комплекс интегрированных данных естественных и социально-гуманитарных наук:

- *психолого-педагогических* (возрастной педагогики и психологии, социологии, когнитивистики, андрагогики, акмеологии) – о свойствах и характеристиках субъектов образовательной деятельности в высшей школе, типологии их лингвокогнитивных и учебных стилей;
- *лингвистических, лингвометодических* (общего и сравнительного языкознания, социо- и психолингвистики, лингводидактики, риторики) – о природе и механизмах речемыслительной деятельности, особенностях вербальной коммуникации в социально-профессиональном общении.

В ряду основных компонентов образовательного процесса – обучающий - учебный предмет - обучающийся – основное внимание должно быть сфокусировано на последнем как на конечном «потребителе» методической продукции, ее адресате, определяющем смысл педагогической деятельности. В нашем случае это *студенчество*, рассматриваемое в двух актуальных для лингводидактики аспектах:

- как коллективный субъект образовательного процесса, которому присущи некие общесоциумные характеристики;
- как совокупность языковых личностей, дифференцируемых по ряду типологических признаков.

В первом аспекте, с позиций социологии, возрастной психологии и социолингвистики, студенчество предстает динамично развивающимся молодежным социумом, который характеризуется ассимиляцией всех заметных явлений в речевой практике современности – негативных и позитивных. При этом последнее определяется в значительной мере высоким потенциалом лингвообразовательной среды вуза. В этой связи по-новому интерпретируется извечная методическая проблема взаимодействия важнейших компонентов образовательного процесса: предполагается не только адаптации студентов к условиям этой среды, но и (что более значимо в аспекте педагогики) адаптация самой лингвообразовательной среды, языкового учебно-воспитательного процесса, к особенностям поэтапного личностно-профессионального становления его субъектов. Учет этих особенностей достигается структурированием для различных этапов обучения (курсов) содержания профильных языковых и речеведческих дисциплин, модули которых коррелируют со ступенями вузовского образовательного процесса и динамикой коммуникативных потребностей его субъектов.

Так, на 1-2 курсах, решающих задачи приобщения недавних абитуриентов к студенческой жизни: формирования у них навыка самостоятельной регуляции учебно-коммуникативной деятельности, умения конспектировать лекции, добывать знания из книжных источников, четко и ясно излагать свои / чужие мысли, – содержанием лингвистической работы является нормативность литературного языка, составление личных деловых документов, вторичных

безоценочных учебно-научных текстов на материале общеобразовательных дидактических источников. На 3-4 курсах, отмеченных началом специализации (а для бакалавров последнего года – завершением их обучения), содержание языковой работы определяют вопросы нормативности устной и письменной коммуникации по направлению подготовки учащихся, составление информационно-справочных документов, профильных учебно-научных текстов. Таким образом, учет достижений психолого-педагогических наук в области дифференциации особенностей учебно-познавательной деятельности студентов, их личностного и профессионального становления на последовательных образовательных этапах (курсах) позволяет преподавателю русского языка методически грамотно планировать содержание, стратегию и тактику ПКП специалистов.

Во втором аспекте, с позиций дифференциальной психологии, психофизиологии, психолингвистики и когнитивистики, актуализируется выявление *психофизиологических* (например, пониженный уровень слуха), *лингвокогнитивных* (например, выделение так называемых «коммуникативно-речевого» и «когнитивно-лингвистического» типов овладения речевой коммуникацией) и иных особенностей субъектов технического образования. Учет данных особенностей, индивидуальных стилей деятельности указанных категорий и типов учащихся необходим для построения особых «образовательных траекторий» (например, для обучения слабослышащих студентов), индивидуальных «маршрутов» и тактик в общей стратегии ПКП специалистов в техническом вузе.

В профессиональную сферу преподавателя-русиста в техническом вузе входит также определение *научно-предметного содержания* профильного языкового обучения студентов, для чего необходим лингводидактический анализ современного состояния русского языка и профессионального дискурса. Данные этого анализа должны быть положены в основу отбора тематически значимого, лингвистически нормативного и продуктивного языкового и речевого материала для обучения нефилологов культуре профессиональной коммуникации, что способно существенно актуализировать вузовский лингвообразовательный процесс.

Анализ состояния лингвокультурной среды, в которой формируется языковое сознание национального сообщества в целом, профессионального в частности, позволяет преподавателю-русисту объективировать процесс научного осмысления законов языкового развития и их лингводидактической интерпретации в целях ПКП специалистов в техническом вузе. При анализе экстралингвистических факторов (социальных и коммуникативных) как источников воздействия на язык следует отметить двойственность этого воздействия: с одной стороны, позитивное ускорение процессов адаптации языка к меняющейся действительности (оперативное пополнение лексики и фразеологии, возрастание вариативности словообразовательных и синтаксических моделей и др.), с другой стороны – негативные проявления в функционировании языка в процессе речевой практики современников

(злоупотребление нелитературными разновидностями языка, сниженной экспрессивной / некодифицированной лексикой, иноязычная экспансия и др.).

Анализ и систематизация собственно лингвистических факторов развития языковой системы и использования ее разноуровневых ресурсов в практике речевого общения, в том числе профессионального, позволяют русистам в оценке трансформаций языка учитывать действие объективных законов его развития (например, законов системности, традиций, аналогии, экономии и противоречий, по Т.М. Балыхиной [2]) и разнонаправленных процессов, (например, усиление тенденций аналитизма при сохранении в целом присущей ему синтетичности). Действием названных механизмов вызваны изменения на всех уровнях языковой системы, причем на каждом из них, с одной стороны, наблюдаются естественные трансформации норм в виде гармоничных новообразований, с другой – присутствуют неоправданные искажения, отражающие сбои в функционировании системы. Это подтверждает необходимость отбора преподавателями в учебных целях тематически актуального, лингвистически нормативного и продуктивного языкового материала, способного обслуживать «потребности бытия» (по Ю.Е. Прохорову [4]), в том числе в профессиональной сфере, и его лингводидактической интерпретации в содержании ПКП специалистов в техническом вузе.

Определение содержания указанной языковой и речевой подготовки, ее научно-теоретических, методологических и лингводидактических основ предполагает реализацию комплекса педагогических задач и функций этой подготовки: адаптационной, развивающе-деятельностной, проективной, рефлексивной и др., что означает, по сути, трансформацию знаниевого в **операционно-деятельностный компонент ПКК** преподавателя-русиста. Возможности реализации указанных функций появляются в процессе **педагогического проектирования** [6], которое предусматривает поэтапную разработку преподавателем-русистом содержательных и структурных характеристик учебной дисциплины, способных обеспечить необходимый уровень ПКК учащихся в результате ее изучения. Этапами этого процесса являются:

- изучение преподавателем действующих *Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования* (ФГОС ВПО) или *собственных вузовских стандартов* по направлениям подготовки учащихся – основных нормативных документов, определяющих цели и задачи профильной ПКП специалистов, содержание и характер формируемых компетенций, их компонентный состав;
- выявление языкового и речевого компонентов в содержании *основных образовательных программ* (ООП) – нормативных документов второго порядка, дидактически интерпретирующих содержание ФГОС или внутривузовских стандартов по направлениям подготовки специалистов;
- анализ годовых *учебных и рабочих планов* («отрезков») по направлениям подготовки специалистов – нормативных документов третьего порядка, определяющих место (образовательный этап), количественные (трудоемкость в часах и зачетных единицах) и качественные (виды

аудиторной и внеаудиторной работы) параметры определяемой вузом языковой / речеведческой дисциплины как модуля ООП;

- разработка *образовательной программы* (ОП) определенной вузом (факультетами, кафедрами, иными структурными подразделениями) конкретной языковой / речеведческой дисциплины – нормативного документа четвертого порядка, дидактически интерпретирующего содержание соответствующих компонентов в документах предшествующих уровней с целью его адаптации к конкретным условиям реализации в составе ООП;
- создание *учебно-методических комплексов по дисциплине* (УМКД) – совокупности нормативных документов, средств обучения и контроля, обеспечивающих учебно-методическое сопровождение конкретной ОП.

Логику проектирования лингвообразовательного процесса определяет его концептуальная база. В качестве таковой в поликультурной образовательной среде современного технического университета предлагается *категориально-уровневая концепция* обучения русскому языку разнотипных контингентов учащихся. Их общая классификация может быть представлена на примере МГТУ им. Н.Э. Баумана, где в составе основных учебных контингентов – российских и иностранных – выделяются специфические (по разным основаниям) категории: в первом случае это слабослышащие студенты, во втором – студенты из стран «ближнего зарубежья». Названная концепция дифференцирует содержание языковых курсов применительно к контингентам и категориям, этапам и уровням их ПКП в техническом вузе, оптимизируя лингвообразовательный процесс.

Специфика работы с этими разнотипными контингентами учащихся достаточно четко методически интерпретирована в двух основных направлениях деятельности кафедр русского языка технических вузов: содержание подготовки нефилологов по направлению и дисциплине «*Русский язык и культура речи*», читаемой сегодня в вариативном формате, опирается на нормативы предшествующего Госстандарта ВПО 2-го поколения, или ГОС ВПО-02, и требования к языковым знаниям, коммуникативно-речевым умениям и навыкам специалистов (т.е. к их ПКК) в ФГОС ВПО-03; общие основы подготовки нефилологов по направлению «*Русский язык как иностранный*» (РКИ) отражены в действующих уровневых стандартах владения РКИ. Что же касается дисциплины «*Русский язык как неродной*» (РКН), то официально она пока не выделена в самостоятельное типологическое направление в силу нечеткости ее базовых параметров, неопределенности статуса и содержания.

Между тем в каждом указанном направлении языковое обучение соединяет сферы науки, образования и культуры в триединой социальной структуре современного университета, обеспечивая усвоение учащимися всех циклов дисциплин; в силу этого оно играет доминирующую роль в формировании ключевых компетенций, прежде всего коммуникативных и учебно-профессиональных. Отсюда определение образовательных задач учебной дисциплины для всех субъектов российской высшей школы дается в компетентностных установках ФГОС ВПО-03, нацеленных на формирование

комплекса общекультурных и профессиональных компетенций специалиста в социально-правовой, административно-производственной и научно-исследовательской областях деятельности.

Так, в ряду *общекультурных компетенций* (ОК-1,2,4-6,8-10,14,15) напрямую связаны с речевой коммуникацией в сфере научной и административно-производственной деятельности следующие:

- *инструментальные* – «свободно владеть письменной и устной речью на русском языке», «строить литературную и деловую устную и письменную речь, свободно владеть навыками публичной дискуссии, ... создавать и редактировать тексты профессионального назначения», «использовать профессионально-ориентированную риторику», «способность и готовность к письменной и устной коммуникации на русском языке»;
- *общенаучные (речемыслительные)* – «анализировать и грамотно контекстно обрабатывать научно-техническую, естественнонаучную и общенаучную информацию», «интерпретировать, структурировать и оформлять ее в доступном для других виде».

Из *профессиональных компетенций* (ПК-2-5,7-10,12,15-19,24,27) наиболее связаны с языком и речью следующие:

- *в научно-исследовательской / инновационной деятельности* – «грамотно пользоваться языком предметной области», «составлять описания проводимых исследований и разрабатываемых проектов, отчеты, ...обзоры»;
- *в организационно-управленческой деятельности* – «составлять ... отдельные виды технической документации», «передавать результат ... исследований в виде конкретных рекомендаций» [10].

При этом отличительной особенностью иноязычного профессионального образования в технических вузах РФ является необходимость одновременного следования установкам не только уровневых стандартов РКИ (в аспектах общего и специального владения), но и ФГОС ВПО-03, ориентированных на *российских* субъектов высшей технической школы [7; 8]. Совмещение требований к содержанию разнотипных компетенций, приобретение которых предусмотрено в указанных нормативных документах в качестве ожидаемого результата образовательной деятельности, требует от преподавателя РКИ творческого подхода к планированию и контролю учебных достижений студентов.

Для решения этих и других многоаспектных задач преподавателю русского языка в техническом вузе необходимо построение целостной *лингводидактической системы ПКП специалистов* [5], включающей все необходимые для ее функционирования компоненты:

- *содержательно-целевой*, предусматривающий, как было сказано ранее, 1) отбор соответствующего образовательным профилю и этапу фрагмента предметной области русистики для его воплощения в содержание учебной дисциплины; практикоориентированный и компетентностный характер содержанию обучения придает его целенаправленная лингводидактическая

интерпретация, предполагающая обучение языку в целях формирования языковой компетенции учащихся и обучение актуальным жанрам вербального общения специалистов в целях формирования их коммуникативно-речевой, дискурсивной компетенции;

2) разработку всестороннего лингводидактического обеспечения учебной дисциплины посредством:

а) обобщения научно-теоретических основ выстраиваемой педагогической системы (например, в формах монографических исследований [7; 9]),

б) создания учебно-методических комплексов, включающих: нормативную и учебно-методическую документацию (ФГОС и вузовские стандарты, ООП и ОП, тематические и календарные планы и др.), образовательные технологии, средства обучения и контроля (традиционные и электронные, в том числе ИКТ);

• *организационно-деятельностный*, предполагающий:

1) комбинирование линейных и нелинейных образовательных моделей в категориально-уровневом языковом обучении разнотипных контингентов учащихся, использование гибких вариативных схем ПКП российских и иностранных специалистов;

2) блочно-модульное структурирование языковых и речеведческих дисциплин, отражающее содержательные разделы учебных курсов и формирующее соответствующие группы ПКК специалистов;

3) системную организацию лингвообразовательного процесса в вузе – посредством обязательного базового курса и аспектных (специальных) курсов для второго (дополнительного) обучения, последипломной подготовки и повышения квалификации российских и иностранных специалистов, – обеспечивающую формирование полного комплекса базовых и сопутствующих компонентов ПКК специалиста;

• *контрольно-оценочный*, предусматривающий планирование и реализацию системы педагогических измерений для оценки процесса и результатов лингвообразовательной деятельности по двум ее основным направлениям:

1) в области обучения российских студентов – разработка комбинированной системы контроля по речеведческим дисциплинам, реализующей разнохарактерные виды (традиционные и тестовые) педагогических измерений учебных достижений субъектов образовательной деятельности на различных этапах (входном, текущем, рубежном, итоговом); при этом целенаправленное увеличение в итоговом контроле доли заданий, оценивающих умения и навыки применения знаний в «незнакомой ситуации», т.е. в реальных речевых ситуациях профессионально-коммуникативной деятельности, причем в продуктивных ее видах, свидетельствует о трансформации знаниевой компоненты ПКК учащегося в практически-деятельностную и позволяет преподавателю объективно оценить прочность усвоения материала учебного курса, соответствие его

содержания и технологий целям компетентностной профессионально ориентированной подготовки специалистов;

- 2) в области обучения иностранных студентов – использование на этапах текущего и рубежного контроля традиционных и тестовых видов педагогических измерений (в разнообразных комбинациях), а на этапе итогового контроля – типовых тестов Российской государственной системы сертификации уровней общего и профессионального владения русским языком как иностранным (ТРКИ).

**Личностный компонент ПКК** преподавателя русского языка опосредован рассмотренными ранее знаниевым и операционно-деятельностным компонентами: он предполагает творческое применение полученных знаний в области педагогического проектирования и реализации лингвообразовательного процесса, его содержания и структуры, организационных форм и технологий, учебно-методического и информационно-технического сопровождения; в области эффективного управления этим процессом. Научно обоснованное решение этих профессиональных задач обеспечивает развитие творческого потенциала преподавателя, его способности к педагогическим инновациям.

Таким образом, результаты анализа составляющих ПКК преподавателя русского языка в техническом вузе позволяют выстроить следующую ее многокомпонентную структуру, в которой каждый базовый компонент включает универсальные и специальные (обусловленные направлением подготовки, образовательным этапом, лингвокогнитивными или иными особенностями обучающихся) типологические разновидности.

- Так, в составе ЗНАНИЙ выделяются компетенции:
  - а) *универсальные* – в области психолингвистики, теории речевой коммуникации и межкультурного взаимодействия; общей и частных методик обучения русскому языку (как родному, как иностранному, как неродному), педагогической риторики; в области возможностей ИКТ в оптимизации образовательного процесса;
  - б) *специальные* – в области терминосистемы определенной отрасли науки и технологий, актуальных сфер, ситуаций и условий профессиональной деятельности специалистов, конструктивно-языковых особенностей их речевого взаимодействия.
- В составе УМЕНИЙ выделяются компетенции:
  - а) *универсальные* – в области отбора и использования адекватного образовательным целям педагогического инструментария, эффективных методик обучения разнотипных категорий учащихся (по национальному составу, образовательному этапу, языковому уровню) культуре речевой коммуникации; в области использования ИКТ в сочетании с традиционными средствами обучения;
  - б) *специальные* – в области отбора содержания и дидактического материала для обучения нормативной деловой и научной коммуникации в профессиональной сфере.
- В составе СПОСОБНОСТЕЙ выделяются компетенции:



а) *универсальные* – в области педагогических инноваций при проектировании и реализации лингводидактической системы обучения разнотипных категорий учащихся; в области непрерывного саморазвития, повышения уровня педагогического мастерства и информационно-технологической грамотности;

б) *специальные* – в области творческого использования междисциплинарных знаний для актуализации и профилизации лингвообразовательного процесса.

Овладение всем комплексом указанных компонентов профессиональной компетенции выводит преподавателя-русиста технического вуза на уровень наиболее полного раскрытия его интеллектуально-творческого и личностного потенциала.

### ***Список литературы***

1. Афанасьева О.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория, практика // Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2008. 56 с.
2. Балыхина Т.М. Русский язык на рубеже тысячелетий: активные процессы в современном русском языке // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской Народной Республики: Сб. научно-методических статей. М.: Изд-во РУДН, 2006. 235 с.
3. Березкая Е.А., Авдоница Л.П., Савостьянова Л.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативная профиограмма выпускника технического вуза // Проблемы формирования современной языковой личности в образовательной системе вузов негуманитарного профиля: Всероссийская научно-практическая конференция: Тезисы докладов. СПб.: С.-Петербургский государственный горный университет им. Г.В. Плеханова, 2001. 98 с.
4. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. РКИ: Научное издание / Ю.Е. Прохоров. М.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. 266 с.
5. Романова Н.Н. Лингводидактическая система профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в высшей технической школе // Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 46 с.
6. Романова Н.Н. Проектирование содержания коммуникативно-речевой подготовки специалистов в техническом вузе как теоретико-практическая задача лингводидактики // Вестник университета (ГУУ). Серия «Развитие отраслевого и регионального управления». 2008. № 6. С. 211-215.
7. Романова Н.Н. Профессионально-коммуникативная подготовка специалистов в контексте образовательной политики технического университета: Монография / Н.Н. Романова. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009. 384 с.
8. Романова Н.Н., Соляник О.Е. Реализация технологии модульного обучения и балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений в работе с иностранными бакалаврами технического вуза (на примере образовательной программы «Русский язык как иностранный») // Вестник Российского

университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2013 . № 1 . С. 52-57.

9. Русский язык и культура профессионального общения нефилологов / С.Н. Белухина, О.А. Жилина, О.В. Константинова, И.В. Михалкина, Н.Н. Романова, Т.П. Скорикова: Монография / Под общей ред. Н.Н. Романовой. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008. 312 с.

10. ФГОС ВПО-03 по направлениям «Математика и компьютерные науки», «Прикладная математика», «Прикладная математика и информатика», «Техническая физика» (квалификация / степень «бакалавр»). М., 2011.

### **4.3. Теория электронного языкового обучения в аспекте реформирования глобального образования**

Настоящая статья посвящена вопросам происходящего инновационного реформирования языкового образования. Ключевой линией реформирования является сокращение аудиторного обучения языку и расширением изучения языка в электронном формате, в том числе в сети. Подобное расширение возможно лишь с наличием достаточного количества электронных средств по всем аспектам и уровню обучения языку. Лингвометодические тренажеры в системе электронных средств обучения являются базовыми в силу своей функциональности.

Мировое и российское образование находятся в состоянии реформирования традиционных форм и видов осуществления педагогических процессов, что обусловлено сверхдинамичным ростом технических, технологических, гуманитарных преобразований, обусловленных научно-технической революцией XXI века.

Насыщение бытового и профессионального пространства человека разнообразными электронными устройствами привело к смене поведения и мышления субъектов образовательного процесса.

Новое поколение молодежи, родившееся в 80-х, 90-х, 2000-х годах, глубоко вовлечено в цифровые технологии и экранную культуру. Появился новый термин «поколение Y», в противовес предшествующим поколениям «X» - поколениям среды аналоговых технологий и соответствующему мышлению и поведению. На новое поколение повлияло развитие технологий сетевой коммуникации, таких как электронная почта, служба коротких сообщений, средства мгновенных сообщений и других новых медиа-ресурсов наподобие видеохостинга YouTube и социальных сетей (В контакте, Одноклассники, Livejournal, MySpace, Facebook, Twitter и т. д.). Одна из важнейших отличительных особенностей психологии коммуникаций «поколения Y» — это многозадачность и многоканальность в использовании средств коммуникации: они могут одновременно общаться с несколькими людьми, читать сайт на другую тему, следить за обновлениями в Твиттере и блогах. Среди них в десятки раз снижено потребление таких медиа, как телевидение и радио. Также у них снижен интерес к традиционному чтению, они лучше воспринимают

информацию с экрана, нелинейно. Формируясь в эпоху кризиса мировой образовательной системы, поколение Y в своей массе не имеет методологии мышления, базирующегося на фундаментальных знаниях предшествующих поколений, что компенсируется гипергибкостью и адаптивностью к новой сетевой среде, в которой они создают новые правила и законы сосуществования. Развитие электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий порождает новые экономические отрасли, трансформирует традиционные и современные профессионалы это уже новое поколение, для которого электронная среда и цифровой инструментарий являются естественными.

Экранная культура характеризуется новыми свойствами, она определяет и будет определять в будущем когнитивное и коммуникативное поведение следующих поколений. Компонентная, элементная база и свойства экранной культуры, реализующиеся в формате веб-страницы являются объектом изучения педагогического веб-дизайна электронных средств обучения.

Педагогический веб-дизайн электронных средств [6], как и лингвистический [1], является отраслевым и обладает рядом специфических особенностей, характерных только для той области, которую он обслуживает. Прежде, чем мы начнём рассматривать историю педагогического веб-дизайна электронных средств обучения и сопряжённых технологий, рассмотрим терминологическую базу данной сферы.

Анализируемый термин появился в английском языке. «Instructional Design» и был образован из двух слов, Instruction и Design. В прямом смысле Instruction обозначает ряд мероприятий, которые способствуют обучению. Лексема Design обозначает творческую деятельность, целью которой является определение формальных качеств промышленных изделий. Эти качества включают и внешние черты изделия, но главным образом те структурные и функциональные взаимосвязи, которые превращают изделие в единое целое как с точки зрения потребителя, так и с точки зрения изготовителя. Дизайн стремится охватить все аспекты окружающей человека среды, которая обусловлена промышленным производством [3].

Для получения уникального продукта процесса дизайна, человек использует наблюдение, знания и креативные способности. Основная цель педагогического дизайна состоит в планировании и создании ситуаций, которые умножают потенциал обучения для каждого обучающегося. Это значит, что обучение необходимо планировать так, чтобы оно было эффективно и систематически спроектировано. Есть несколько слов и словосочетаний со словом "Instruction" (рус. – обучение). Самые распространенные - Instructional Science (рус. – педагогическая наука), Instructional Technology (рус. – образовательные технологии), Instructional Design (рус. – педагогический дизайн). Педагогика даёт теоретическое обоснование построению процесса обучения. Технологии образования являются прикладным аспектом педагогики, в основе которого находится педагогический дизайн.

Понятие "педагогический дизайн", пришло в Россию и адаптировано из зарубежной литературы в прошлом десятилетии, сейчас всё чаще этот термин появляется на страницах российских изданий, в том числе образовательных.

Зарубежные педагоги и психологи уделяют все большее внимание педагогическому дизайну. Многие зарубежные авторы дают свои, различные определения педагогического дизайна. Некоторые из них приведены ниже:

- педагогический дизайн обозначает использование систематического процесса для понимания проблем обучения, осознания, что нужно сделать для решения этих проблем, и затем осуществление этого решения [8].

- педагогический дизайн – это наука создания подробного описания условий разработки, оценки и реализации ситуаций, способствующих обучению [9].

- педагогический дизайн – это целостный процесс анализа потребностей и целей обучения и разработка системы способов передачи знаний для удовлетворения этих потребностей [10].

В сети интернет среди зарубежных источников встречается несколько определений, рассматривающих данное понятие в различных ракурсах. В частности, интерес представляют трактовки педагогического дизайна, заимствованные (в адаптированном варианте) из «Учебного и педагогического дизайна» Лаборатории прикладных исследований Университета штата Пенсильвания, США. Приведем некоторые из них.

Педагогический дизайн как дисциплина представляет собой отрасль знаний, в рамках которой проводятся исследования и разрабатывается теория о педагогических стратегиях, в том числе о процессе их разработки и реализации.

Педагогический дизайн представляет собой науку о создании детальных спецификаций для разработки, реализации, оценки и сохранения ситуаций, которые обеспечивают процесс изучения как крупных, так и малых предметных блоков всех уровней сложности.

До недавнего времени в Российской Федерации педагогическому веб-дизайну электронных средств обучения уделялось очень мало внимания. Можно отметить несколько работ небольшого количества исследователей, среди которых выделяются труды К.Г. Кречетникова, А.Ю. Уварова, И.Г. Александрова, Ю.Б. Соловьева и др.

Как известно, педагогический веб-дизайн электронных средств обучения реализуется в формате веб-страницы. Будучи ключевым звеном глобальной инфокоммуникационной системы веб-страница превратилась в объект исследования различными научными областями. Базовыми универсальными качествами веб-страницы являются мультимедийность, интерактивность, гипертекстовость. Важно отметить, что последнее качество абсолютно новаторское, если мультимедия и интерактив дискретно реализовались в аналоговых информационно-образовательных технологиях, то гиперсвязь стала возможной только в формате веб-технологий.

Ключевая функция педагогического веб-дизайна – представлять и организовывать пользовательский интерфейс, то есть осуществлять интерактивное взаимодействие между контентом и пользователем. Вид

интерфейса создает первое впечатление пользователя к предлагаемому ресурсу, формирует желание глубже ознакомиться с контентом ресурса или проигнорировать его, ввиду неблагоприятного первичного впечатления. Именно поэтому особенное внимание необходимо уделять методическому и дидактическому проектированию веб-страницы ЭСО, эффективно используя основные элементы веб-дизайна: сочетание цветов, выбор фона, шрифта, линий, теней, таблиц, соотношение элементов композиции, пропорции, использованных графических объектов и персонажей, их взаиморасположение и плотность, формальную сочетаемость и многое другое.

Перед мировым социумом встают глобальные проблемы реформирования образования и педагогики в соответствии с происходящими переменами в научно-техническом развитии общества. Наступило осознание того, что классическая педагогика уже не в состоянии полномасштабно выполнять свои функции в инновационной электронной среде.

В общих чертах, классическая педагогика – это управляемый процесс воспитания и образования личности в среде аналоговых технологий. Электронная педагогика – это научное направление, в основе которой лежат фундаментальные знания классической педагогики и инновационные методология, методики, инструментарий ориентированные на реализацию образовательных и воспитательных процессов в электронной среде.

Неожиданно динамичные метаморфозы информационно-образовательной среды создают новые межличностные коммуникационные условия, новые формы организации, управления и предъявления учебного материала, а сами средства обучения приобретают новые лингвометодические свойства, научно-методическое изучение закономерностей которых находится в самом начальном состоянии. Информационно-коммуникационные реалии сегодняшнего дня, меняющие бытовой и профессиональный уклад субъектов образовательного процесса, влекут кардинальные перемены в научно-исследовательской и учебно-педагогической работе.

Наиболее естественной реакцией на происходящие перемены является формирование новых научных направлений, школ и учебных дисциплин в рамках конкретных предметов.

Так, в фокусе развития глобального мультязычного, поликультурного информационного пространства развивается этноориентированная методика обучения русскому языку. Стержневой сущностью данной методики является создание учебного процесса и средств обучения с учётом семантики национальной колористики, которая находит своё выражения на сегментном (лексико-морфологическом и морфолого-синтаксическом) и суперсегментном (фонетическом и интонационном) языковых уровнях.

Появление электронной лингводидактики есть реакция на изменение формата представления учебно-методического материала, новых коммуникационных средств взаимодействия педагога и обучающегося. Целевая установка нового научного направления заключается в изучении инновационных лингвометодических свойств мультимедийности, интерактивности, гипертекстовости, веб-дизайна электронных средств

обучения, организации, управления, обновления методического материала. Важной задачей электронной лингводидактики является расширение сектора самостоятельной работы и переведения процесса обучения языку в режим 24 часовой доступности и свободной географической локализации обучающегося.

Аудиторная форма работы обучения, как форма коллективного обучения, в предыдущие века была основной. Однако с изменением информационно-образовательной среды подобная форма обучения становится менее целесообразной, эффективной, оптимальной. Наблюдается постепенный переход от коллективной формы организации обучения к индивидуально-опосредованной.

Одной из ключевых задач современной переподготовки и повышения квалификации является формирование новых компетенций, связанных с организацией электронного обучения языку в свете происходящей реформы образования, которая определяется устойчивой тенденцией – сокращением аудиторных часов и увеличением самостоятельной работы с использованием электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий.

Во многих ВУЗах отмечается последовательное выведение части процесса обучения предмету за пределы аудитории. Например, в университете штата Виктория (Канада) обучение многим дисциплинам, которые непосредственно не связаны с экспериментальной работой, выведены за пределы аудитории на 90%.

В ходе проведения научно-исследовательской работы было установлено, что в настоящее время можно говорить о разнообразных электронных формах обучения языку. К таковым относятся два основных вида обучения:

- с использованием *автономных электронных средств обучения* (оптический диск или установочный пакет обучающей программы на компьютер, планшет и др). Данная форма обучения языку предполагает более активное участие обучающегося в построении траектории самообучения. Консультационная форма общения с преподавателем-методистом может осуществляться как оф-лайн (e-mail, форум), так и он-лайн (Skype, чат сайта поддержки электронного обучения) ;

- с использованием *сетевых технологий*. *Сетевое обучение* – обучающие ресурсы находятся в сети. Управление процессом обучения осуществляется педагогом через системы управления контентом (CMS)<sup>22</sup> или через системы дистанционного обучения (LMS)<sup>23</sup>.

При сетевом обучении комбинируются формы обучения (он-лайн и оф-лайн). При сетевой форме обучения предоставляется консультирование в режиме реального времени в форме чата или телеконференции. Сетевая форма обучения использует серверные технологии, базы данных позволяющие регистрировать обучающегося, формировать для него обучающие модули с разнообразными формами практикумов, тренинга, контроля, отслеживать все его действия в информационно-образовательном пространстве.

---

<sup>22</sup> Content Management System.

<sup>23</sup> Learning Management System.

И в первом и во втором случаях предполагается использование достаточного количества электронных средств обучения для обеспечения полноценной внеаудиторной работы по оптимальному и эффективному усвоению планового задания.

Электронное обучение языку – это естественная современная форма обучения языку, которая появилась благодаря классической, фундаментальной методике обучения иностранным языкам, построенной на традиционном учебнике, но с учетом объективных научно-технических и гуманитарных реалий сегодняшнего дня.

В настоящее время электронное обучение в языковом образовании находится в стадии становления, как и во многих других предметно-дисциплинарных областях. Традиционный учебник по-прежнему является базовым средством подготовки современных специалистов, практически во всех областях гуманитарно-технической деятельности человека. Нельзя не отметить, что на основе классического учебника были подготовлены такие специалисты, которые осознали недостатки классического образования предшествующих лет и веков и перешли к созданию новых форм, средств и видов обучения, адекватных требованиям времени.

Электронное обучение наследует структурно-содержательные закономерности традиционного обучения. Как показала практика обучения языку в электронной форме, в качестве основной структурной единицы целесообразно использовать структуру классического урока с его основными этапами: введение нового материала, объяснение, отработка или закрепление, в электронном обучении этот этап определяется как «тренинг», контроль усвоенности введенного материала.

Как показывает практика обучения языку, самый трудоемкий и длительный по времени является этап закрепления или тренинга введенного материала.

Следовательно, в общей системе электронного урока лингвометодический тренажёр является наиболее значимым и эффективным инструментом *внеаудиторной работы*.

В зависимости от решаемых задач лингвометодические тренажёры делятся на:

- тренинги языковых навыков: фонетика, лексика грамматика (мофология и синтаксис);
- тренинг речевых навыков (умение использовать в речи приобретенные навыки);
- тренинг суперсегментных навыков: интонация, синтагматическое членение.

Тренажёры играют большую роль в формировании профессиональной компетенции в различных областях деятельности, особую значимость имеют тренажеры при подготовке специалистов, связанных с большими рисками (космонавты, пилоты, врачи-нейрохирурги и т.д.).

Тренажер - (от англ. train - тренировать - обучать), учебно-тренировочное устройство для выработки навыков и совершенствования техники управления

машиной (механизмом). Применяют при подготовке летчиков и космонавтов, при обучении машинописи, автовождению и т. д.

Если мы посмотрим значение слова «тренажёр» по психологическому словарю, то увидим несколько иное толкование: «Тренажер – техническое средство, служащее целям профессиональной подготовки человека – оператора, в конструкции которой реализована модель функционирования системы "человек - машина"».

В обоих случаях речь идёт об автоматизации навыков и умений, на основе многочисленных повторений одного и того же действия.

С развитием электронного языкового обучения появилась возможность использовать в качестве разновидности тренажера мультимедийную интерактивную обучающую игру.

В настоящее время, когда активно формируется «веб-стиль» жизни и работы мирового сообщества, работа педагога преобразуется, становясь многограннее, разнообразнее, креативнее, технологичнее, сложнее и, в то же время, интереснее, удобнее, комфортнее. Теперь от педагога нужны не привычные действия, выработанные многолетними педагогическими традициями, а подвижность и гибкость мышления, скорость ориентировки в меняющейся среде, ускоренная профессиональная адаптивность, креативный подход к быстрому решению разного рода задач (больших и малых) с использованием лингвометодической инноватики новых качеств электронного формата средств обучения.

Ключевой задачей современного языкового образования является разрешение серии проблем, непосредственно коррелирующих с системой электронных средств обучения (ЭСО). К таким проблемам стоит отнести, как мы думаем, формально-структурные (куда входят, в первую очередь, вопросы проблемы педагогического дизайна электронных средств обучения), содержательные (непосредственная привязанность к конкретному уровню и изучаемому аспекту обучения языку), дидактические и методические аспекты ЭСО (к которым можно отнести оптимизацию процесса обучения, задействуя инновационные свойства веб-страничного представления обучающего материала: мультимедийность, интерактивность, гипермедиа). Внедрение ЭСО в языковое обучение коренным образом модернизирует процесс преподавания, предоставляя педагогу широкие возможности вовлекать латентные психолого-педагогические ресурсы, использование которых возможно лишь в электронном формате.

Инновационные образовательные технологии в электронном формате позволяют сделать процесс обучения языку не только оптимальным и эффективным с лингводидактической, методической точек зрения, но и динамичным, увлекательным, азартным.

Игровой азарт, обладая мощнейшим дидактическим стимулом, использовался в педагогическом процессе с античных времен. Последовательный и естественный переход процесса обучения в электронный формат веб-страницы, инновационные качества электронных средств превращают мультимедийную обучающую игру практически в обязательную



часть любого урока при обучении различным аспектам языковой и речевой деятельности иностранного языка. Играть, обучаясь или обучаться, играя возможно при обязательном выполнении главного условия – ключевые качества игры (азарт, динамизм, соревновательность, скорость реакции и др.) осуществляются на специально отобранном и методически проанализированном лингводидактическом материале, а мультимедийная электронная игра непосредственно связана с грамматической темой урока, виду изучаемой языковой или речевой деятельности, актуальному уровню обучения.

Игра для обучающегося всегда предполагает альтернативное принятие решения – как добиться успеха, какой вариант выбрать, как поступить, как стать первым, лучшим. Желание решить эти вопросы ускоряет мыслительную деятельность обучающегося. В мультимедийной, интерактивной игре заключен богатый дидактический потенциал, который еще недостаточно изучен на научном психолого-педагогическом уровне. Для изучающих иностранный язык, однако, это не является предметом рассуждений. Для них мультимедийная игра, прежде всего – интересное и очень увлекательное занятие, которое позволяет снять напряжение урока, сменить форму обучения и, тем самым, существенно повысить мотивацию к изучению языка. Значимость мультимедийной интерактивной игры состоит еще в том, что обучающийся освобожден от страха совершить ошибку, она (игра) доступна даже не сильным ученикам. В интерактивной игре прекрасно реализуется принцип индивидуальную подхода, так как обучающийся непосредственно чувствует эту индивидуальную свободу, у него отсутствует страх перед компьютером сделать ошибку. Создаваемая атмосфера увлечённости и радости, ощущение посильности заданий – всё это позволяет преодолеть стеснённость при работе в группе под руководством преподавателя, которая мешает свободно употреблять в речи слова иностранного языка и позитивно отражается в результатах обучения. В игровом процессе обучающей игры постепенно и незаметно усваивается новый языковой и речевой материал, а вместе с этим зарождается высокое чувство удовлетворённости – значит и я могу добиваться успехов в грамматике, лексике, аудировании, так же как и другие.

С позиций характера лингвометодического интерактивного взаимодействия обучающегося и электронного средства обучения мультимедийная интерактивная обучающая игра представляет собой разновидность лексического, грамматического компьютерного или сетевого лингвометодического тренажёра. Но формальное её представление: интерактивный красочный интерфейс, который выражает некоторую сценарно-содержательную идею, стремление погрузить обучающегося в событийную виртуальную среду, использование многочисленных мультимедийных элементов и реакций на те или иные действия обучающегося, высокое интерактивное взаимодействие обучающегося с мультимедийной игрой лишь одним кликом мышки или движением пальца по интерактивному экрану, учёт и поощрение удачно сделанного действия в форме присуждения рейтинговых баллов или наказания за неправильный выбор уменьшением баллов,

фиксированное время прохождения игры, призы в виде мультимедийных эффектов по окончании игры – всё это формирует у обучающего иллюзию непосредственного (живого) участия в каком-то реальном событии (например, в охоте или собирании сосновых шишек), а не «сухого» академического приобретения знаний. Желание сыграть с меньшим количеством ошибок за короткое время, стремление набрать максимально возможную сумму баллов – вот те самые главные стимулы и показатели методической эффективности мультимедийной интерактивной обучающей игры.

Таким образом, мультимедийная обучающая электронная игра рассматривается нами как ситуативно-вариативный тренинг, в котором реализуется возможность для многократного повторения языкового или речевого образца в условиях, максимально приближенных к реально-речевому общению с присущими ему признаками – динамичностью, эмоциональностью, целенаправленностью.

Создание лингводидактических тренажёров для формирования лексико-грамматических навыков и коммуникативно-речевых умений, несомненно, должно соответствовать основным теоретическим положениям, выработанным фундаментальной традиционной методикой обучения РКИ.

Коммуникативно-деятельностный подход, на котором базируется современная электронная лингводидактика, предполагает строить обучение языку как определенному виду деятельности.

Всё вышеописанное позволяет заключить, что проведённое научно-экспериментальное исследование имеет не только *теоретическую значимость*, которая выражается в инновационной интерпретации нового объекта исследования – веб-страницы в аспекте её дидактических и методических свойств, но и практическое использование при разработке, создании и внедрении программ повышения квалификации педагогов высшей, средней и начальной школ для формирования новых профессиональных компетенций, позволяющих эффективно работать в быстро меняющихся условиях информационного общества.

Создание системы лингвометодических тренажеров по всем аспектам и уровням обучения русскому языку как иностранному, неродному, родному будет активно способствовать проходящему реформированию языкового образования.

### ***Список литературы***

1. Атабекова А.А. Лингвистический дизайн web-страниц. М.: РУДН, 2003.
2. Балыхина Т.М. От методике к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. Москва: РУДН, 2010.
3. Википедия: свободная энциклопедия [сайт]. URL: [http:// ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org)
4. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог. М. РУДН, 2009.
5. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика. Инновации языкового образования. Германия, Саарбрюккен: LAP, 2010.

6. Гарцов А.Д. Пять шагов в электронную педагогику. Германия, Саарбрюккен: LAP, 2011.
7. Мэтью Мердок, Трейон Мюллер. Взрыв обучения. Москва: Альпина Паблишер, 2012.
8. McArdle J. J., Hamagami F., Elias M. F., Robbins M. A. Structural modeling of mixed longitudinal and cross--sectional data / *Experimental Aging Research*, 1991.17(1). P. 29-52.
9. R.Richey // <http://www.gsu.edu/~wwwitr/features/leaders/richey.html>
10. Briggs L.J. *Instructional Design: Principles and Application*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1977.

#### **4.4. Образовательные возможности метамоделей формирования коммуникативного лидерства: результаты исследования и перспективы обучения**

Обоснование педагогической эффективности метамоделей формирования коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего профессионального образования в процессе перехода на двухуровневую компетентностную модель подготовки интеллектуальной элиты страны; кардинальная переоценка образовательных целей и результатов подготовки управленческих кадров в условиях возрастающей персонификации личности, востребованность ее творческой свободы и самооценности; несводимость профессионально значимой языковой подготовки студентов-экономистов к упрощенной модификации классической университетской модели; важность теоретического обоснования методологических и методических положений образовательной диалоговой концепции формирования лидерства как перспективной интегративной системы, позволяющей диверсифицировать содержание, формы и методы работы по формированию креативно мыслящей, самоопределяющейся, готовой к диалоговому взаимодействию языковой личности будущего коммуникативного лидера, обусловлена социокультурной потребностью в создании инновационных методов обучения.

Проблема самореализации личности как процесс и результат приобретения ею статуса субъекта образовательной деятельности, достижения высот профессионального мастерства оказывается имплицитно связанной с проблемой лидерства. Становление лидерства определяется развитием творческого потенциала личности, детерминированного «приращением» субъектности, что особенно актуально в период смены социокультурных эпох, когда изменяется не только идея образования, но и принципы педагогической деятельности, инновационный смысл приобретают фундаментальные представления о содержании и способах взаимодействия субъектов образовательного дискурса. В новых условиях интерактивная коммуникативная функция образования по формированию таких качеств личности, которые бы развивали не только самостоятельное включение обучающегося в учебный процесс с помощью взаимодействия с преподавателем, группой и предметным

миром знаний, отодвигается с первого плана, усиливая фактор их диалогического взаимодействия, что постулирует необходимость осваивать креативные образовательные технологии, позволяющие «интенсифицировать творческий поиск», способствующий увеличению довольно низкого уровня диалогической культуры современных управленческих кадров, из которых только «10% владеют диалогическим опытом общения, уравновешенным способом решения профессиональных задач, демонстрируя склонность к сотрудничеству, самооценке и к демократическому стилю лидерства» [4: 267].

Студент, выбравший своей будущей профессией менеджмент, безусловно, осознает, что рынок труда будет предъявлять к нему особые требования. Менеджер – априори должен стать коммуникативным лидером. Однако, несмотря на то, что в философско-историческом, политическом, социально-психологическом, экономическом, технологическом аспектах данная проблема изучена достаточно глубоко, малоисследованным остается педагогический аспект формирования коммуникативного лидерства в системе высшего профессионального образования. Моделирование процесса формирования коммуникативного лидерства особенно актуально для подготовки будущих экономистов, менеджеров, государственных служащих, маркетологов, которые в силу специфики своей профессиональной деятельности должны брать на себя роль лидера в решении организационных, управленческих, креативно-поисковых задач. Обществу нужны лидеры, владеющие профессиональными коммуникативными навыками, способные к эмпатии, диалогу, и задача высшей школы – создать методическую перспективу формирования инновационной личности, способной оказать влияние на ход социального развития [Стратегия-2012]<sup>24</sup>.

Анализ научной литературы, позволяющий уточнить степень разработанности проблемы, убеждает: в настоящее время область исследований понятий *диалог*, *лидерство* наравне с понятиями *субъектность* и *субъект* является ведущей в пограничных науках, изучающих человека и его речевую профессиональную деятельность. Идея диалога как способа взаимодействия и познания своими корнями уходит в историю философской и педагогической мысли: 1) интерес к феномену диалога проявляли Сократ, М. Buber, G. Gadamer, A. Camus, Н.Р. Sartre, М. Heidegger; 2) на гуманистическую направленность диалоговой стратегии указали Платон, Копенский, Песталоцци, Rousseau, A. Diesterveg, К.Д. Ушинский; 3) целостное учение о культуре диалога представлено в трудах С.С.Аверинцева, Г.С. Батищева, М.М. Бахтина, В.Ф. Беркова, В.С. Библера, П.С. Гуревича, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана и др.; 4) исследованием моделей диалога в образовании как способности принять другого занимались С.В. Белова, В.В. Горшкова, В.А. Петрова, А.В. Мурга и др.; 5) педагогический аспект диалога как формы сотворчества преподавателей и студентов рассматривали Л.Л.Балакина, Г.М. Бирюкова, М.С. Каган, С.В. Нилова.

---

<sup>24</sup> Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2012 г., глава 10, с. 245-247. – Электронная версия.

Начиная с работ Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского, идея диалога приобрела особую актуальность в педагогических, философских, культурологических, психологических, лингвистических исследованиях отечественных и зарубежных авторов, подтверждая тезис о том, что диалог играет важную роль в развитии субъектности и становлении индивидуального «голоса», «позиции», раскрытии своего «Я», в осознании сопричастности к «Другому». Феномен диалога достаточно глубоко и многоаспектно изучен применительно к системе дошкольного и школьного образования, о чем свидетельствуют диссертационные исследования, посвященные диалогу: диалог интерпретируется как любой акт взаимодействия педагогов и воспитанников (В.Г. Столяров); взаимонаправленная связь коммуникантов (М.А. Глушенко); форма субъект-субъектного взаимодействия (Е.Н. Шиянова); диалог сознаний трактуется как «диалог культур» (Л.И. Орешкина). Диалог рассматривается как способ развития личности различных возрастных групп: младших школьников (М.А. Глушенко, И.В.Шалыгина); студентов (будущих педагогов) и школьников (С.В.Белова, В.В.Горшкова, Е.О.Галицких и др.). В диссертационных исследованиях разработаны: методика определения диалогичности учебного занятия (Л.Л. Балакина, М.А. Глушенко); критерии диалогичности мышления школьника (И.В. Шалыгина); рассмотрены дидактические функции и возможности диалога при решении педагогических задач (О.В. Бочкарева). С позиций культурологического подхода, основанного на идеях М.М. Бахтина, разработаны научные основы интегративного спецкурса «Диалог культур как методологическая основа преподавания гуманитарных дисциплин» (Л.И. Орешкина); методика развития культурологической компетенции при использовании разножанровых аутентичных текстов (М.В. Булыгина); анализируются факторы культурно-национальной ориентации (Л.Я. Вавилова). Диалог в качестве эвристического метода обучения изучается в работах А.Д. Короля; личностно-ориентированная сущность диалога стала предметом исследования И.Ю. Хоперской.

Вместе с тем, педагогика высшей школы находится в начале пути, ей еще предстоит исследовать диалог как интеллектуально-когнитивное поле проявления лидерства на трех основных уровнях его функционирования: методологическом, теоретическом, практическом. Исследования в этом направлении ведутся, тем более что в соответствии с национальной культурной традицией неотъемлемой частью русской ментальности остается духовное лидерство как «двуголосое» диалогическое слово. Религиозные философско-художественные искания представителей антропологической философии и философии диалогизма (Д.А. Андреев, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, А.Ф.Лосев, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров и др.) – яркое подтверждение этому. Разработанная выдающимися педагогами середины XIX века (К.Н.Венцель, С.И.Гессен, Н.И.Пирогов, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и др.) концепция формирования индивидуальности была продолжена отечественными педагогами и психологами (Ш.А.Амонашвили, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, Д.И.Фельдштейн, В.Д.Шадриков, П.Г.Щедровицкий и др.). Идеи гуманизации и

гуманитаризации образования, основывающиеся на антропоцентрическом подходе, развили в своих научных концепциях И.В.Бестужев-Лада, Н.Н.Гавриленко, Б.С.Гершунский, В.П.Зинченко, А.В.Ивашенко, М.С.Каган, Л.Н.Михеева, Л.В.Фарисенкова, И.И.Халеева и др. С позиции развития субъектности стал рассматриваться процесс и результат профессиональной подготовки специалиста в высшей школе (К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, Т.М.Балыхина, С.К.Бондырева, А.В.Брушлинский, Л.Г.Брылева, Е.И.Головаха, О.Г.Грохольская, В.П.Лаврентьев, В.В.Лаптев, Н.Н.Нечаев, Г.Е.Минскер, Н.М.Румянцева и др.). Акмеологические исследования субъекта профессиональной деятельности, связанные с его совершенствованием, способностью идти «по восходящей», ценностным отношением к другому человеку, представлены в работах А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Е.А. Климова, Н.В. Кузьмина, В.Д.Шадрикова и др. Проблема необходимости формирования профессиональной коммуникативной компетентности, риторической грамотности хорошо осознается учеными и представлена целым рядом работ (Т.В. Анисимова, В.И. Аннушкин, Т.М.Балыхина, Л.А. Введенская, А.А. Волков, И.Б.Голуб, О.Я.Гойхман, Л.К. Граудина, А.Д.Дейкина, Е.Н.Зарецкая, Н.А.Ипполитова, Т.А.Ладыженская, М.Р.Львов, С.А.Минеева, А.К.Михальская, А.А.Мурашов, М.И.Панов, И.А.Стернин, Ю.В.Рождественский, М.Ю.Федосюк, В.Д.Черняк и др.).

Тем не менее, несмотря на большую работу, проводимую в области интегративно-методических изысканий теоретиков и практиков, в лингводидактике по-прежнему малоизученными и слабо разработанными остаются исследования, касающиеся проблем формирования диалогической культуры студентов вузов. Специальные исследования и многочисленные публикации не дают ответа на главные методические вопросы: а) можно ли развивать лидерские качества или они заданы природой; б) каковы научно-дидактические основы модели формирования профессиональной диалогической компетентности будущего специалиста; в) какова степень лингводидактического обоснования целей, принципов, методических подходов, определения содержания, критериев оценки уровня сформированности лидерского опыта личности; г) на что опирается мониторинг и диагностика качества и эффективности овладения диалогической компетентностью будущим коммуникативным лидером.

Все это свидетельствует о назревшей необходимости разработки педагогической модели формирования диалогической компетентности коммуникативного лидера в системе высшего профессионального образования, что определяется:

- высокой степенью востребованности в современном полимодальном мире личности с активной мотивированностью на диалоговый стиль профессионального взаимодействия;
- насущной потребностью формирования субъектности как сущностной характеристики коммуникативного лидерства;

- расхождением между социальным заказом – компетентностным подходом и методической неподготовленностью, например, экономических вузов к его реализации;

- логикой современного социально-экономического и социокультурного развития, потребовавшего от различных наук интегративного, системного подхода к осмыслению целей, содержания и методов обучения будущего профессионала русскому языку в специальных целях;

- потребностью повышения уровня языковых, речевых, коммуникативных навыков и умений современных учащихся с целью деятельностной реализации основных квалификационных компетенций, определенных ФГОС ВПО для бакалавров по направлению подготовки «Менеджмент» и «Экономика»;

- слабо выраженными у обучающихся навыками диалогового взаимодействия с позиций управления речевым поведением: вызвать доверие, убедить, понимать, чувствовать речевую обстановку и ситуацию общения, уметь добиться поставленной цели с помощью речи, при этом не нарушая профессионально-коммуникативного равновесия;

- недостаточно сформированными навыками действий в заданной дискурсивной речевой позиции: *Автор, Слушатель, Эксперт*;

- недостаточно сформированными аналитико-синтетическими навыками работы с информацией: 1) умением на основе исходного текста создавать свой научно-информативный текст определенного речевого жанра (речь-представление, речь-отчет, речь-мнение, речь-предложение и т.д.); 2) умением действовать в жанре, детерминированном статусно-релевантными отношениями институционального дискурса: «руководитель-подчиненный», «партнер-партнер» и др.

Между тем при всей очевидности культуuroобразующей, социально востребованной методики формирования «целостного» человека, изложенной в гуманитарной концепции образования, речевая подготовка будущего бакалавра-менеджера не в полной мере отвечает требованиям модернизации образования и по-прежнему отмечена заметными противоречиями на следующих уровнях:

- *методологическом*: между потребностью в коммуникативных лидерах, умеющих убеждать, вдохновлять, управлять словом, и отсутствием педагогических моделей, ориентированных на формирование лидерских качеств будущей бизнес-элиты страны в процессе ее профессиональной подготовки в диалоговой системе ВПО;

- между диалогической природой образовательного дискурса и преимущественно монологическим способом его реализации;

- *теоретическом*: между значительным по объему количеством научных разработок по отдельным аспектам речевой подготовки учащихся высшей школы и отсутствием специальных исследований, касающихся диалогической компетентности;

- *нормативном*: между обозначенными ФГОС ВПО по направлениям подготовки «Менеджмент» и «Экономика» требованиями к уровню профессиональной коммуникативной подготовки и факультативностью их

реализации с учетом статуса речеведческих дисциплин: «Русский язык и культура речи», «Культура речи и деловое общение», «Деловые коммуникации», «Межкультурные коммуникации» в экономическом вузе;

- *содержательном*: между рекомендациями ФГОС ВПО и типовыми учебными программами, не учитывающими специфику вуза и, как следствие, – излишняя лингвистическая перегруженность курса ненужными управленцу терминами в ущерб прагматическим лингвориторическим сведениям, формирующим коммуникативные компетенции, профессионально значимые для коммуникативного лидера;

- *организационном*: между междисциплинарным характером содержания речеведческих курсов и недостаточным количеством учебных часов, выделяемых на освоение дисциплины: низкая трудоемкость дисциплины (2 кредита, или 72 уч. часа) – одно из главных препятствий для реализации комплекса психолого-педагогической адаптации к освоению курса студентами не только разного уровня интеллектуального развития, но и разного уровня языковой подготовки;

- *методическом*: между отсутствием целостной методической системы формирования диалогической компетентности, представляющей собой синтез инварианта разнообразных коммуникативно-деятельностных моделей обучения с множеством вариативных моделей его реализации, и потребностью в интегративной системе обучения культуре русского речевого взаимодействия будущих российских управленцев.

Обозначенные противоречия обусловили постановку проблемы исследования, которая заключается в необходимости построения метамоделей формирования диалогической компетентности в системе высшего менеджмент-образования на основе систематизации, обобщения теоретико-методологических и эмпирических предпосылок инновационных преобразований современного образования. Важность и актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая разработанность и практическая востребованность обусловили выбор темы настоящего исследования: «Образовательные возможности метамоделей формирования коммуникативного лидерства: результаты исследования и перспективы обучения».

Методологические, лингводидактические, психолого-педагогические основы построения метамоделей обучения русскому языку, культуре речи, деловому общению, деловым коммуникациям, а также формирования диалогической компетентности будущего коммуникативного лидера предполагают раскрытие специфики данной системы как минимум в трех аспектах: в «горизонте культуры», «в горизонте личности» (В.С. Библер) и, добавим, в «горизонте языка», на котором происходит общение. Обучение в высшей школе, основанное на диалоговом взаимодействии как процессе поиска общезначимого смысла и как «режиме» творения паритетных отношений, многогранно и многопланово по своей природе и имеет практико-ориентированную направленность на будущую профессиональную деятельность обучающихся. Цель построения эффективной модели обучения



детерминирована осознанным выбором предвосхищенного полезного результата – раскрытие потенциальных творческих возможностей личности студента и расширение границ его профессиональной диалогической компетентности.

Предмет обучения – речеведческие дисциплины – мы намерены представить посредством метамоделей, поскольку моделирование, не нарушая принципа научности, целостности, фундаментальности, интегрированности, диалогичности, субъектности, развивающей направленности, экзистенциальности, является, на наш взгляд, одним из эффективных и методически оправданных инновационных подходов к решению задач модернизации процесса обучения.

Основным критерием сформированности речевой культуры является качество устной и письменной речи студента, а это качество зависит от уровня развитости интеллектуально-познавательных способностей и творческого потенциала личности, умеющей «почувствовать другого человека». Идея целостности личности, уходящая корнями в философию русского космизма и отечественную педагогическую традицию (В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский, К.Э. Циолковский, Н.И. Бердяев, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев и др.), определяет процесс познания не только как анализ, но и как синтез знаний.

Примером системной интегративной целостности являются классический авторский текст и межличностный диалог, которые характеризуются «смыканием смыслов» (Л.С. Выготский), обуславливающим в совокупности с другими факторами «целокупное единство написанного или произнесенного». В платоновском понимании целое (от греч. *holon* – целый, весь) – это объект, представление о котором организовано таким образом, что в нем целое предшествует частям, определяя их свойства, поскольку «каждая из частей находится в целом и вне его нет ни одной» [5: 79]. Аристотель, выступивший с критикой бинарной дихотомии Платона, указывая на недостаточность и искусственность платоновского метода соединения противоположностей, обосновал необходимость триединства, благодаря которому достигается гибкость в исследовании целого объекта. Паскаль указывал на деформирующее игнорирование «разума сердца» при рассмотрении познавательных систем, к каким относится образование, что, по его мнению, обусловило жесткую психостилевую тональность межличностного общения. Современные исследователи подчеркивают активное, преобразующее воздействие целого на составные его части, однако в педагогике, по мнению Г.П. Щедровицкого, процедуры анализа и синтеза не всегда соответствуют природе изучаемого объекта, особенно в тех случаях, когда мы имеем дело с социумом. Вместе с тем, считаем необходимым подчеркнуть, что без системного подхода не обходится сегодня ни одна сфера высокопрофессиональной деятельности, поэтому можно сказать, что системное мышление как способ познания стало интеллектуальным маркером современного образования. Созданием исследовательско-методического инструментария, который позволяет 1) выявлять достигнутый социальным субъектом (отдельным человеком и группой) уровень профессионализма; 2) развивать его и продуктивно

использовать в своей деятельности; 3) «интегрировать профессионально-деятельностные модели, технологии и алгоритмы с продуктивной жизнедеятельностной активностью в рамках избранной им жизненной стратегии в едином социальном контексте», занимается *акмеология*, накопившая достаточный опыт системного моделирования и интеграции сотворчества [4: 68-69]. Сказанное позволяет заключить, что все проблемы, связанные со взаимоотношением языка и мышления, языка и сознания, языка и социума, языка и культуры, возможно решить только на интегративной основе.

Педагогический процесс, представляя собой совокупность взаимосвязанных приемов и процедур, определяется следующими системообразующими факторами, которые позволяют рассматривать его как специально организованную структуру:

а) *цель деятельности и как следствие – планируемый, ожидаемый и конечный результат;*

б) *субъекты деятельности* как равноправные участники паритетного взаимодействия в рамках конкретного занятия, которое организуется не ради него самого, а ради того, чтобы воздействовать на личность студента, стимулируя, актуализируя формирование его интеллектуальных, волевых, моральных и других качеств;

в) *содержание учебной деятельности*: каждое занятие есть некая часть системы, отражающей не простое соединение разрозненных фактов, явлений, процессов, а интеграцию на уровне тематического содержания, целевых установок и предполагаемых результатов. Отдельно взятое занятие, реализуя триединую образовательную цель (обучающую, воспитательную, развивающую), вписывается в общую систему обучения, зависит от нее, обусловлено ею, что требует определенных методических усилий по «переводу» содержания учебного занятия в лично значимое для каждого студента;

г) *способы деятельности преподавателя и студентов* определяются сущностью диалоговой образовательной системы: учебное занятие строится исходя из того, чтобы требование преподавателя стало внутренним побуждением студентов. Формирование знаний и интеллектуальных умений, решение проблемных задач и ситуаций происходит на основе активной творческой деятельности студентов, в которой проявляется способность личности к саморазвитию и самореализации.

Результативность процесса учения зависит как от внешних факторов (содержание учебного предмета, методика, мастерство преподавателя и др.), так и от внутренних условий, которые обусловлены индивидуальными психологическими особенностями студентов, уровнем их умственного развития, мотивацией и проч. Все эти факторы становятся основанием системного подхода, направленного на поиск оптимальных моделей обучения. Такой подход, расчлененный на отдельные составляющие, включает в себя:

1) *Онтологический аспект* – определяет происхождение, место, роль, процесс и условия формирования, а также перспективы развития системы в образовательном пространстве.

2) *Структурно-содержательный аспект* – направлен на инновационный поиск ответов на концептуально важные вопросы: а) из каких элементов должна состоять система обучения и каково содержание этих элементов? б) насколько оптимален данный выбор элементов? в) каков должен быть характер взаимосвязи отдельных элементов системы? и др.

3) *Функциональный аспект* – предусматривает рефлексию и анализ результатов взаимодействия элементов системы путем их интеграции.

Понятие *система*<sup>25</sup>, по замечанию В. Сатир, было заимствовано из области промышленности и коммерции и стало пониманием того, как люди работают в различных группах. Лидерство – это тоже часть определенной системы.

Итак, всякая система состоит из следующих частей: 1) *цели*, определяющей ее предназначение. Цель обучающей системы – создание психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала каждого студента; 2) *основных элементов* – субъектов взаимодействия; 3) *порядка функционирования элементов системы*, проявляющегося в принятых в данной системе «правилах игры», в типе общения между ее членами (монолог/диалог, конструктивный/деструктивный и проч.) и в особенностях их самооценки; 4) *модели взаимодействия с внешней средой* (открытая/закрытая). Понимая под моделью обучения отражение существенных характеристик предмета исследования – процесса обучения и конструирование на новом уровне системы обучения русскому языку и культуре речи по выбранным параметрам, мы пришли к построению метамодели процесса обучения, включающей в себя инвариантную и вариативную часть межпредметных методик, объединив их усилия с целью реализации основной образовательной задачи – формирования диалогической компетентности будущего коммуникативного лидера.

Выделяя *метаметодику*<sup>26</sup>, мы отмечаем, что системные идеи в отечественной педагогике всегда существовали в рамках русской культурной традиции как способ видения мира и педагогической реальности в нем, как стремление к полноте охвата изучаемого объекта, как форма, найденная для адекватного отражения сущности исследовательской позиции. (В.П. Вахтерев, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев и др.).

Метаметодика<sup>27</sup>, заявив о себе в конце XX – начале XXI в., как перспективное направление в педагогике еще только складывается и поэтому воспринимается учеными в качестве инновационного подхода в осмыслении интеграционных процессов в дидактике. Метаметодика приглашает к диалогу предметных методик, который актуализирует интегративные образовательные процессы как на функционально-целевом и на организационно-деятельностном

<sup>25</sup> от греч. *systema*- 1.целое, составленное из частей; соединение; 2. порядок, определяемый правильным расположением частей и их взаимосвязями. - Советский энциклопедический словарь.- М.:Изд-во «Советская энциклопедия», 1980:1.122.

<sup>26</sup> термин введен в научный обиход учеными Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена в качестве инновационного варианта решения проблем образования

<sup>27</sup> В составе термина греческие слова *meta* – понятийно-теоретическое обобщение, обозначение перехода от частного к общему и *methodos* – путь к чему-то, упорядоченная последовательность действий.

уровнях, так и на содержательном. При этом конкретные проблемы целеполагания, отбора содержания обучения, поиска технологий обучения русскому языку, культуре речи, деловому общению предполагается решать дифференцированно в рамках предметных методик речеведческого цикла дисциплин с опорой на данные базисных для них наук, среди которых – лингвистика, культура речи, неориторика, дидактика, психолингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология и др.

Обобщив варианты методологических, лингводидактических, психолого-педагогических интерпретаций термина «метаметодика (А.П. Валицкая, М.П. Воюшина, В.А. Извозчиков, Г.Н. Ионин, Н.Е. Кузнецова, Н.С. Подходова и др.), мы вслед за А.П. Валицкой, которая называет метаметодику «моментом осмысления частных методов», «поиском» общего пути к достижению единой цели» [3:11], понимаем под метаметодикой *диалог пограничных методик, который реализуется на основе общности предмета обучения, целей, близости содержания, тематики, сопоставимости разных лингвокультурологических и психолого-педагогических уровней дисциплин, занимающихся изучением человека и его языка, организационно-деятельностных методов и приемов формирования профессиональной диалогической культуры языковой личности (ЯЛ).*

Многоаспектный, метаметодический, подход к процессу моделирования позволяет взаимно обогатить многие области знания за счет двух противоположных процессов: все большей дифференциации каждой науки и интеграции ее с пограничными науками. С позиции системно-динамического подхода объектами профессионального развития языковой личности в рамках метамодели и одновременно результирующими компонентами структуры личности являются следующие интегральные характеристики: социально-профессиональная компетентность, профессионально востребованные качества и психофизиологические свойства.

Остановимся подробнее на определении понятий «*модель языковой личности*» и «*метамодель обучения*», во-первых, с целью описания подходов к их построению; во-вторых, для обоснования выбора базовых методологически и методически значимых инвариантных и вариативных компонентов метамодели, учитывающих интегративную сущность, фундаментальность, экзистенциональность и антропоцентрическую природу педагогического знания.

На основе семантического анализа слов «модель»<sup>28</sup>, «система», «системность», «интегративность» мы вслед за Е.Б. Агошковой, П.К. Анохиным, Б.В. Ахлибинским, С.В. Емельяновым, В.В. Краевским, Э.П. Наппельбаумом пришли к пониманию метамодели в качестве интегративного начала, объединяющего совокупность элементов как целостное образование, порожденное созидательной деятельностью человека, что отличает искусственно созданную модель от живых «самопорождающихся» систем.

---

<sup>28</sup> Модель (от лат. *modulus* – образец, эталон, стандарт. Изделие, с которого снимается форма для воспроизведения)

*Под метамоделю обучения мы понимаем систему множества концептуальных методических содержательно-структурных компонентов пограничных наук, объединенных на основе общего, интегративного когнитивно-функционального признака в одно целое в совокупности лингводидактических методов формирования профессионально значимой диалогической компетентности коммуникативного лидера, отражающих возможности ее практического воплощения в институциональном дискурсе с учетом целесообразности, взаимообусловленности и взаимозависимости ее функционирования на разных уровнях развития ЯЛ [5: 93].*

Модель языковой личности и метамоделю процесса обучения органично отражают концептуальные положения лингводидактики, преломляющиеся в рамках трихотомии «язык – речь – деятельность» и постулируемые диалогикой, релевантной самой идее образования.

С поправкой на высокую степень абстрагирования метамоделю позволяет представить значительный массив концептуальных положений пограничных методик с точки зрения формирования обобщенного предмета научного познания (формирование диалогической компетентности в процессе обучения русскому языку и культуре речи) и дифференцировать его компоненты в соответствии с эпистемологическими уровнями, представив в виде целостной модели методологию общенаучного системного подхода: *онтологический уровень* – выделение объекта познания – ЯЛ и ее образовательной деятельности в их органичной дидактической взаимообусловленности; *гносеологический уровень* – определение когнитивного поля объекта исследования на уровне ЯЛ и содержания предмета исследования – речеведческие дисциплины; *методологический уровень* – общенаучный (формальные нормы и логика исследования), конкретно-научный (инвариант/вариант), праксеологический («методология практики», т.е. разработка соответствующих рекомендаций «пользователям» этой модели).

Представленная метамоделю (см. рис. 1), на наш взгляд, позволяет произвести адекватный анализ и синтез на высшем – методологическом – уровне, а следовательно, задаст оптимальный вектор конструирования интегративной методики обучения.

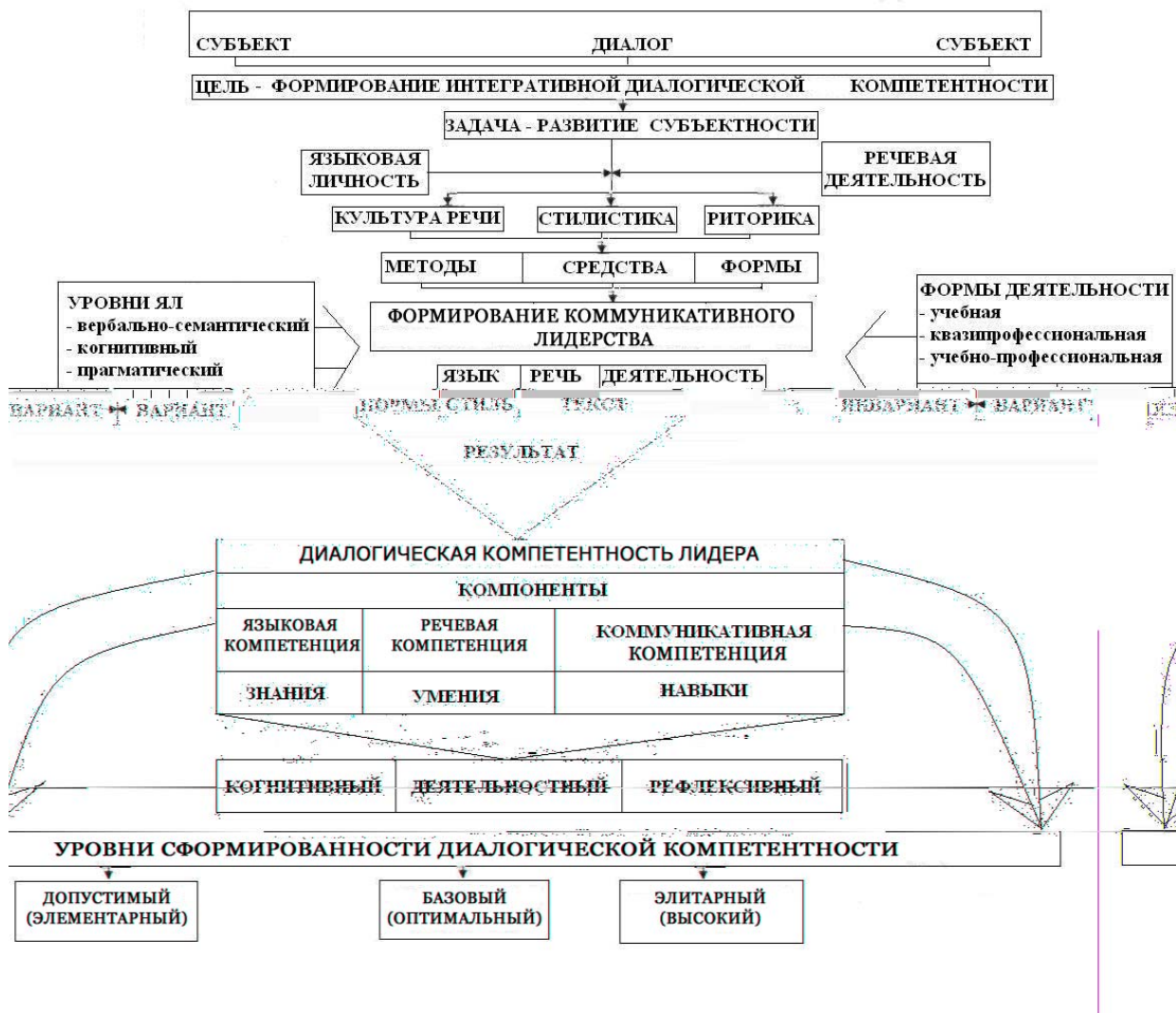


Рис. 1. Метамодел ь формирования коммуникативного лидерства.

В метамоделе представлены следующие компоненты: 1) *цели и задачи обучения (мотивационно-целевой)*; 2) *определено содержание учебного предмета а) с учетом инварианта как «стандартизированного» уровня знаний, необходимого, но недостаточного для оптимального овладения диалогической компетентностью, а также б) описан вариант, включающий в себя в качестве «сопутствующего» желательный компонент содержания, расширяющий возможности развития культуры речевой деятельности будущего менеджера (содержательный)*; 3) *методы, средства, формы деятельности ЯЛ (процессуально-деятельностный)*; 5) *уровни владения диалогической компетентностью (результативно-корректирующий)*, включающие в себя критерии оценки, анализ и самоанализ на разных этапах формирования языковой, речевой, коммуникативной компетенций в соответствии с уровнями развития ЯЛ [5: 102].

Языковая личность в представленной метамоделе занимает доминирующее положение в силу того, что в основе инварианта и варианта модели ЯЛ лежит деятельность и общение. Причем адаптивные характеристики личности (возможность оптимально действовать в институциональном дискурсе) релевантны коммуникативной и кумулятивной функциям языка.

Процесс «образования» ЯЛ в контексте предложенной модели детерминирован будущей профессиональной деятельностью студента и имеет практико-ориентированную установку на решение профессиональных задач (переработка информации – принятие решений – передача управленческой задачи) с помощью речи. Инструментальная, или операциональная, система метамоделей включает в себя когнитивно-речевые механизмы развития ЯЛ, обусловленные коммуникативной и кумулятивной функциями языка как специфической семиотической системы. Ставя задачу формирования когнитивно-речевой системы ЯЛ коммуникативного лидера, мы ориентируемся на профессионально значимые коммуникативные потребности будущего менеджера.

С этой целью предложен *инвариант содержания* предмета обучения, соответствующий рекомендациям ФГОС ВПО третьего поколения и включающий в себя два аспекта речеведческих дисциплин:

а) правильность речи, т.е. изучение орфоэпических, акцентологических, фразеологических, словообразовательных, морфологических, синтаксических норм, присущих всем стилям речи (*культура речи*);

б) речевое мастерство, т.е. изучение языка с точки зрения его целесообразного, уместного использования (*стилистика*).

*Вариативная часть метамоделей* как компенсационная подсистема, стремясь к «преодолению» стандарта и учитывая прагматические запросы студентов-экономистов, может включать в себя следующие разделы:

1) продуцирование связных, правильно построенных монологических текстов разнообразной жанрово-стилистической окрашенности на актуальные для менеджмента темы, определенные ситуацией общения в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего и возможностями и пожеланиями слушающего;

2) участие в диалогических и полилогических ситуациях общения, установление речевого контакта, обмен информацией с другими членами языкового коллектива, связанными с говорящим различными социальными связями (*риторика*).

Культура речи необходима для становления грамотного человека, профессиональная деятельность которого в качестве инструмента деятельности имеет речь. Однако как учебная дисциплина культура речи сводима к модели «человек+язык», и изучение ее в отрыве от стилистики и риторики не решило бы задачу формирования диалогической компетентности ЯЛ коммуникативного лидера. Если культура речи ограничивается анализом грамматических характеристик речи, то риторика исследует возможности речи с точки зрения действенности, влиятельности. В риторике главное не то, как повысить качество речи, а как воспользоваться им для решения задачи и сверхзадачи речи. Цель риторического воздействия – некое «заражение», осуществить которое способен далеко не каждый человек – только коммуникативный лидер. Мы согласны с С.К. Болдыревой и А.А. Мурашовым, которые утверждают, что «культура речи сосредотачивается на концепте «говорящий» (речь, ее правила как выбор оптимальных языковых средств), а

риторика имеет предметом говорящего, воспринимающего, а также возможность оптимизировать их взаимоотношения» [2: 154].

Интегрированная модель обучения русскому языку, культуре речи и деловому общению ориентирована на формирование культуры диалога, правила которого предписывают говорящему предвидеть, предвосхищать понимание, удерживая внимание слушателей на протяжении всей речи.

Гибкость модели обеспечивает совокупность, взаимопроникаемость инварианта и варианта, поскольку содержание названных частей языковой метасистемы относится ко всем языковым уровням: фонетическому, лексическому, грамматическому. Знание того или иного элемента системы языка включает его правильное употребление в процессе выбора наиболее приемлемых форм при продуцировании речи и интерпретации, т.е. в диалоге. В этом, на наш взгляд, проявляется важное методическое значение метамоделей в процессе формирования диалогической компетентности.

Заметим, что выведенные нами базовые признаки диалоговой педагогической системы в своих основных характеристиках совпадают с признаками, представленными в современной теории систем (Емельянов, Наппельбаум) и включают в себя самопорождающийся, т.е. живой объект, который в процессе реализации метамоделей обучения приобретает статус субъекта собственной образовательной деятельности.

Следует отметить, что, согласно современной теории систем, выделяются иные важные для нашей метамоделей признаки, выявленные П.К. Анохиным: функциональность, целесообразность, взаимодействие, актуальные как для реализации коммуникативно-деятельностного подхода в методике обучения русскому языку, так и для лингвориторической парадигмы, определяющей уровни сформированности диалогической компетентности и развитости ЯЛ.

*Метамодель* приобретает инструментальное значение в ходе формирования заданного инварианта диалогической компетентности ЯЛ коммуникативного лидера, а также актуализирует значимость представленной вариативной части системы обучения. *Прагматический подход* к языку видоизменяет природу лингвистического образования, арсенал методов и их последовательность. Сопоставляя метаметодику с интегративной технологией обучения, основывающейся на технологии обучения с применением особых средств УМК, ТСО, ДО, которые, безусловно, учитывают общие закономерности процесса обучения, такие как: возраст, обученность, обучаемость, мотивированность и т.п., – можно сказать, что указанная технология способствует формированию различных компетенций и компетентностей за счет использования общих приемов, способов и форм работы, выделенных дидактикой и модифицированных в современных речеведческих предметных методиках в качестве интерактивных методов обучения: дискуссия, ролевая игра, «брейнсторминг»<sup>29</sup>, различные способы контроля, самоконтроля и самокоррекции, включая тестирование; способы

---

<sup>29</sup> Брейнсторминг, или «мозговой шторм», для многих западных компаний - привычная процедура, «рабочий момент», помогающий оттачивать лидерские качества в интеллектуальном поединке.



восприятия, понимания и изложения материала, письменные и устные формы обучения, вербальные и невербальные формы предъявления учебного материала и проч.

*Коммуникативно-деятельностный подход* в изучении процессов вербального взаимодействия предполагает использование наряду с прагмалингвистическими методами инструментальной психологии, социологии, семиотики, логики, культурологии, стилистики, риторики и других наук. Реализация *коммуникативно-деятельностного подхода* в процессе обучения продиктована самим содержанием курса, направленного на подготовку студентов-экономистов к профессиональной деятельности, в основе которой – управление, а значит, пользование словом, поэтому в программу включены понятия, имеющие практические свойства: *речевая деятельность, речевое поведение, речевой поступок, слушание, чтение, говорение, письмо* и проч.

*Деятельностный подход* в обучении, основанный на концептуальных положениях теории деятельности и ее психологических механизмов, заложенных научными изысканиями П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, П.И. Зинченко, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.Н. Соколова и др., означает не только информированность студентов о способах деятельности, но и реальное овладение профессионально значимыми коммуникативными умениями. *Риторико-инструментальный подход* отличается четко выраженной практической направленностью, т.к. большое внимание при таком подходе обучения уделяется, во-первых, формированию языковой, речевой, коммуникативной компетенций: умению анализировать и оценивать общение, например, степень его эффективности, корректность поведения, уровень владения языком; а также умение общаться, т.е. ориентироваться в ситуации, например, учитывать адресата, формировать свое коммуникативное намерение, определять свои неудачи и промахи, т.е. рефлексировать. Во-вторых, ведущее место в риторико-инструментальном подходе занимают так называемые инструментальные знания, знания о способах деятельности в виде своеобразных инструкций, алгоритмов, например: «Как слушать собеседника», «Правила для говорящего», «Алгоритм построения авторского текста» и др. Кроме того, понятийный аппарат ивариантной и вариативной части метамоделей, его отбор и интерпретация подчинены прагматической установке обучения, поэтому теоретические сведения включаются только в той мере, в какой они востребованы целевой установкой формирования ЯЛ коммуникативного лидера и формирования у нее соответствующих навыков и умений, потому что, по словам Ф.И. Буслаева, «теория должна быть оправданием практики, уразумением умения».

Итак, «коммуникативная по целям и деятельностная по способам учебных действий и взаимодействий» (А.Р. Арутюнов), лингводидактическая мета модель формирования коммуникативного лидерства, представляя собой достаточно объемный класс компонентов, которые дифференцируются по степени сложности, но вместе с тем отличаются единством, целостностью, самостоятельностью, взаимосвязанностью на основе входящих в нее общих

интегративных признаков и элементов, предлагается в качестве логико-дидактической матрицы для дальнейших методических поисков.

Метамодель формирования коммуникативного лидерства была апробирована нами в экспериментальном обучении речеведческим дисциплинам студентов-экономистов. В результате мы пришли к методическому выводу: формирование диалогических речевых умений включает в себя 1) коррекцию ортологической грамотности как необходимое условие эффективного диалогического взаимодействия; 2) обучение языковым средствам диалогизации монолога; 3) обучение жанрово-стилистическим особенностям вторичных научно-информативных текстов; 4) развитие умения действовать в позиции автора, слушателя, эксперта; 4) определение зависимости эффективности диалога от РЖ и адекватного использования разнообразных языковых контактоустанавливающих средств.

В организации обучения мы руководствовались следующими принципиальными дидактическими установками: 1) практической направленностью обучения на развитие субъектности ЯЛ; 2) речевой и интеллектуально-познавательной активностью студентов в процессе обучения с позиций рефлексии и саморефлексии; 3) системностью обучения или содержательным и методическим соответствием дидактической системы изучаемой дисциплине; 4) последовательностью и логичностью обучения или практикоориентированностью, т.е. доступностью, которая обеспечивает переход от одного знания к последующему в единстве концептуальной идеи учебного курса; 5) конгруэнтностью дидактических и методических требований.

Среди методов и приемов пропедевтики, которые использовались нами, отметим следующие: 1) наблюдение над фактами языка; 2) реконструкция; 3) конструирование. Из специфических методов и приемов, призванных активизировать РМД студентов, нами применялись следующие: 1) анализ речевой ситуации; 2) риторический анализ текста; 3) риторическая задача (ситуативное упражнение, ситуативно-коммуникативные задачи, разыгрывание речевых ситуаций и т.п.); 4) речевая игра; 5) деловая профессиональная игра.

В качестве ведущих методов и приемов обучения мы выбрали традиционные, основанные на деятельностном типе обучения, которые направлены на формирование интегративных коммуникативно-речевых умений 1) действовать в жанре; 2) действовать в позиции автора, слушателя, эксперта. При этом мы не ставили цель «натаскать», отретировать коммуникативно-речевые навыки, востребованные в профессиональной деятельности будущего коммуникативного лидера, придерживаясь методической установки мотивированного формирования речемыслительных умений и навыков. Полученные результаты подтвердили правильность выдвинутой гипотезы. Данные качественного анализа показали следующее (см. Диаграммы 1-2, где ЯКУС – это языковые контактоустанавливающие средства)

Диаграмма 1

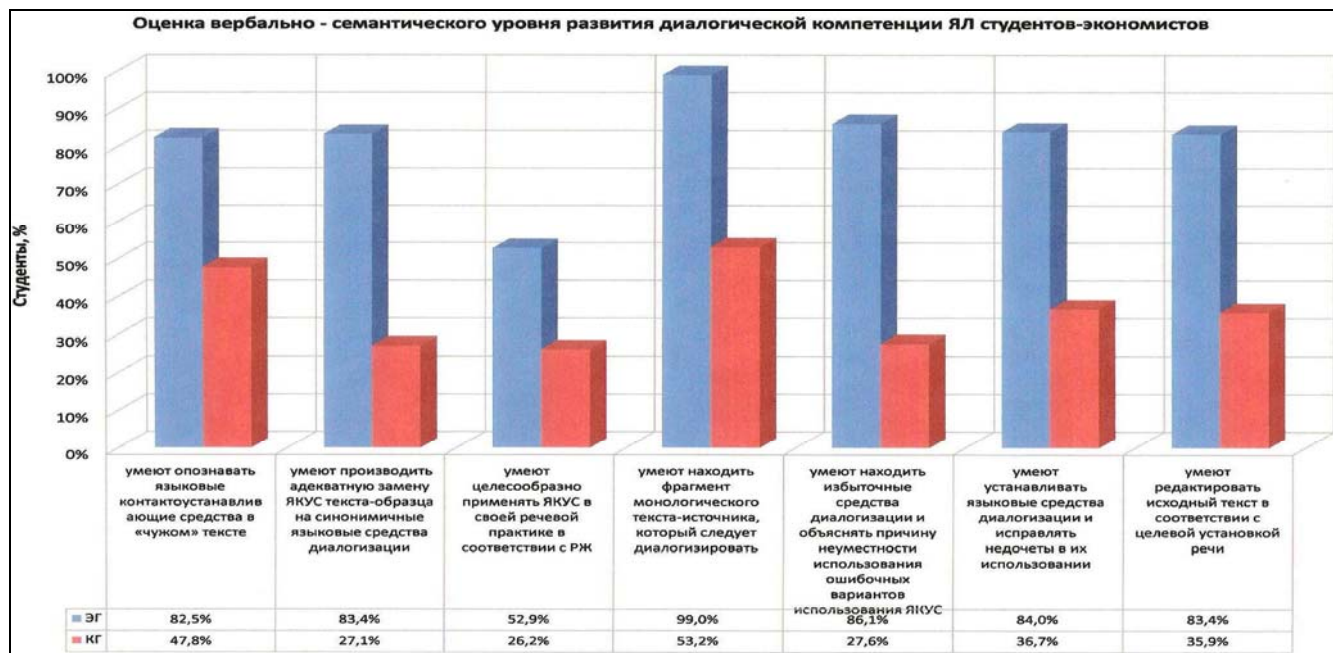
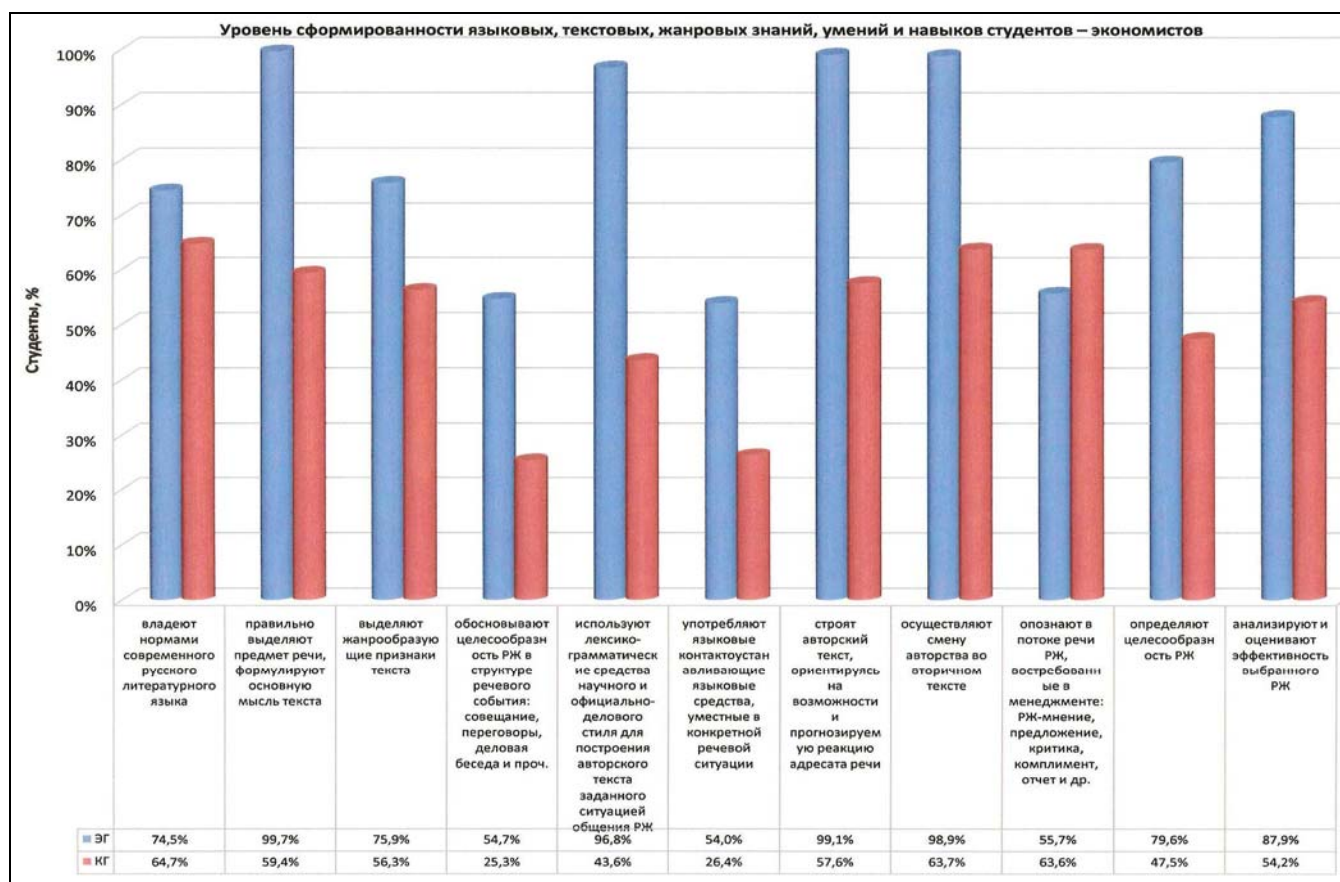


Диаграмма 2

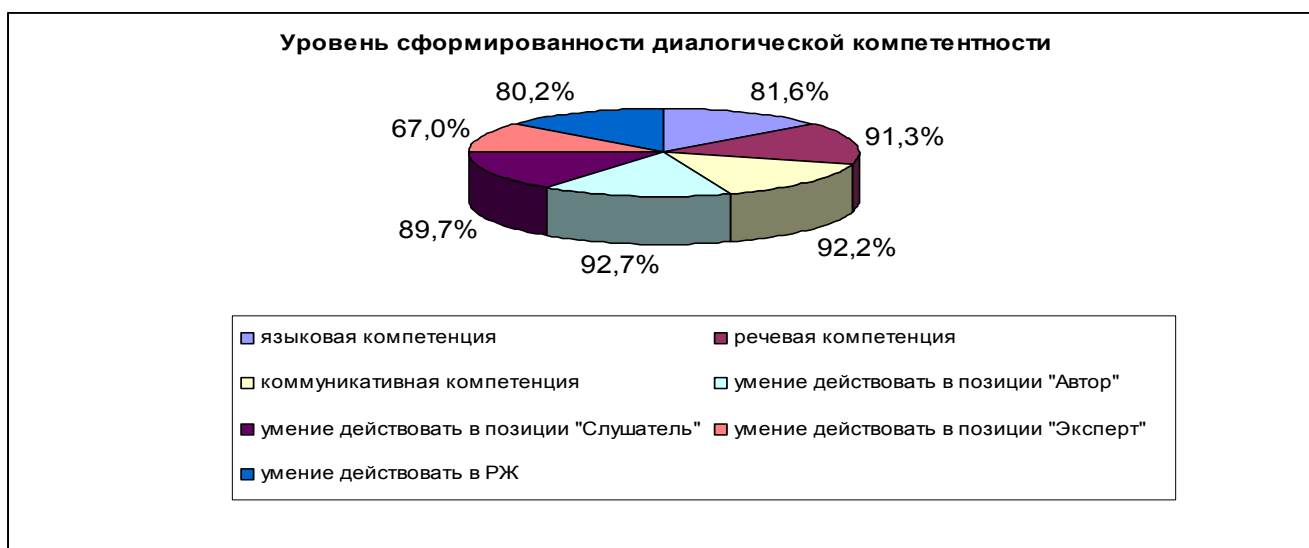


Как видно из диаграмм, уровень сформированности профессиональной диалогической компетентности студентов-экономистов на всех уровнях развития ЯЛ значительно выше в экспериментальной группе (ЭГ) (91%-99%) по сравнению с контрольной группой (КГ) (23,5%-67, 8%). Студенты продемонстрировали высокий уровень владения навыком действовать в позиции *Автор, Слушатель, Эксперт* (см. Диаграмма 3):

Диаграмма 3



Результаты контрольного среза, направленного на установление уровня сформированности диалогической компетентности студентами ЭГ, который в интегрированном включал в себя 1) языковую компетенцию - 81,6%; 2) речевую компетенцию - 91,3%; 3) коммуникативную компетенцию – 92,2%; 4) умение действовать в позиции Автор -92,7%; 5) умение действовать в позиции Слушатель - 89,7%; 6) умение действовать в позиции Эксперт -67,0%; 7) умение действовать в жанре – 80,2%, - отражены в диаграмме 5.



Таким образом, в ходе экспериментального обучения и в процессе контрольно-измерительных мероприятий студенты ЭГ проявили себя в качестве творческой, активной, интеллектуально-развитой ЯЛ, открытой к диалогу и готовой к нему, о чем свидетельствует динамика становления диалогической компетентности будущего коммуникативного лидера. Анализ работ студентов КГ показал следующее: у них остался прежний уровень владения языковой компетенцией, жанровые и текстовые умения находятся на элементарном (низком) или базовом (оптимальном) уровнях и никак не развиваются от этапа к этапу, у студентов существует общее представление о функционально-смысловых типах речи, поэтому допускается их искажение вследствие интуитивного, поверхностного знания о речевых жанрах и принципах их функционирования. Студенты КГ продемонстрировали оптимальную сформированность на вербально-семантическом уровне развития ЯЛ. Таким образом, анализ результатов ЭО подтверждает, что уровень развития профессиональной диалогической компетентности в ее интегрированной форме в ЭГ стал значительно выше (поскольку 82% студентов ЭГ достигают уровня базовый (оптимальный) и есть небольшая группа студентов (5%), достигших элитарного (высокого) уровня развития диалогической компетентности), что подтверждает эффективность разработанной метамоделли формирования коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования.

Особенностью нашего ЭО является то, что на всех этапах обучения осуществлялась преемственность обучения и выстраивалась методическая перспектива для дальнейшего развития профессиональной диалогической компетентности и субъектности ЯЛ будущего коммуникативного лидера, что отражено в квалификационной модели становления коммуникативного лидерства. Достигнутые результаты подтверждают выдвинутую в исследовании гипотезу о поэтапности, системности, интегративности формирования ЯЛ коммуникативного лидера от вербально-семантического (нормативного),

когнитивного (коммуникативно-операционального) до прагматического (деятельностно-компетентностного) уровня.

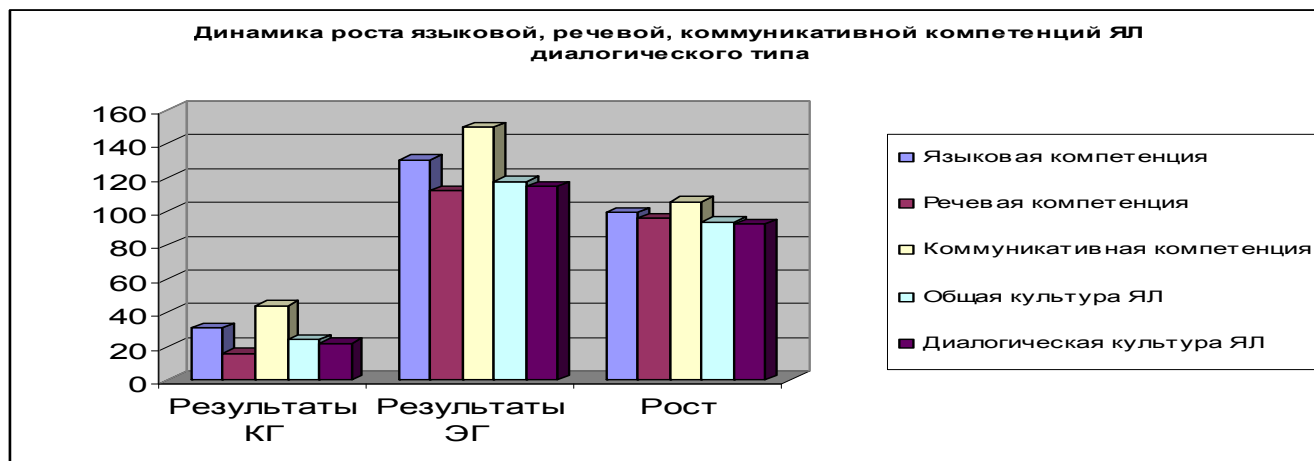
По окончании ЭО мы предложили студентам-экономистам ЭГ и КГ анкету, которая на этапе КЭ предлагалась его участникам, с целью уточнить, изменилось ли у студентов 1) отношение к «своей» и «чужой» речи; 2) к выбору РЖ, востребованных в учебно-научной и будущей профессиональной деятельности; 3) появилась ли мотивация к изучению русского языка и культуры речи; 4) осознают ли студенты важность овладения диалогической компетентностью для коммуникативного лидера; 5) осознают ли студенты взаимозависимость перспективы карьерного роста в будущем и профессиональной коммуникативной компетентности. Ответы студентов убеждают в том, что проведенное экспериментальное обучение несомненно способствует повышению внимания к собственной речи как речи будущего коммуникативного лидера и пониманию того, что предложенная структура и форма проведения занятий по русскому языку и культуре речи обеспечивают эффективное обучение, что усиливает практическую направленность занятий по формированию коммуникативного лидерства.

Сравнение уровней обученности в КГ и ЭГ позволило увидеть прирост знаний, степень сформированности умений и устойчивость приобретенных навыков диагностируемых. Таким образом, на динамику и эффективность дидактического процесса оказало существенное влияние использование интегрированной лингводидактической метамоделю обучения русскому языку и культуре речи, направленной на формирование диалогической компетентности будущего коммуникативного лидера.

При подсчете результаты ЭГ оказались на 75% выше результатов КГ, что подтверждает целесообразность использования методики обучения студентов-экономистов русскому языку и культуре речи с помощью разработанной нами лингводидактической метамоделю обучения, педагогическая задача которой заключается в том, чтобы представить диалогический опыт ЯЛ в учебных целях, так как он организует процесс формирования субъектности ЯЛ студента-экономиста, развивает творческие и креативные способности будущих коммуникативных лидеров, методически организуя языковые единицы для того, чтобы максимально обеспечить практическое пользование ими в профессионально маркированных коммуникативных целях. Выбор учебного материала, сообразного цели, его расположение, интерпретация и последовательность предъявления предопределил положительные результаты обучения. Как видим, важнейшим показателем результативности эксперимента явился значительный рост лидерского потенциала ЯЛ студентов-экономистов. К позитивным результатам экспериментального обучения относится также уменьшение числа студентов с низким уровнем сформированности диалогической компетентности. Обращает на себя внимание динамика роста языковой, речевой, коммуникативной компетенций, лежащих в основе формирования профессиональной диалогической компетентности будущего коммуникативного лидера.

В обобщенном виде результаты срезовой работы выглядят следующим образом (см. Диаграмму 5):

Диаграмма 5



Дидактическая система разработанной нами и апробированной на практике методики обучения студентов-экономистов речеведческим дисциплинам может быть экстраполирована на широкий круг педагогических проблем, связанных с перспективой создания учебных пособий в рамках практикуемого в вузах второго высшего образования, дополнительного образования, в системе заочного обучения, в рамках повышения квалификации управленческих кадров и государственных служащих, а также в системе МВА, таких, например, как: «Основы спичрайтерства», «Культура речи государственного служащего», «Работа над ошибками в речи менеджера», «Культура речи маркетолога», «Язык СМИ», «Язык права», «Культура речи социального работника» и т.п.

### *Список литературы*

1. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку: Научное издание. М.: Изд-во МГУП, 2000.
2. Бондырева С.К., Мурашов А.А. Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному: Учеб. пособие / С.К. Бондырева, А.А. Мурашов. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007.
3. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. 1998. №4.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.

5. Стратегия-2012. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2012 г., глава 10, с. 245-247. Электронная версия.

6. Черкашина Т.Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Монография. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2011.



## Глава 5. Методика преподавания русского языка как иностранного

### 5.1. Интенсификация обучения русскому языку как иностранному в современных условиях

В целях интенсификации обучения русскому языку как иностранному предлагается дифференцирующая модель обучения русскому произношению (ДМО), включающая *диагностический тест фонетических способностей* (ТФС), универсальную *обучающую программу* (с возможным национальным наполнением, предполагается фасетность тренировочных заданий) и итоговое *тестирование*. Результаты промежуточного и итогового тестирования позволяют вносить существенные изменения в учебный процесс, что и помогает выбрать наиболее эффективный путь обучения. Методика работы и результаты тестирования вступают в отношения взаимосвязи и взаимокоррекции.

Система принципов обучения является отражением определённых лингвистических и психологических концепций. ДМО строится на психологической концепции отечественных учёных: теории поэтапного формирования умственных действий и теории речевой деятельности (А.А.Леонтьев, П.Я. Гальперин, 1964). В соответствии с этими теориями обучение организуется на основе выделения системы ориентиров и осуществляется поэтапно, путём последовательного усвоения ориентиров.

В основу концепции ДМО положена теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П. Я. Гальпериным и нашедшая дальнейшее развитие в работах Н. Ф. Талызиной и других его последователей. ДМО представляет собой комфортную образовательную среду, позволяющую раскрыть потенциальные возможности личности, сформировать слухопроизносительные навыки и развить возможности самоконтроля. Фонетические знания не самоцель обучения, а средство развития обучаемого. ТФС позволяет выявить индивидуальные особенности учащихся с тем, чтобы выявить не пределы возможностей, а пути их дальнейшего развития. Предлагаемая дифференцирующая модель обучения (ДМО) отражает характер учебных действий преподавателя и учащихся с разными способностями и предпочтениями.

Не вызывает сомнений неодинаковость людей по способностям, что особенно отчетливо проявляется в существовании так называемых *специальных способностей* (математических, музыкальных, спортивных, языковых, способностей к изобразительной деятельности и т. д.). В сфере искусств врожденность одаренности и способностей ни у кого сомнений не вызывает. Иностранный язык как предмет занимает промежуточное место между теоретическими и практическими дисциплинами (музыкой, рисованием, спортом), а следовательно, успешность усвоения иностранного языка напрямую зависит от языковых способностей учащихся. На всех уровнях формирования «языковой личности» и «речевой личности»

грамматические, лексические, семантико-синтаксические отношения обусловлены перцептивно-моторной деятельностью. В связи с этим очевидна важность *фонетических способностей* как необходимой составляющей языковых способностей.

**Фонетические способности** - это иерархия задатков, многие из которых совершенно независимы друг от друга. Развитие фонематического слуха включает работу над звуками и сочетаниями звуков, над словесным и логическим ударением, над интонацией.

Внутри слуховой системы выделяются две самостоятельные подсистемы: *речевой слух*, т.е. способность слышать и анализировать звуки речи (родного или иностранного языков) и *неречевой слух*, т.е. способность ориентироваться в неречевых звуках (в музыкальных тонах и шумах). Эти две системы имеют общие подкорковые механизмы, однако в пределах коры больших полушарий они различаются. Но было бы неверно напрочь обрывать связи музыкального (неречевого) слуха со слухом речевым. Учащиеся с хорошим музыкальным слухом и развитым ритмическим слухом в процессе учебы более успешны устных видах речи (говорении и аудировании), чем учащиеся с неразвитым звуковысотным и ритмическим слухом.

Речевой слух неоднороден, в нём выделяют *фонематический слух*, т.е. способность различать фонемы (смыслоразличительные звуки данного языка), на котором основан звуковой анализ отдельных звуков речи, слогов и слов, и *интонационный слух*, дифференцирующий компоненты, специфические для каждого языка. Интонационная характеристика речевого сообщения имеет много общего с музыкальным слухом, а процесс формирования музыкального слуха тесно связан с развитием речевого (не только фонеморазличительного, но и в основном интонационного) слуха.

Чем больше нам будет известно о компонентах, входящих в понятие фонетических способностей, тем лучше сможем понять индивидуальные различия учащихся и тем больше вероятность правильного использования этих различий для улучшения обучения.

До проведения ТФС предлагается *анкета на родном языке* учащихся. Ряд вопросов выявляет оценки по предметам естественно - гуманитарного цикла (истории, географии), по математике, по родному и иностранному языку; интерес к изучению иностранного языка; мотивацию изучения русского языка; желание работать в компьютерном классе или под руководством преподавателя.

На начальном этапе обучения бывает трудно выявить нарушение языковой способности (патологию речи); эти отклонения (*абнорма*) от условного стандарта (*эпинормы*) расцениваются как ошибки и, следовательно, подлежат лингвометодическому учёту. Для выявления учащихся с определенными патологическими изменениями предлагаются задания на выявление учащихся с *аритмией*. Эти учащиеся не могут правильно оценить и воспроизвести относительно простые ритмические структуры, которые предъявляются им на слух. Выявление учащихся с *амузией* (дефект неречевого / музыкального слуха) - учащихся с нарушенными способностями

узнавать и воспроизводить знакомую или только что услышанную мелодию, а также невозможность учащегося отличать одну мелодию от другой.

Предлагается несколько простых заданий, выявляющих амузию, аритмию, трудности в восприятии, нарушении сенсомоторной координации. По данным А. Бине (1998), 90% людей обладают верным слухом и голосом (у 10% возможны какие-то отклонения от нормы). Конечно, это небольшой процент учащихся, но они есть. Важно исключить специфические трудности в обучении - недостаточную специфическую обучаемость (НСО). Основные симптомы - трудности в восприятии и кодировании информации, недостаточная интеграция входных сигналов разной модальности и нарушение сенсомоторной координации. Возможно, это и есть самый впечатляющий пример необходимости соблюдать осторожность при использовании тестов и интерпретации его результатов – область диагностики неспособности к учению.

Тест фонетических способностей (ТФС) предназначен для использования на начальном этапе обучения русскому произношению в предпостановочном (нулевом) цикле при индивидуальном подходе с целью заранее выявить сильные и слабые стороны каждого учащегося с тем, чтобы оказать ему помощь как можно раньше и эффективно реализовать его фонетические способности. Необходимо помогать учащимся с менее развитыми задатками (биологическими предпосылками), но не менее важно выделить учащихся с особенно хорошо развитыми базисными компонентами и, следовательно, с лучшей основой для ускоренного развития фонетических способностей. Преподавателю следует продвигаться в обоих направлениях: как по пути полного использования благоприятных биологических предпосылок, так и по пути целенаправленной компенсации неблагоприятных задатков. Важнейшим показателем качества обучения является не только объективная оценка учебных достижений учащихся, но и развитие их способностей

*Итак, ТФС и предлагаемая нами анкета помогают изначально выделить учащихся с хорошими базисными компонентами и, следовательно, с лучшей основой для ускоренного развития способностей и учащихся с менее развитыми биологическими предпосылками (задатками).*

В ТФС предлагаются задания на имитацию, кратковременные и простые по форме и содержанию: полезно выявить учащихся с развитым фонетическим слухом и хорошими имитативными способностями в самом начале обучения. Именно этим учащимся можно предложить непосредственно – имитативный (термин С. И. Бернштейна) метод обучения, который заключается в следующем. Учащиеся могут работать самостоятельно с компьютерной программой по фонетике, они способны достаточно быстро воспринимать и верно дифференцировать звуки иностранного языка. Они могут сравнить своё произношение с эталоном, а в случае необходимости внести поправки. Как правило, у этих немногочисленных учащихся любое отклонение от произносительных норм вызывает сигнал тревоги, их

внутреннее контролирующее устройство сообщает о нарушении. Это и есть так называемое «слуховое или языковое чутьё» (Каспранский, 1975).

«Мы ещё не осознаём точно, что нарушено, но мы твердо знаем, что какая-то норма нарушена» [8:64]. Конечно, таких учащихся мало, но они есть: «...на одно изысканно тонкое слуховое восприятие приходится полтора десятка совершенно ошибочных» [1: 7].

Родной язык – враг иностранному до тех пор, пока не знаешь соотношения их систем. Вот почему Л. В. Щерба был горячим сторонником сопоставительных фонетик.

«Природный имитаторский талант» (Л. В. Щерба), «слуховое или языковое чутьё» (С. Р. Каспранский), «специальные фонетические способности» (С. И. Бернштейн), «интуиция» (К. К. Платонов) - это и есть тот «маленький элемент», без которого обучение было бы невозможно.

Оригинальность предлагаемой дифференцирующей модели обучения не только в том, что принимается во внимание развитие современных информационных технологий (ИТ), но и в том, что дифференциация (индивидуализация) обучения базируется на индивидуальных особенностях (способностях) учащихся.

*ВЕРЮ (СПОСОБНОСТИ, ЗАДАТКИ) → ХОЧУ (МОТИВАЦИЯ) → УМЕЮ (ЗУН)*

Нас интересуют не только способности учащихся, но и мотивационная структура личности, ее ценностные ориентации, так как «не бывает у человека никаких способностей, не зависящих от общей направленности личности» [10: 40]. Мотивация к достижениям, настойчивость даже в большей мере, чем только способности типичны для достигавших наибольшего успеха учащихся. Данные исследований (Ейгер, Рапопорт, 1991) свидетельствуют о том, что существует определенное соотношение между развитием положительных качеств личности и обученностью иностранному языку.

С обученностью иностранному языку соотносится и такое качество личности, как умение чувствовать и ценить красоту ( $r = 0,628$ ). Для этих учащихся подойдет методика «солнечного ожога» (Уилча М. Риверс): начинать обучение языку, окунув учащихся с головой в океан иноязычной речи, чтобы в течение некоторого времени они только слушали, пока не начнут «впитывать» язык. Учащиеся, как правило, восприимчивы к красоте мелодики иностранного языка и способны почувствовать общий звуковой «аромат» (aura) языка. Таким методом можно пробудить желание у этого типа учащихся попытаться научиться сегментировать, опираясь на навыки, приобретенные на основе знания родного языка. А если у этих учащихся хороший фонематический слух и имитативные способности, то результат может быть очень хорошим.

Значение трудолюбия, которое является основой успешности любой деятельности, подтверждается соответствующим коэффициентом корреляции ( $r = 0,481$ ).

Эффективное обучение - это трудный, но, что не менее важно, *посильный* процесс, стимулирующий интеллектуальную и творческую активность, на которую *способен* учащийся. «Всякий знает, что слишком

легкое и слишком трудное обучение одинаково малоэффективно» [6: 57]. Поэтому и должны существовать разные стратегии обучения, учитывающие индивидуальные способности учащихся, близость родного и изучаемого языков. Только учитывая индивидуальные способности учащихся (уровень развития фонематического слуха, аналитические и имитационные способности, тип памяти и т. д.), преподаватель может предложить учащемуся оптимальный вариант изучения иностранного языка. Если превышает некоторый порог функционирования (слишком большая новизна, сложность предъявляемого материала), то проявляется состояние учащихся, описываемое в проблематике стресса (невозможность «собрать мысли», «туман в голове»). Чтобы избежать подобного состояния учащихся, важно рассчитывать трудность и новизну предъявляемого материала, возможности и способности конкретного учащегося. Проблема кроется не только в том, что у обучаемых могут быть индивидуальные предпочтения в способах овладения языком, гораздо серьезнее то, что индивидуальные познавательные стили учителя и отдельных учащихся могут абсолютно не совпадать. И тогда можно говорить о потенциальной «группе риска» слабоуспевающих учащихся. Они будут менее успешны не потому, что менее других способны учиться, а из-за несовпадения их познавательного стиля со стилем учителя. Благодаря исследованиям когнитивной психологии, появляется возможность понять, как надо учить каждого учащегося, чтобы обучение было оптимально эффективным именно для него. При выборе стратегий обучения необходимо учитывать *когнитивные стили при организации информации, сенсорные предпочтения* (типы памяти) при удержании и воспроизведении информации, *когнитивные стили* при сборе информации, доминантность полушарий.

Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими. Материалы, используемые эффективно для обучения студентов одного типа, оказываются совершенно непригодными для обучения лиц другого типа. Незрелый фонематический слух можно развивать и развить с помощью оперантного обусловливания. Дриллы, активизирующие запоминание звуковых последовательностей, более эффективны для малоспособных учащихся. Более способным можно предложить задания на имитацию, творческие задания. Важно подобрать определенные виды заданий и упражнений, последовательность действий, наиболее эффективных для каждого типа учащихся.

Студент в ДМО – субъект в ситуации вариативных образовательных возможностей, в которых он должен сделать выбор. Формированию личности современного учащегося, ответственного и самоорганизованного, будет способствовать опора на имеющиеся у него мотивы освоения иностранного языка при смещении акцента от стимулирования чисто учебной активности к представлению студента права выбора того, что и как изучать. Это характерно для субъективно-ориентированного типа педагогического процесса, технологически обеспечивающего открытое образование с использованием ИТ. Необходимые информационные поля представлены в форме

компьютерных образовательных данных, которые отличаются от обычных баз способом представления информации. Одна и та же информация может быть представлена различными путями: в виде оригинальных таблиц, в виде графиков, в виде фото-, видеоизображений артикуляционного аппарата и т. д. Необходимую информацию (косвенные знания) учащийся получает из методических рекомендаций, изложенных на их родном языке (что существенно облегчает восприятие научных данных), а синтезированное знание «рождает» сам обучаемый. Индивидуализация обучения реализуется за счет того, что каждый учащийся может работать в режиме, соответствующем его способностям и уровню подготовленности. Этому способствует также особое построение обучающей программы, продвижение по которой предусматривает возможные ошибки учащихся и пути их устранения.

Известный английский исследователь образования взрослых Алан Роджерс считает, что каждый человек в процессе переработки опыта развивает один или несколько предпочтительных для него «когнитивных стилей обучения». В процессе познания могут быть использованы разные стили, но в процессе обучения предпочтение обычно отдаётся одному или двум из них: мы все учимся активно, но делаем это по-разному.

Взрослые учащиеся располагают знаниями родного языка и внелингвистическими глобальными знаниями о мире, определенным аппаратом самообучения, стратегиями обучения, которые индивидуальны и пригодны лишь для каждого из них.

Преподавателей РКИ интересует процесс овладения родным языком как аналогичный во многом проблемам изучения второго языка, однако более интересным с методической точки зрения является указание на различие между двумя типами усвоения языка и интерпретация этих различий. Не менее интересен и актуален вопрос, поставленный практикой преподавания иностранных языков: действительно ли то, что дети лучше и быстрее усваивают иностранные языки и существует ли оптимальный возраст для изучения иностранного языка. Что общего в произносительных ошибках детей, усваивающих родной язык, и ошибках иностранцев, изучающих второй язык?

У взрослых имитативные наклонности развиты меньше, чем у детей, так как речевые навыки родного языка у взрослых более прочные и полностью автоматизированные. Это значит, что фонетическая система родного языка в большей мере воздействует на восприятие звуков чужой речи. Неверными оказываются слуховые образы, которые учащиеся пытаются воспроизвести, так как «мы слышим только те звуки, которые умеем произнести» [1:7] (Бернштейн, 1975).

Известно, что формирование произвольных речевых навыков у нормально развивающихся детей начинается в тот период, когда они уже обладают тонким речевым слухом. Поэтому ребёнок, овладевающий родным языком, часто различает фонемы в речи взрослых «задолго до того, как научится пользоваться ими в собственной речи» [13: 250] .

Следует ли при обучении иностранному языку принимать во внимание те стадии, которые проходит ребенок при овладении родным языком? Усвоение иностранного / неродного языка проходит в других условиях и иначе, нежели усвоение родного / первого языка. Есть различия с психологической стороны: «Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности»[6:291]. Л. С. Выготский формулирует важный тезис, требующий дальнейшей проработки, - тезис о единстве всех *речеусвоенческих* процессов.

Развитие детской речи и освоение иностранцем нового для него языка, несомненно, имеет что-то общее: предполагается, что в том и в другом случае человек овладевает языком, на котором он не говорит. Проблема соотношения двух видов изучения языка (родного и второго) очень актуальна и постоянно находится в центре внимания отечественных и зарубежных ученых (Бернштейн С. И., Виноградов В. А., Леонтьев А. А., Л. Ньюмарк, Д. А. Рейбел, С. П. Кордер, Г. Никель, К. Х. Вагнер, У. А. Ламберто, V. J. Cook, R. M. Jones, T. Scoel).

Л. Ньюмарк и Д. А. Рейбел считают, что оба пути усвоения языка скорее тождественны, чем различны, и чтобы это различие минимизировать, предлагают «ситуативную методику» обучения, максимально приближающую студента к условиям, в которых протекает естественное усвоение языка. Однако большинство ученых придерживаются той точки зрения, которая склонна разграничивать эти два явления. При овладении родным языком ребенок, декодируя речевые данные от окружающих носителей языка, вынужден проверять неограниченное число гипотез относительно структуры кода и правил кодирования, пока он не найдет правильный путь языкоупотребления. Человек, изучающий второй язык, по сути проверяет лишь одну гипотезу: соответствия – несоответствия правил второго языка той языковой компетенции, которую он приобрел, усваивая родной язык [14:168].

Осознание языка наступает лишь в его сопоставлении с другим языком. Показательно, что в англоязычной литературе эти два вида различаются терминологически: *acquisition* (приобретение) и *learning* (изучение). «Не всякий, кто изучает чужой язык нуждается в правильном произношении... Никакие аналогии с ребенком, усваивающим родную речь, тут не могут иметь места: в одном случае слуховое сознание воспринимающего - это *tabula rasa*, в другом случае прочный апперцептивный фон, искажающий в восприятии акустическую данность»[1:6].

По мнению Н. Хомского, «ребенок, еще не научившийся языку,- это физическая система с пока не известными характеристиками». Человек, изучающий второй язык (ребенок или взрослый) - это «система» с известными характеристиками: элементы компетенции в первом языке, особенности психических процессов (восприятие, память, мышление) и индивидуально – психологические особенности личности (воля, эмоции, тип темперамента). «Ребенок, постигая родной язык переходит от невладения языком к владению; взрослый, изучая новый для него язык, переходит от владения первым (родным) языком к владению вторым - иностранным. На протяжении всего

периода овладения языком ребенок колеблется между нормой и ненормой, а студент - между нормами родного и иностранного языков» [4: 37].

Чтобы ребёнок заговорил на родном языке, ему в среднем нужно 3000 часов. Наиболее способные учащиеся могут овладеть иностранным языком за 250-500 часов (Кэрролл, 1962). Конечно, индивидуальные темпы овладения родным языком могут сильно различаться, одни дети начинают поздно говорить, зато потом быстро догоняют сверстников; другие, как может показаться, слишком задерживаются на той или иной стадии языкового развития. Однако независимо от темпов овладения языком приобретение консонантной и вокалической системы ребенка соответствует хронологической последовательности и общим законам. «Скорость овладения языком вообще и вторым языком в частности, а также эффективность использования языка в процессе коммуникации является факторами реализации (performance) языковой способности, зависящими от индивидуальных качеств (уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, физическое развитие, мотивация и т.п.) Именно поэтому так важен вопрос о методике обучения» (Кэрролл, 1962).

На эффективность обучения иностранному языку в целом (и фонетике в частности) влияют следующие факторы:

- 1) родной язык учащихся (близость к изучаемому);
- 2) природные способности;
- 3) общение с носителями языка;
- 4) внимание к произношению (R. Suter).

Родной язык - враг иностранному до тех пор, пока не знаешь соотношения их систем. Вот почему Л. В. Щерба был горячим сторонником сопоставительных фонетик.

В целом же язык - это особая речемыслительная деятельность человека. Следовательно, обучая иностранному языку, мы обучаем особой сложной деятельности. Учащиеся с неразвитым (или менее развитым) фонематическим слухом также будут отличаться между собой по своим потребностям и способностям (нас интересует те положительные функции в иерархии способностей, на которые мы можем опираться в процессе обучения, а также возраст обучающихся, языковой опыт, близость родного языка к изучаемому, мотивация учащегося и т.д.). Б.М.Теплов писал: «...Не то главное, что одни люди более, другие менее одарены. Неизмеримо важнее то, что разные люди имеют различную одаренность и различные способности, различные не в количественном, а в качественном отношении»[10: 27].

Фактически Б. М. Теплов является родоначальником личностного подхода к способностям. Принцип личностного подхода к каждому человеку, индивидуализация обучения базируется на одном из фундаментальных положений Л. С. Выготского: обучая и развивая человека, важно не столько обращать внимание на то, чего у него нет, сколько на то, что у него есть и на что можно опереться в своей работе с ним. Итак, опираясь на природный потенциал человека и приобретённые им в течение жизни знания, умения, навыки и «отношенческую» личностную составляющую, можно добиться



больших успехов в обучении иностранному языку, несмотря на возрастные особенности индивида. А нередко «взрослый» возраст из «тормоза» превращается в хорошего «помощника»!

Психофизиологической основой теории восприятия и порождения речи является: 1) учение И. П. Павлова о взаимодействии первой и второй сигнальных систем и о закономерностях формирования условнорефлекторных связей; 2) учение П. К. Анохина о функциональных системах; 3) учение о динамической локализации психических функций И. М. Сеченова, И. П. Павлова, А. Р. Лурии; 4) современное нейропсихолингвистическое учение о речевой деятельности.

Е. Д. Поливанов, Н. С. Трубецкой, Л. В. Щерба, С. И. Бернштейн установили, что вообще иноязычная речь «пропускается через фонологическое сито» своего родного языка, то есть при слушании русской речи иностранцы, не овладевшие фонологией изучаемого языка, вычленяют русские слоги и фонемы по правилам своего родного языка.

С лингвистической точки зрения источником интерференции является каждый момент различия между двумя фонетическими системами, поэтому явления интерференции ещё до обучения студента можно предсказать. Если неправильное речевое произведение объясняется не актуализацией (проявлением) второй языковой системы, а другими причинами, то об интерференции говорить не приходится. Явлениям интерференции противопоставляются собственно ошибки учащихся. Сопоставление систем родного и изучаемого языков имеет большое значение для методических целей предупреждения ошибок. Следствием фонетической интерференции является акцент, который проявляется в речи на изучаемом языке. Каждый тип акцента определяется тем, какой язык оказывает интерферирующее воздействие на изучаемый. В. А. Виноградов пишет: «Если в таких выражениях, как «немецкий акцент», «болгарский акцент», «грузинский акцент» есть какой-то смысл, то это смысл лингвистический» [3: 36], то есть связанный со спецификой системы родного языка. Каждый тип акцента характеризуется специфической совокупностью *акцентных черт* [9: 206] – произносительных отклонений, вызванных интерференцией, которая «характеризуется проявлением системы одного языка в речевых произведениях другого» [2: 105].

Торжество человеческой личности над изначальными природными данными провозгласила теория Л. С. Выготского, а теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина показала единственно верный путь формирования умственных действий с заданными свойствами. А это путь управляемого формирования – «извне внутрь»: из внешнего, доступного контролю по всем показателям, во внутренний. Концепция П. Я. Гальперина оказалась особенно продуктивной в сфере образования; данная теория активно и очень успешно применялась на практике (З. Д. Гольдин, А. И. Ждан, М. М. Гохлернер, Т. Б. Кучерова, О. Я. Кабанова, Э. В. Маруга, А. К. Маркова, М. Н. Шутова).

В предлагаемой модели обучения преподаватель выступает как организатор совместной учебной деятельности и координатор креативных методов образовательной деятельности, ориентированной на активное использование ИТ и современного тестирования.

Разработанная ДМО - это первая попытка согласовать методическую логику в построении обучающей программы с фонологической логикой (которой отмечена звуковая система русского языка) на основе первичных фонетических способностей и особенностей фонологической системы родного языка учащихся. Замкнутая система контроля позволяет выбрать наиболее эффективный путь обучения; методика работы над произношением и результаты тестирования вступают в отношения взаимосвязи и взаимокоррекции.

*Отличие ДМО от других, уже существующих моделей обучения:*

- 1) индивидуализация обучения впервые связана с учётом фонетических способностей учащихся (наличием / отсутствием фонематического слуха и имитативных способностей);
- 2) в связи с развитием системы тестирования усилены функции контроля; разработан дифференцированный тестовый контроль;
- 3) дифференциация обучения связана с психолого-личностным подходом к каждому учащемуся (модель обучения ориентирована на когнитивные стили восприятия информации и сенсорные предпочтения учащихся);
- 4) дифференциация обучения связана с национально ориентированным лингвистическим описанием предполагаемого акцента учащихся (17 языков) с методическими рекомендациями для преподавателя;
- 5) индивидуализация обучения связана с развитием информационных технологий (возможности компьютера позволяют хорошо градуировать материал по уровням обучения, легко комбинировать учебный материал в соответствии со способностями, национальным языком и когнитивными предпочтениями учащихся; осуществлять подачу материала графически, вербально/ зрительно, вербально /аудитивно и т. д.);
- 6) функции контроля (разработаны фонетические тесты элементарного и базового уровня) позволяют сделать эту модель гибкой и вариативной, позволяют вносить необходимые изменения в предлагаемую обучающую программу;
- 7) обучающая программа (универсальная, то есть не национально ориентированная) построена в соответствии с логикой фонетической системы русского языка, и в то же время она является вариативной, так как проведённый сопоставительный лингвистический анализ позволяет вносить необходимые изменения в содержание программы в зависимости от родного языка учащихся; иными словами: предлагаемая универсальная (не национально ориентированная программа) является моделью для создания национально ориентированных обучающих программ, а возможности компьютера позволяют создавать их в неограниченном количестве.

Все перечисленные особенности ДМО позволяют корректировать и индивидуализировать процесс обучения фонетике и, как следствие, повышают его эффективность.

### *Список литературы*

1. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению / Под ред. А. А. Леонтьева и Н. И. Самуиловой. М., 1975. С.5-11.
2. Верещагин Е. М. Понятие "интерференции" в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 4. М.: Высшая школа, 1969. С.103 - 110.
3. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. Вып. 2. К проблеме иностранного акцента в фонетике. М., 1976. 64 с.
4. Виноградов В. А. Лингвистика и обучение языку. М., Academia, 2003. 369 с.
5. Выготский Л. С. Внутренняя речь и мышление. М., 1956.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 480с.
7. Ейгер, Рапопорт И. А. Язык и личность. Харьков, 1991. 81с.
8. Каспранский Р. Р. Понятие фонетической модели и его значение в практике обучения произношению иностранного языка // Вопросы фонетики и обучение произношению. М.: Изд-во МГУ, 1975. С. 62-76.
9. Самуилова Н. И. К вопросу об акценте // Памяти академика В. В. Виноградова. М. Изд-во МГУ, 1971. С.205-208.
10. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т.1. М., 1985. С.15-41; 42-222.
11. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. Т. 2. М., 1985. С.6-189.
12. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психол. труды. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1988. С.525-537.
13. Якобсон Р., Фант Г., Хале М. Введение в анализ речи // Новое в лингвистике. М., 1962. С.173-230.
14. Corder, P. Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth, Penguin Books, 1973.

### **5.2. Методические аспекты обучения иностранных учащихся фонетико-интенциональному оформлению русской речи**

В условиях глобализации мирового сообщества и модернизации российского и европейского образования необходимость формирования современной парадигмы обучения, соответствующей новым требованиям повышения его качества и результативности, очевидна и бесспорна. «В высшей школе России методика обучения РКИ обозначила свою специфику в рамках общего образования. Поэтому внешние условия существования вуза, его традиции, стратегии развития не могли не отразиться на конкретных методических реализациях»[2: 25]. Вместе с тем при всем

разнообразии подходов в современной методике преподавания русского языка в иностранной аудитории обозначились приоритетные направления, связанные с вопросами обучения речевому общению и его неотъемлемой составляющей – звучащей речи.

Одной из важнейших проблем, поставленных перед науками, исследующими языковую коммуникацию, обществом, является изучение механизмов производства речевого акта для выявления путей реализации звуковой материи языка в конкретную речевую единицу, выражающую содержание интенций и ожиданий говорящего. В связи с активизацией интереса к межкультурному взаимопониманию, сменой лингвистической научной парадигмы от системной лингвистики к изучению языка в процессе общения, признанием на современном этапе коммуникативного метода ведущим методом обучения, целью которого является овладение иноязычной культурой, появилась практическая потребность в более совершенных методах преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного.

Вследствие этого одним из основных понятий современной методики обучения иностранному языку стала коммуникативно-речевая компетенция, которую учёные (Т.М. Балыхина, Е.Е. Юрков, Л.В. Московкин) предлагают рассматривать как иерархическое образование, представляющее собой пирамиду, в основании которой лингвистическая подготовка (как базовое начало), а вершиной является прагматическая компетенция, под которой понимается способность человека использовать высказывание (речевой акт) для выполнения различных коммуникативных функций: выражения собственного мнения, убеждения, исправления, аргументации, наставления, доказательства, объяснения и др.

В основе прагматической компетенции лежит умение реализовать речевой акт на различных языковых уровнях. Для чего, безусловно, необходимо владение механизмом этого процесса, в котором речевая деятельность субъекта представлена как покомпонентная реализация *речевого акта* – единицы коммуникативности (и обучения). *Потребности, мотивы, цели* – побуждающие факторы – являются первопричиной речевого действия и влияют на выбор *интенции* (единицы отбора речевых актов), определяющей намерение выразить коммуникативно-значимый смысл с помощью речевых средств – осуществить *речевой акт*. В соответствии с речевой интенцией определяется *речевая модель*, выступающая в качестве единицы обучения, реализующей содержание речевого акта, и воспроизводимая в ходе выполнения *речевой операции* (единицы речемыслительного процесса), которой характерен автоматизм, бессознательность выполнения, устойчивость и способность к переносу.

Речевое намерение (интенция) как неотъемлемый компонент речевой деятельности находит своё воплощение в языке в виде специализированных средств. Это единая система, пронизывающая все уровни языка. Фонетическая организация речевой деятельности вследствие своей связи с эмоциями и смыслом рассматривается в качестве универсального средства прагматики.

Прагматическая компетенция, опираясь на фонологическую (аспект лингвистической) компетенцию, предполагает овладение дополнительным

комплексом знаний, обеспечивающим фонетико-интенциональное оформление русской речи иностранных студентов в курсе РКИ, который включает:

- средства эмоциональной фонетики в её устной реализации: растягивание ударных гласных, удлинение согласных, нарушение единоударности слога (скандирование), выпадение одного или нескольких звуков и др., характеризующиеся способностью выражать не одну, а множество различных (как положительных, так и отрицательных) эмоций;
- интонацию как важнейшую примету звучащей, устной речи, основной способ эмоционального воздействия речевой интенции на сознание собеседника, средство оформления предложения (высказывания), уточнения его коммуникативного смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков, представленную «глобальными» типами ИК в их основных, нейтральных употреблениях и во «вторичных» модальных реализациях ИК.

Освоение технологии фонетико-интенционального оформления речи базируется на знаниях о релевантных признаках, которые обеспечивают передачу эмоционально-модальной семантики интонационно-речевой модели, требует сформированности умений и навыков покомпонентной реализации механизма осуществления речевого акта с учётом экстралингвистических и интралингвистических факторов. Вследствие чего универсальная классификация речевых актов коммуникации Дж. Сёрля соотносится с основными формами передачи мысли в русской речи (суждения, вопроса, побуждения), а семантическое наполнение речевых актов – с функционально-содержательными характеристиками русского предложения (см. таблицу №1). Интенции, в свою очередь, на фонетическом уровне соотносимы с коммуникативно-модальными типами речевых моделей, которые характеризуются соответствующей структурой интонации, способом интонационного оформления, реализуются *интонационно-речевыми моделями* (или ИК). Каждый тип интонационной модели (конструкции) обладает потенциальной модальной многозначностью, способен выражать в речи различные субъектно-модальные значения в «первичной» и «вторичной» реализации, которые могут быть сгруппированы в субъектно-модальный ряд с высокой вариативностью.

Не секрет, что важным условием качественной подготовки будущего специалиста является грамотно построенный и управляемый процесс обучения. В этом смысле особую значимость приобретает создание такой методической базы, которая позволяет комплексно и последовательно решать многоуровневые методические и дидактические задачи, направленные на реализацию требований Государственного стандарта.

В связи с вышесказанным появилась практическая потребность в обосновании системы обучения иностранных студентов фонетико-интенциональному оформлению речи в системе преподавания русского языка как иностранного.

«По мнению ученых (Е.И. Пассов и др.), иностранный язык – это, прежде всего, образовательная дисциплина. Поэтому следует разрабатывать образовательные технологии обучения русскому (иностранному) языку. В современной образовательной модели пересекается несколько структурно-

содержательных компонентов: культурологический, психологический, педагогический, социальный» [2: 19].

Рассматривая коммуникативное обучение как целостную систему, имеющую лингвистическое, философское и психологическое обоснование, все составляющие которой взаимосвязаны и взаимозависимы, следовательно, не могут быть оставлены без внимания или перенесены в соответствии с поэтапным характером формирования умений и навыков в овладении русским языком как иностранным и спецификой коммуникативно-прагматического аспекта речевой деятельности, в разрабатываемой модели обучения целесообразно выделить несколько этапов.

Психологи утверждают, что в основе всех имеющихся моделей речепорождения лежит представление о многоуровневости данного процесса и выделяют три основных этапа: мотивационный, целевой и исполнительный. Методика формирования навыков предполагает этапы ознакомления, тренировки, применения и контроля. При создании нашей модели обучения фонетико-интенциональному оформлению речи иностранных учащихся в системе преподавания РКИ мы старались учесть специфику «современной образовательной модели» [2: 25].

Схема №1

<b>Модель обучения фонетико-интенциональному оформлению речи</b>								
←			↓	→				
<i>элементарный уровень</i>			<i>базовый уровень</i>			<i>первый уровень</i>		
<i>этапы</i>			<i>Этапы</i>			<i>этапы</i>		
<b>мо тив аци он ны й</b>	<b>Целе- вой</b>	<b>Исполните- льный</b>	<b>Моти- вацио- нный</b>	<b>Целе- вой</b>	<b>Исполни тельный</b>	<b>мотива ционн ый</b>	<b>Це- ле- вой</b>	<b>Исполните- льный</b>
		<i><b>подуровни</b></i>			<i><b>подуровни</b></i>			<i><b>подуровни</b></i>
		1)ознаком- ление			1)ознаком- ление			1)ознаком- ление
		2)трениро- вка			2) трени- ровка			2) трени- ровка
		3)примене- ние			3)приме- нение			3)примене- ние
4) контроль	4) конт- роль	4)контроль						

Таким образом, модель может быть представлена в виде трёх уровней (элементарного, базового, первого) по аналогии с уровневой системой ТРКИ и с опорой на «дескрипторы уровней» [3: 26]. Каждый уровень обучения (в соответствии с психологической концепцией) содержит три основных этапа:

мотивационный, целевой и исполнительный, который в свою очередь делится на подуровни ознакомления, тренировки, применения и контроля.

На элементарном уровне обучения фонетико-интенциональному оформлению речи формируется мотивационная база учащихся, формулируются цели и задачи (как максимум, так и минимум), осуществляется знакомство и усвоение базовых понятий фонетической системы русского языка (артикуляционно-акустических, акцентно-ритмических, интонационных) с параллельным преодолением интерферирующего воздействия родного языка учащихся.

На базовом уровне обучения продолжается процесс развития слухопроизносительных навыков на артикуляционно-акустическом, акцентно-ритмическом, интонационном уровнях, происходит знакомство с ИК-6, ИК-7, расширяется понятие «первичных» (нейтральных) коммуникативно-модальных реализаций интонационно-речевых моделей с последующим выходом в интенционально обусловленные речевые акты.

На первом уровне по-прежнему осуществляется закрепление, развитие и коррекция уже сформированных умений и навыков, вводятся представления об эмоциональной фонетике, происходит знакомство с понятиями «вторичных» эмоционально-модальных употреблений ИК и способами их реализации в различных видах речевой деятельности в соответствии с коммуникативно-прагматической установкой.

Схема №2

<b>Модель обучения фонетико-интенциональному оформлению речи</b>		
<i>элементарный уровень</i>	<i>базовый уровень</i>	<i>первый уровень</i>
1. формирование мотивационной базы учащихся; 2. формулирование целей и задачи (максимум/минимум); 3. знакомство и усвоение (формирование) базовых понятий фонетической системы русского языка (артикуляционно-акустических, акцентно-ритмических, интонационных)	1. развитие слухопроизносительных навыков (артикуляционно-акустических, акцентно-ритмических, интонационных); 2. знакомство с ИК-6, ИК-7; 3. расширение понятия «первичных» коммуникативно-модальных реализаций интонационно-речевых моделей.	1. закрепление, развитие и коррекция уже сформированных фонетических умений и навыков; 2. введение представления об эмоциональной фонетике; 3. знакомство с понятиями «вторичных» эмоционально-модальных употреблений ИК и способами их реализации.

Таким образом, в соответствии с поэтапным характером формирования умений и навыков в овладении русским языком как иностранным и спецификой фонетико-интенционального оформления речи в обобщённо-схематичном виде (см. схему № 2) модель обучения может быть представлена как трёхуровневая поэтапная система реализации коммуникативных задач, решение которых зависит и от говорящего, и от слушающего.

Большое значение в усвоении учебного материала имеет мотивация, опирающаяся на познавательную активность учащихся, которая проявляется в области знаний, умений и навыков и закономерно влияет на формирование различных видов компетенции. Поэтому на каждом уровне первым является этап мотивации, который имеет целью формирование системы понятий, связанных с проблемой осуществления коммуникации, которые создают необходимую мотивационную базу учащихся.

Цели (и задачи) обучения фонетико-интенциональному оформлению речи формулируются в соответствии с целевыми установками, направленными на формирование коммуникативно-прагматической компетенции, то есть «свободное общение с носителями языка в четырёх видах речевой деятельности, развитие функциональных и коммуникативных умений решать коммуникативные задачи» [1: 19] в рамках I сертификационного уровня – общаться на бытовые, социально-культурные, учебно-профессиональные темы, поступать в вузы России [3: 27].

Мотивационная база, цели и задачи, сформулированные на элементарном уровне, будут востребованы на всех уровнях и подуровнях обучения фонетико-интенциональному оформлению речи, так как именно они являются главной движущей силой любой познавательной деятельности.

Элементарный уровень характеризуется осознанием наличия в иноязычной речи специфических форм её фонетико-интонационного и фонетико-интенционального оформления, специфичного для данной языковой системы и лингвокультуры (объективно существующих различий между взаимодействующими лингвокультурами). С учётом национальных особенностей двух языковых систем формируются базовые знания и умения направленные на создание артикуляционно-акустических и перцептивных эталонов, распространяющихся на все аспекты фонетико-интонационного оформления речи. Основная цель данного уровня – овладеть элементарной коммуникативной компетенцией, предусматривающей возможность общения в ограниченном числе стандартных ситуаций

Исполнительный этап элементарного уровня подразделяется на подуровни (ознакомительный, тренировочный, применительный, контрольный).

Основная цель ознакомительного подуровня – знакомство с новым объектом и его осмысление. На данном подуровне осуществляется формирование слухопроизносительных навыков. Его важность заключается в том, что уже на начальной стадии – стадии восприятия материала закладываются основы не только понимания, но и прочного усвоения материала.



Основными видами работы являются слушание, наблюдение и сравнительный анализ, что активизирует аналитические возможности обучаемых, развивает языковое чутье. Упражнения используются преимущественно подготовительные, направленные на выработку у учащихся первичных умений и навыков пользования отдельными элементами фонетической системы русского языка, овладение механизмом коартикуляции и преодоление языковой интерференции как на фонетико-интонационном, так и интенциональном уровне.

На тренировочном подуровне учащиеся осуществляют сравнительно-сопоставительную работу, цель которой состоит в том, чтобы, проанализировав и сопоставив свой способ выражения мысли на родном языке со способом выражения этой же мысли носителем изучаемого языка, студент попытался выявить общие черты и отличия в способах реализации коммуникативной ситуации. В результате такого анализа учащиеся имеют возможность лучше понять особенности иноязычной речи и предотвратить интерференцию.

Тренировка включает рецептивные и репродуктивные упражнения. Задача первых состоит в создании системы эталонов, формировании перцептивных навыков (с голоса преподавателя, с голоса носителя языка (аудиозапись), с голоса носителя языка (аудиозапись)). Задача вторых – в формировании репродуктивных навыков в результате многократной отработки речевых операций, связанных с усвоением артикуляционных, ритмико-акцентологических, интонационных навыков.

На применительном подуровне работа направлена на активное применение слухо-произносительных, акцентно-ритмических и интонационных навыков, распознавание и правильное интонирование изученных интонационно-речевых моделей в тексте, понимание их коммуникативной значимости, развитие умения «опознавать» ИК в коммуникативном акте, определять коммуникативно-модальное значение, дифференцировать каждый тип ИК в интонационной парадигме.

На контрольном подуровне мы осуществляем функциональный подход к отбору и предъявлению материала, поскольку «нормированность, умение употреблять нужную форму не цель, а промежуточное звено, ведущее к коммуникации» [1: 25], ведь коммуникативность «предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях» [5: 14]. Именно в конкретной коммуникативной ситуации происходит одновременное усвоение функции, значения и формы. Успех овладения предлагаемым языковым материалом зависит от организации его направленного предъявления в учебном процессе. Организация межличностного общения в результате использования аудиторных ситуаций, в которых должны найти применение «первичные» реализации изученных ИК (1-5), то есть необходимо посоветовать, рекомендовать, задать вопрос, ответить на вопрос и др.

Пройдя все этапы элементарного уровня (см. таблицу № 1), учащиеся должны овладеть фонологической компетенцией, которая «включает знания и

умения воспринимать и воспроизводить звуковые единства языка, артикуляционно-акустические характеристики фонем (звонкость, лабиализация и др.), фонетическую организацию слов (слоговую структуру, словесное ударение), просодику (ударение, ритм, интонацию), фонетическую редукцию (ассимиляцию, выпадение конечного гласного и др.)» [4: 22] и обеспечивает фонетико-интонационное оформление речи, являясь лишь промежуточным звеном в процессе формирования коммуникативной компетенции. Фонетико-интенциональное оформление речи на данном уровне обеспечивается в результате использования коммуникативно-модальных значений ИК в их «первичной» реализации.

Таблица № 1

Элементарный уровень			
Этапы			
мотивационный	целевой	Исполнительный	
		<i>Подуровни</i>	
Уметь общаться в повседневной бытовой среде	Достигнуть уровня элементарной коммуникативной компетенции, предусматривающей возможность общения в ограниченном числе стандартных ситуаций	1) обозначение	сформировать слухопроизводительные навыки;
		2) тренировка	создать систему эталонов, сформировать перцептивные навыки; сформировать репродуктивные навыки;
		3) применение	применять слухопроизводительные навыки: распознавать изученные интонационно-речевые модели, «опознавать» ИК в коммуникативном акте, определять коммуникативно-модальное значение, дифференцировать ИК в интонационной парадигме;
		4) контроль	организовать межличностное общение на базе аудиторных ситуаций: применять «первичные» реализации изученных ИК (советовать, рекомендовать, задать вопрос, ответить на вопрос и др.)

На базовом уровне (см. таблицу № 2) продолжается процесс развития фонологической компетенции, происходит знакомство с ИК-6, ИК-7, расширяется представление о «первичных» (нейтральных) коммуникативно-модальных реализациях ИК и способах их реализации в соответствии с

коммуникативно-прагматической установкой. Этот уровень предполагает развитие речевых умений и навыков в зависимости от коммуникативной ситуации. На занятиях используются речевые упражнения условно-коммуникативного характера, направленные на выработку у учащегося такого умения, как мобилизация усвоенного языкового материала в целях осуществления коммуникации. Цель данного уровня – уметь решать коммуникативные задачи в бытовой и социально-культурной сферах общения.

Задания ознакомительного подуровня направлены на закрепление и углубление знаний, относящихся к лингвистической (фонологической) компетенции; вводятся новые типы интонационных моделей (ИК-6, ИК-7); расширяется понятие «первичных» коммуникативно-модальных реализаций интонационно-речевых моделей. Проводится сопоставительный анализ интенциональных особенностей двух языковых систем (на изучаемом материале).

Тренировочный подуровень предполагает активную работу с интонационно-речевыми моделями: отработку речевых операций, связанных с усвоением всех ИК языковой системы в их нейтральной коммуникативно-модальной реализации. Покомпонентная тренировка на материале ИК учит находить ИЦ, демонстрировать характер движения тона на предцентральной части, голосом выделять ИЦ, перемещать ИЦ, опускать/поднимать тон на ИЦ и понижать/повышать на постцентральной части. Формирование указанных навыков отрабатываются на материале специальных тренировочных упражнений.

Основная задача на подуровне применения – научить оперировать фонетико-интенциональным потенциалом коммуникативно-модальных конструкций для выражения коммуникативно-прагматического значения в зависимости от речевой ситуации. Обеспечивается возможность ознакомиться с различными способами фонетико-интенционального оформления мысли в конкретной ситуации на материале изученных интонационно-речевых моделей в продуцированном диалоге с заранее заданными правилами или вызванном стимулом, заложенным в высказывании партнера.

На контрольном подуровне проверяются умения и навыки свободного использования фонетико-интенционального арсенала для выражения на русском языке коммуникаций-интенций в аналогичных предъявленными преподавателем коммуникативных ситуациях. Основным акцентом при выполнении заданий делается на овладение нормами речевого поведения, обусловленными конкретной ситуацией.

При выполнении заданий этого уровня учащиеся сталкиваются с задачей переноса усвоенного материала в новые ситуации общения, что способствует развитию умений и навыков автоматизированного использования вариантов фонетико-интенционального оформления речи в соответствии с условиями коммуникации, а также умений оперировать выработанными навыками в других ситуациях.

Таблица № 2

Базовый уровень			
Этапы			
Мотивационный	целевой	Исполнительный	
		<i>Подуровни</i>	
Уметь общаться в повседневной и социально-культурной среде.	Уметь решать коммуникативные задачи в бытовой и социально-культурной сферах общения.	1) ознакомление	ввести новые типы интонационных моделей (ИК-6, ИК-7); расширить понятие «первичных» коммуникативно-модальных реализаций ИК;
		2) тренировка	работать с «первичными» употреблениями ИК: находить ИЦ, демонстрировать характер движения тона на предцентральной части, голосом выделять ИЦ, перемещать ИЦ, опускать/поднимать тон на ИЦ и понижать/повышать на постцентральной части;
		3) применение	ознакомиться с различными способами интенционального оформления мысли на материале изученных ИК в продуцированном диалоге с заранее заданными правилами или вызванном стимулятором, заложенном в высказывании партнера;
		4) контроль	использовать фонетико-интенциональный потенциал «первичных» употреблений ИК для выражения коммуникаций-интенций в типовых ситуациях.

Первый уровень (см. таблицу № 3) предполагает работу по моделированию ситуаций межкультурного общения, с максимальным использованием потенциальных возможностей интонационно-речевых моделей в их «первичной» коммуникативно-модальной и «вторичной» эмоционально-модальной реализации. Задания данного этапа обучения фонетико-интенциональному оформлению речи – это задания коммуникативной направленности, которая обеспечивается соответствующей целевой установкой, мотивацией, созданием ситуаций, моделирующих естественное общение

(включает ролевые упражнения, ролевые игры), реализуется и проверяется на материале художественных текстов. Основная цель – уметь решать сложные коммуникативные задачи: общаться на бытовые, социально-культурные, учебно-профессиональные темы; уметь вербально реализовать различные типы речевых интенций; уметь ориентироваться и реализовать свои основные коммуникативные намерения в различных ситуациях общения; поступать в вузы России.

На ознакомительном подуровне осуществляется закрепление, развитие и коррекция уже сформированных фонетических умений и навыков, вводится представление об эмоциональной фонетике; знакомство с понятиями «вторичных» эмоционально-модальных употреблений ИК и способами их реализации. Безусловно, проводится сравнительный анализ двух языковых систем и форм передачи интенциональных состояний субъекта на материале «вторичных» реализаций ИК.

На тренировочном подуровне проводится многократная отработка речевых операций, связанных с усвоением «вторичных» эмоционально-модальных употреблений интонационной модели, которая начинается с покомпонентной тренировки, а затем концентрируется на манипуляциях с изменением ЧОТ, увеличением темпа и силы голоса, в результате чего достигается овладение речевыми операциями (единицами речемыслительного процесса, которым характерен автоматизм, бессознательность выполнения, устойчивость и способность к переносу), реализующими речевую модель.

На подуровне применения включаем в модель обучения выполнение ролевых упражнений, т.е. речевых упражнений с элементами ролевого моделирования. Учащиеся принимают определенные социальные роли с целью отработки и активизации интонационно-речевых моделей, позволяющих реализовать как эксплицитные, так и имплицитные намерения субъекта на изучаемом языке. Ролевые игры – более сложный прием, чем ролевые упражнения. Ролевые игры являются одним из способов развития умений иноязычного общения, средством их речевой практики в ситуациях, в которых могут оказаться учащиеся в реальной жизни. Прежде чем организовать ролевую игру как таковую, необходимо провести определенную предварительную работу, куда входит, например, обсуждение темы предполагаемого интервью, прослушивание диалогов, обсуждение специфики ситуации. Ролевая игра и в большей мере дискуссия могут быть использованы и как средства контроля, так как именно в неподготовленной речи проявляется то, насколько успешно усвоены те или иные знания и навыки. Основная цель данного подуровня – дать сформированным навыкам и умениям выход в неподготовленную (спонтанную) речь.

На подуровне контроля проверяем, как развитие фонетико-интенциональных навыков реализуется на материале художественных (прозаических и поэтических) текстов, которые позволяют продемонстрировать овладение комплексом знаний, умений и автоматизированных навыков. Именно текстовый материал ставит перед иностранным учащимся сверхзадачу – понять и донести до слушателей авторский замысел, авторские интенции.

При осуществлении контроля основное внимание обращается на соответствие используемой коммуникативно-модальной единицы коммуникативно-прагматической ситуации межкультурного общения.

Таблица № 3

Первый уровень			
Этапы			
Мотивационный	целевой	исполнительный	
		<i>Подуровни</i>	
Уметь общаться в повседневной, бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной среде	Уметь решать сложные коммуникативные задачи: общаться на бытовые, социально-культурные, учебно-профессиональные темы; уметь вербально реализовать различные типы речевых интенций; уметь ориентироваться и реализовать свои основные коммуникативные намерения в различных ситуациях общения; поступать в вузы России.	1) ознакомление	ввести представление об эмоциональной фонетике; познакомить с понятиями «вторичных» эмоционально-модальных употреблений ИК и способами их реализации;
		2) тренировка	отработать речевые операции, связанные с усвоением «вторичных» эмоционально-модальных употреблений интонационной модели: покомпонентная тренировка, манипуляции с изменением ЧОТ, увеличением темпа и силы голоса;
		3) применение	выполнять речевые упражнения с элементами ролевого моделирования; ролевые игры;
		4) контроль	проверяется на материале художественных (прозаических и поэтических) текстов, которые позволяют продемонстрировать овладение комплексом знаний, умений и автоматизированных навыков

Итак, на *первом уровне* обучения даётся комплексное представление о языковых средствах, обеспечивающих хороший уровень фонологической компетенции, делающей речь правильной на фонетико-интонационном уровне, и способах организации фонетико-интенционального оформления речи, обеспечивающего коммуникативно-речевую и прагматическую компетенции учащихся в результате реализации интенций на основе овладения логической мелодикой и подтекстом «первичных» и «вторичных» употреблений интонационно-речевых моделей и эмоциональной фонетики.

Таким образом, данная модель обучения направлена на решение ряда методических задач: формирование системы знаний, необходимых для овладения механизмом фонетико-интенционального оформления речи на русском языке, в соответствии с интенциональными особенностями выражения коммуникативно значимых смыслов, формирование умений и навыков коммуникативно-прагматической компетенции в рамках изучаемого материала, проверка целесообразности и эффективности разработанной методики обучения, целью которой является формирование компетентного участника межкультурного общения.

Перспективы дальнейшего исследования обучения фонетико-интенциональному оформлению речи в системе преподавания русского языка как иностранного заключаются в совершенствовании методики фонетико-интенционального оформления речи на этапе довузовской подготовки и дальнейшем внедрении методики фонетико-интенционального оформления речи на основном и продвинутом этапах обучения.

### *Список литературы*

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. Изд. 2. М., 2002. 256 с.
2. Балыхина Т.М. Миссия преподавателя-русиста в международно-ориентированной деятельности университета // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: Междун. н.-пр. конф. «Мотинские чтения». Т. 1. М., 2005. С. 25-37.
3. Балыхина Т.М. Миссия преподавателя-русиста в современном российском образовании // Вестник Московского государственного технического университета им. Баумана. М., 2005. С. 19-25.
4. Балыхина Т.М. Уровни владения иностранным (русским) языком в российской и европейской лингводидактической традиции // Язык, литература, ментальность, разнообразие культурных практик. Курск, 2006. С. 19-29.
5. Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. О.Д. Митрофановой, В.Г. Костомарова, М.Н. Вятютнёва, Э.Ю. Сосенко, Е.М. Степановой. М., 1990.

### 5.3. Активизация устно-речевых навыков иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения (система обучения и структура урока)

Обычно задачи обучения устной научной речи были представлены в программах по русскому языку отдельными требованиями к выработке навыков аудирования и говорения безотносительно к жанру и ситуации общения. С выходом Государственного образовательного стандарта по РКИ (профессиональные модули) [1] формирование коммуникативной компетенции учащихся в учебно-профессиональной сфере четко детерминировано и закреплено в программе обучения определенными ситуациями, темами и жанрами общения, а перечень интенций учебно-профессиональной сферы кладется в основу содержания коммуникативно-речевой компетенции студентов-нефилологов в рамках 11 сертификационного уровня.

Напомним, что в соответствии со Стандартом иностранный студент-нефилолог должен уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи в следующих ситуациях общения: в учебной сфере (лекция, семинар, практическое занятие, консультация, зачет, экзамен, библиотека); в учебно-научной и профессиональной сфере (заседание НСО; научно-практический семинар, конференция; обсуждение и защита курсовой, дипломной работы) [1: 28-29].

В связи с этим перед преподавателем встает ряд общеметодических вопросов. Как организовать работу по обучению устному научно-профессиональному общению? На каком этапе ее целесообразно начинать? Какова последовательность и система введения материала, отработки определенных навыков? Как построить урок и цикл уроков? Важно также дать ответ на вопрос, как научить студента строить устный научный монолог с необходимой коммуникативно заданной переработкой исходного (письменного) текста и при этом следовать нормам, присущим устной научной речи (далее – УНР)? Подобное требование закрепляется Стандартом [см. 1: 32], но на самом деле далеко не всегда соответствует реальной практике преподавания.

Как хорошо известно, учащиеся плохо владеют механизмами трансформации письменного научного текста в устный, так как практически не знакомы с особенностями устной формы научного общения. Наблюдения показывают (в частности, в ситуации защиты курсовых, дипломных или диссертационных работ), что студент (аспирант)–иностранец часто подменяет выступление с докладом по теме научной работы наизусть заученным текстом, что, во-первых, затрудняет восприятие его речи на слух аудиторией, во-вторых, нарушает адекватность подобного «устного выступления» языковым нормам, действующим в УНР и, в-третьих, затрудняет сам процесс защиты научной работы или сдачу экзамена (учащийся может легко растеряться при любом вопросе экзаменационной комиссии, боясь отойти хотя бы на шаг от выученного им письменного выступления, не умеет свободно ориентироваться



в содержании исходного текста и дать точный ответ на поставленный вопрос и т.п.).

Неадекватное речевое поведение студента-нефилолога можно наблюдать и на практическом (семинарском) занятии, консультации, экзамене, даже если они знают фактический материал предмета и лексико-грамматический минимум по изученным темам. Сложность в учебном общении студентов-иностранцев, порою неадекватная (заниженная) оценка их знаний преподавателями специальных дисциплин возникает из-за неумения студента правильно оформить свою речевую интенцию, незнания тактики речевого поведения в данной ситуации, т.е. в целом – в неподготовленности к устному общению в типичных учебных ситуациях.

Из сказанного выше следует вывод о том, что незнание норм русской УНР и, соответственно норм устного научно-профессионального общения иностранными нефилологами ведет к построению ими высказываний, неадекватных для данной речевой сферы, что в конечном итоге нарушает успешность коммуникации на русском языке в учебных и научно-профессиональных ситуациях общения.

Таким образом, задача лингвометодического описания русской УНР видится весьма актуальной, а создание специального практикума по обучению этой форме речи [см. описание подобного практикума: 5] соответствуют требованиям Государственного стандарта по РКИ и позволяет получить, как мы думаем, при тестировании студентов-иностранцев в рамках 2-го сертификационного уровня по профессиональным модулям более оптимальные результаты.

Лингвометодическая концепция обучения разным жанрам учебно- и научно-профессионального общения, представленная в пособии «Обучение устной научной речи: теория и практика» (Авторы: О.А. Лаптева, Т.П. Скорикова, Н.М. Краевская, Т.Е. Акишина, Е.И. Гейченко) [ 3], базируется на результатах описания языковых особенностей УНР как особой коммуникативно-речевой сферы общения [см. материалы коллективной четырехтомной монографии: 2] и опирается на идею о том, что в основу обучения разным жанрам научно-профессионального общения может быть положен материал аутентичных реальных текстов, закрепленных за определенными ситуациями учебно-профессионального и собственно научного общения [см.: 2; 3; 4].

В пособии «Обучение устной научной речи: теория и практика» нами рассматриваются различные ситуации и жанры общения, характерные для учебного процесса, а также для профессиональной деятельности специалиста. Глава 1 посвящена описанию жанров учебно-профессионального общения (жанры семинарского и практического занятия, консультации, защиты курсовой работы, зачета или экзамена). Рассматриваемые жанры различаются своими содержательно-коммуникативными целями и композиционно-речевой организацией (в пособии характеризуется речь преподавателя и речь студента в данных ситуациях общения).

Вторая глава пособия содержит характеристику собственно профессионального общения (жанры конференции, научного семинара и дискуссии). Первоочередное внимание обращается на состав интенций в его соотносительности с композиционными особенностями жанра, а также на речевое воплощение интенций. В основу анализа каждого жанра положен принцип выделения интенций и соответствующих им микротекстов и высказываний. В конце пособия вынесен Практикум (фрагменты типовых уроков), представляющие собой разработку для преподавателя, которые можно использовать как образец для подготовки соответствующих учебных материалов. Практикум содержит общие рекомендации для преподавателя по системе, последовательности и отдельным приемам работы по выработке навыков УНР. Особое внимание в нем уделено специфике организации устного научного текста в отличие от письменного, а также описанию методических приемов формирования навыков смысловой ориентации иностранных учащихся в структуре устного научного монолога по особым лексико-синтаксическим и интонационным сигналам (ориентирам).

Представляется, что помочь студенту снять значительное число трудностей устного общения в учебно-профессиональной сфере можно, если предусмотреть более раннее выявление этих трудностей на занятиях по русскому языку. Так, в ситуации практического (семинарского) занятия и экзамена студент уже попадает на подготовительном факультете, поэтому обучение речевому поведению в этих ситуациях можно начать уже на занятиях по научному стилю речи на подготовительном факультете, ориентируясь на материалы изучаемых общетеоретических дисциплин.

На 1 курсе рекомендуется продолжить эту работу, включая в учебный материал более сложные по сравнению с изученными способы оформления речевых интенций, тактики поведения и закрепляя навыки, недостаточно сформированные ранее. Во втором семестре 1 курса может идти работа по выработке речевого поведения в ситуации консультации, но только после завершения обучения устному общению в ситуации практического занятия и экзамена.

На 2 курсе вниманию студентов целесообразно предложить особенности общения в ситуации защиты курсовой работы, так как именно на данном этапе обучения студенту-нефилологу приходится выполнять курсовые (лабораторные) работы по разным предметам и защищать их в порядке аудиторно-индивидуального общения с преподавателем.

На 3 курсе рекомендуется перейти к более сложным ситуациям и жанрам, сближающим учебное и собственно профессиональное общение. В 1 семестре предусмотрена работа по обучению построению доклада, сообщения, выступления на студенческой конференции, научном семинаре, заседании студенческого научного общества. Работа проводится на доступном для студента-иностранца данном этапе обучения специально-фактическом и лексико-грамматическом материале. Обучение дискуссии как сложному жанру, сочетающему в себе черты диалога и монолога и имеющему собственную

структурную специфику, можно подключить к программе второго семестра 2 курса.

Речь, осуществляемая во всех перечисленных ситуациях, принадлежит различным жанрам научного стиля, поэтому лексико-грамматические конструкции, присущие ему в целом, изучаются студентами на занятиях по русскому языку. В связи с этим обучение ролевому поведению в ситуациях учебно-профессиональной коммуникации заключается в первую очередь не в усвоении нового лексико-грамматического материала, а в отработке необходимых для успешного общения навыков.

Для адекватного речевого поведения в рассматриваемых ситуациях необходимо развитие навыков аудирования и говорения. Навыки в области аудирования включают навыки восприятия языковой формы и смысловой стороны высказывания, необходимые для адекватного понимания монологической речи, вопросов и реплик преподавателя. Система навыков восприятия включает (по данным Е.И. Мотиной [6]) неосознанное узнавание значимых единиц речи, формируемое как процесс узнавания и предвосхищения слов и их форм по значимым сегментам; высокую степень сформированности языковой догадки; способность удержания в кратковременной памяти составных элементов высказывания до его завершения. Развитие перечисленных навыков осуществляется при обучении аудированию монологических текстов; при обучении диалогическим жанрам важны навыки ориентации в интенционально-смысловой стороне высказывания.

Говорение в ситуациях учебно-профессионального общения осуществляется в двух формах: монолога и диалога (с преобладанием в каждой из ситуаций той или иной формы). Таким образом, на занятиях следует развивать умения, необходимые для продуцирования и монологического, и диалогического текста. Осуществлять это можно как параллельно, так и последовательно в зависимости от этапа, цели и темы занятия. Например, при обучении речевому поведению в ситуации практического занятия равное внимание должно уделяться монологической и диалогической речи, и работа над монологом и диалогом будет идти параллельно, поскольку коммуникация на практическом занятии, с одной стороны, имеет диалогическую структуру, с другой – состоит из развернутых монологов – ответов студентов.

Работа же над жанрами, присущими ситуации конференции, характеризуется преимущественным вниманием к развитию умений строить протяженный, структурно сложный монологический текст, навыки диалогического общения отступают на второй план и сводятся к умениям задавать вопрос по содержанию выступления и отвечать на вопросы аудитории.

Характерной чертой общей организации занятий является методический принцип: от навыков – к тактикам. Что касается обучения продуцированию устных монологических текстов доклада, сообщения, выступления, то в нем можно обозначить следующие звенья: умение продуцировать микротекст – умение строить из микротекстов относительно завершённый композиционный блок – умение составлять текст определенного жанра – (и как завершающее

звено на продвинутом этапе работы) умение варьировать композиционную структуру жанра в зависимости от экстралингвистических признаков ситуации.

Поурочная организация работы по обучению устному учебно-профессиональному общению не представляет собой жесткой системы. На подготовительном факультете данному аспекту может отводиться определенное время в пределах каждого урока по научному стилю речи или могут планироваться отдельные занятия. При том или другом подходе несомненно полезными будут уроки-обобщения, на которых преподаватель сможет проверить сформированность коммуникативных умений и степень соответствия речевого поведения студента-иностранца реальному речевому поведению в ситуациях практического занятия и экзамена.

На следующем этапе возможен как «разброс» материала по урокам или система изолированных уроков, так и проведение цикла уроков по обучению устной учебно-профессиональной речи. Это зависит от уровня подготовленности группы, желания преподавателя и других конкретных условий учебного процесса. Обобщающие занятия при этом могут проходить в форме ролевых игр, а контроль может осуществляться как в имитационных, так и в реальных ситуациях учебного процесса.

Система обучения специалистов строится приблизительно по той же схеме. Из нее, естественно, исключаются те ситуации общения, которые не характерны для профессиональной деятельности специалиста: практическое (семинарское) занятие, экзамен, защита курсовой. Отбор ситуаций должен проходить с учетом конкретного контингента обучаемых. Так, для аспирантов (которых мы причисляем к специалистам) могут быть актуальными ситуации экзамена (кандидатского по специальности) и консультации с научным руководителем. Для специалистов инженерного профиля – ситуации консультации, профессионального диалога. Специалисты-ученые чаще всего своей целью в рамках устной коммуникации видят общение в ситуации конференции. Таким образом, дифференциация целей обучения внутри группы «специалисты» обуславливает отбор материала и организацию занятий.

Неоднородность данной группы (различная степень языковой подготовленности, разные цели изучения языка, разница в количестве часов, отведенных на данный курс) не позволяет дать конкретные рекомендации по выработке навыков и обучению тактикам речевого поведения. Общую систему организации материала, предложенную нами для обучения студентов, можно применить и по отношению к специалистам, учитывая перечисленные выше факторы специфики.

Поурочное распределение материала для данной группы будет отличаться. Психологические особенности взрослого, сформировавшегося «ученика» (стремление к систематизации знаний, к исчерпанности, завершенности определенной учебной темы) позволяют сделать вывод о целесообразности сосредоточить учебный материал в определенных временных рамках и организовать систему занятий по данному аспекту определенными циклами уроков, по завершении каждого из которых обучаемые способны самостоятельно обобщить, чему же они научились на данном цикле занятий.

Образцы типовых уроков Практикума по обучению УНР включают: работу над микротекстами манифестация темы, план рассмотрения темы (проблемы), формулировка проблемы, обоснование постановки проблемы (темы); обучение смысловым ориентирам устного научного текста; работу над построением диалога на консультации. Предлагаемые уроки демонстрируют возможные формы работы по активизации устно-речевых навыков учащихся в учебно-профессиональной сфере общения. В реальном учебном процессе модели уроков могут видоизменяться в зависимости от целей и задач обучения, уровня подготовленности учащихся и количества учебных часов.

Представим образец урока по активизации устно-речевых навыков в ситуации «Конференция» (на материале микротекста «манифестация темы»). Предлагаемое занятие не составляет законченной системы, а лишь демонстрирует возможные формы работы по активизации устно-речевых навыков учащихся в учебно-профессиональной сфере общения. Речевой материал урока базируется на расшифровке реальных записей устной научной речи, произведенных автором статьи. В устных текстах используются следующие знаки интонационного транскрибирования: знак / обозначает интонационное членение речевого потока: знак // - паузу повышенной длительности.

### ***Структура урока***

#### ***«МАНИФЕСТАЦИЯ ТЕМЫ»***

**Целевая установка урока:** работа над микротекстами манифестация темы, план рассмотрения темы (проблемы), формулировка проблемы, обоснование постановки проблемы (темы).

На материале этого занятия студенты учатся правильно формулировать тему своего сообщения, намечать план ее рассмотрения, называть основные проблемы подготовленного ими доклада, сообщения и давать обоснование постановки проблемы.

#### **Примеры манифестации темы (для прослушивания)**

1. *Тема моего сообщения / «Устранение неполадок техники» //*
2. *Вот я хотел бы остановиться / только на одном вопросе // Это на вопросе экономической стратегии на современном этапе //*
3. *Я буду говорить об еще одной области знания / и еще об одном историческом отрезке // Я хочу рассказать / о некоторых поучительных и интересных аспектах двух споров / касающихся обоснования математики //*
4. *Теперь / несколько слов о внешнеэкономических связях России / и задачах / которые / как мне кажется / возникают в связи с этим для нашей экономической науки //*

#### **Комментарий**

**Строение и место в тексте.** Микротекст прост по строению (обычно не

включает в свой состав другие микротексты). Находится в начале текста или следует за формулировкой проблемы. У его конечной границы чаще всего находятся микротексты: формулировка проблемы или изложение информации.

**Лексические показатели:** существительные *тема, вопрос, аспект, фактор, задача*. Формулировке темы часто предшествуют глаголы речи: *говорить, сказать, изложить, рассмотреть, остановиться на ..., отметить*.

**Типичные конструкции:** *остановиться на* 4- сущ. в предл. п.; *перейти к вопросу* + сущ. в род. п.; *рассмотреть вопрос о* + сущ. в предл. п., *аспект (подход, тема) связан (а) с* + сущ. в твор. п.; сущ. в им. п. + *приводит к задаче* + сущ. в род. п. Формулировка темы в самостоятельном высказывании часто соответствует номинативному предложению, например: *Итак / итоги конференции //*

### Задания

1. Прослушайте микротексты и постарайтесь определить, в каком месте доклада, сообщения находится каждый микротекст. Какие показатели помогают вам в этом?

#### Микротексты для прослушивания:

а) *Значит / мой доклад называется так / «...»//;* б) *На основании разработок / как отечественных / так и зарубежных / в настоящее время сложилось представление о том / что такое автоматизированные системы / в общетехнической информации //* *Отдельные аспекты этого я хотел бы все-таки изложить //*; в) *Вот к современному этапу состояния этой проблемы / я сейчас и перехожу //*; г) *Ну теперь / я перехожу / значит / к вопросу обнаружения сигнала //*

2. Прослушайте (прочитайте) следующий микротекст. Определите лексические показатели манифестации темы.

*Сегодня и в следующий раз / мы будем рассматривать основы термодинамики //* *Материал сегодняшней лекции / вы можете найти в литературе //* *После лекции по основам термодинамики / будут рассматриваться / уже / оставшиеся три лекции / которые будут посвящены / различным агрегатным состояниям вещества //*

3. Определите темы доклада, сообщения по следующим высказываниям.

- 1) *Я хотел бы остановиться немного на качественном переходе.* 2) *Мне хотелось бы рассмотреть вопрос об оптимальном диапазоне волн для межзвездной связи.* 3) *Я хочу остановиться лишь на эволюции взглядов по данной проблеме.* 4) *В сообщении будут отмечены возможности использования лазерной техники.*

4. Как бы вы начали доклады, сообщения, которые имеют следующие названия:

- 1) Особенности силовых трансформаторов малой мощности. 2) Волновые процессы в движущихся тонких слоях жидкости. 3) Усовершенствование цифровых измерительных приборов. 4) Использование робототехники в промышленности.

Перечисляются названия докладов, сообщений, соответствующих профилю

обучения. Рекомендуется использовать глаголы: *сказать, говорить, изложить, рассмотреть, останавливаться на ..., осветить, отметить.*

5. Прочитайте данные микротексты. Обратите внимание на средства выражения перехода от одной темы к другой.
  - 1) *Ну и последнее / что я хотел вам рассказать перед решением примеров / запишите это / автоконденсация // Автоконденсация //*
  - 2) *Наконец я / может быть /... бегло / но хотел бы сказать еще об одном аспекте / очень теоретическом / но / мне кажется / имеющим большое практическое значение для планирования // Это прежде всего вопрос / о правильном решении / проблемы соотношения объективного и субъективного в функционировании экономики //*
6. В своем сообщении вы раскрыли одну тему и хотите перейти к другой. Какая фраза поможет вам в этом? (Вы можете использовать существительные: *тема, проблема, вопрос, аспект, задача*).

#### «ПЛАН РАССМОТРЕНИЯ ТЕМЫ (ПРОБЛЕМЫ)»

##### Примеры микротекста (для прослушивания)

1. *Товарищи / сегодня мы обсуждаем РТМ по следующим темам / Первая тема / это киностудии и павильоны синхронной записи звука / акустические требования // Вторая тема / это киностудии и звукоизоляция павильонов для синхронных съемок // Я предлагаю начать с первой темы / с той / по которой нет замечаний //*
2. *Я в конце скажу / какие из этого могут вытекать экспериментальные последствия // Теперь пару слов о том / какая будет рассматриваться модель // Сначала будет рассматриваться модель изотропного кристалла / и будет показано / что может возникнуть функция распределения изотропная // Потом я приведу некие соображения в пользу того / что на самом деле / если учесть реальную кристаллическую симметрию / то будет тогда переходить в симметрию более низкую / функция распределения //*

#### Комментарий

**Строение и место в тексте.** После или в процессе формулировки темы докладчик может наметить план ее рассмотрения. Микротекст обычно прост по строению.

**Грамматические показатели:** глаголы в будущем времени; частотная формула *я хотел бы, нам хотелось бы* + инфинитив глагола речи, например: *Отдельные аспекты этого я хотел бы все-таки изложить.*

**Лексические показатели:** глаголы, характеризующие поэтапность изложения (*остановиться на..., перечислить, проследить, повторить, вернуться к..., вспомнить*); другие показатели последовательности речевых действий (*сейчас, прежде всего, наконец, во-первых, во-вторых, потом*) и показатели перечисления (*еще один пример, ряд вопросов, первый вопрос*).

**Типичные конструкции:** ряды высказываний одинаковой структуры; формулировка отдельных аспектов темы в виде назывных предложений или

вопросов с вопросительным словом.

### **Задания**

1. Прослушайте (прочитайте) приведенные в качестве примеров микротексты план рассмотрения темы, найдите в них лексические и грамматические показатели, о которых говорилось в комментарии.
2. Прослушайте два микротекста. Определите, какой из них план рассмотрения темы.
  - 1) *И вся голография построена на удивительных применениях / неверных применениях формул / и совершенно правильных результатах / которые при этом получают //*
  - 2) *Я скажу / почему получается правильный ответ // когда мы пользуемся представлением об интерференции // Это чудо / что получается правильный ответ / поэтому что все наши рассуждения / как я сейчас постараюсь доказать / неверны / а ответ всегда получается верным // Я потом вернусь / и из моего рассказа будет видно / что это в общем-то так //*
3. Прочитайте аннотацию, данную в начале статьи «Устойчивость геосистем: теоретический подход к анализу и методы количественной оценки». Как можно начать устный доклад на ту же тему, наметив в его начале план рассмотрения темы?

### **Аннотация**

*Устойчивость геосистем реализуется в трех общих формах: инертности (способность геосистем сохранять при внешнем воздействии исходное состояние), восстанавливаемости (ее способности возвращаться в исходное состояние), пластичности (наличие у геосистемы нескольких состояний в рамках инварианта и ее способность переходить из одного состояния в другое). Предложен ряд показателей, характеризующих указанные формы устойчивости. Для каждого показателя дано его теоретико-вероятностное и статистическое определение, указаны возможные методы оценивания. На конкретных примерах рассматривается методика вычисления оценок.*

При ответе можете обращаться к информации комментария.

4. **План доклада** «О ключевых аспектах проблемы взаимодействия природной среды и общества» таков:
  - 1) *Сущность взаимодействия общества с природной средой*
  - 2) *Некоторые глобальные аспекты проблем природной среды*
  - 3) *Содержание проблемы рационального природопользования*
  - 4) *Принципы формирования управления природопользованием*

Как автор в начале доклада мог бы наметить план рассмотрения тем?

5. Какие вопросы вы будете рассматривать, если вам предстоит выступить с докладом, сообщением на темы: «Экология и мы», «Научно—технический прогресс и общество», «Энергетика будущего»?



## Самостоятельная домашняя работа (материал для закрепления)

### Задания

1. Прочитайте начало текстов. Обратите внимание на то, что темы в них указаны в названиях. Как докладчик сформулирует темы одноименных докладов? В ответе используйте существительные: *вопрос, задача, аспект, тема, подход* и глаголы речи: *говорить, сказать, изложить, рассмотреть* и т.п.

### Образец

#### Письменный текст

*«Экономия энергоресурсов в технологических процессах химических производств».*

*Проблемами экономии и эффективного использования топливно-энергетических ресурсов в промышленности минеральных удобрений занимается НПО «Техэнергохимпром». Основными направлениями деятельности объединения в области энергосбережения являются ...*

#### Начало доклада

*В своем докладе я остановлюсь на вопросе экономии энергетических ресурсов в химической промышленности, а именно при производстве минеральных удобрений. Этими проблемами занимается «Техэнергохимпром». Его деятельность строится по следующим направлениям ...*

2. Прочитайте фрагменты письменных текстов и запись устных докладов, в которых отражен переход от одной темы (подтемы) к другой. Обратите внимание на показатели тематического перехода в устном и письменном текстах.

#### Письменные тексты

- 1) «Транспортные космические системы»

(В данном тексте показателями тематического перехода служат подзаголовки).

*Космонавтика — важный элемент производительных сил и эффективное средство изучения природы. Прошло лишь тридцать лет ...*

*Ракеты—носители «Союз» и «Космос»*

*В осуществлении широкомасштабной программы освоения космоса важная роль принадлежит космическим системам...*

*Ракета—носитель «Протон». Новый этап. Большим достижением отечественной космонавтики стала разработанная в 1965 году мощная ракета—носитель «Протон» ...*

- 2) «Опыт применения микроЭВМ в управлении строительным

производством»

*... Исходя из такого деления труда ИТР, работа в области внедрения микроЭВМ разделяется на два направления. Первое — массовая компьютеризация — автоматизация неинженерного труда. (Фрагмент текста, раскрывающий данную подтему.)*

*Второе направление — автоматизация неинженерного труда — разработка организационно-управленческих решений, организационно-технологических схем с определением последствий их осуществления.*

### **Устные доклады**

- 1) *В связи с разработкой и последующим осуществлением данных программ важно высказать два соображения, имеющих отношение к обеим программам. Первое из них касается роли имитационного экологического моделирования ... (Фрагмент, раскрывающий подтему.)*

*Второе соображение относится к проблеме создания системы наблюдений.*

*Ну а теперь стоит сказать и о ...*

- 2) *Я не являюсь ни экологом, ни географом, и тем не менее в последние годы мне пришлось столкнуться с рядом экологических проблем, связанных в основном с водным хозяйством. Поэтому я позволю себе высказать несколько мыслей. Прежде всего, мне хочется поддержать прозвучавшую в ряде выступлений мысль, что география ... (фрагмент, раскрывающий тему).*

*Вторая мысль относится к тому, что многие ... (фрагмент, раскрывающий вторую подтему).*

*Перейду к другим проблемам, более близким мне ...*

- 3) *Как, используя показатели, отмеченные в задании 2, можно в докладе перейти к новой теме, если доклад строится по данному плану?*

### **План**

- I. Использование низкопотенциальных вторичных энергоресурсов промышленных предприятий:
  - 1) компримирование пара;
  - 2) использование пара низкого давления для выработки электроэнергии.
- II. Социальная политика и проблемы труда:
  - 1) основные черты современной ситуации;
  - 2) система контроля качества труда;
  - 3) недостатки системы управления;
  - 4) понятие «социальная политика».

- 4) Прочитайте план доклада на тему: «Устойчивость геосистем: теоретический подход к анализу и методы количественной оценки».

Как на месте выступающего вы бы наметили план рассмотрения основной темы в начале этого доклада? Используйте средства, представленные в комментарии.

### **План**

- 1) Общие формулы устойчивости геосистем;
- 2) Определение устойчивости геосистем;
- 3) Подход к оцениванию устойчивости геосистем;
- 4) Показатели инертности геосистемы;
- 5) Показатели восстанавливаемости геосистемы;
- 6) Показатели пластичности геосистемы;
- 7) Некоторые перспективы.

Типовая структура представленного выше урока может быть положены в основу конкретных разработок по обучению устной научной профессиональной речи на соответствующем профилю учащихся содержательном материале.

### ***Список литературы***

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень. Андрушина Н.П. и др. М.-СПб: Златоуст, 2000.
2. Современная русская устная научная речь/ Под ред. О.А. Лаптевой. Том 1. Общие свойства и фонетические особенности. Красноярск, 1985; Том 2. Синтаксические особенности. М., 1994; Том 3. Текстовые, лексические и словообразовательные особенности. М., 1995. Том 4 Тексты. М., 1999.
3. Лаптева О.А., Скоринова Т.П., Краевская Н.М., Акишина Т.Е., Гейченко Е.И. Обучение устной научной речи: теория и практика. Учебно-методическое пособие. М., Билингва, 2000.
4. Скоринова Т.П. Теория и практика обучения устной научной речи (к проблеме характеристики пособия) // Вестник МАПРЯЛ, 2002, № 34.
5. Скоринова Т.П. О задачах и структуре практикума по обучению устной научной речи // Современный учебник русского языка для иностранцев: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Международная научно-практическая конференция: 20-22 ноября 2002 г. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2002.
6. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М., 1983.

#### 5.4. Проблемы понимания инокультурного текста

Интерес к проблеме понимания инокультурного текста резко возрос во второй половине XIX века, что непосредственно связано с распространением идеи открытого общества, толерантности, с обменом культурными ценностями, с задачами образования. Понимание является жизненной необходимостью каждого человека. В реальной жизни понимание, интерпретация, перевод текстов, понимание другого человека и себя в каждом конкретном случае оказывается необходимым условием для решения повседневных жизненных задач, реализации замыслов, достижения близких или отдалённых профессиональных целей.

Понимание имеет междисциплинарный характер, именно поэтому оно становится предметом изучения различных наук и, прежде всего, гуманитарных: философии, культурологии, науковедения, психологии, герменевтики, логики. Связь педагогики с этими науками известна, и понимание открывает в ней новую грань, так как без него невозможны ни развитие культуры, ни воспитание педагога. Основания, на которых строится педагогическая деятельность в сфере «человек — человек», являются гуманитарными. Гуманитарный характер отношений «преподаватель — студент» не только конструирует процесс образования, но и придаёт ему собственно педагогический смысл. Более того, именно гуманитарные отношения непосредственных участников педагогического процесса определяют онтологию, сам факт его существования. Как уже отмечалось, гуманитаризация образования — одна из главных тенденций современного образования. Она отражает построение образовательной практики на основе обращения духовного опыта преподавателя к духовному опыту учащегося и общественно-историческому опыту, заключённому в содержании образования. Признание того, что педагогика относится к гуманитарной области, к сфере отношений «человек — человек», заставляет нас обратиться к пониманию педагогического процесса как важной проблеме.

Понятие «понимание» пришло в педагогику из герменевтики и, отчасти, из социологии и психологии, и эта многоплановость требует учитывать этот контекст. Понимание выступает как способ, процесс, результат, итог, как образ и деятельность. Поэтому оно проявляется как создание чувственного образа, как привыкание к новой идее, как объяснение, как умение выразить знания на естественном языке (в нашем случае — на иностранном), как нахождение общего замысла, как обнаружение и преодоление парадокса культур, как ответы на вопрос, анализ предложенной ситуации, как степень овладения значениями в различных культурах, как толкование, как интерпретация, как постижение поступка или суждения другого человека в инокультурном пространстве. Все попытки выразить это понятие обретают многообразные связи, отношения «самого» понимания к другим, более конкретным: понимание знания, понимание смысла, понимание текста, понимание доказательства теоремы, понимание в нашем случае Другого.

Различные ученые выделяют понимание обыденное, научное (лингвистическое, математическое и др.), эстетическое, учебное. Но всё больше в современном анализе понимания прослеживается особенность рассмотрения его как универсальной характеристики, присущей любой форме человеческой деятельности, как универсального, познавательного процесса. В этом процессе понимающий пытается обнаружить смысл, который позволяет ему ориентироваться, осознанно действовать и утверждать себя в мире практики и общения. Понимание, однако, нельзя сводить к какой-нибудь одной, пусть максимально развитой функции сознания — языку или разъяснению символов. Понимание — это духовная сторона любой человеческой деятельности, в которой прослеживается и осмысливается его уникальность. Если есть понятие, близкое по содержанию к широкому понятию «понимание», то это «смысл». Понимание рассматривается именно как процесс осмысления, т.е. выявления и реконструкции смысла, а также смыслообразования. Смысла также нет и вне понимания. По словам В. Франкла, «понимание есть обнаружение некоего смысла, который «внезаходим».

Педагогическое понимание как способ осуществления деятельности разворачивается в трёх взаимосвязанных полях: предметном, логическом (поле значений) и поле взаимоотношений непосредственных участников педагогического процесса, в поле смыслов. В предметном поле важны отношения между предметами, и понимание их отношений строится через различного вида объяснения: причинно-следственные, функциональные, структурные, генетические. Центральное место в логическом поле занимают отношения между понятиями, фактами. В смысловом поле понимание рождается в отношениях между людьми (в нашем случае: студент — преподаватель; студент — студент). Здесь особо значимыми для иностранного студента становятся событийные последствия и их понимание, слово, взгляд, жест, поза и стоящие за ними смыслы.

Традиционно в своей практической деятельности преподаватель РКИ выстраивает понимание преимущественно в связке отношений «я и безгласная вещь», хотя преимущественно работает в третьем поле, где трудности понимания существенно возрастают за счёт безмерности отношений «я и Другой». Действительно, если понимание в предметном поле строится по схеме «что есть, то доказано», в логическом поле — «что доказано, то есть», то в третьем поле — мнений, суждений по одному и тому же вопросу может быть столько, сколько участников дискуссии, и даже больше. Сложность понимания в третьем поле увеличивается не только за счёт активного начала, которым является Другой (его мотивы, цели, знания другой жизни, языка, культуры, образования), но и за счёт привнесения в эту ситуацию своего «я» и отражения собственного опыта. Здесь существенная роль принадлежит доверию, соучастию, безоценочному принятию Другого. Отметим, что в различных конкретных ситуациях работа понимания в том или ином поле оказывается доминирующей. И это притом, что понимание в различных полях дополняет друг друга. Однако в педагогическом процессе ведущим выступает понимание именно в третьем смысловом поле — поле взаимоотношений. Ведь в рамках

гуманитарной парадигмы образования (образования как обращения к Другому за сочувствием, сомыслием, содействием) основой педагогического процесса признается взаимодействие «преподаватель — студент».

Для процесса осмысления (т. е. наполнения собственным смыслом) тех или иных фрагментов содержания обучения РКИ и преподавателю, и студенту необходимо их переосмысление, включение в иной контекст, что служит не только углубленному пониманию самого содержания, но и пониманию мира и себя в нём. Можно сказать, что осмысление и понимание имеет место в любой целесообразной деятельности. Такой деятельностью является, в частности, чтение культурного иноязычного текста. Наиболее полно понимание иноязычного текста изучено на материале научных и учебных текстов. Строгость языка, последовательность, доказательность изложения, использование примеров позволяют иностранному читателю легче перестраивать данный текст, создавать свой, проникать в «коммуникативные намерения» автора. Чтение таких текстов предполагает определенную работу иностранного студента, требует от него интеллектуальных, эмоционально-волевых усилий, чёткого разделения в тексте того, «что дано» и «что нужно понять». Задача состоит не только в овладении значениями, отражёнными в понятиях, связно введённых в текст, но и в осмыслении самого текста в целом.

«Увидеть в научном тексте движение понятий — дело очень не простое, текст приходится прочитать как бы дважды, увидеть в одном тексте (предложении, абзаце — грамматические периоды или в логическом плане, суждении, умозаключении — цепочку доказательств) другой текст, из других блоков построенный, составляющий его внутреннюю форму. Конечно, автор при построении объяснения рассчитывает на понимание его читателем. Для этого используется специальная терминология, определенный круг понятий. С этой же целью в учебник вводится «методический аппарат» (схемы, рисунки, примеры, выделение важного в тексте, вопросы, упражнения и задания для контроля и самоконтроля и др.), используется определенный стиль изложения. Необходимо отметить, что иностранный студент вовлекается в рассмотрение круга проблем, для обсуждения которых необходима подготовка в данной области. В такой работе приходится много преодолевать — не только в тексте, но и в самом себе, в своих логических предрассудках» [4: 140].

Установка студента на «узнавание», на поиск в тексте только знакомого, не обогащает, а препятствует превращению «чужого» в «свое-чужое» [16: 16]. Диалогический характер текста обусловлен его гуманитарной природой. По мнению М.М. Бахтина, стенограмма гуманитарного мышления — это всегда стенограмма диалога особого вида: сложное взаимодействие текста (предмета изучения и обдумывания) и создаваемого обрамляющего контекста (вопрошающего, понимающего, конструирующего, комментирующего, выражающего и т. д.), в котором реализуется познающая и оценивающая мысль автора. Это встреча двух текстов — готового и создаваемого, реагирующего текста, следовательно, встреча двух субъектов, двух авторов. Текст — последовательность знаков или образов, имеющая содержание и обладающая смыслом, доступным пониманию. Смысл, который студент приписывает

прочитанному, опосредован его предыдущим опытом, ценностными ориентациями и всем тем, что составляет «индивидуальный смысловой контекст» понимания. Чтобы ввести иностранного студента в круг обсуждаемых проблем, т. е. помочь ему понять их смысл, преподаватель всегда обращает особое внимание на содержательную сторону текста и на объяснение этого содержания. Но этим невозможно ограничиться, потому что такой подход сужает возможности понимания. Действительно, такой способ изложения ориентирует студента на овладение только значениями. Установка на то, чтобы видеть в тексте только знания, отражает «материальное мышление, которое вязнет в материале» [5: 32], игнорирует те функции, те формы мышления, те интеллектуальные операции, с помощью которых чтение текста и усвоение его содержания при этом становится формальным, а содержательная сторона текста, его смыслы остаются для студента не выявленными, устанавливаются и вырабатываются исследуемые связи» [10: 160]. Иными словами, не только чтение предполагает единство формального и содержательного для понимания текста.

Понимание текста происходит в рамках контекста, и даже само слово является бивалентным: оно имеет значение и смысл. Но значение слова (одно или несколько) принадлежит языку, а смысл — тому, кто это слово использует. К примеру, возьмём слово «пришёл». Значение этого слова определённо: глагол совершенного вида, единственного числа, мужского рода. Но смысл этого слова может быть понят только в контексте: пришёл поезд, мой друг, час расплаты или Новый год. Контекст — необходимое условие для понимания текста: «чтобы оценить и понять действительное значение наличного знания, необходимо выйти за его пределы» [14: 19]. Уже названия глав учебника, параграфов образуют контекст, создают условия для понимания текста иностранным студентом.

Текст — это последовательность знаков (языка или другой системы знаков), образующая единое целое. Текст - не всегда словесно запечатлённый феномен культуры - может быть создан в процессе общения с Другим. Здесь люди используют различные знаки, которые выражают, обозначают определённые смыслы. По определению А.А. Брудного, текст — «связная, компактная, воспроизводимая последовательность знаков или образов, развёрнутая по стреле времени, выражающая некоторое содержание и обладающая смыслом, доступным пониманию» [7: 60].

Образовательный процесс наполнен культурными текстами. Понимание текстов культуры в этом процессе есть в то же время и создание ее образа иностранными студентами. Но это одновременно и понимание самого себя, т. е. создание собственного образа. Для этого студенту необходимо ощутить, почувствовать себя частью мира, увидеть себя в других. Ю.М. Лотман полагает, что «текст жизни» - это не просто метафора, «это выход понятия «текст» за узкие для него феноменологические границы. Дело в том, что культура вообще тяготеет к тому, чтобы рассматривать окружающий мир как Текст, и стремиться прочесть сообщение, в нём заключённое».

Текст выступает как звено в цепи культуры, её фрагмент, как «связь» автора текста и студента - читателя и предполагает «соединение» объяснения и понимания. Б.Г. Юдин обосновал положение о том, что объяснение и понимание имеют трёхмерную структуру, включающую в себя следующие компоненты: собственно-рациональный; операционный; модельный. И объяснение, и понимание являются универсальными способами познания мира человеком. Если объяснение является самодостаточным, то понимание этого текста предполагает выход за его рамки, указание на его контекст. Но в отличие от объяснения, ориентированного на определение значений и связей между ними, понимание предполагает обнаружение смысла. Отношения между значением и смыслом можно представить как отношение между всеобщим и субъективным (личностным) порождением: значения принадлежат языку, смыслы — личности. С.Л. Рубинштейн отмечал, что понимание как процесс, как психологическая мыслительная деятельность — это дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующем контексте качества и реализация связей (синтез), образующих этот контекст. Оперирование значениями-знаками — это оперирование понятиями, отражающими сущностные стороны предмета или связи между ними, овладение же смыслами этих знаков (значений) требует учёта конкретных, многообразных связей текста в их единстве. Объяснение — способ освоения действительности через установление связи между известным и неизвестным на основе закона. Объяснение предполагает обращение к закону, который отражает существенные, устойчивые связи и отношения, оперирует абстракциями и представлен в виде некоторой схемы, структуры, фиксирующей эти связи и отношения. При этом остаётся в стороне такое фундаментальное свойство предмета объяснения, как его целостность.

Целостность и структурность — это взаимосвязанные характеристики предметов объяснения и понимания в образовательном процессе. Они связаны настолько, что при их определении в нормативно-справочной литературе не удалось избежать извечного логического круга — определение структурности включает понятие целостности и наоборот. Такой же круг возникает и при определении понятий «объяснение» и «понимание»: познавательную роль понимания соотносят с объяснением: понять — значит уметь объяснить» [14: 20]. Объяснение и понимание взаимодополняют друг друга: если объяснение структурно, то понимание — целостно. Если объяснение строится на основе какого-то принципа или закона, то понимание предполагает соотнесение сущности вещей и их целостности.

В исключительной важности понимания для разработки актуальных проблем гуманитарного знания убеждён Х.-Г. Гадамер. В книге «Истина и метод» философ вводит понятие «предструктура понимания» как совокупность мнений о смысле текста. Понимание достигается открытостью по отношению к смыслу текста, т. е. установлением связи того, о чём говорит текст, с совокупностью мнений интерпретатора текста. Он также указывает на диалогический, ориентированный на Другого характер понимания: «...в ходе разговора собеседник с его мнениями делается для нас понятен после того, как мы выяснили его точку зрения и горизонт, и мы уже не нуждаемся в том, чтобы



понимать вместе с ним себя самих» [8: 359]. Понимающий идёт к ситуации взаимопонимания. Вводя с самого начала точку зрения Другого в контекст того, что он собирается ему сказать, он сообщает своей точкой зрения ориентацию на понимание Другого. Понимание затрагивает самую существенную сторону человеческих отношений. Понимание текстов — не самоцель, в их содержании отражены отношения вещей (предметов), имеющих значение для образа мыслей, поступков, намерений людей. Именно эти отношения существенны для людей, желающих понять друг друга. Объяснение — как универсальный способ теоретического отношения к миру, как к «миру объектов», поведение которых жёстко детерминировано, нацелено на открытие причинно-следственных, структурных, функциональных, генетических и других связей. В отличие от этого, понимание не менее универсальный способ «со-переживательного», «со-мыслительного» отношения к миру в целом: к миру существ, обладающих волей и разумом. Цель понимания — осознание себя как «я в мире», «я и Другой», «я и ты». По М.М. Бахтину, предметом гуманитарных наук является выразительное и говорящее бытие. М.М. Бахтин различал «понимание вещи и познание личности». Если для познания важна точность, то для понимания — глубина проникновения. И здесь существенны элементы выражения (тело не как вещь, лицо, глаза и т. п.), в них скрещиваются и сочетаются два сознания (я и Другой); здесь я существую для Другого и с помощью Другого. Таким образом, понимание образует специфический способ познания, противоположный методу естественных наук. Понимание выступает как «постижение индивидуального, в отличие от объяснения, основным содержанием которого является подведение особенного под всеобщее. Противопоставляя объяснение и понимание, М.М. Бахтин указывает: «При объяснении только одно сознание, один субъект, при понимании — два сознания, два субъекта». Это противопоставление «объяснение — понимание» снимается, преодолевается их взаимодополнительностью: понимание без объяснения слепо, объяснение без понимания пусто.

Основоположник психологии понимания В. Дильтей рассматривает понимание как метод постижения некоторой целостности (целостного переживания автора культурного текста). Этот метод он противопоставляет методу объяснения, применяемому в науках о природе, связанному с внешним опытом, с конструирующей деятельностью рассудка. В. Дильтей утверждает, что «природу мы объясняем, а душевную жизнь понимаем». В философии М. Хайдеггера понимание метода превращается в специфическое человеческое отношение к действительности: человек понимающе относится к своему бытию, представляет собой толкующее себя бытие, «бытие понимающее». Следовательно, понимание — не способ познания человеком мира, а способ бытия человека в мире, и оно имеет онтологический (а не психологический, гносеологический или логический) характер. Оно предваряет всяческую человеческую активность в качестве предпонимания. Во время чтения происходит пересечение ожиданий автора и надежд читателя, осуществляется акт интересубъективного общения. Понимание текста — это внутренняя работа

студента, стимулированная им, соединение с содержанием текста: текст закрепляется в памяти читателя и побуждает к продуктивному воображению. В процессе понимания текста перед студентом возникают новые перспективы отношения к истории, обществу, собственной жизни, что М.М. Бахтин называл «сочувственным пониманием». «Обычно эту извне идущую активность мою по отношению к внутреннему миру другого называют сочувственным пониманием... Сочувственное понимание воссоздаёт всего внутреннего человека в эстетических ... категориях нового бытия в новом плане мира» [3: 91]. Обращаясь к этой трактовке, В.П. Зинченко замечает: «Читателя не должно смущать, что характеристика сочувственного понимания заимствована из искусствоведческого контекста". Творческий характер понимания текстов подчёркивают Г.С. Батищев и Н.Н. Лебедева. Для них понимание — общекультурный феномен, в котором соединены научно-познавательные, нравственные и художественные, не сводимые друг к другу начала. Они полагают, что основу мышления составляет адекватное понимание субъективного душевно-духовного мира. М.М. Бахтин характеризует понимание и как творчество, потому что в процессе понимания не только узнается старое, но и выявляются новые смыслы и новые вопросы. Этот процесс обнаружения смыслов и обогащения уже найденного в культурном тексте смысла бесконечен. Таким образом, понимание, как и любой творческий процесс, диалогично, поскольку здесь реализуется стремление познать другую личность, другую культуру.

В соответствии с положениями «теории диалога» М.М. Бахтина и сформулированной им оппозицией «значение — смысл», понимание является движением от значения постигаемого предмета, текста «повторённого и воспроизведенного», «собственно семантической стороны произведения», - к смыслу, который всегда «персоналистичен», диалогичен, предполагает переживание, чувство активной деятельности, оценку. Как «видение смысла, видение живого смысла переживания и выражения, видение внутреннего осмысленного, самоосмысленного явления» он рассматривает понимание, размышляя о его диалогическом характере. Такое видение становится возможным через понимание Другого: «Я должен вчувствоваться в этого другого человека, ценностно увидеть изнутри его мир так, как он его видит, стать на его место и затем, снова вернувшись на своё, вспомнить его кругозор тем избытком видения, который открывается с этого моего места вне его...». Через понимание позиции Другого осуществляется сложный путь понимания себя. Человек смотрится, как в зеркало, в другого человека, но и он становится зеркалом для других людей. М.М. Бахтин пишет: «Не я смотрю изнутри своими глазами на мир, а я смотрю на себя глазами мира, чужими глазами, я одержим другим... У меня нет точки зрения на себя извне, у меня нет подхода к своему собственному внутреннему образу. Из моих глаз глядят чужие глаза» [2: 71]. Разработанная М.М. Бахтиным идея «понимания», по мнению В.С. Библера, снимает, но углубляет роль и смысл разума. «Бахтинский подход предполагает, - пишет В.С. Библер, - что «понимание» (взаимопонимание — общение умов) возможно только как момент самосознания, общения с самим собой, возможно

как включение другого сознания и бытия в перипетии моего несовпадения с самим собой» [5: 120]. Воспользуемся определением, предложенным П. Рикером: «Понимание — искусство постижения знаков, передаваемых одним сознанием и воспринимаемых другим сознанием через их внешнее выражение (жесты, позы и, разумеется, речь)». Конкретизируя этот тезис применительно к пониманию инокультурных текстов, мы рассматриваем понимание как условие совершения перехода к интерпретации знака и выхода вовне через выражение [17: 4]. Таким образом, один из принципов стиля нового педагогического мышления, следование которому предполагает перевод образовательной ситуации на язык внутренней речи, является обнаружение смысла во взаимодействии с Другим. По мнению М.М. Бахтина, «...знак может возникнуть лишь на межиндивидуальной территории, причём эта территория не «природа» в непосредственном смысле этого слова. Необходимо, чтобы два индивида были социально организованы, - составляли коллектив, и лишь тогда между ними может образоваться знаковая среда» [5: 67]. Он отмечает, «значение может принадлежать только знаку, оно есть функция знака, чистое отношение» [6: 68]. Значит при обмене знаками говорящие в действительности обмениваются их значениями, и чем меньше дистанция между субъектами диалога, тем большим объёмом общих значений они обладают, тем глубже становится понимание. Общение ведётся не на уровне обмена значениями, а стремится к обмену смыслами. В этом случае из каждого знака вычитывается нечто субъективное, принадлежащее только тому, кто осуществляет декодирование: люди ищут и находят знаки, стремятся понять их значение и благодаря этому приходят к взаимопониманию, пишет учёный. Как нам представляется, такую же позицию занимает В.П. Зинченко: «Для того чтобы понимание произошло, текст, высказанный или прочитанный на каком-либо языке, должен быть воспринят, а его значения — осмыслены, т. е. переведены на собственный язык смыслов» [10: 88]. Если объяснение предполагает установление связи между значениями, то понимание — поиск смысла. Вместе с тем в «объяснении понимания» значение и осмысление взаимосвязаны: означение смысла — осмысление значения. А это определяет взаимодополнительность и взаимообусловленность объяснения — понимания. В логике гуманитарного мышления отношение «объяснение — понимание» выглядит следующим образом:

- 1) Объяснение события      Понимание текста
- 2) Факт
- 3) Установление логической связи
- 4) Причинно-следственная, структурная, функциональная связь между явлениями
- 5) Определение значений, последствий      Знак
- 6) Связь знаков в совокупности
- 7) Поиск смысла, концепта

В ориентации педагогического процесса прежде всего на понимание содержания, себя и Другого в этом процессе обнаруживается одна из сильных

тенденций развития образования — гуманитаризация. Этот тезис вместе с принципом дополнительности может быть взят в качестве исходного при организации условий развития гуманитарного мышления преподавателя РКИ, становления стиля его нового профессионального мышления. Работа объяснения — понимания осуществляется асинхронно и синхронно, где объяснение, текст, значения, логика, описание, монолог дополняются пониманием, контекстом, смыслом, образом, оценкой, диалогом.

### *Список литературы*

1. Батищев Г.С., Лебедева Н.И. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике педагогического мышления) // Вестник высшей школы. 1989. № 8.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
3. Бахтин М.М. Человек у зеркала // Собр.соч.М., 1996. Т.5.
4. Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1975.
5. Библер В.С. М.М. Бахтин и поэтика культуры. М., 1991.
6. Библер В.С. От наукоучения — к логике культур. М., 1990.
7. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М., 1998.
8. Гадамер Х. – Г. Истина и метод. М., 1988.
9. Гегель Г. Работы разных лет: в 2-х т. М., 1970-1971. Т.1.
10. Зинченко В.П. Объяснение, понимание, смысл. М., 1977.
11. Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб., 2003.
12. Краткий психологический словарь. М., 1985.
13. Никитин Е.П. Объяснение - функция науки. М., 1970.
14. Рикер П. Герменевтика; Этика; Политика. М., 1980.
15. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М., 2000.
16. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Понимание в работе учителя // Педагогика. Ия науки 2003. №6.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

### **5.5. Специфика формирования терминологической компетенции у студентов-иностранцев текстильных специальностей**

Активное и успешное развитие производственной и научной деятельности современного общества приводит не только к ускорению информационного потока, но и к потребности унификации новых понятий и их наименований. Б.Н.Головин считает, что «в связи с ростом социальной роли науки, непрерывным увеличением объема и осложнением содержания научной и научно-технической информации все большее значение приобретает углубленное и многоаспектное исследование научной и научно-технической терминологии» [2: 49].

В связи с этим, актуальными проблемами языковедения являются соединение лингвистического описания терминов с практическим использованием в научно-производственной сфере, исследование языковой

специфики текстильной терминологии, изучение способов и путей ее формирования, выяснение регулярных и активно действующих способов терминообразования с целью структурирования имеющихся терминов и заполнения возможных «лакун».

Важность терминологических исследований обусловлена также следующим фактом: упорядоченная и систематизированная терминология является необходимым условием научно-практической и учебной сфер, источником информации, средством оптимизации профессиональной производственной и научной деятельности, успешного овладения специальностью, в том числе иностранных студентов в российских вузах. Все преподаватели РКИ знают, что русский язык для этой категории учащихся – средство получения образования, профессиональной подготовки, приобщения к избранной специальности, поскольку они должны активно участвовать в семинарах и практических занятиях, сдавать экзамены и зачёты, писать курсовые и дипломные работы, читать специальную литературу, слушать лекции, вести беседы на темы специальности и смежных с нею дисциплин [4].

Вышесказанное в полной мере относится к иностранным студентам, изучающим специальные дисциплины в текстильном институте. Среди части преподавателей распространено убеждение, что овладение основами русского языка в пределах бытовой тематики открывает доступ к достаточно свободному пониманию литературы по специальности. В защиту этого утверждения выдвигается несколько положений, в частности, следующее: наиболее частотный слой лексики является общим для всех видов литературы, а терминология в основном однозначна, интернациональна, поэтому ее усвоение не представляет значительных трудностей. Однако трудно согласиться с такой постановкой вопроса. Как правило, лингвистический опыт иностранных студентов бывает недостаточным для свободной ориентации в текстовом материале учебников, учебных пособий, которыми им приходится пользоваться при подготовке к семинарам, лабораторным работам и пр.

Лингвистическая компетенция – одно из основополагающих требований к иностранным студентам-будущим специалистам – включает в себя не только знание системных закономерностей функционирования языковых единиц, но и владение языковым материалом на уровне речевого навыка, т.е. способность правильно построить высказывание. Поэтому лексическая работа пронизывает весь учебный процесс, являясь неременной составной частью комплексного усвоения языка специальности.

В текстильном институте студенты изначально сталкиваются с необходимостью дифференцировать отрасли, производства, материалы, конечные продукты и т.п. Как известно, текстильная промышленность подразделяется на ряд отраслей, названия которых образованы по виду перерабатываемого сырья: хлопчатобумажная, шерстяная, льняная, шелковая, сукнодельная, искусственных и синтетических волокон и пр. В текстильной отрасли различаются следующие основные типы производств: прядильное, крутильно-ниточное, ткацкое, трикотажное, красильно-отделочное и пр.

С изучением терминологии текстильного материаловедения сталкиваются студенты всех факультетов текстильного института, но особенно – факультета индустрии моды (специальности 080401 «Товароведение и экспертиза товаров», 080301 «Коммерция (Торговое дело)», 220501 «Управление качеством», 200503 «Стандартизация и сертификация», 150601 «Материаловедение и технология новых товаров»).

Данная статья посвящена исследованию именно терминологии текстильного материаловедения, поэтому мы считаем необходимым обозначить текстильное материаловедение как науку.

Текстильное материаловедение – наука, изучающая строение и свойства текстильных материалов, их изменения в результате различных воздействий при изготовлении изделий и их эксплуатации, а также качество материалов.

В настоящее время текстильное материаловедение является одной из самых перспективных дисциплин, тесно связанных в силу своей специфики с различными научными дисциплинами. Оно опирается на физику и химию полимеров, поскольку почти все текстильные материалы состоят из высокомолекулярных веществ; в материаловедении применяется математическая статистика, современные вычислительные методы для обработки результатов испытаний и т.д. Тесно связано материаловедение с науками, изучающими переработку текстильных материалов: прядением, ткачеством, трикотажным производством, механической и химической технологиями.

Успехи в развитии этих фундаментальных и специальных текстильных дисциплин существенно обогащают материаловедение и создают условия для постоянного развития этой науки, поэтому объем терминологической подсистемы современного текстильного материаловедения чрезвычайно многочисленен, постоянно увеличивается и охватывает многие области техники и производства. Как показывает собранный нами лексический материал, проблема определения и функционирования терминов в научной, производственной и учебной литературе по текстильному материаловедению представляет большие трудности.

Лексика – наиболее информативный аспект языка, и владение иностранным языком во многом определяется степенью сформированности лексических знаний и умений. По нашему опыту на употребление лексических единиц приходится наибольший процент ошибок на всех этапах обучения; одна из причин этого заключается в неразработанности некоторых вопросов презентации лексики.

Презентация понимается нами как методический процесс работы над учебным материалом, содержанием которого является предъявление подлежащих усвоению незнакомых лексических единиц и их интерпретации, т.е. сообщение сведений о слове, которые позволяют пользоваться им для совершенствования всех предусмотренных программой речевых действий (например, о морфологических свойствах, значении слова, его словообразовательной структуре) [4; 6].

Одной из главных опор, которую необходимо использовать при презентации, закреплении и активизации специальной лексики, как, впрочем, и общелитературной, должна стать системность. Специальная лексика вполне поддается тематико-понятийной организации, содержательным ядром которой должны явиться базисные термины. Такая концентрическая подача специальной лексики позволяет отработать различные связи базисного термина с остальными единицами.

Так, в макротеме «Классификация текстильных материалов» выделяются следующие темы: «Общая классификация текстильных материалов», «Классификация исходных текстильных материалов», «Классификация первичных и вторичных нитей». В свою очередь, тема «Классификация исходных текстильных материалов» подразделяется на несколько тем: «Натуральные текстильные волокна и элементарные нити», «Химические волокна и нити», «Искусственные волокна и нити», «Синтетические волокна и нити». Для изучения любой из названных микротем студентам предлагается схема классификации, в основе построения которой лежат стабильные классификационные категории:

<i>Классификационные категории</i>	<i>Что характеризует данная категория</i>
Тип	Определяет происхождение и способ получения исходных материалов
Класс	Определяет, к каким химическим веществам относятся основные вещества материала
Подкласс	Уточняет химические особенности основных веществ материала
Группа	Определяет происхождение материала (животное, растительное, минеральное)
Подгруппа	Конкретизирует происхождение
Род	Определяет вид сырья, из которого получают основное вещество материала, и текстильную структуру
Вид	Дает название материала
Разновидность	Перечисляет исходные материалы, но с отдельными отличиями в свойствах

В данном случае базисными терминами являются слова ВОЛОКНО, НИТЬ, МОНОНИТЬ и пр. Самостоятельная работа иностранных студентов по составлению таблиц, текстов-описаний с использованием подобного принципа классификации позволяет отрабатывать родовидовые связи базисных терминов с другим лексическим наполнением научного или учебного текста.

Работая над специальной лексикой, преподаватель-русист должен понимать, что ему отведена не роль репетитора – дать по просьбе

преподавателя-предметника лексику очередного занятия. Оптимальное усвоение специальной лексики предполагает не только ее многократное повторение, но и введение слова в новые комбинации, пользование им в условиях переменной ситуации. Употребление терминов в варьируемом окружении упрочивает запоминание и использование их в процессе коммуникации. Функциональность обучения, которой следует современная методика, требует формирования навыков на основе принципа *запоминай употребляя*, т.е. когда ведущим является не только знание слова, но и его назначение.

При обучении языковым и речевым особенностям употребления специальной лексики иностранным студентам мы предлагаем следующие позиции сопоставления лексики общелитературного языка и научного стиля речи.

1. Термин не имеет степени сравнения.

Ср. Простыми нитями Простое решение; простая называются такие, строение и задача (не сложные, не трудные; состав которых одинаковы по всей может быть проще, самыми длине ... простыми и пр.)

2. Терминологическая единица не содержит распространителя в виде наречия меры или степени.

Ср. Текстурированные В последние десятилетия волокна и нити обладают высокой техническая оснащенность прочностью и эластичностью. текстильной отрасли достигла очень высокого уровня (весьма, абсолютно и пр.)

3. Имя прилагательное в терминологической единице не может занимать позицию после существительного, которое оно определяет.

Ср. Эстетические показатели Воспитание чувства характеризуют эстетические прекрасного, чувства красоты к свойства продукции текстильной художественному произведению промышленности. есть воспитание эстетическое.

М.М.Москалева к вышеназванным позициям добавляет еще недопустимость редукции прилагательного и удвоения позиции прилагательного [5: 98]. Однако этот вопрос, на наш взгляд, является дискуссионным, т.к. в контексте вполне допустима и редукция («структура текстурированных нитей видоизменена ... В прядении, а особенно в кручении нити создаются различными способами»), и удвоение позиции («химически модифицированные материалы получают дополнительные химические обработки ... Отдельные виды современных модифицированных материалов



имеют фирменные названия, отличные от общепринятых в России). Такой функционально-коммуникативный подход к различению лексики, как показывает практика, целесообразно применять уже на начальном этапе обучения.

Безусловно, для формирования адекватного представления о новой лексической единице (в данном случае – материаловедческом термине) необходима ее семантизация, способы которой хорошо известны каждому преподавателю-русисту: использование наглядности (демонстрация текстильных материалов, рисунков и схем текстильных узлов, аппаратов и пр.), использование перевода, толкование значения термина (описательное, при помощи биполярной характеристики, типа: *ПРОЧНОСТЬ - СЛАБОСТЬ, НЕДОЗРЕЛОСТЬ-ЗРЕЛОСТЬ-ПЕРЕЗРЕЛОСТЬ* и пр.), словообразовательный анализ структуры термина.

Словообразовательный аспект занимает особое место в системе обучения русскому языку как иностранному. Знание закономерностей русского словообразования, общего значения деривационных морфем необходимо для усвоения семантических связей внутри лексического гнезда, расширения словарного запаса учащихся. В связи с этим возникает необходимость системной презентации закономерностей образования лексики, что подразумевает сформированность первичных знаний о функционирующих в языке науки словообразовательных моделях, наличие выработанных навыков самостоятельной семантизации термина по его составляющим и деривационного прогнозирования.

Как считает О.Д. Митрофанова, словообразовательный принцип семантизации термина представляет собой, во-первых, показ учащимися словообразовательного значения, во-вторых, указание на словообразовательную цепочку, в-третьих, указание на морфемный состав [3: 4]. Первые два способа семантизации мы используем только по отношению к производным словам при условии, что учащимся знакомо значение производящего слова и форманта – носителя словообразовательного значения. К семантизации с помощью демонстрации морфемного состава можно прибегать только тогда, когда учащимся знакомы все входящие в состав изучаемого термина морфемы.

При обучении словообразовательному анализу на уроках НСР используется наглядность или визуальные средства обучения: рисунки, схемы, таблицы и др. Они служат не только средством предъявления и закрепления языкового материала, но и стимулом для развития продуктивных видов речевой деятельности: говорения и письма. Таблицы и схемы, например, составляются таким образом, чтобы содержащаяся в них информация была необходимой и достаточной (только та информация, которая может быть воспринята и усвоена учащимися на данном этапе). Эффективность визуальных средств состоит в том, что учащемуся не приходится распределять внимание на два объекта: план содержания и план выражения, так как объект речи, логическая последовательность уже задаются; кроме того, зрительный стимул вводится

быстро, практически мгновенно (2-4 сек.), тогда как словесной подачи времени требуется больше (6-8 сек.).

На начальном этапе обучения нами успешно применяются высокоэффективные, на наш взгляд, словообразовательные игры с карточками, победителем в которой становится студент, который, разделив или соединив в соответствии с заданием преподавателя полученные карточки с частями слов, наберет большее количество баллов. Различные варианты подобных игр помогают формированию словообразовательных сообщений, а разновидности коммуникативных игр со словообразовательной направленностью, организованные в систему, обеспечивают устойчивый речевой навык.

Из практики работы с иностранными студентами известно, что ряд определенных трудностей вызывает необходимость учитывать при моделировании русского языка, являющегося флективным, одновременно морфологические и синтаксические признаки, и это требует активного закрепления при введении модели. Работа может быть значительно облегчена, если учащимся, начиная с довузовского обучения, систематически будет предъявлена и словообразовательная модель как единица обучения.

Способность модели служить базой для употребления по аналогии другого языкового материала является ее существенным методическим свойством, и вполне правомерно в практике преподавания считать модель единицей обучения, овладение навыками работы с которой является одним из путей формирования языковой и речевой компетенции. Причем овладение языком специальности в неязыковом вузе предполагает формирование не только общей словообразовательной, но и терминологической компетенции, развития механизма деривационного прогнозирования.

Как правило, уже на подфаке учащиеся усваивают, что словообразование терминов-существительных осуществляется в основном с помощью нескольких суффиксов, которые стремятся быть единственными для образования определенного значения: -ТЕЛЬ – наименование категории предметов (профессий): *включатель, распределитель, краситель*; -НИЕj(e) / -ЕНИj(e) – наименование отвлеченного действия, процесса: *беление, валяние, гофрирование, трепание, шлифование*; -ОСТЬ – значение категории свойств, качеств: *влажность, загрязняемость, плотность, усталость*; О-суффикс – наименование конечного результата действия, видов брака: *выпад, выхват, съем* и т.д.

Руководствуясь словообразовательным принципом при семантизации терминологической лексики, особое внимание мы уделяем упражнениям, направленным на развитие языковой догадки, например, задания типа: объясните значение слова по знакомым словообразовательным элементам; определите значение сложного слова по составляющим элементам (*водопроницаемость, водоупорность; воздухопроницаемость, воздухоупорность; жизнеспособность*) и т.д.

Обращение к словообразовательным моделям в качестве единицы обучения рекомендуется на всех этапах учебного процесса, их цель – создать в

сознании учащегося ассоциации между языковыми знаками – понятиями – действиями и обеспечить правильный стереотип их использования.

Наработанные материалы предполагается использовать при подготовке методических указаний для студентов-иностранцев по усвоению терминологии текстильного материаловедения. Основная цель пособия – создание системы упражнений (предтекстовых и послетекстовых), направленной на формирование лексических навыков чтения текстов по специальности.

Все студенты указанных специальностей изучают товароведение или как промежуточную дисциплину, или как основную. Товароведение как наука об основных потребительских свойствах товаров означает целенаправленную деятельность по формированию необходимого ассортимента и обеспечению условий сохранения товаров.

Для подробного изучения и продвижения товаров на рынке в товароведении выделяют четыре общие характеристики: ассортиментную, качественную, количественную и стоимостную. «Первые три характеристики называют товароведными, т.к. они удовлетворяют разные потребности человека (физиологические, социальные, психологические и др.), определяя и потребительную стоимость товара» [1: 7]. В связи с этим, облегчая иностранным студентам изучение существующих групп товароведческих товаров, мы совместно с преподавателями дисциплины систематизировали свойства текстильных материалов и разработали таблицы. Например, итоговая таблица качественных характеристик представлена в следующем виде [1: 14]:

<i>Наименование свойства</i>	<i>Отличительные признаки</i>
Простые	Показывают способность не делиться на другие свойства
Сложные	Обладают совокупностью простых или сложных свойств нижнего уровня
Потребительские	Служат для удовлетворения определённых потребностей человека
Технологические	Отражают особенности требований при изготовлении продукции
Позитивные	Показывают при увеличении количественных характеристик тенденцию к улучшению свойства
Негативные	Определяют при увеличении количественных характеристик тенденцию к ухудшению свойства
Собственные	Характеризуют постоянное существование в самой продукции
Присвоенные	Отражают временную (присвоенную) характеристику продукции
Функциональные	Определяют принадлежность к осуществляемой (рассматриваемой) функции
Предметные	Показывают принадлежность к различным областям знаний (учебным дисциплинам)

С учётом представленных выше понятий групп качественных характеристик иностранные студенты-товароведы осуществляют их классификацию по предлагаемым признакам самостоятельно [1, 15]:

<i>Классификационный признак</i>	<i>Наименование свойств</i>
По степени сложности	Простые Сложные
По отношению к установленным требованиям потребителя и производителя продукции	Технологические Потребительские
По виду проявляемого свойства	Позитивные Негативные
По характеру выражения в объекте	Собственные Присвоенные
По предметной или функциональной принадлежности	Предметные Функциональные

Объектом исследования в области систематизации и проектирования качественных характеристик были выбраны текстильные материалы (товары). К текстильным материалам относятся волокна, нити и изделия из них, они и составляют самую большую группу товаров. Поэтому для удобства изучения мы классифицировали их по различным признакам. Такими признаками являются особенность строения, происхождение материалов или способ выработки, химический состав и области их использования.

При совместном с иностранными студентами построении общей классификации текстильных материалов мы использовали признак, отражающий особенность их строения. При использовании данной таблицы [1: 16] иностранным студентам гораздо легче было давать характеристику выбранным объектам.

<i>Текстильные материалы</i>		
<i>Исходные материалы</i>	<i>Нити</i>	<i>Изделия (полотна)</i>
- волокна	- пряжа	- тканое
- элементарные нити	- комплексные нити	- нетканое
- монопнити	- разрезные нити	- трикотажное
	- кручёные нити	

Результатом нашей исследовательской работы совместно со специалистами-материаловедами текстильного института по стандартизации и унификации материаловедческой терминологии явилось создание в 2003 году проекта государственного стандарта РФ «Качественные характеристики текстильных товаров. Термины и определения».

Наименования конечных продуктов текстильного производства самым непосредственным образом связаны с социальной жизнью общества. Среди

них наиболее подвижной и социально чуткой является лексика, обозначающая продукты производственной деятельности человека, ведь именно на эти наименования наиболее сильное воздействие оказывает экстралингвистический фактор.

Все студенты, в том числе и иностранцы, с большим увлечением занимаются составлением минисловаря по названиям конечных продуктов текстильного производства (полотен, тканей). Автор данной статьи предоставляет им свои материалы для изучения и отбора необходимой информации. Наша картотека наименований конечных продуктов текстильных производств насчитывает более 100 единиц, и студенты с интересом узнают, что, например,

*БОСТОН* – плотная чистошерстяная гладкокрашенная костюмная ткань из гребенной пряжи, с мелкими диагональными рубчиками, саржевого переплетения, отличающаяся повышенной износостойкостью (по названию североамериканского города Бостон (Boston));

*ДЕНИМ* (от фр. *de Nim* из *Нима*) – прочная хлопчатобумажная ткань саржевого или полотняного переплетения для джинсовых изделий (название происходит от французского города Ним, где эта ткань была создана впервые в конце XIX в. и предназначалась для рабочей одежды);

*КЕМБРИК* – тонкая хлопчатобумажная или льняная ткань, пропитанная олифой особого состава, применяемая как электроизоляционный материал (по названию города Cambry в Уэльсе);

*МАДАПОЛАМ* – хлопчатобумажная ткань полотняного переплетения, относящаяся к миткалевой подгруппе бельевой группы; сорт отбеленного миткаля высшего качества; вырабатывается из кардной пряжи, подвергается аппретированию (по названию города Madhavaram в Индии);

*КАШЕМИР* – тонкая мягкая чистошерстяная или полушерстяная ткань саржевого переплетения, которую первоначально привозили из Индии, где она производилась (Кашмир – штат в Индии);

*КРЕПДЕШИН* (от фр. *crep de Chine* букв. *креп китайский*) – плотная, тонкая ткань из натуральных и искусственных шелковых нитей с матовой шероховатой поверхностью;

*МАРОКЕН* (от фр. *taoquin марокканский*) – 1) тисненый сафьян, изготавливаемый в Марокко и применявшийся для переплетов; 2) сорт плотной плательной ткани из искусственного шелка, относящийся к подгруппе креповых, полотняного переплетения;

*ФАЙДЕШИН* (от фр. *faille de China* букв. *китайский фэй*) – плотная шелковая гладкокрашенная ткань репсового переплетения с поперечными рубчиками на лицевой поверхности.

Материалы данной статьи использовались в монографии (Гусев Б.Н., Герасимова А.Ю., Виноградова Н.В., Николаева О.А. «Формирование качественных характеристик текстильных товаров»), изданной в 2004 году в Ивановской текстильной академии. В монографии рассматривалось современное состояние проблемы формирования качественных характеристик текстильных материалов с лингвистической и технологической точек зрения.

Авторы стали лауреатами конкурса на лучшую научную книгу 2004 года среди преподавателей вузов и были награждены Дипломом Фонда развития отечественного образования.

Итак, результаты лингвистического исследования лексики текстильного материаловедения активно применяются в преподавании русского языка как иностранного. Наш опыт преподавания научного стиля речи студентам-иностранцам показывает, что, во-первых, главной опорой при презентации, закреплении и активизации специальной лексики должна быть системность; во-вторых, применение функционально-коммуникативного подхода к определению терминов текстильного материаловедения целесообразно применять уже на начальном этапе обучения; в-третьих, во избежание ошибочного употребления терминов студентами-иностранцами требуется специальная методика по презентации лексики; в-четвертых, знание закономерностей русского словообразования, значения деривационных морфем, использование словообразовательной модели в качестве единицы обучения значительно облегчает формирование терминообразовательной компетенции, развитие деривационного прогнозирования и языковой догадки, а также сам процесс овладения языком специальности.

### *Список литературы*

1. Гусев Б.Н., Герасимова А.Ю., Виноградова Н.В., Николаева О.А. Формирование качественных характеристик текстильных товаров. Иваново: ИГТА, 2004.
2. Головин Б.Н. О некоторых проблемах изучения терминов // Вестник МГУ. 1972. № 5.
3. Митрофанова О.Д. Язык научно - технической литературы. М., 1973.
4. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976.
5. Москалева М.М. Терминосистема авиационной лексики и особенности ее презентации в иностранной аудитории: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1998.
6. Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. М., 1977.
7. Шанский Н.М. Основы словообразовательного анализа. М., 1953.

### **5.6. Проектные технологии в формировании речевой культуры иностранных студентов негуманитарных специальностей**

В настоящее время высшие учебные заведения России осуществляют подготовку высокопрофессиональных кадров не только для своей страны, но и зарубежных государств. Количество иностранных граждан, получающих образование в университетах РФ, возрастает. Многие из них хотят быть инженерами и экономистами, биологами и химиками, т.е. обучаться в вузах негуманитарного направления. К числу таких вузов относится Ивановский

государственный химико-технологический университет. В нем получают высшее образование студенты из разных стран мира, но преимущественно это выходцы из Азии и Африки.

Условия проживания в городе Иваново – новой лингвокультурной среде – оказывают на студентов сильное влияние. Учащиеся знакомятся с менталитетом россиян, познают русскую культуру и учат русский язык, который является для них не только одним из существенных источников получения информации о России, но и, что самое важное, средством речевого общения, осуществляемого в разных сферах деятельности.

Еще несколько десятков лет назад основная цель в обучении русскому языку студентов-иностранцев в вузах негуманитарного профиля считалась комплексной, «включающей в себя практическую (коммуникативную), образовательную и воспитательную цели, которые находились в тесном взаимодействии с задачами подготовки специалистов для зарубежных стран» [8: 4]. На современном этапе обучения русскому языку как иностранному приоритет отдается коммуникативной цели, соотносимой с коммуникативной компетенцией, «означающей способность человека средствами изучаемого языка осуществлять речевое общение в той или иной сфере деятельности» в условиях языковой среды [11: 323].

Языковая среда выступает одновременно и стимулом изучения неродного языка, и тем «ситом», через которое пропускаются приобретаемые языковые знания, речевые навыки и умения иностранного студента в процессе общения с представителями другой культуры и другого языка. Как инофону, изучающему русский язык (особенно на этапе довузовской подготовки или включенного обучения), ориентироваться в живом потоке русской речи? Как научиться говорить и писать на русском языке хорошо, чтобы затем в течение нескольких лет учиться в российском вузе и защитить дипломную работу по выбранной специальности?

По нашему мнению, необходимо научить студента владеть основными коммуникативными качествами русской речи: правильностью и ясностью, уместностью и логичностью, богатством и выразительностью.

Впервые написал о них Б.Н. Головин в книге «Культура речи» (1980 г.). Им же были предложены и критерии определения этих качеств, которые сохраняются в лингвистике в настоящее время. «Некоторые из названных критериев допускают довольно широкий диапазон между минимальным и идеальным их осуществлением в языковой деятельности. Стремиться же, естественно, нужно к высокому уровню культуры речи на родном и иностранном языках, который обеспечивается полным выполнением актуальных для данной ситуации критериев», – пишет Н. Нимайер [6: 84].

Достичь высокого уровня речевой культуры, о котором пишет Н. Нимайер, с нашей точки зрения, иностранному учащемуся очень трудно, практически невозможно. Однако это не означает, что на занятиях по русскому языку преподаватели не уделяют внимание речевой культуре инофонов. Такая работа осуществляется уже на самом раннем этапе: студенты овладевают русским произношением, русской графикой, запоминают правописание слов,

знакомятся с нормами формообразования и словообразования, усваивают основные типы синтаксических конструкций. Полученные языковые знания учащиеся применяют в процессе общения: вступают в диалог с банковским служащим, конспектируют лекции на занятиях в университете, ведут переписку в интернете и т.д. Этап довузовской подготовки считается одним из самых важных в процессе обучения инофонов русскому языку, так как именно в этот период «закладывается фундамент» правильной русской речи. На основном и продвинутых этапах происходит «постепенное движение от искусственной речи – к естественной, от формально-правильной – к культурной» [1: 23].

Если говорить о самом термине «речевая культура», то следует отметить его неоднозначность и многоаспектность. Во многих работах, в том числе и учебниках, «речевая культура» приравнивается к понятию «культура речи». Но не все ученые придерживаются такой точки зрения. Первым попытался разграничить термины Е.Н. Ширяев: «Культура речи – часть более широких понятий – речевой культуры, а также культуры общения, куда входят еще два компонента: культура мышления и психологическая культура общения» [3: 287]. Вслед за ним О.Б. Сиротина предложила свое определение «речевой культуры» [9: 67]. Не будем его цитировать, поскольку оно очень объемное. Скажем только, что, по мнению исследователя, речевая культура состоит из множества компонентов, среди которых и культура речи. Следовательно, «речевая культура» и «культура речи» – разные понятия.

Учитывая мнения Е.Н. Ширяева, О.Б. Сиротиной и других авторитетных ученых, мы предприняли попытку дать свое определение «речевой культуре». Применительно к обучению иностранных учащихся русскому языку формирование речевой культуры инофонов – это целенаправленный процесс, при котором иноязычная личность учится пользоваться всеми средствами языка в различных ситуациях общения.

В нашем определении акцент сделан на иноязычной личности. Это связано с тем, что происходящие изменения в системе высшей российской школы имеют вполне определенную цель: подготовить специалиста, способного к активной творческой деятельности, самостоятельности, конкурентоспособности, социальной и профессиональной мобильности, ведению межкультурного диалога. Иными словами, это должна быть личность разносторонняя и многогранная, активная в процессе профессионального и межкультурного общения.

Для иностранных студентов негуманитарных специальностей, которые учатся в ИГХТУ, учебно-научная и профессиональная сферы общения – одни из самых важных. Однако следует учитывать и тот факт, что другие сферы деятельности, например, административно-правовая, бытовая и социально-культурная (в последнюю входит и межкультурная) играют в жизни инофонов немаловажное значение. Поэтому в своей работе, направленной на формирование речевой культуры учащихся, учитываем все сферы общения, значимые для иностранцев в условиях русскоязычной среды. Отметим также, что эта работа носит не фрагментарный, а последовательный и систематичный характер.



Использование современных технологий позволяет работать нам в выбранном направлении продуктивно. Наиболее эффективной технологией, способствующей формированию и развитию речевой культуры студентов негуманитарного профиля, является проектное обучение. Оно относится к тому виду современных технологий, которые позволяют реализовывать компетентностный подход, находящийся в основе государственных образовательных Стандартов высшего профессионального образования и предусматривающий использование в учебном процессе различных форм проведения как аудиторных занятий, так и организацию внеаудиторной работы с целью формирования и развития профессиональных навыков учащихся.

Известно множество определений понятия «проектная технология». Ее понимают и как технологию, и как метод обучения, и как способ организации самостоятельной деятельности учащихся (Е.С. Полат, А.Н. Щукин, З.С. Ботамева и др.). «Это совокупность приемов, позволяющих в определенной их последовательности реализовать данный метод на практике» [7: 45]. Добавим, что это та совокупность определенных приемов, которая развивает навыки и умения самостоятельной планируемой работы на иностранном языке, и в ее основе находится личностно деятельностный подход. Он используется на любой стадии обучения русскому языку, что позволило нам применять проектное обучение как на этапе довузовской подготовки, так и продвинутом этапе обучения.

В педагогической литературе проблема классификации проектов разработана достаточно подробно (Е.С. Полат, А.Г. Раппопорт, И.С. Сергеев, А.С. Сидоренко и др.). Организация работы в рамках проектной деятельности может быть самой разнообразной по количеству участников (индивидуальные, парные, групповые), по форме (исследовательские, творческие, информационные и др.) проекты и т.д. В своем исследовании мы опирались на классификацию Е.С. Полат, так как эта классификация наиболее полно отражает особенности проектной деятельности. В частности, мини-проекты, осуществляемые иностранными студентами, являются информационными или творческими, межпредметными или монопредметными, групповыми или индивидуальными, аудиторными или внеаудиторными. Мы говорим о мини-проектах, потому что назвать выполняемую учащимися работу проектом, например, на этапе довузовской подготовки было бы несправедливым. Объем материала невелик, и на выполнение задания требуется не очень много времени.

Наши студенты начинают работу по выполнению мини-проектов во втором семестре на подготовительном факультете. Они получают задание подготовить мини-проекты по следующим темам: «Химический состав воды», «Азот и его применение», «Золото как металл» и т.д. Перечисленные темы составляют часть необходимого для студентов учебного материала по научному стилю речи.

Для того чтобы осуществить мини-проект, студенты проходят несколько этапов: подготовительный, технологический (основной), заключительный. Подготовительный этап – самый трудный для учащихся подготовительного отделения. Он включает следующие подэтапы:

- разработка плана выступления;
- написание текста к выступлению;
- нахождение иллюстративного материала в интернете;
- создание презентации.

Для инофонов, которые еще плохо владеют русским языком, каждый из подэтапов является чрезвычайно сложным. Большое количество ошибок, отсутствие логической последовательности в тексте, неумение правильно комментировать материал на слайдах – это далеко не полный перечень тех трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся. Поэтому преподаватель не только контролирует выполнение первого для учащихся мини-проекта, но и оказывает значительную помощь.

Во-первых, вместе со студентами составляет план выступления. Чаще всего это простой план, стоящий из нескольких пунктов.

Во-вторых, проверяет текст, написанный учащимися по этому плану. Особое внимание уделяется таким коммуникативным качествам речи, как логичность, правильность и богатство. Остановимся на них подробнее.

Логичность связана с мышлением, поскольку отражает последовательность изложения материала как на письме (текст выступления), так и во время презентации мини-проекта. Т.А. Вишнякова среди основных трудностей иностранных нефилологов в процессе говорения наряду с определением предмета высказывания и отбором языковых средств выделяет «изложение событий в логической последовательности» [2: 17]. Трудно не согласиться с ученым, поскольку на этапе довузовской подготовки, еще слабо владея знаниями по русскому языку, учащиеся с трудом строят свои связные высказывания. Особенно это касается устной и письменной монологической речи. «При обучении монологу, – пишет О.Д. Митрофанова, – перед преподавателем встают минимально три задачи:

- 1) научить правильному употреблению слов, словосочетаний, предложений;
- 2) научить правильному выбору языковых средств, адекватных ситуации общения;
- 3) научить логической последовательности изложения» [5: 123].

В перечисленные О.Д. Митрофановой три задачи входят не что иное, как основные коммуникативные качества речи, которые были названы нами в начале статьи. При защите своего мини-проекта студенту необходимо произнести именно монолог, т.е. это должна быть связная речь, соответствующая нормам современного русского языка.

Развитие навыков и умений связной речи у иностранцев – процесс последовательный. Известный ученый Н.И. Жинкин изучил и описал механизмы развития связной речи (1958 г.). Проанализировав их, мы пришли к следующим выводам. Связная речь основывается на механизме эквивалентных замен, которые опираются на лексику и грамматику. Чем богаче словарный запас инофонов, прочнее усвоены грамматические нормы, тем легче им строить связанный продуманный текст, так как эта взаимосвязь основывается на

быстрой замене тех образов и представлений, которые возникают в сознании студентов.

На начальном этапе обучения русскому языку лексический запас учащихся невелик и не отличается богатством. Многозначность, синонимия, антонимия помогают разнообразить речь, но иностранные студенты только под руководством преподавателя могут выбрать соответствующие лексические единицы для своего выступления. Поэтому педагогу приходится работать с каждым учащимся индивидуально, вычитывать его текст. Ошибки, допускаемые инофонами, не исправляются, а подчеркиваются. Это делается с той целью, чтобы учащиеся могли подумать над ними и по возможности исправить.

В-третьих, преподаватель просматривает слайды мини-презентации и определяет их соответствие составленному тексту. Иностранцы самостоятельно подбирают в интернете иллюстративный материал. Иногда он не соответствует теме выступления, поэтому преподаватель объясняет, какие слайды лучше всего удалить, а какие следует добавить. Обращается внимание на их название, объясняется также, что при необходимости важная информация в виде текста может выводиться на экран.

В-четвертых, студенты получают представление о таком коммуникативном качестве речи, как уместность. Преподаватель акцентирует внимание на том, с чего следует начать свою речь и чем ее закончить, какие этикетные формулы приветствия и благодарности использовать в конкретной ситуации общения.

После того как педагог проверил всю работу, студенты готовятся к выступлению: читают текст несколько раз и пытаются воспроизвести его в соответствии с информацией, представленной на слайдах. Эта работа выполняется дома.

Следующий этап – основной, во время которого презентуется подготовленный материал уже на занятии по научному стилю речи. Компьютерная презентация, с одной стороны, облегчают выступление студента, а с другой, накладывает определенную ответственность: необходимо не просто прочитать доклад, а изложить его самостоятельно, импровизируя и проявляя инициативу. На этапе довузовской подготовки это удается только некоторым студентам. Однако, по нашему мнению, инофонов необходимо учить именно такой подаче материала, поскольку подготовленная связная речь в виде рассказа воспринимается лучше, чем монотонное чтение доклада (сами учащиеся это также хорошо понимают).

После выступления проводится обсуждение мини-проектов (заключительный этап). Сначала слушатели задают выступающему вопросы, затем отмечают положительные и отрицательные стороны представленной работы. Например, среди положительных называют подбор интересного иллюстративного материала, хорошо подготовленное выступление, понятную речь студента. К отрицательным относят большое количество ошибок, затрудняющих процесс восприятия материала.

В целом же защита мини-проекта (позже и проекта) оценивается по следующим критериям:

- 1) содержательная сторона выступления;
- 2) коммуникативные качества речи;
- 3) участие в дискуссии.

Первый критерий, как правило, при оценке выступления не вызывает особых затруднений. Обращается внимание на использование информации, необходимой (интересной) для презентации доклада и представленной в виде слайдов.

При детальном рассмотрении второго критерия (коммуникативные качества речи) акцентируем внимание на следующих его составляющих:

устная речь:

- правильность (фонетические, грамматические и лексические ошибки);
- логичность;
- богатство;
- ясность;
- уместность.

письменная речь (оформление презентации)

- правильность (орфографические, грамматические и лексические ошибки).

Отметим, что на этапе довузовской подготовки количество ошибок в устной речи учащихся велико. Но считаем, что во время выступления не следует перебивать студента и исправлять его ошибки. Их анализ лучше осуществлять уже после презентации материала: указывать на наиболее существенные отклонения от норм в речи студента.

Третий критерий (участие в дискуссии) играет не менее важную роль в развитии речевой культуры инофонов, чем первые два критерия. Дискуссионные навыки и умения являются неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции специалистов во многих отраслях человеческой деятельности. В своей работе Е.Д. Кучина обосновывает целесообразность «обучения учащихся дискуссионным навыкам уже на этапе довузовской подготовки» [4: 4]. Вслед за ученым, полагаем, что формирование и развитие дискуссионных навыков и умений – процесс длительный и необходимый. Правильно понять собеседника, аргументированно высказать собственное суждение, найти верное решение какой-либо проблемы – неотъемлемые составляющие профессиональной культуры общения. Вследствие чего обучение дискуссионным навыкам осуществляем уже на подготовительном этапе, в том числе и во время защиты мини-проектов. Так, на занятиях студенты знакомятся с речевыми формулами и клише, с помощью которых можно вести диалог, предполагающий взаимопонимание. Учащиеся узнают, что начало процесса аргументирования можно начинать со словосочетаний «начну с того, что ...», «обращу ваше внимание на ...»; если необходимо что-то уточнить, то следует использовать фразы «то есть», «я хотел бы сказать», «другими словами» и т.д.

В конце занятия выставляется оценка за выполненную работу (на основе перечисленных критериев), определяются лучшие мини-проекты. Если инофоны плохо справились со своим заданием, у них имеется возможность

выступить еще раз с учетом тех замечаний, которые сделали им преподаватель или другие иностранные студенты.

Особый интерес вызывает у учащихся подготовительного отделения выполнение мини-проектов, посвященных выбору будущей профессии. Многие из иностранцев к выполнению этой работы подходят творчески. Они с желанием рассказывают о том, кем хотят быть и где работать после окончания университета. Например, в этом учебном году студенты из Анголы готовили следующие мини-проекты: «Алмазные заводы в Анголе», «Производство современных ангольских кабелей», «Энергетика в Анголе»; студенты из Монголии: «Современные биотехнологии», «Моя профессия – инженер», «Детский врач в Монголии».

Преподаватель контролировал выполнение работы каждого студента, исправлял ошибки и давал рекомендации. Однако эти мини-проекты иностранцы выполняли с большей самостоятельностью. Они должны были не только грамотно оформить презентации, но и обосновать выбор своей будущей профессии и доходчиво рассказать о ней с учетом основных коммуникативных качеств речи.

Таким образом, уже на начальном этапе будущие студенты ИГХТУ учатся развивать речевую культуру на русском языке. Значительную помощь в этом вопросе оказывают проектные технологии. По нашему мнению, их использование на занятиях по научному стилю речи (по сравнению с другими технологиями) имеет ряд преимуществ:

- происходит непроизвольное запоминание многих лексических единиц, в том числе и профессиональных слов;

- закрепляются в памяти грамматические структуры;

- развиваются фонетические и интонационные навыки и умения;

- формируются логичность, богатство, ясность и уместность речи.

К перечисленным преимуществам следует добавить также

- развитие интереса к выбранной специальности на основе знаний по русскому языку;

- разнообразие занятий по научному стилю речи на подготовительном факультете.

На основном этапе обучения проектные технологии становятся все более востребованными. Но методика работы здесь несколько иная. Поскольку студенты уже знают, как выполнять мини-проекты, на занятиях акцентируется внимание на культуре устной речи бакалавров. На первом курсе у многих из них еще много трудностей с соблюдением норм современного русского языка. Поэтому уделяется внимание отработке произносительных норм: учащиеся многократно повторяют трудновоспроизводимые отдельные звуки и сочетания звуков. Параллельно с этим учатся правильно пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами. Они выполняют следующие задания:

1. На одном дыхании, четко, равномерно, с паузами и усилением голоса в конце произнесите: «Здравствуйте, уважаемые гости, преподаватели и студенты!»

2. Прочитайте вслух предложения, стараясь точно соблюсти логическое ударение с нисходящим и восходящим тоном, передать настроение, спокойное или эмоционально возвышенное и т.п.

Такое пристальное внимание к фонетическим и интонационным нормам необходимо, поскольку от перечисленных выше навыков и умений зависит выразительность – еще одно коммуникативное качество русской речи. Отметим, что иностранные бакалавры негуманитарных специальностей в силу выбранной ими профессиональной деятельности с большим трудом овладевают выразительностью, но полагаем, что определенное представление о таком коммуникативном качестве русской речи они все-таки должны иметь.

Роль преподавателя на основном этапе обучения заключается в том, чтобы контролировать выполнение работы по созданию проектов и объективно оценивать ее. Темы проектов могут самими разнообразными: от профессиональных до лингвокультурологических. Студенты выполняют и те, и другие с большим интересом.

Как правило, мы определяем тему проекта еще в начале семестра. Она связана с основным предметом, изучаемым студентами в этот период. Например, на первом курсе в первом семестре инофоны изучают неорганическую химию. Соответственно и предлагаемые на занятиях по русскому языку проекты должны быть связаны с этим предметом. В частности, к концу семестра наши учащиеся выполняют проекты «Настоящее и будущее неорганической химии».

Иногда работа над проектом проходит в рамках какого-либо мероприятия. Так, ежегодно студенты Ивановского государственного химико-технологического университета принимают участие в праздновании Дня родного языка, который традиционно отмечается 21 февраля во многих странах мира. Учащиеся готовят проекты, рассказывающие об особенностях их родного языка и родной культуры, знакомят слушателей с системой культурологических ценностей, воплощенных в песнях, поэзии, народном фольклоре и т.д.

Второй год подряд наши студенты принимают участие в конкурсе «Энергия содружества», проводимом Ивановским государственным энергетическим университетом. В качестве основного задания инофоны готовят выступление с презентацией по определенной теме. В этом учебном году студент из Афганистана продемонстрировал проект «Молодежная культура моей страны».

На продвинутом этапе студенты выполняют проектные работы самостоятельно. Исключение составляют учащиеся включенной формы (представители Китая, которые начинают свое обучение в ИГХТУ на третьем курсе). Методика работы по выполнению проектов в этой аудитории такая же, как на подготовительном факультете.

Следует заметить, что для китайских студентов создание проектов – задание, представляющее собой значительный интерес и множество трудностей. Среди основных следует назвать, прежде всего выступление перед аудиторией. Это связано с тем, что публичные выступления зарекомендовали себя в европейской системе образования, традиции восточной речемыслительной культуры совсем иные. Студенты из стран Азии предпочитают устной речи письменную. Выступление перед большой аудиторией для таких учащихся – своего рода

испытание. Поэтому преподавателю приходится проводить предварительную работу: настраивать иностранцев психологически, объяснять особенности публичного выступления. В этом вопросе значительную методическую помощь оказывает пособие «Палитра стилей» (2007 г.), в котором содержится необходимый учебный материал.

Облегчить работу учащихся по выполнению проектов позволяет применение еще одной современной технологии – содружества, которая используется нами в последние несколько лет. Она находит применение в малочисленных группах иностранных (основной и продвинутой этапы обучения) и российских студентов. На первом курсе в нашем университете читается дисциплина «Русский язык и культура речи». Мы предлагаем самым активным российским учащимся приобщиться к другой культуре, познать менталитет иного народа, стать активным участником межкультурного диалога. С этой целью они должны совместно с иностранными студентами подготовить проекты. Выбирается тема, которая интересна учащимся обеих сторон. Например, «Новый год: Россия и Китай», «Химия – это жизнь», «Современная мировая экономика: характеристика основных проблем» и т.п. Процесс выполнения задания осуществляется на основе обмена мнениями, общего поиска информации и обсуждения. В ходе подготовки проектов студенты вносят свой вклад в их реализацию в зависимости от знаний и личностных интересов, оказывают помощь друг другу и готовят совместное выступление с презентацией материала.

В этом учебном году иностранные и российские учащиеся выполнили проект «Экономические связи России и Китая: прошлое, настоящее и будущее». Он вызвал значительный интерес у студентов. Россияне отметили, что узнали много новой и полезной информации об экономике Китая, приобщились к другой культуре. Иностранные студенты акцентировали внимание на развитии умений в обмене устными сообщениями, участии в диалогах и полилогах. В итоге между учащимися разных национальностей произошло тесное взаимодействие, способствующее развитию межкультурного общения.

Выполнение учащимися проекта (на любом этапе обучения русскому языку) можно рассматривать и как итоговую работу, поскольку те знания и умения, которые приобретаются студентами в ходе занятий, отражены в Требованиях по русскому языку как иностранному и программах по РКИ. Так, студентам 3 курса (включенное обучение) в качестве зачетной работы предлагается подготовить проект «Город, в котором я живу и учусь». Эта работа (коллективная или индивидуальная в зависимости от способностей инофонов) ориентирована на «коммуникативную и языковую компетенции», направлена на развитие основных видов речевой деятельности с учетом сфер общения и «владение языковыми единицами в различных коммуникативных ситуациях» [10: 8-10].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что в современных образовательных условиях проектное обучение на занятиях по русскому языку как иностранному является наиболее востребованной технологией. Сегодня трудно научить студента коммуникативным качествам русской речи только на основе чтения литературы по специальности или ведения диалога с

одногоруппниками. Представленная в статье методика работы по выполнению проектов позволяет формировать русскую речевую культуру иностранных бакалавров (негуманитарные специальности), получающих образование в вузах Российской Федерации.

### *Список литературы*

1. Борисова Е.Г. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): учебное пособие / Е.Г. Борисова, А.Н. Латышева. М.; Флинта; Наука, 2003.
2. Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. М.: Русский язык, 1980.
3. Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. Л.К. Граудиной, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. М.: Издательская группа Норма – ИНФРА, 2000.
4. Кучина А.Д. Методика формирования у иностранных учащихся навыков и умений дискуссионного общения с носителями русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 2010.
5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Рус. яз., 1985.
6. Нимаер Н. Культура речи: понятие и критерии // Русский язык за рубежом. 1991. №3. С. 83-85.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под. ред. Е.С. Полат. М.: Владос, 2005.
8. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР / под ред. О.Д. Митрофановой, А.И. Голубевой. М.: Рус. яз., 1985.
9. Русский язык и культура речи: учебник для студентов-нефилологов // под ред. О.Б. Сиротининой. М.: Едиториал УРСС, 2002.
10. Требования по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной социально-профессиональной макросферах. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / Авт. кол.: И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. М.: Изд-во РУДН, 2005.
11. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012.

### **5.7. Новые подходы к работе с текстом русской сказки на занятиях РКИ как реализация стратегии овладения языком**

В последнее время к традиционным целям обучения русскому языку как иностранному, регламентированным Государственным образовательным



стандартом, добавились новые: разрушение негативных этнических стереотипов, расширение и уточнение знаний о представителях другого этноса, смягчение культурного шока в процессе погружения в чужую культуру, формирование этнической толерантности [11: 5]. Владение грамматикой и письменной речью языка, как показывает практика, не всегда может предотвратить непонимание, стрессовые и конфликтные ситуации с носителями языка, в которые попадает инофон. Благодаря работам И.А. Стернина, уже в прошлом веке доказавшего необходимость обучения коммуникативному поведению при обучении иностранному языку [10: 298-301], сейчас не вызывает сомнений взаимозависимость преподавания РКИ и межкультурной коммуникации.

Мы разделяем точку зрения И. П. Лысаковой, которая отмечает, что в начале века произошло естественное выделение из комплексной дисциплины «лингвострановедение» двух очень важных дисциплин: межкультурной коммуникации и лингвокультурологии [5: 40]. Это определило новые пути развития данного направления. В связи с этим претерпевает изменения не только методический аппарат, используемый в процессе работы над лингвострановедческим аспектом при обучении русскому языку как иностранному, но и лингвометодическое сознание преподавателя, т.е. система сложившихся стереотипов и взглядов на русский язык и способов его преподавания [11: 4]. На ситуацию необходимости выбора преподавателем новых средств обучения существенно влияют и те особенности, которые отличают сегодняшнего студента, приехавшего жить и учиться в чужую языковую среду, от студента прошлых десятилетий.

Сегодня приоритетной, на наш взгляд, для лингвострановедческого направления является цель *научить* языку как средству коммуникации и *ознакомить* учащихся с культурой в том виде, в котором она отражена в языке. Здесь особое внимание мы уделяем лексике, невербальным средствам общения, в том числе традициям и обычаям, фоновым знаниям о стране изучаемого языка, языковой афористике. Эти объекты рассматриваются с точки зрения отражения в них русской культуры и опыта людей, говорящих на русском языке.

Во многих русских словах хранятся образы мифологии и объекты миропонимания древнего человека, пришедшие к нам из глубины веков, поэтому знакомить иностранных учащихся с бытом и культурой России целесообразно с привлечением информации о языческих представлениях наших предков. Это дает возможность обучаемому по-другому посмотреть на многие русские реалии, сравнить интересные факты и явления в русской и родной культурах [4: 4]. Фоновые знания эксклюзивны. Помочь иностранному студенту понять и правильно употреблять в речи слова с фоновыми знаниями – довольно сложная задача. Сказка в этом смысле дает богатейшую информацию для размышлений, так как именно этот жанр фольклора наряду с песнями, загадками, пословицами и поговорками был и остается источником лексики подобного рода. Сказка реализует представление народа о самых важных

жизненных ценностях, дает понять, что главное в русском национальном характере, как связаны национальный характер и культура.

Представляя иностранцам сведения о России, об образе жизни, национально-культурных ценностях русского этноса, сказочные тексты играют важную роль в адаптации учащихся к условиям российской действительности и чужой языковой среды, дают им возможность более полно овладеть русским языком как средством коммуникации. «Сказка рассказывается не для того, чтобы скрыть, а для того, чтобы открыть, сказать во всю силу, во весь голос то, что думаешь» - эти слова Е. Шварца очень точно выражают лингвокультурологическую ценность этого жанра [14: 491].

Для студентов элементарного и базового уровня владения РКИ проблема эффективного восприятия лингвострановедческих текстов особо актуальна, так как их потребность в получении грамотной страноведческой информации о российской действительности максимальна, а лексический запас и языковые возможности минимальны. На этом этапе, как нам кажется, очень важна пропедевтическая работа преподавателя, в частности отбор и адаптация фольклорного текста.

Во-первых, тексты сказок должны отвечать критериям актуальности и значимости для всех иностранных граждан, изучающих русский язык в неродной языковой среде.

Во-вторых, должны соблюдаться главные принципы адаптации аутентичного сказочного текста. Обычно это сокращение и переложение, предполагающие упрощение синтаксических конструкций, исключение осложняющих оборотов, а также некоторых смысловых частей, что позволяет преподавателю, не отвлекаясь на долгие объяснения, заняться тем грамматическим и лексическим материалом, который будет востребован на данном этапе обучения для активного употребления и пассивного восприятия. Причем безэквивалентная лексика, афоризмы, пословицы, поговорки, фразеологизмы должны находиться в зоне особого внимания преподавателя.

В-третьих, необходимо заботиться о лексико-грамматической доступности сказочного текста, чтобы чтение приносило удовольствие и заключало в себе познавательный интерес для обучаемого.

Художественный текст обычно предъясняется через чтение. Исходя из этого тезиса, мы обращаем внимание на то, что преподавателю не следует переводить каждое слово, комментировать его и предварять лексическими и грамматическими заданиями. С самого начала студенты должны научиться улавливать знакомую лексику, которая помогает «сориентироваться», и догадаться, о чем идет речь.

Знакомство иностранных учащихся элементарного и базового уровня владения РКИ с русским фольклором мы обычно начинаем со сказок «Три медведя», «Гуси-лебеди», «Репка» и др. Особый интерес у иностранных учащихся вызывают так называемые *зимние* сказки: «Морозко», «Снегурочка», «Два Мороза». Их герои необычны уже тем, что появляются они и могут существовать только в холодное время года. Прослушав сказку «Снегурочка», иностранные учащиеся отмечают, что в ней нет ни одного отрицательного

персонажа, а это довольно редко встречается и в русских сказках, и в сказках народов мира. История девочки, которую слепили из снега бездетные старик и старуха, не оставляет равнодушными студентов. У большинства из них слово Снегурочка чаще всего вызывает следующие словесные ассоциации: бледная молодая девушка (девочка) из снега, боится солнца, любит зиму, скромная, замкнутая, молчаливая. Как видно, эмоции и чувства учащихся, вызванные этим образом, связаны еще и с личным восприятием русской зимы, снега, который многие из них увидели впервые. Из года в год наши соотечественники наблюдают закономерную метаморфозу: снег, накрывший всю землю на долгие месяцы, под весенними лучами становится водой, легким туманом, а потом и вовсе исчезает. И история Снегурочки заканчивается во всех народных сказках одинаково – она тает. «Лежал, лежал, да и побежал. Лежит – молчит, умрет – звенит» – так говорят русские загадки о подобной ситуации.

Героиня популярных фильмов, главное действующее лицо новогодних праздников, Снегурочка остается любимым литературным персонажем поэтов и писателей. В стихотворении Елены Благиной «Снегурка», предлагаемом вниманию иностранных учащихся, также появляется образ героини, которую из снега вылепил лирический герой, обращающийся к ней с особой теплотой, ласково называя её *Снегурушкой-девчуркой* [1: 67]. Сравнивая стихи с народной сказкой, студенты отмечают, что действие в них происходит в саду, а не в сказочном пространстве, как это было в сказке. Снегурочка здесь – реальный и сказочный персонаж одновременно, романтическое и лирическое воплощение русской зимней красоты, имеющей исконные русские народные корни. В конце стихотворения лирический герой не жалеет о том, что снегурка растаяла, он знает, что она пережила новое рождение. «*Она мой сад оставит,/ Лишь солнце припечёт:/ Расплетётся, растает,/ С ручьями утечёт*». Это неотвратимо, как и приход весны. Зимняя водная стихия превращается в весеннюю в виде ручьев.

На основе услышанного и прочитанного учащимся можно предложить составить словарик «снежных слов» (*таять, мороз, морозить, ледяной, замерзать, пороша, озябнуть, холод, холодить, дрожать от холода и т. д.*), с которыми они встретились на занятии, и использовать их в диалогах бытового характера, демонстрируя, как они «работают».

Аудирование как постоянный элемент занятия РКИ активно используется преподавателем на начальном этапе обучения. Так, продуктивным нам представляется чтение преподавателем вслух сказки с подключением тактик слушающего или целевой установки типа: *Послушайте сказку и подумайте, на какую известную вам сказку она похожа*. Полезно также задание на языковую догадку: прослушав небольшой текст (отрывок) с незнакомыми словами с включением 2-3 слов, которые можно узнать (географические названия, личные имена, интернационализмы, экзотизмы), учащийся должен уловить эти слова в потоке речи и догадаться, о чем говорилось. В процессе выполнения такого рода заданий также происходит отработка грамматических тем (повторение

видов глагола и глаголов движения, закрепление категорий числа, рода, падежа).

Собственные наши наблюдения и исследования методистов РКИ показали, что иностранным учащимся, владеющим русским языком в объеме уровня В1-В2, интересны фольклорные произведения, в которых представлены различные виды праздников, обрядов, ритуальных действий. Праздник в нашем сознании понимается как день торжества по какому-либо поводу и интересует любого человека, поскольку участие в празднике является одной из форм его самосоциализации. Каждый праздник воплощается в определенном ритуале, к нему готовятся. У праздника есть бытовая и официальная стороны, а это предполагает идеологический и нравственный его подтекст. Так, читая главы весенней сказки «Снегурочка», которую К. С. Станиславский назвал «сказкой, мечтой, национальным преданием, написанным, рассказанным в великолепных... стихах Островского» [9: 213], иностранные студенты знакомятся с древними обрядовыми традициями наших предков: масленицей (проводами зимы), Днем Ярилы (наступлением лета), свадебным обрядом, девичником. Обычай проводов зимы и встречи весны знаком студентам продвинутого этапа обучения. Они знают, что в это время русские люди ходят в гости, пекут блины и в конце масленичной недели сжигают Масленицу. Многие знают, что завершающее масленицу воскресенье - последний день перед началом Великого поста, этот день именуется *Прощеное воскресенье*, когда люди должны вступить в Великий пост с чистой душой, примирившись со всеми ближними. Вот почему так грустно Бобылю: *«Голодная утробшишка чуть-чуть /Заправила соседскими блинами, /Она и вся прикончилась. Печаль/ Великая, несносная. Как хочешь/ Живи теперь да впроголодь и майся/ Без Масленой»* [7: 30, 31].

Эта волшебная сказка относится к разряду авторских. Их нередко называют «переложениями» или «обработками» народных сказок. Особенность авторской сказки заключается в том, что она пишется для всех возрастных категорий одновременно, но воспринимается взрослыми и детьми по-разному.

Читать такого рода тексты не носителю языка очень сложно, но к этому периоду обучения студенты уже, как правило, осваивают такие мыслительные операции, как соотнесение внешнего образа слова с его внутренним содержанием, прогнозирование следующих фраз и слов, отбором нужной информации в зависимости от целей чтения. Придерживаясь данного положения, мы считаем, что чтение со словарем после предварительного снятия трудностей (предтекстовой работы) обычно дает положительные результаты.

Волшебные сказки - самые древние. Именно к волшебной сказке чаще всего обращаются те, кто ищет в обычных детских сказках следы древних знаний. Повествование в них подчинено определенной логике; ситуации, в которые попадают герои, иногда крайне драматичны и неожиданны. Известно, что волшебная сказка описывает процесс достижения героем цели, доступной только ему. Ее герои всегда имеют четкую моральную ориентацию. Добрый – или злой, хороший – или плохой. При этом положительный герой волшебной

сказки всегда находится в более выгодной, интересной, привлекательной позиции, он «притягивает» на свою сторону - сторону добра. Волшебная сказка отражает культурное наследие человечества и общечеловеческие ценности. Она помогает взглянуть на мир чужими глазами – глазами героя, уча сопереживанию, сочувствию, эмпатии.

Несмотря на фантастичность сюжета и действующих лиц, любой русский ребенок прекрасно представляет себе, как выглядит Снегурочка, Баба-Яга, Иван-царевич или Царевна-лягушка, и знает, почему у героини или героя такое имя. Оно является двойником человека и определяет его статус. Некоторые важные явления природы тоже получают телесное выражение в сказках: *леший* – дух леса, *кикимора* – злой дух дома, *водяной* – дух воды, *домовой* – дух дома. А какими представляют себе героев сказок наши учащиеся? Имена в «Снегурочке» А. Н. Островского помогают нам понять сущность героя. Работая с толковым словарем В. Даля, мы узнаем, что Купава - цветок, лютик, Лель - старинный русский божок, сравниваемый с Купидоном, Амуром; Мизгирь - земляной злой паук, тарантул; слабосильный, плакса [2: 736]. Герою, предавшему единожды свою любовь, читатель не доверяет, как не доверяет и автор, подаривший ему столь неблагозвучное имя. Учащиеся убеждены, что истинная цель Мизгирия не спасти Снегурочку от лучей грозного Ярилы, а обладание ею и спасение себя самого от изгнания.

В культуре славян было также много близких к обрядам ритуальных действий, которые должны защищать человека и помогать ему. Одним из таких способов был поцелуй. Этимологически слово *целовать* связано со словом *целый*, что у древних славян означало *здоровый* [3: 484]. До сих пор русские целуются при встрече и расставании, в печальных и радостных ситуациях. Целуя друг друга в Прощеное воскресенье, люди просят прощения и прощаются на время Великого поста. В «Снегурочке» поцелуй для главной героини имеет знаковый смысл: «*Не сладко мне украдкой целоваться*», «*Целуй меня, пригоженький! Пусть видят, / Что я твоя подружка*» [7: 122-124].

Важным защитным средством для наших предков являлась и одежда: ворот, рукава и подол одежды украшали вышивкой, которую составляли магические символы. Из множества иллюстраций к русским сказкам наиболее интересными в этом смысле нам представляются работы, созданные художниками В.М. Васнецовым, И.Я. Билибиным, Н.К. Рерихом, М.А. Врубелем, которые можно предложить вниманию учащихся.

Одним из важнейших лингвострановедческих принципов является необходимость формирования у учащихся позитивного отношения к народу – носителю языка. В иностранной аудитории, говоря о сказочных героях, идущих к достижению своих целей и преодолевающих серьезные препятствия, мы так или иначе касаемся темы «загадочной русской души». Для наших соотечественников очень важна духовная сторона жизни [8: 34]. Понятие *душа* и *совесть* в жизни русского человека играют огромную роль. Душа может *петь, гореть, болеть*, на ней иногда *кошки скребут*, умирая, человек *богу душу отдает*. Не случайно главная героиня сказки «Морозко» даже не удивляется появлению в лесу Мороза: «*Знать, тебя бог принес по мою душу грешную*»

[6: 62]. И вообще, всем известно, что русский не любит делать того, что ему *не по душе*, и предпочитает жить *по совести*.

Заинтересовать темой, удержать внимание аудитории, сделать аутентичный лингвострановедческий текст доступным, «пробудить» в учащемся креативные интенции – вот что должен уметь преподаватель. Этому способствуют такие задания:

1. Выделите главные мысли сказки;
2. Какой вариант иллюстрации к данной сказке вам нравится больше всего, почему?
3. Соберите фрагменты текста сказки в нужном порядке;
4. Восстановите пропущенную лексику в тексте;
5. Восстановите пропущенные части текста сказки;
6. Закончите сказку;
7. Чем отличаются и что общего у двух сказочных текстов на одну тему?
8. Что объединяет народную и авторскую сказку на одну тему? В чем их различие?
9. Перескажите сказку ребенку, маме, другу.
10. Напишите письмо другу и перескажите в нем русскую сказку, в которой особенно ярко продемонстрированы национальные черты русского народа.

Чтение представляет собой постоянный процесс предугадывания содержания, поэтому необходимо развивать способности его прогнозирования у студентов. На выработку данных умений направлены 4, 5 и 6 задания.

Развитию смысловой догадки помогает задание 6. Его выполнению помогают пошаговые тренировочные упражнения:

- Определите содержание текста по его заголовку.
- Определите тему текста по первому абзацу.
- Определите содержание предыдущего(пропущенного абзаца)
- Продолжите предложение (возможно несколько вариантов его окончания).
- Закончите предложение (возможно не более 2 вариантов его окончания).

Именно по такой схеме нами была проделана работа со сказкой В. М. Гаршина «Лягушка-путешественница». Чтение сказки было прервано на кульминационном эпизоде, студентам было предложено «додумать» развитие событий. В своих предположениях о дальнейшей судьбе героини студенты были единодушны: *«Она прославилась и стала известной путешественницей, ведь в сказке с таким названием не может быть по-другому»*.

Задание 10 предполагает продуцирование письменного текста с элементами интерпретации, что представляет большую трудность не только для инофона, но и для носителя языка. Письмо как вид речевой деятельности осваивается говорящими и пишущими на иностранном языке медленнее, чем, скажем, слушание и чтение, так как требует знания стандартной грамматики, планирования и времени [3: 3].

В процессе работы над письменным заданием у учащегося задействована зрительная и моторная память, внимание, логическое мышление, воображение и даже прогнозирование. Вот почему мы говорим о письме как о виде речевой деятельности, требующей самостоятельной творческой деятельности

учащегося. Учебное письмо должно быть приближено к потребностям реальной жизни. Именно поэтому учебное задание должно быть коммуникативным. Учащийся должен четко представлять себе адресата, цель и жанр письменного текста, который ему предстоит создать (в данном случае это письмо другу).

На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному студенты, как правило, работают сначала с предложениями, потом с рядом предложений, соединяют предложения в абзацы, образуя микротемы. Преподаватель может предложить учащимся в качестве образца сказочный текст (работа по моделям), затем отдельные предложения, из которых им следует сделать абзац, добавляя или исключая ненужные предложения.

Работа по обучению письму на продвинутом этапе также может проводиться на материале текста, например, авторской русской сказки (написание монологического высказывания с опорой на диалог, на текст-модель). При этом особое внимание нужно уделять использованию средств межфразовой связи (союзов, местоимений и некоторых других). Параллельно идет обучение членению текста на крупные смысловые части, в состав которых входят отрезки, раскрывающие отдельные микротексты. Виды работы со звучащим и письменным текстом, выполняя которые иностранный студент учится воспринимать информацию на слух, фиксировать ее, а также восстанавливать в нужном объеме, опираясь на сделанные записи, разнообразны. Они необходимы для обучения восстановлению и компрессии текста, составлению конспекта, резюме и различных видов плана текста.

Так, иностранным магистрам уровня В-1 после знакомства со сказкой для взрослых Л. Петрушевской «За стеной» в качестве домашнего задания было предложено письменно восстановить «недостающий» фрагмент текста. В аудитории, проанализировав логику поведения героев, описав их характер, студенты сначала выдвигали устные гипотезы развития сюжета, потом коллективно обсуждали их, опровергали или одобряли. В результате получились очень любопытные работы, описывающие жизнь главного героя после выписки из больницы и развитие его взаимоотношений с женщиной, которую через 4 года он привел в свой дом как хозяйку.

Навыки подобного рода работы, безусловно, окажут учащемуся неоценимую помощь на лекционных и семинарских занятиях, коллоквиумах.

В процессе письменного пересказа содержания прочитанного (прослушанного) текста учащиеся используют в качестве опор план текста, фразы, вводящие микротемы, отдельные слова и словосочетания. Прогресс в овладении навыками и умениями письменного пересказа или самостоятельного монологического высказывания достигается разными путями:

1. Работа по готовым опорам.
2. Изложение по опорам, подготовленным самостоятельно.
3. Сокращение опор.
4. Усложнение текстов.

Здесь полезно использовать такие приемы, как:

- трансформация текста (замена предложений синонимическими конструкциями, расширение или сокращение абзаца),
- трансформация одних видов речи в другие (перевод прямой речи в косвенную с выражением собственного мнения по поводу услышанного или прочитанного),
- составление текстов различной модальности (Если бы...).

Задание 10 направлено также на формирование социокультурной компетенции, которая «накладывается» на не совпадающую иногда с родной новую картину мира. И тогда наша любимая сказка про Емелю получает несколько неожиданную интерпретацию, как это демонстрирует англичанин в своем письме, адресованном американскому другу: *«Молодой крестьянин Емельян (Емеля) был ленив и неумен. Однажды он пошел на речку за водой, так как в его доме не было водопровода. На реке Емеля поймал щуку... Бедная рыба умела говорить по-русски. Она обещала Емеле выполнять любые желания, если он ее отпустит. Например, Емеле можно будет совсем не работать... Щука сдержала слово... Каждый раз, когда у Емели были проблемы, он говорил «по щучьему велению, по моему хотению», и в результате ленивый и неумный («дурак») крестьянин женился на дочери царя и стал губернатором». Логическая цепочка рассуждений автора письма приводит его к следующей аналогии: «В вашей энергичной стране губернаторами также становятся самые разные люди, например, австриец А. Шварценеггер в Калифорнии» [12: 68].*

Многие сказки народов мира имеют как сюжетное сходство, так и похожую схему, по которой герои действуют. Правда, герои могут видоизменяться в соответствии с ментальными особенностями и привычками народа, в котором эта сказка бытует, но те истории, которые с ними случаются, испытания, которые они вынуждены пройти, меняются очень незначительно. Таковы сюжеты о трех братьях (двух умных и дурачке), о злой мачехе и падчерице, о лисе и волке и т.д.

Монологическое высказывание о реалиях своей страны на основе компаративного анализа прочитанной сказки всегда оживляет аудиторию и активизирует ассоциативное мышление. Так, комментируя печальный конец сказки (смерть Снегурочки и Мизгиря), монгольская студентка вспомнила пословицы своего народа: *Лучше умереть с честью, чем жить с позором. Лучшие утрата, которая объединяет, чем добыча, которая сеет раздор.*

Пословицы типа:

*Чужая душа - потемки;*

*Доброе слово дороже богатства;*

*На миру и смерть красна;*

*Посеешь характер – пожнешь судьбу;*

*От судьбы не уйдешь;*

*Не было бы счастья, да несчастье помогло,-*

раскрывающие буквально в нескольких словах суть человека или явления, довольно часто используются в русских сказках. *Почему это происходит? Героев каких сказок и какие ситуации они иллюстрируют?* Такой



круг вопросов помогает раскрыть учащимся логику событий и прийти, например, к такому обобщению: *«Не имеет смысла плакать над Снегурочкой, ведь весной снег всегда тает»*. Пословицу *Сказка - ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок* иностранные учащиеся комментируют особенно охотно: *«Сказка может научить житейской мудрости и правильным поступкам»*.

Заканчивая цикл занятий, посвященных русским сказкам, мы предложили тему домашнего сочинения «Зачем нужны сказки?» иностранным студентам уровня В-1 РКИ. Отрывки из этих работ, приведенные ниже, говорят о том, что учащиеся сознают значимость и уникальность этого жанра литературы:

- *«сказка учит жить и быть полезным обществу и ...счастливым»;*
- *«сказки пишутся, чтобы сохранить народные традиции»;*
- *«сказки понятны и они учат, но не напрямую, а незаметно (косвенно)»;*
- *«они знакомят с искусством человеческих отношений»;*
- *«сказки дают возможность передать мудрость следующему поколению»;*
- *«они несут информацию о быте и жизни людей... далекого прошлого».*

Мы считаем, что данный опыт работы с русской сказкой на занятиях РКИ заслуживает внимания и позволяет нам сделать следующие выводы:

- В свете адекватного восприятия инофоном национальной картины мира русская сказка является богатым источником лексики с фоновыми знаниями. Сказка, как аутентичный текст, концентрирует в себе лингвистические, страноведческие, культурологические явления, знакомство с которыми помогает обучаемым быстрее адаптироваться в условиях пребывания в чужой языковой среде и понять чужую культуру.

- Знакомить иностранных учащихся с бытом и культурными традициями нашей страны полезно с привлечением информации о языческих представлениях наших предков. Мир сказки дает возможность обучаемому по-другому посмотреть на многие русские реалии, самостоятельно сделать компаративный анализ интересных фактов и явлений в русской и родной культурах.

- Тексты сказок, предлагаемых вниманию иностранных учащихся, должны отвечать критериям актуальности, познавательности, доступности и значимости. Адаптация аутентичного текста устного народного творчества должна быть продуманной и позволять преподавателю заниматься тем грамматическим и лексическим материалом, который будет востребован на данном этапе обучения для активного употребления и пассивного восприятия.

- Занятия, посвященные русским сказкам, предполагают не только разнообразные формы работы, но и систематичность, включая все уровни владения РКИ.

- Работа со сказочными текстами развивает у иностранных студентов умение совершать множество речевых актов в различных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

- Исследование лингвострановедческих особенностей сказки на занятиях русского языка как иностранного способствует не только обогащению знаний иностранного учащегося о культуре, обычаях, традициях страны изучаемого

языка, но и развитию у него коммуникативных навыков, накоплению коммуникативного опыта, воспитанию обучаемого как субъекта общения.

### *Список литературы*

1. Благинина Е.А. Любимые стихи. М., 1997.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: Современная версия. М., 2004.
3. Завьялова Л.А. Обучение письменной речи иностранных студентов: учебное пособие для студентов-иностранцев. Иваново, 2011.
4. Киселева М.С. Формирование лингвокультурологической компетенции на уроках РКИ // Русский язык за рубежом, 2010. № 6.
5. Лысакова И.П. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты новых направлений в методике обучения РКИ// Мир русского слова. 2004. № 3.
6. Народные русские сказки. М., 1979.
7. Островский А.Н. Снегурочка. Ярославль, 1983.
8. Сергеева Н.В. Какие мы, русские? М., 2006.
9. Станиславский К. С. Моя жизнь и искусство. Собр. соч.: В 8 т. М., 1954. Т.1.
10. Стернин И.А. Коммуникативное поведение как предмет изучения и обучения// Русистика и современность: лингвокультурология и межкультурная коммуникация. СПб., 2002.
11. Тарасов Е.Ф., Дронов В.В. и др. «Он русский. Это многое объясняет»... Формирование русского языкового сознания на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2009. № 1.
12. Цветова Н.Е. 112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни А1-В1): учебное пособие для студентов-иностранцев. СПб, 2009.
13. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. Изд. 2-е. М., 1971.
14. Шварц Е.Л. Обыкновенное чудо: пьесы, сказки. М., 2011.

## Сведения об авторах

**Буянова Людмила Юрьевна** – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и славяно-русского языкознания Кубанского государственного университета, г. Краснодар

**Гарцов Александр Дмитриевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой компьютерной лингводидактики ФПКП РКИ Российского университета дружбы народов, г. Москва

**Гарцова Дилара Александровна** - ассистент кафедры русского языка №2 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов, г. Москва

**Долинина Ирина Вячеславовна** - кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Ивановского государственного химико-технологического университета

**Егошина Нина Борисовна** – кандидат филологических наук, начальник отдела науки и международных связей Ивановского филиала Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова

**Завьялова Лариса Анатольевна** – доцент кафедры иностранных языков Ивановского государственного политехнического университета

**Здорикова Юлия Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Ивановского государственного химико-технологического университета

**Корнилова Елена Владимировна** - кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Национального минерально-сырьевого университета «Горный», г. Санкт-Петербург

**Крохина Надежда Павловна** – доктор филологических наук, доцент кафедры культурологии и литературы Шуйского филиала Ивановского государственного университета

**Липатова Вера Юльевна** - доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета

**Лопухина Раиса Васильевна** – доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Тульского государственного университета им. Л.Н.Толстого

**Лысакова Ирина Павловна** - доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург

**Маринова Елена Вячеславовна** – доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и общего языкознания Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

**Михеева Любовь Николаевна** – доктор филологических наук, профессор, академик РАН, заведующий кафедрой русского языка Ивановского государственного химико-технологического университета

**Николаева Ольга Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Ивановского государственного политехнического университета

**Океанская Жанна Леонидовна** – доктор культурологии, профессор кафедры культурологии и литературы Шуйского филиала Ивановского государственного университета

**Океанский Вячеслав Петрович** – доктор филологических наук, доктор философских наук (МАС); заведующий кафедрой культурологии и литературы Шуйского филиала Ивановского государственного университета

**Паудяль Надежда Юрьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурных коммуникаций в управлении Государственного университета управления, г. Москва

**Пашковская Светлана Сергеевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета

**Петрова Наталья Эдуардовна** - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Курского государственного медицинского университета

**Радбиль Тимур Беньюминович** — доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и общего языкознания Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

**Романова Нина Навична** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Русский язык» Московского государственного технического университета им. Н.Э.Баумана

**Савова Марина Робертовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета

**Самосенкова Татьяна Владимировна** - доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации

Белгородского государственного национального исследовательского университета

**Сенаторова Ольга Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

**Скорикова Татьяна Петровна** – доктор филологических наук, профессор кафедры «Русский язык» Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана

**Стрельчук Елена Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Ивановского государственного химико-технологического университета

**Филиндаш Лариса Васильевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурных коммуникаций в управлении Государственного университета управления, г. Москва

**Цветова Наталья Сергеевна** - доктор филологических наук, профессор кафедры речевой коммуникации института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» Санкт-Петербургского государственного университета

**Черкашина Татьяна Тихоновна** - доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и межкультурных коммуникаций в управлении Государственного университета управления, г. Москва

**Шаклеин Виктор Михайлович** – доктор филологических наук, профессор, академик РАЕН, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов, г. Москва

**Шалина Ирина Владимировна** - доктор филологических наук, доцент кафедры риторики и стилистики русского языка Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

**Шкапенко Татьяна Михайловна** – кандидат филологических наук, доцент славяно-русской кафедры Балтийского федерального университета им. И. Канта, г. Калининград

**Яковлева Елена Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка (Л-1) Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	5
<b>Глава 1. Русский язык в современном социокультурном пространстве</b> ....	7
1.1. Языковая личность в современных молодежных СМИ ( <i>В.М. Шаклеин</i> )..	7
1.2. О взаимовлиянии устной и электронной форм речи ( <i>Е.В. Маринова</i> ).....	14
1.3. Изучение факторов, оказывающих влияние на динамику языковых процессов (на материале лингвокультуры Владимирского региона) ( <i>О.А. Сенаторова</i> ).....	30
1.4. Музейная коммуникация в современном социокультурном пространстве ( <i>Н.Ю. Паудяль, Л.В. Филлиндаш</i> ).....	44
1.5. Семиотика и прагматика современного русского финансово-экономического дискурса ( <i>Л.Ю. Буянова</i> ).....	56
1.6. Проблема нормативности и ее воплощение в словарях сленга ( <i>Н.Б. Егошина</i> ).....	66
1.7. Семантика противительности на уровне текста: функционирование союза НО ( <i>Ю.Н. Здорикова</i> ).....	80
<b>Глава 2. Лингвокультурологический подход к изучению языка</b> .....	92
2.1. Язык и культура: актуальные аспекты взаимодействия ( <i>Л.Н. Михеева</i> ).....	92
2.2. Лингвокультурология в контексте родственных лингвистических дисциплин ( <i>Т.М. Шкапенко</i> ).....	102
2.3. Формы воплощения и преодоления дискретного времени ( <i>Н.П. Крохина</i> ).....	111
2.4. «Старое» и «новое» в современном русском языке: лингвокультурологический аспект ( <i>Т.Б. Радбиль</i> ).....	123
2.5. Логико-грамматическое и семантическое единство художественного текста ( <i>Р.В. Лопухина</i> ).....	137
2.6. Современная российская арт-журналистика: интенционально-стилистическая характеристика ( <i>Н. С. Цветова</i> ).....	146
2.7. Коммуникативно-речевое взаимодействие соседей: опыт лингвокультурологического анализа ( <i>И.В. Шалина</i> ).....	157
2.8. Однодум – Шерамур в языковом пространстве цикла «Праведники» Н. С. Лескова: «две крайности одной и той же сущности» ( <i>И.В. Долинина</i> )...	168
2.9. Миф как протофилософия, или Философия имени как истина и метод: восхождение к философии метода ( <i>В.П. Океанский, Ж.Л. Океанская</i> ).....	180
<b>Глава 3. Современная риторика и культура речи</b> .....	187
3.1. Эпидейктическая речь и методика ее изучения ( <i>В.Ю. Липатова</i> ).....	187
3.2. Причины и последствия отсутствия единой теории культуры речи ( <i>М.Р. Савова</i> ).....	199
3.3. К вопросу об активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи ( <i>Е.А. Яковлева</i> ).....	208

3.4. Аналитическая ортология: актуальное направление прикладной лингвистики и методики преподавания русского языка и культуры речи ( <i>Е.В. Корнилова</i> ).....	218
<b>Глава 4. Новые подходы к преподаванию русского языка в школе и вузе</b> .....	230
4.1. Новый русский язык в петербургской поликультурной школе: учебно-методические проблемы ( <i>И.П. Лысакова</i> ) .....	230
4.2. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя русского языка в техническом вузе: инвариант содержания и вариативность содержания ( <i>Н.Н. Романова</i> ).....	238
4.3. Теория электронного языкового обучения в аспекте реформирования глобального образования ( <i>Гарцов А.Д., Гарцова Д.А.</i> ).....	249
4.4. Образовательные возможности метамоделей формирования коммуникативного лидерства: результаты исследования и перспективы обучения ( <i>Т.Т. Черкашина</i> ).....	258
<b>Глава 5. Методика преподавания русского языка как иностранного</b> .....	280
5.1. Интенсификация обучения русскому языку как иностранному в современных условиях ( <i>С.С. Пащковская</i> ).....	280
5.2. Методические аспекты обучения иностранных учащихся фонетико-интенциональному оформлению русской речи ( <i>Н.Э. Петрова</i> ).....	290
5.3. Активизация устно-речевых навыков иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения (система обучения и структура урока) ( <i>Т.П. Скоринова</i> ).....	303
5.4. Проблемы понимания инокультурного текста ( <i>Т.В. Самосенкова</i> ).....	315
5.5. Специфика формирования терминологической компетенции у студентов-иностранцев текстильных специальностей ( <i>О.А. Николаева</i> ) .....	323
5.6. Проектные технологии в формировании речевой культуры иностранных студентов негуманитарных специальностей ( <i>Стрельчук Е.Н.</i> ).....	333
5.7. Новые подходы к работе с текстом русской сказки на занятиях РКИ как реализация стратегии овладения языком ( <i>Л.А. Завьялова</i> ).....	343
<b>Сведения об авторах</b> .....	354

*Научное издание*

*Авторы:* Виктор Михайлович Шаклеин, Елена Вячеславовна Маринова, Ольга Анатольевна Сенаторова, Надежда Юрьевна Паудяль, Лариса Васильевна Филиндаш, Людмила Юрьевна Буянова, Нина Борисовна Егошина, Юлия Николаевна Здорикова, Любовь Николаевна Михеева, Татьяна Михайловна Шкапенко, Надежда Павловна Крохина, Тимур Беньюминович Радбиль, Раиса Васильевна Лопухина, Наталья Сергеевна Цветова, Ирина Владимировна Шалина, Ирина Вячеславовна Долинина, Вячеслав Петрович Океанский, Жанна Леонидовна Океанская, Вера Юльевна Липатова, Марина Робертовна Савова, Елена Анатольевна Яковлева, Елена Владимировна Корнилова, Ирина Павловна Лысакова, Нина Навична Романова, Александр Дмитриевич Гарцов, Дилара Александровна Гарцова, Татьяна Тихоновна Черкашина, Светлана Сергеевна Пашковская, Наталья Эдуардовна Петрова, Татьяна Петровна Скорикова, Татьяна Владимировна Самосенкова, Ольга Алексеевна Николаева, Елена Николаевна Стрельчук, Лариса Анатольевна Завьялова

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ**

*Монография*



Подписано в печать 16.06.2014. Формат 60x84 1/16. Бумага писчая.  
Усл.печ.л. 20,9. Уч.-изд.л. 23,4. Тираж 500 экз. Заказ 3642

ФГБОУ ВПО Ивановский государственный  
химико-технологический университет

Отпечатано на полиграфическом оборудовании  
кафедры экономики и финансов ФГБОУ ВПО «ИГХТУ»  
153000, г. Иваново, Шереметевский пр., 7