

СЛОВО

ГРАММАТИКА

РЕЧЬ

Издательство Московского университета
2002

Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова
филологический факультет

СЛОВО
ГРАММАТИКА

РЕЧЬ

Выпуск IV

**Сборник научно-методических статей
по преподаванию РКИ**

Издательство Московского университета
2002

УДК 802/809.1

ББК 81.2 Р

С 48

Печатается по постановлению

*Редакционно-издательского совета филологического факультета
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова*

Рецензенты: канд. филол. наук Горбачик А. Л.
канд. филол. наук Матюшенко А. Г.

Редакционная коллегия: д-р филол. наук Е. Л. Бархударова,
канд. филол. наук, доцент О. К. Грекова,
канд. филол. наук,
доцент Л. В. Красильникова,
Е. В. Моргунова,
канд. филол. наук, доцент Ф. И. Панков,
канд. филол. наук И. В. Ружицкий,
канд. филол. наук, доцент О. В. Чагина

Ответственный редактор: канд. филол. наук, доцент О. В. Чагина

С 48 СЛОВО. ГРАММАТИКА. РЕЧЬ. Вып. IV: Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 220 с.

ISBN 5 – 211 – 04608 – 0

Большинство предлагаемых в сборнике статей является изложением докладов и сообщений, прочитанных на юбилейной Международной конференции «Русский язык как иностранный: специфика отисания, теория и практика преподавания в России и за рубежом», состоявшейся на филологическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова 4–6 декабря 2001 года.

Сборник предназначен для студентов, аспирантов и преподавателей русского языка как иностранного.

УДК 802/809.1

ББК 81.2 Р

ISBN 5 – 211 – 04608 – 0 ©Филологический факультет
МГУ им. М. В. Ломоносова,
2002

ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

ГРАММАТИКА. СИНТАКСИС. СТИЛИСТИКА

Л. Л. Бабалова

ВРЕМЯ И ДЕЙСТВИЕ В ДЕЕПРИЧАСТНОМ ОБОРОТЕ

Будучи отглагольной формой, деепричастие в составе деепричастного оборота вступает в определённые отношения с основным глаголом, характеризуя различные аспекты действия или состояния. В основном это обстоятельственные значения: времени, условия, причины, цели, уступки. Эти же значения могут быть выражены и формой сложного предложения, сложносочинённого и сложноподчинённого. Проблеме соотношения деепричастного оборота с другими синтаксическими структурами было посвящено достаточно большое количество работ, как чисто лингвистических, так и учебно-методических. Вопрос о соотношении этих конструкций возник, естественно, и в практике преподавания русского языка как иностранного, поскольку не во всех языках можно найти конструкции, эквивалентные русским деепричастным оборотам, а, кроме того, наличие в русском языке категории вида, отсутствующей в других языках, существенным образом влияет на значение и употребление как деепричастных оборотов, так и сложных предложений.

Как правило, преподаватель объясняет иностранным учащимся значение деепричастного оборота путём его трансформации в сложное предложение – в сложноподчинённое с союзами КОГДА, ЕСЛИ, ТАК КАК и др. или в сложносочинённое с союзом И (реже А, НО), например:

Зная английский и французский языки. Зоя часто выступала в качестве переводчика – Так как Зоя знала английский и французский языки, она часто выступала в качестве переводчика/ Зоя знала английский и французский языки, и (поэтому) часто выступала в качестве переводчика;

Не зная истории народа, невозможно понять его культуру – Если не знать истории народа, невозможно понять его культуру;

Они свернули в узкую улицу и остановились, отыскивая нужный дом – Они свернули в узкую улицу и остановились, чтобы отыскать нужный дом;

Лампочка Эдисона потребляла много энергии, давая сравнительно мало света – Лампочка Эдисона потребляла много энергии, но давала сравнительно мало света.

Сложнее обстоит дело с деепричастными оборотами, которые не поддаются трансформации. Это такие деепричастные обороты, которые характеризуют действия с точки зрения способа протекания или совершения действия (в классической терминологии – образа действия), например:

Моторка мчалась по озеру к лесистому берегу, разбрызгивая воду — Когда моторка мчалась по озеру, она разбрызгивала воду (?) или Моторка мчалась по озеру и разбрызгивала воду (?);

Через час машина с торжественным рокотом, разогнав по озеру тёмную волну, шла в небо, разворачиваясь к югу (К. Паустовский);

Машина шла в небо и разворачивалась к югу (?) или Когда машина шла в небо, она разворачивалась к югу (?).

Вряд ли можно считать приемлемыми подобные преобразования. Соотношение «шла в небо и разворачивалась к югу» или «мчалась по озеру и разбрызгивала воду» скорее всего не два отдельных действия, а одно целое: траектория движения самолета по направлению к югу, большая скорость движения моторной лодки, при которой неизбежны брызги воды (моторная лодка — не поливальная машина).

Возможны и другие характеристики процесса действия:

Грузно переваливаясь на волнах, старые грузовые пароходы проплывали мимо нарядных экскурсионных теплоходов;

Я посмотрел на клён и увидел, как осторожно отделился от ветки красный лист, вздрогнул, на одно мгновение остановился в воздухе и кося начал падать к моим ногам, чуть шелестя и качаясь. (К. Паустовский).

В данной статье, однако, будут рассматриваться не подобные примеры, а вполне нормативные преобразования деепричастных оборотов, преимущественно в сложноподчинённые предложения с союзом КОГДА и в сложносочинённые с союзом И.

В каких случаях возможны трансформации и с союзом КОГДА и с союзом И, а в каких можно употребить только один из них? Рассмотрим сначала предложения с соотношением видовых форм: «НСВ деепричастия — НСВ глагола»:

- 1. Создавая свои знаменитые портреты, В. Боровиковский стремился передать главным образом характер человека;*
- 2. Общаясь с бурлаками, И. Е. Ретин находил среди них прообразы своих будущих персонажей;*
- 3. Тонко чувствуя красоту родной природы, В. Серов раскрывал её в самых обыденных явлениях;*
- 4. А. М. Третьяков пристально наблюдал за развитием русской живописи, морально и материально поддерживая русских художников.*

Преобразуя данные предложения с деепричастными оборотами в сложные, можно отметить, что для первых двух более естественной является трансформация в сложноподчинённые предложения с союзом КОГДА:

и некоторыми другими временными союзами: ПОСЛЕ ТОГО КАК, С ТЕХ ПОР КАК.

Некоторые примеры взяты из книги: В. О. Можаява, О. К. Шватченко. Употребление причастий и деепричастий. М., МГУ, 1976

Когда В. Боровиковский создавал свои знаменитые портреты, он стремился передать главным образом характер человека; Когда И. Е. Репин общался с бурлаками, он находил среди них прообразы своих будущих персонажей.

Третье и четвёртое предложение преобразуются только в сложносочинённые с союзом И. Чем же обусловлен выбор союза? Рассмотрим ещё несколько примеров:

5. *Ветер осторожно шумел над садом, терпеливо дожидаясь рассвета* (К. Паустовский)

6. *Снежинки медленно кружились в воздухе, плавно оседая на землю;*

7. *Общаясь с художниками, Ф. Шаляпин развивал свою природную наблюдательность;*

8. *Изучая материалы Петровского времени, В. А. Серов знакомился с архивами.*

Вполне очевидно, что предложения 5 и 6 можно преобразовать только в сложносочинённые с однородными сказуемыми:

Ветер осторожно шумел над садом и терпеливо дожидаясь рассвета;

Снежинки медленно кружились в воздухе и плавно оседали на землю.

А для предложений 7 и 8 предпочтительна трансформация в сложноподчинённые с союзом КОГДА:

Когда Ф. Шаляпин общался с художниками, он развивал свою природную наблюдательность;

Когда В. А. Серов изучал материалы Петровского времени, он знакомился с архивами.

Анализируя условия выбора того или иного союза, можно прийти к следующему выводу: на выбор союза КОГДА влияет необходимость акцентирования времени протекания одного действия, на фоне которого происходит другое, основное действие. И при этом оба действия совершаются одновременно. Для союза И такая временная взаимозависимость неактуальна. В. А. Серов знакомился с архивами именно в то время, когда изучал материалы Петровского времени; Ф. И. Шаляпин развивал свою природную наблюдательность в процессе общения с художниками.

Более явно ощущается такая временная зависимость в предложениях, где речь идёт о повторяющихся действиях:

Уезжая в командировку, она оставляла ключи от квартиры соседке – Когда она уезжала в командировку, она оставляла ключи от квартиры соседке.

Возможность употребления союза И вместо союза КОГДА в предложениях со значением кратности или постоянной временной связи обусловлена в ряде случаев наличием оттенка причинности:

Готовясь к очередному турниру, они тренировались по 8 часов в день – Они готовились к очередному турниру, и (поэтому) тренировались по 8 часов в день.

Таким образом, отсутствие временной зависимости между двумя действиями и оттенок причинности – условия употребления союза И. Причём это характерно не только для предложений с со-

отношением «НСВ деепричастия – НСВ глагола», но также и для соотношения «НСВ деепричастия – СВ глагола», например:

Планируя здание Московского университета, М. Ф. Козаков отказался от традиций дворцового зодчества – Когда М. Ф. Козаков планировал здание Московского университета, он отказался от традиций дворцового зодчества;
Понимая необходимость развития просвещения в России, М. В. Ломоносов выступил инициатором создания Московского университета – М. В. Ломоносов понимал необходимость развития просвещения в России и выступил инициатором создания Московского университета.

Преимущественное употребление союза И связано также и с таким типом предложений, в которых речь идёт не о действиях как таковых, а о признаках субъекта и когда в качестве субъекта выступают неодушевлённые существительные:

На набережной Невы стоит грандиозное здание Зимнего дворца, поразив посетителей роскошью и своими размерами – На набережной Невы стоит грандиозное здание Зимнего дворца и поражает посетителей роскошью и своими размерами;
Рощи и лесные озёра, тенистые аллеи парка, волнуня воображения, будили творческую фантазию художников;
Многочисленные фонтаны, сооружённые в Летнем саду, придавали ему особую красоту, напоминая парки Версаля.

Союз КОГДА был бы неуместен в соотносительных с данными предложениях. С другой стороны, совершенно исключено употребление союза И в предложениях, где основное действие выражено глаголом в форме императива:

*Уезжая надолго из дома, **выключайте** электроприборы – Когда уезжаете надолго из дома, выключайте все электроприборы;*
*Покупая дорогостоящую бытовую технику, внимательно **ознакомьтесь** и инструкцией – Когда покупаете дорогостоящую бытовую технику, внимательно ознакомьтесь с инструкцией.*

Перейдём теперь к анализу предложений с соотношением видовых форм «СВ деепричастия – НСВ глагола» и «СВ деепричастия – СВ глагола». Совершенный вид деепричастия свидетельствует о том, что это действие произошло раньше действия основного глагола.

Предложения с комбинацией «СВ деепричастия – НСВ глагола» с трудом преобразуются в предложения с союзом КОГДА, но вполне успешно трансформируются в предложения с союзом И:

Отбрав наиболее способных учеников, тренер обучал их восточным единоборствам – Тренер отобрал наиболее способных учеников и обучал их восточным единоборствам;
Отложив раскрытую книгу, он думал о прочитанном – Он отложил раскрытую книгу и думал о прочитанном.

В том случае, если временная взаимосвязь отчётливо проявляется, возможно употребление союза КОГДА:

Сблизившись с Антокольским, Мамонтов под его руководством занимался скульптурой – Когда Мамонтов сблизился с Анто-

кольским, он под его руководством занимался скульптурой (знакомство с Антокольским и занятия под его руководством совмещаются во времени и семантически связаны друг с другом).
Возможно также употребление союзов ПОСЛЕ ТОГО КАК и С ТЕХ ПОР КАК:

После того как Мамонтов сблизился с Антокольским, он занимался под его руководством скульптурой;

Прожив в этом городе всю жизнь, он знал его как свои пять пальцев – После того как он прожил в этом городе всю жизнь, он знал его как свои пять пальцев.

Устроившись на работу в эту фирму, Таня занимается исключительно финансовыми расчётами – После того как / С тех пор как Таня устроилась в эту фирму, она занимается исключительно финансовыми расчётами.

Не поддаются никакой трансформации предложения с соотношением «СВ деепричастия – НСВ глагола», если основной глагол выражает повторяющееся действие:

Увидев собаку, кошка тотчас же пряталась под домом.

Наскоро перекусив, Андрей убежал на работу.

Встретив меня, он почему-то всегда отворачивался

Трансформация предложений с комбинацией видовых форм «СВ деепричастия – СВ глагола» подтверждают основную закономерность: наличие временной зависимости, временного фона – благоприятная почва для преобразования в предложения с союзом КОГДА, а наличие причинного оттенка для предложений с союзом И. Сравните:

Попав, наконец, на чердак, он внимательно осмотрел его – Когда он, наконец, попал на чердак, он внимательно осмотрел его;
Устав от тяжёлой долгой дороги, он задремал – Он задремал, потому что устал от тяжёлой долгой дороги / Он устал от тяжёлой долгой дороги и задремал.

Существенным может оказаться изменение формы времени глагола. Сравните:

Сдав все экзамены на «отлично», Сергей поступил в университет – Сергей сдал все экзамены на «отлично» и поступил в университет.

После того как Сергей сдал все экзамены на «отлично», он поступил в университет.

Но: Сдав все экзамены на «отлично», он поступит в университет – Если он сдаст все экзамены на «отлично», он поступит в университет.

Наличие альтернативы «сдаст – не сдаст» – «поступит – не поступит» создаёт условия для употребления союза ЕСЛИ, другие союзы здесь были бы неуместны.

Практически не поддаются замене на предложения с союзом КОГДА деепричастные обороты с отрицанием при деепричастии:

Не дождавшись меня у входа в метро, он спустился вниз по эскалатору – Когда он не дождался меня у входа в метро, он спустился вниз по эскалатору (?);

Он долго стоял у двери, не решаясь войти.

Предложения подобного типа легко преобразуются в сложные с союзом И или причинными союзами, а при формах будущего времени – с условными:

Не попил на последнюю электричку, я поплёлся обратно в посёлок – Я не попал на последнюю электричку и (поэтому) поплёлся обратно в посёлок / Так как я не попил на последнюю электричку, то поплёлся обратно в посёлок;

Не получив ответа на официальный запрос, мы направляем к Вам своего представителя – Поскольку мы не получили ответа на официальный запрос, мы направляем к Вам своего представителя;

Не представив соответствующих документов, фирма не получит лицензию – Если фирма не представит соответствующих документов, она не получит лицензию.

Исключения составляют предложения с формами НСВ и деепричастия, и основного глагола, ср.:

Не встречая / не встретив ни в ком сочувствия, Павел замкнулся в себе – Так как Павел ни в ком не встречал / не встретил сочувствия, он замкнулся в себе.

Но: *Не встречая ни в ком сочувствия, ребёнок замыкается в себе – Когда ребёнок не встречает ни в ком сочувствия, он замыкается в себе.*

Содержательная значимость ситуации, представленной в деепричастном обороте, тоже может влиять на выбор союза:

Сидя на широком подоконнике, Никита рисовал голубей;

Стоя на балконе, он курил свой любимый «Беломор».

Эти предложения могут быть преобразованы в сложные с союзом И, но союз КОГДА употребить невозможно: *Когда Никита сидел на широком подоконнике, он рисовал голубей (?)*. С точки зрения семантики соотносимых ситуаций, действие, выражаемое деепричастным оборотом, не может служить временным фоном для основного действия.

Очевидно, по той же причине не заменяются на временное придаточное такие деепричастные обороты, где выражено следование одного события за другим, например:

Постучав в дверь, он зашёл в кабинет;

Посидев немного у окна, он вышел в коридор покурить;

Открыв окно, она выглянула на улицу;

Закрыв лицо руками, она опустила в кресло;

Схватив лошадь за узду, он сильно дёрнул её.

В приведённых предложениях вполне уместно было бы употребление союза И, но не союза КОГДА и синонимичных ему, действие, заключённое в деепричастном обороте не столь значительно, чтобы подчёркивать его соотношение во времени с основным.

Помимо того, что преобразование деепричастных оборотов в сложные предложения позволяет выявить скрытые семантические и формально-грамматические особенности данных структур, оно также служит своеобразным инструментом для определения того, какое из действий является главным, основным, а какое – сопутст-

вующим. Обычно деепричастный оборот соотносится с придаточной частью, например:

Отмечая свой юбилей, он пригласил только самых близких друзей – Когда он отмечал свой юбилей, он пригласил только самых близких друзей.

Увидев этого человека на фотографии, Лена сразу узнала его – Когда Лена увидела этого человека на фотографии, она сразу узнала его.

При замене деепричастных оборотов сложными предложениями с однородными сказуемыми и союзом И, деепричастие обычно преобразуется в первый глагол, а на втором месте стоит основной глагол:

Сидя за перегородкой, сторож читал вечернюю газету – Сторож сидел за перегородкой и читал вечернюю газету; Солнце, пробившись сквозь занавески, бросало яркие пятна на белый ковер – Солнце пробилось сквозь занавески и бросало яркие пятна на белый ковер.

Однако в деепричастном обороте может быть заключено и основное действие, сравните:

Проверяя тетради, преподаватель исправлял ошибки – Преподаватель проверял тетради, исправляя ошибки.

Замена на сложные предложения, выявляет основное действие:

Когда преподаватель проверял тетради, он исправлял ошибки; Преподаватель проверял тетради и исправлял ошибки (а не наоборот).

Ср. ещё: *Чиркнула спичка, на секунду осветив развешенные сети старика (А. С. Серафим.);*

Он резко поставил бокал на стол, слегка расплескав вино.

При трансформации в предложение с союзом И, основной глагол, который стоит на втором месте, преобразован из деепричастия:

Чиркнула спичка и осветила развешенные сети старика;

Он резко поставил бокал на стол и слегка расплескал вино.

Для определения основного глагола, союз И является более «точным инструментом», поскольку преобразованию в предложениях с союзом КОГДА иногда мешают видовые формы.

Подытоживая вышеизложенное, можно отметить, что большинство предложений с деепричастными оборотами сравнительно легко трансформируются в сложносочинённые предложения с союзом И. При этом наиболее благоприятной почвой для такой трансформации, является наличие причинного значения или значение простой последовательности двух событий во времени. Исключение для союза И составляют предложения, в которых основной глагол выражен формой императива. Некоторые затруднения возникают также и при определённом соотношении видовых форм и частновидовых значений.

Что касается преобразования деепричастных оборотов в сложноподчинённые предложения с союзом КОГДА, то здесь наблюдается ряд ограничений, связанных с семантикой связи придаточной части с главной: основным условием выбора союза КОГДА

является необходимость акцентирования временного фона, что в большинстве случаев проявляется в определённом соотношении видовых форм деепричастия и основного глагола.

Г. И. Володина

НЕКОТОРЫЕ ИЗ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ В ВЫСКАЗЫВАНИИ СУБЪЕКТИВНЫХ СМЫСЛОВ

Статья I. Семантические роли частицы *-то*

Одна из интереснейших (и, несомненно, очень важных) задач исследования и описания языка в грамматике, обращенной к носителям других языков, – это раскрытие в языковом знаке (а в предложении как коммуникативной единице – в особенности) взаимодействия его формы и смысла. Смысловая организация предложения, как известно, – это сплав информации двух планов: объективной, отражающей суть некоторого положения вещей во внеязыковой действительности, и субъективной, как бы включающей в высказывание «я» говорящего: раскрывающей особенность восприятия им обозначаемого факта, его отношение к этому факту, а также и оценку говорящим самой ситуации речевого общения. Субъективные смыслы высказывания – это его «душа». Во многих случаях от правильного истолкования субъективной информации зависит и адекватность восприятия фактического содержания сообщения. Однако интерпретация именно субъективных смыслов высказывания достаточно сложна, поскольку средства их выражения чрезвычайно многообразны и неоднозначны, а сами эти смыслы «имеют склонность проявляться имплицитно» (Т. В. Шмелева).

Суть информации, составляющей модальную рамку высказывания, для носителей языка «очевидна», она воспринимается на интуитивном уровне. Правда, «неосознанность» восприятия достаточно часто оставляет этот содержательный пласт не полностью/неадекватно раскрытым даже носителями языка. Что же касается носителей других языков, только овладевающих русским, то для них не всегда очевидно само присутствие субъективных смыслов в высказывании, и тем более остается загадкой их суть.

Однако понимание всех «заложенных» в высказывание смыслов – условие полноценной коммуникации. Поэтому столь важно познакомиться изучающего язык со средствами выражения модусного компонента высказывания, выработать навыки фиксации этих показателей и дешифровки передаваемых ими смыслов.

Предметом анализа в данной статье будет роль частицы *-то* как выразителя субъективных смыслов высказывания.

Характер интерпретации тех модусных содержательных обращений к объективному смыслу высказывания, которые обуславливаются присутствием частицы, определяется и контекстными условиями, и тем, какой из компонентов высказывания присоединяет частицу, и, что особенно важно, интонационным оформлением высказывания.

1. Высказывания типа:

А дом-то красивый! [Интонационный рисунок высказывания: *А дом-то* (ИК-2)/ *красивый* (ИК-2^{*} с двумя чередующимися повышениями и понижениями тона)! Первая из синтагм называет оцениваемый объект / факт, вторая – оценку.]

Передача-то интересная!

Погода-то портится.

Живут-то они совсем рядом с нами!

воспринимаются как констатация говорящим некоторого ранее не замечавшегося им, а теперь вдруг замеченного и удивившего его факта (некое открытие для самого себя). Говорящий осознает противоречие того представления о чем-либо, которое у него было, и реальности. В высказывании имплицитно выражен тот смысл, который передает глагол *оказаться* в форме *оказывается*. Само высказывание – это реакция не на вопрос или реплику собеседника, а на наблюдаемую ситуацию. Говорящий как бы призывает собеседника обратить на названный факт внимание, «разделить» эмоции.

Частица выделяет слово, называющее объект/ действие/ ситуацию, которые, как понял говорящий, оценивались им неверно.

«Смыслообразующая» роль частицы с большей очевидностью раскрывается при сопоставлении высказываний, включающих и не включающих ее. Ср.:

А дом красивый! (оценка объекта) – *А дом-то красивый!* (= ‘Как это я не видел раньше, не замечал, что он таков?’).

Погода портится (констатация факта) – *Погода-то портится* (= ‘я только сейчас обратил внимание на то, что это так’).

Живут они совсем рядом с нами (сообщение, констатирующее этот факт) – *Живут-то они совсем рядом с нами!* (= ‘я только сейчас обратил внимание на то, что это так’).

Сходной оказывается роль частицы в высказываниях, выражающих эмоционально окрашенную количественную или качественную характеристику ситуации в целом. Ср.:

Снегу! (непосредственная эмоциональная реакция на наблюдаемый факт) – *Снегу-то!* (факт только сейчас осознан говорящим и вызывает его удивление).

Народу! (= ‘как много!’) – *Народу-то!* (= ‘оказывается, собралось так много народу’).

Цветов! (= ‘цветов море!’) – *Цветов-то!* (= ‘я только сейчас обратил внимание на то, как много цветов’).

Какая тишина! (восхищение наблюдаемым фактом) – *Тишина-то какая!* (удивление вдруг осознанному факту).

2. Введение частицы в высказывание, характеризующее предмет / действие / событие (в самых разных аспектах), типа:

Дом-то красивый [Интонационный рисунок высказывания: *Дом-то красивый* (ИК-2^{*} с двумя чередующимися повышениями и понижениями тона), одна синтагма] –

Скажи, не знаешь ли где дорога? – Дорога-то здесь, я стою на твердой полосе (Пушкин).

Решетки-то на замках (Булгаков).

Рассуждает-то он вполне логично.

Живут-то они в двух шагах от нас.

– включает в сказанное определенное «но» – имплицитное указание на несоответствие следствий из данного факта самому этому факту (1) или на то, что наряду с отмеченным положительным качеством предмету / действию присущи какие-то иные, негативные качества, оказывающиеся более весомыми в общей его оценке (2). Например:

1. Скажи, не знаешь ли где дорога? – *Дорога-то здесь, я стою на твердой полосе* (Пушкин). (Путники наконец-то выехали на дорогу, естественным следствием этого должно было бы быть дальнейшее следование по ней, однако в данном ответе выражена мысль о том, что из того факта, что герои оказались на дороге, отнюдь не следует, что они могут ехать.)

2. *Дом-то красивый ...*

Рассуждает-то он вполне логично ...

Говорящий не возражает, что *дом красив, а рассуждения логичны*, но при этом имеет в виду, что эти качества «меркнут» перед присущими дому и рассуждениям негативными качествами, например, дом может оказаться неудобным для жилья, слишком дорогим, а рассуждения – ненужными, фальшивыми и т.п.

Ср. *Дом красивый* (оценка объекта) – *Дом-то красивый...* ('согласен, он красив, однако это в его оценке не главное, в нем есть существенные «минусы»).

Рассуждает он вполне логично (оценка действия) – *Рассуждает-то он вполне логично ...* (согласие с высказанной оценкой действия, но и «намек» на наличие в поведении героя каких-то несоответствий данному факту / наличие каких-то отрицательных моментов в самих рассуждениях, например: *Рассуждает-то он вполне логично, а вот действует вопреки всякой логике / Рассуждает-то он вполне логично, только какой прок от его рассуждений* и т.п.).

Живут они в двух шагах от нас (констатация факта) – *Живут-то они в двух шагах от нас ...* (констатация факта + указание на наличие каких-то событий, противоречащих тому, что должно было бы последовать из названного положения вещей, например: *Живут-то они в двух шагах от нас, а видимся мы раз в год* и т.п.).

Суть содержащегося в высказывании «но» обычно раскрывается в последующем контексте: *Решетки-то на замках, – подтвердил гость, – но Прасковья Федоровна – милейший, но, увы, рассеянный человек. Я стащил у нее месяц тому назад связку ключей ...* (Булгаков); *Машина-то великоленная, но какой от нее толк, если она не предназначена для наших дорог.* Однако «поддержка» контекстом необязательна. Само интонационное оформление высказывания уже указывает на то, что говорящего в данной характеристике ситуации что-то не устраивает: он выражает свое несогласие с нею.

3. Выделение с помощью частицы имени лица / предмета, обстоятельного компонента может служить указанием на то, что в какой-то, предшествующей моменту речи ситуации о них

уже шла речь, говорящий подчеркивает связь данного высказывания с тем, что говорилось ранее.

Зонт-то пригодился.

Деньг-то хватило.

Дети-то тоже с удовольствием смотрели спектакль.

Зонт-то пригодился?

Деньг-то хватило?

Дети-то с удовольствием смотрели спектакль?

Так, и в сообщении: *Зонт-то пригодился* – и в вопросе: *Зонт-то пригодился?* – присутствует указание на то, что еще до того момента, когда зонт мог оказаться нужным / не нужным, вопрос о том, нужен ли он будет, обсуждался, может быть, шел спор о том, брать или не брать его; в сообщении: *Деньг-то хватило* – и в вопросе: *Деньг-то хватило?* – указание на то, что ситуации, когда деньги оказались нужны, предшествовало обсуждение того, будет ли их достаточно для какой-то цели и т.д.

Следует отметить, что в вопросе выражается интерес не к тому, *как* сложилось / реализовалось какое-либо событие, а к тому – *так ли* оно реализовалось, как нам хотелось / казалось должным, нужным, или, наоборот, нежелательным образом. Имплицитно указывается и на то, что говорящий предполагает / опасается / надеется, что в действительности это (было / есть / будет) *не так*.

Ср.: *Зонт пригодился?* (собственно вопрос о том, был ли зонт нужен) – *Зонт-то пригодился?* (опасение, что зонт брали с собой зря);

Зонт-то так и не пригодился? (предположение, что зонт брали зря, но и надежда, что он был нужен);

Деньг хватило? (собственно вопрос о том, хватило или не хватило денег) – *Деньг-то хватило?* (надежда, что денег хватило, хотя есть опасение, что могло оказаться не так);

Деньги-то не потерял? (опасение, что мог потерять, но и надежда, что этого не случилось);

Детям там будет интересно? (собственно вопрос) – *Детям-то там будет интересно?* (опасение, что им не будет интересно).

В вопросе типа:

Уезжает-то он надолго?

Работает-то он здесь давно?

Работать-то ему интересно?

когда частица выделяет глагольный компонент, также присутствует указание на то, что обозначаемое глаголом событие – *его отъезд* и разные обстоятельства и последствия этого факта, *его работа* и т.п. – незадолго до того, как был задан вопрос, или непосредственно перед этим обсуждались. Но какая-то деталь события, о которой говорящий спрашивает, все еще требует разъяснения.

Ср.: *Он надолго уезжает?* (истинный вопрос, говорящий просто хочет получить такую информацию) – *Уезжает-то он надолго?* ('что он уезжает, ясно, но важно, надолго ли').

Кроме того, в высказывании, включающем частицу, получает выражение субъективная оценка названного факта говорящим, она может быть и негативной, и позитивной. Так, например, *его отъ-*

езд, т.е. последующее отсутствие, могут представляться нежелательными, и тогда вопрос выражает тревогу, опасение, что отсутствие будет длительным. Или, наоборот, для говорящего было бы весьма желательно, чтобы его подольше здесь не было, вопрос в этом случае выражает надежду, что это будет так. Суть оценки явствует из контекста:

Он уезжает. И хорошо. Хоть отдохнем без него немного. Кстати, уезжает-то он надолго? ('хорошо бы, чтоб надолго, надеюсь, что это будет так) – Так или иначе он уезжает, нам же без него придется нелегко! Кстати, уезжает-то он надолго? ('не хотелось бы, чтобы это было так, но опасуюсь этого').

И в императивных высказываниях типа:

Деньги-то возьми.

Окно-то закрой.

Книги-то убери.

наличие частицы указывает на то, что об этом уже говорилось. Это повторное предложение сделать что-либо, поскольку то, о чем просили, до сих пор не сделано, или специальное напоминание о необходимости что-либо сделать (при всей очевидности последнего), потому что говорящий боится, что это так и не будет сделано.

Ср.: *Возьми деньги. – Деньги-то возьми!*

Закрой, пожалуйста, окно. – Окно-то закрой.

Кончишь заниматься, книги убери. – Книги-то убери.

4. Высказывания типа:

Вас-то я и ищу.

Он-то мне и рассказал обо всем.

У них-то в доме мы и встретились/ У них в доме-то мы и встретились.

В тот-то вечер все и произошло/ В тот вечер-то все и произошло.

На этой-то станции нам и надо выходить.

включают информацию о том, что предмет сообщения (та особенность названного факта, которая представляет для говорящего основной интерес) *совпадает* с предметом мыслей / обмена мнениями в ситуации, предшествовавшей высказыванию ('я только что думал или говорил как раз / именно об этом человеке / предмете/ особенности названного факта и т.п.).

Частица выделяет компонент, называющий ту деталь ситуации, которая представляется говорящему наиболее важной. Предикату в этом случае предшествует частица «и», выделяемый компонент занимает в высказывании исходную позицию.

Ср.: *Я вас ищу* (сообщение, оно включает информацию и о характере действия, и о его объекте). – *Вас-то я и ищу* (информация о самом действии – о том, что *я кого-то ищу* – относится к области пресуппозиции высказывания; собственно сообщение – *ищу я именно, как раз вас*. Основное содержание сообщения осложнено указанием на то, что названное лицо в ситуации, предшествовавшей высказыванию, было предметом мыслей говорящего ('вы как раз тот, о ком я сейчас думал, кого искал').

Самых нужных страниц в книге не хватает (сообщение об отсутствии страниц и о том, каких именно) – *Самых нужных-то страниц в книге и не хватает* (в пресуппозиции высказывания содержится информация о том, что в книге определенные страницы можно считать самыми нужными. В ситуации, предшествующей высказыванию, собеседники обменивались об этом мнением. Собственно сообщение – *не хватает именно этих страниц*).

5. Частица может обуславливать включение в высказывание дополнительной информации о том, что названный факт противопоставляется какому-то подобному, но отличному по каким-то деталям:

Теперь-то все было ясно (т.е. в отличие от того, как было раньше).

Я-то знал, что им нужно (в отличие от кого-то другого).

Утром-то дождя не было (в отличие от того, как было потом).

Говорить-то легко ... (в отличие от практических действий)

В последующем контексте это противопоставляемое положение вещей может быть названо.

У меня-то голова на плечах. А вот что о вас сказать, не знаю.

Устно-то я на вопросы отвечаю, а вот письменно ...

В реке-то вода еще холодная, а вот в озере уже ничего.

Вопросительный вариант подобных предложений – это не только вопрос, но и предположение, что в отличие от какого-то другого случая действие при данных его участниках / в нескольких иных обстоятельствах может реализоваться. Имплицитно высказывание-вопрос содержит информацию о событии – «антипode».

... всегда он придумает что-нибудь такое! Хоть бы показал этого мага. Ты-то его видел? [Булгаков] (= Мы его не видели, может быть, ты видел?);

Теперь-то все ясно? (= Раньше было неясно, может быть, теперь ситуация изменилась?);

Устно-то ты на вопросы ответишь? (= Знаю, что письменно не ответишь, может быть, сможешь сделать это устно?).

6. Свое негативное отношение к какому-либо факту, мы можем выразить с помощью вопроса, подвергающего сомнению его целесообразность или даже саму возможность. Действие представляется абсурдным, поскольку, по мнению говорящего, названное лицо / названный предмет (их имена выделяются частицей) никак не могут иметь к этому делу отношения:

Вам-то эта книга зачем? (= 'вам эта книга не нужна и не может быть нужна');

А он-то что в этом понимает? (он, на взгляд говорящего, ничего не понимает и не может понять);

Мне-то какое дело?! (= 'меня это не касается и не может касаться');

Ему-то откуда это известно? (= 'ему не может/ не должно быть это известно');

... его необходимо поймать! – уже моляще воскликнул Иван. – *Хорошо-с, но самому-то зачем же бегать?* (Булгаков) (= 'вы не тот, кто должен это делать');

Словарь-то тебе сейчас зачем? (= 'словарь сейчас абсолютно не нужен').

Неодобрение какого-либо положения вещей, отрицание возможности/целесообразности самого действия при определенном составе его участников может быть выражено разными способами. Например:

Вам не нужна эта книга. (1) – *Зачем вам эта книга?* (2) – *Вам-то зачем эта книга?* (3)

Мне нет до этого дела. (2) – *Какое мне до этого дело?* (2) – *Мне-то какое до этого дело?* (3)

Он ничего в этом не понимает. (1) – *Что он в этом понимает?* (2) – *Он-то что в этом понимает?* (3)

Не рви цветы. (1) – *Зачем ты рвешь цветы?* (2) – *Цветы-то ты зачем рвешь?* (3)

Вопрос (2) выражает отрицание более эмоционально, чем первое предложение, но не резко. Вопрос (3) подчеркивает, что говорящий абсолютно «не приемлет» имеющую место ситуацию, исключает лицо /предмет, имя которых выделяется частицей, из числа могущих иметь отношение к этой ситуации.

Не одобряться может действие вообще (независимо от того, кто в нем участвует):

Ссориться-то зачем?

Упрямиться-то какой смысл?

Дерзить-то с какой стати?

Частица выделяет в этом случае обозначающий действие глагол. Вопрос же выражает резко негативное отношение к факту и даже удивление что подобное имеет место. Ср.:

Не надо ссориться. – Зачем ссориться? – Ссориться-то зачем?

Не надо упрямиться. – Какой смысл упрямиться? – Упрямиться-то какой смысл?

Не надо дерзить. – С какой стати дерзить? – Дерзить-то с какой стати?

7. Еще одна из функций частицы *-то* следующая. Она используется в предложениях, сопровождающих отрицание какого-то факта, поясняющих, почему какое-либо действие не может/не могло быть реализовано. При этом сам отрицательный ответ часто не получает экспликации, поскольку этот смысл становится ясен из предложения-пояснения. Частица выделяет имя, называющее необходимый для реализации действия, но отсутствующий предмет/способность, или компонент, обозначающий действие, характеристики которого препятствуют реализации названного в вопросе факта (предикат/ инфинитив составного глагольного сказуемого/именной компонент фразеологизированного предиката).

Кстати, скажи: верно ли, что ты явился в Еришалаим через Сузские ворота на осле?... – У меня и осла-то никакого нет (Булаков). (= 'Нет, это неверно, я не мог въехать в город на осле, потому что у меня нет осла'.)

Это его рисунки? – Его?! Он и рисовать-то не умеет. (= 'Нет, эти рисунки не могут быть его рисунками, у него нет для этого соответствующих умений'.)

Вы хорошо знакомы с А.? – Я и видел-то его всего раз. (= 'Нет, мы с ним едва знакомы, потому что нельзя быть хорошо знакомым с человеком, которого видел один раз'.)

Он будет петь в опере? – У него и голоса-то нет. / Он и двух нот-то не может взять, не сфальшивив. (= 'Нет, он не будет петь в опере, и это невозможно вообще, потому что у него нет нужного для этого голоса / он не умеет взять правильно даже двух нот.')

8. В высказываниях типа:

Я-то думал, что на сегодня все дела закончены.

Он-то торопился ...

А она-то строила планы ...

Мы-то ждали, что Катя проведет праздники с нами.

А мы-то готовились к ее приезду ...

[Интонационный центр высказывания на имени субъекта, ИК-6.] присутствие частицы (она выделяет имя субъекта) позволяет показать, что субъект неправильно представлял себе ситуацию и потому действия его оказались напрасными, и выразить чувство сожаления, разочарования по этому поводу. Ср.:

Он торопился (констатация факта) – Он-то торопился... (указание на то, что действия его были напрасными, и соответственно выражение сожаления).

Я думал, что на сегодня все дела закончены (констатация факта) – Я-то думал, что на сегодня все дела закончены (выражение досады, сожаления по поводу того, что я так заблуждался).

9. Интересно сопоставить те дополнительные смыслы, которые вносят в высказывание клише типа *сделать это он сделал* и *сделать-то это он сделал*. Первое из них указывает на то, что запланированное, ожидаемое действие выполнено, второе же, включающее частицу *-то*, несет информацию о том, что названное действие не достигает своей цели, за ним не следует то, ради чего оно было предпринято. Ср.:

Позвонить туда он позвонил (= 'вы ждали, что он это сделает, он это сделал') // Позвонить-то туда он позвонил ... (= 'он позвонил, но толку от этого не было').

*Купить пальто она купила ('она собиралась купить пальто и свое намерение реализовала') – Купить-то пальто она купила ... (имплицитно выражается мысль о том, что действие было напрасным, его следствие не соответствует тому, чего можно было бы ожидать: *Купить-то купила, а вот будет ли носить, неизвестно/ ... и сразу кому-то отдала* и т.п.).*

Шагнуть-то он шагнул, но остановился в изумлении в дверях и даже вздрогнул [Булгаков] (подчеркивается, что действие было напрасным, он не смог реализовать какое-то свое намерение, ради которого он шагнул).

10. И в заключение несколько слов о репликах-переспросах, включающих и не включающих частицу.

– Вы немец? – осведомился Бездомный.

– Я-то? – переспросил профессор ... [Булгаков] (1)

Ср.: Я? (2)

В случае (2) мы имеем пример переспроса, смысл которого можно интерпретировать так: 'Правильно ли я вас понял?'. В случае же (1) вопрос предваряет пусть очень краткую, но паузу-размышление, отвечающий на какое-то мгновение задумывается, у него нет готового ответа.

Ср.: а. – *Ключи у тебя с собой?*

– *Ключи? Вот они.* ('Тебя интересуют ключи? Я тебя правильно понял?')

б. – *Ключи у тебя с собой?*

– *Ключи-то?* ('не знаю / надо проверить/ сейчас посмотрю')

Несомненно, что роли частицы *-то* представленными случаями не исчерпываются. Выявление и интерпретация иных ее функций – предмет дальнейших поисков и размышлений.

О. К. Грекова

АСПЕКТУАЛЬНОЕ НЕВЫРАЖАЕМОЕ, ИЛИ ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ-2 О ВЫБОРЕ ГЛАГОЛЬНОГО ВИДА

В то время как многоплановость и неоднородность аспектуальных характеристик действия и состояния (т.е. характеристик типа их протекания во времени) уже не подвергается сомнению, семантические возможности русской видовой пары продолжает обсуждаться. Многими исследователями признается тот факт, что видовая пара русского глагола способна выразить больше, нежели предусматривается традиционным списком так называемых видовых значений, в частности, она способна выразить значения модальные.

Аспектуальные и модальные значения близки друг другу по крайней мере по двум причинам. Аспектуальность и модальность имеют общую базу – распределение действий и состояний во времени и то или иное осознание говорящим его метрических свойств. Кроме того, модальность можно представить одной из фаз действия, именно модальной фазой (*решился сказать, успел осуществить, пытался научиться*), а не темпоральной (*начал говорить, осуществил полностью, начал/продолжал учиться*). При этом предложения с некоторыми модальными словами имеют своеобразную временную перспективу, например *должен, обязан, нужно, надо* в предложении настоящего времени (преимущественно с инфинитивом совершенного вида) охватывают настоящее/будущее: *Я должен ответить на его письмо* предполагает действие в будущем так же, как и в настоящем. Имеются и другие релевантные для аспектологов особенности таких предложений.

Вслед за лексикографами, расширившими тот фрагмент реальности, который был нужен, в частности, для описания явления каузации, аспектологи сочли нужным удлинить принимаемый во внимание временной отрезок, связанный с осуществлением конкретного действия или протекания состояния, за счет модальной фазы, предшествующей непосредственно действию, и разнообразных следующих за ним действий и состояний (стативов-результативов), возникших в результате его осуществления. Например, во фразе *Иван бежал из*

дому в магазин А. Мустайоки обнаруживает: фазу статического состояния (*Иван был дома*) > поворотный момент (*Иван выбежал из дому*) > динамический процесс (*Иван бежал*) > поворотный момент-кульминацию (*Иван прибежал в магазин*) > результативное статическое состояние (*Иван в магазине*) [Мустайоки 1999: 238]. Рядом аспектологов рассматриваются различные типы поворотных моментов, в частности, разграничиваются такие, которые только сигнализируют изменение, и такие, которые являются неизбежным началом нового состояния.

Идея удлинения анализируемого временного отрезка, хотя она напрямую и не используется в предлагаемом нами подходе, как и идея Р. Д. Брехта о различении фаз трёх типов, т. е. состояний, процессов, целей [Brecht 1985: 10], – интересна для нас потому, что позволяет связать воедино три значительных блока явлений: явления темпоральные, модальные и явления, связанные с целью. Эта связь трёх вещей позволяет увидеть в значении 'действуйте немедленно' начальную темпоральную фазу действия, в значении 'аннулированный результат', или 'результативное местоположение предмета' (в предложении *Я оставляла ребенка у бабушки*) – результативную фазу действия. Она позволяет также причислить значения цели и результата к аспектуально релевантным. Рассмотрение названных явлений не автономно, а в единстве, с одной стороны, делает положение дел более понятным для инофона, а с другой стороны – делает выбор вида глагола более обоснованным.

Видовая пара русского глагола, выражая как собственно аспектуальные, так и неаспектуальные смыслы, участвуют в создании в предложении комплекса этих смыслов. В этой связи трудно согласиться с утверждением, что «...нецелесообразно характеризовать одно и то же положение вещей более чем одной чертой аспектуальности [Мустайоки 1999: 236]. Практика преподавания РКИ приводит к мысли о том, что речевым действиям говорящего предшествует осознание этого комплекса смыслов, присутствующих в ситуации, ранжирование их и выбор доминанты параллельно с отказом, во-первых, от смыслов самоочевидных, а во-вторых, от неактуальных.

Этому аспектуальному невыражаемому и посвящена настоящая статья. Во многом ее появление связано с тем, что в объяснительных моделях выбора вида учебников РКИ отсутствует мысль о возможности невыражаемого и многие инофоны, воспитанные на родине на подходе к данной теме от формы к смыслу, стремятся вложить в свое высказывание максимально возможное количество известных им смыслов, не определив его коммуникативной перспективы. Второй типичной ошибкой при этом является склонность к выражению искомого значения непосредственно формой вида, а не иными средствами. Наша цель – рассмотреть основные случаи аспектуального невыражаемого, т. е. неизбежные потери, о которых не должен сожалеть говорящий.

1. Во многих учебниках РКИ начального этапа, а также в книгах, посвященных функциональной грамматике русского языка, дается противопоставление *3 часа читал – за 3 часа прочитал*, где

первый случай трактуется как процесс, а второй как завершенное действие без указания на то, что это во многих случаях касается действия однократного. (*Вчера три часа читал Ваш новый сборник. С упоением. М. Волошин. Статью я прочитала за вечер, точнее, за три часа.*) Если во втором примере форма совершенного вида может считаться неким основанием обнаружения значения однократности, хотя бы и неактуализированного, то в первом примере такого основания нет.

Средствами глагольного вида не выражается значение однократности при значении процесса.

II. Ни средствами глагольного вида, ни иными способами не выражается однократность при наличии значения 'действуйте немедленно'. Если телефонистка говорит клиенту: *«Соединяю. Говорите!»*, или буфетчица говорит посетителю *«Заказывайте!»*, то она не имеет в виду однократность. В высказывании *Все бумаги со стола убраны. Теперь открывайте окно!* идея повторяемости не выражена. То же и в монологе *Не закрой дверь: я проверю, все ли я взяла с собой, что будет нужно. Да, все. Ну, закрой!*

III. При значении общего факта ('действие, состояние имело место'), в выражаемом формой прошедшего времени несовершенного вида, отсутствуют какие бы то ни было аспектуальные характеристики, но инфон чаще всего недоумевает по поводу невыраженных значений однократности/повторяемости в высказываниях типа *Я его где-то встречала. Я уже видела этого актера.* Но если синтаксисами признается лексический нуль [например, Володина 1997: 33], то нетрудно признать и нуль аспектуальный, дополнив таким образом имеющуюся в курсе РКИ трактовку значения 'общий факт'.

IV. а) Не выражается значение реальной однократности действия при отрицании в инфинитивных предложениях с модальными словами; в сознании же иностранных учащихся именно в этих случаях оно занимает важное место, поэтому частотны ошибки типа **Мне не надо купить новые ботинки, старые ботинки хорошие. Вам не надо еще похудеть. Я знаю дорогу, можешь меня не встретить. Вам не нужно было обидеться на плохие слова, если плохой человек был.* – сопровождаемые объяснениями важности значения однократности данных действий.

б) Не выражается средствами глагольного вида то же значение при отрицании в предложениях без модальных слов, но так или иначе выражающих волю говорящего, или модальную фазу. **Мы договорились сегодня не остаться в гостях позже одиннадцати. Катя решила ни о чем не спросить брата: у него сегодня также грустное настроение.*

V. Не выражается однократность в предложениях с независимым инфинитивом и значением долженствования, необходимости. Частотны ошибочные высказывания типа **На следующей остановке нам выйти (один раз).* Доминантой является модальное значение, а аспектуальное значение однократности, не будучи выраженным, очевидно. Данная конструкция является мо-

ноаспектуальной: она не может передать значения повторяемости. Для выражения идеи повторяемости необходимо было бы предложение другой структуры: двусоставное с модальным словом *На следующей остановке мы всегда должны выходить*.

VI. Не выражается посредством вида значение процесса, если доминантой является цель. Безусловно присутствующим в реальном положении дел и важным для говорящего аспектуальным значением в подобном случае следует пожертвовать. **Мой руководитель сказал, что нужно добавлять в мой доклад много примеров* (говорящим ошибочно вкладывается смысл 'долгая работа, процесс'). **Гагин сообщил планы на будущее: он захотел посвящать себя живописи* (т. е. 'всегда, долго быть посвященным'). Значение процесса не является коммуникативно важным в данных высказываниях.

VII. Не выражается значение процесса при доминирующем модальном значении предостережения. Диагностические контексты показывают, что в высказывание **Смотри, не забывай о концерте! Он в семь часов* говорящим вкладывался смысл 'помни постоянно, во время выполнения всех мелких дел', но процессность в данном случае не актуализируется.

VIII. Не выражается значение процесса в стратегии «Последовательность действий в прошлом (цепочка действий)», где нужны формы прошедшего времени совершенного вида. *Приехали друзья меня провожать, мы поехали в аэропорт на машине. Они помогли мне вынести багаж.* **В аэропорту я обменивала еще двадцать долларов* (в смысле 'долго'): *там была очередь*. В данном случае внутри цепочки протекание отдельного действия не должно дополнительно детализироваться. Или: *Я написала открытки и отправила их. Потом поехала к подруге.* **Ждала троллейбус 35 минут. Потом опоздала за час*. В цепочку действий попало действие длительное, выраженное посредством формы прошедшего времени несовершенного вида. Но в последовательности действий в прошлом элементы цепочки оформляются с помощью глаголов прошедшего совершенного вида, передающих законченность действия, поэтому лучше было бы: *прода-ла...* (с оценкой 'слишком долго').

Наиболее слабым из аспектуальных значений, значением, не актуализируемым говорящим при разных доминантах, является значение однократности, за ним следует значение процессности. Однократность уходит на второй план по разным причинам, наиболее типичны два из них: 1) однократность не выражается никак, являясь самоочевидной (см. II, IV а), б), V); 2) она выражается не с помощью вида глагола, а неглагольными лексическими средствами, при этом косвенно: наречия и предложно-падежные сочетания типа *вчера, вечером, во вторник* обозначают весьма обозримый временной отрезок и однократность действия вычитывается из текста логически. Например, *Вчера (вечером, во вторник) три часа читал ваш новый сборник*. Повторяемость в случае необходимости тоже была бы выражена неглагольной лексикой (при участии несовершенного вида глагола) (*Я всегда готовилась к занятиям следующего дня три часа*).

Значение процесса уходит на второй план при таких доминантах, как цель, предостережение, стратегия «Последовательность действий в прошлом».

Аспектуальное невыражаемое свойственно описанию различных положений дел: физических действий, физических, эмоциональных и иных состояний, констатации существования и различных изменений, отношений характеризации, идентификации и др. Оно может быть свойственно описанию действия в его темпоральных и модальных фазах. Каждое положение дел в реальности имеет более одной аспектуальной характеристики, но в предложении никогда не находят выражения все они без исключения.

Закономерности экспликации одних аспектуальных значений при имплицированности других (притом определенных) значений следует отразить в курсах РКИ.

Литература

Володина Г.И. Формальный и семантический анализ предложений со значением наличия // Синтаксис: изучение и преподавание. / Сб. работ учеников В. А. Белошапковой. М., 1997.

Грекова О.К. Аспектуальная доминанта, или Практические заметки о выборе глагольного вида // Слово. Грамматика. Речь. Вып. 3. М., 2001.

Мустайоки Арто. Аспектуальность в теории функционального синтаксиса // Die Grammatischen Korrelationen. Institut für Slavistik der Karl-Franzens – Universität. GraLis. Graz. 1999. p. 229 – 244.

Brecht R.D. The form and function of aspect in Russian // Issues in Russian Morphology. – Columbus. Ohio: Slavica. 1985. – Pp. 9 – 34.

О. Н. Григорьева

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ МЕСТОИМЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В целом для русского языкового сознания характерна усредненность оценки собственной жизни, с некоторым даже смещением в сторону отрицательного отношения. Русский человек предпочтет о другом человеке сказать: «У него все отлично», но о себе, скорее всего, скажет: «Обыкновенно», «Как всегда», «Средне», «Нормально», «Хорошо». В такого рода неопределенных высказываниях часто используются местоимения:

– *Как жизнь?*

Варианты ответов:

– *Никак* (без изменений, скорее плохо, чем хорошо).

– *Ничего* (неплохо)

– *Да так как-то* (ни плохо, ни хорошо).

– *Так себе* (не очень хорошо).

Интересно, что эти же реплики могут быть произнесены в ответ на другие вопросы:

– *Как ты к нему относишься?*

– *Никак* (равнодушно).

– *Так себе* (ничего, да так как-то) – не очень понравился.

– Ну, как твоя новая знакомая?

– Ты знаешь, она ничего (хорошенькая, приятная).

Попробуем представить себе типичный диалог, например по телефону, построенный на местоимениях. Носителю языка содержание этого диалога в целом будет понятно именно в силу его типичности, обыденности реплик. Иностранному учащемуся, даже на продвинутом этапе, может показаться, что он написан на каком-то тайном языке или является полной бессмыслицей, поэтому такой диалог нуждается в специальных пояснениях.

– Ну что у тебя? (Как твои дела, что нового?)

– Все ничего (Все в порядке)

– Твой звонил? (Друг, парень, Вадим)

– Как же, дождешься! (Нет. Он редко мне звонит)

– Так-так. Что-то мне твое настроение не нравится (Понижаю, у тебя опять плохое настроение)

– Да кто он мне? Никто (Он не настолько близкий человек, чтобы расстраиваться).

– Ты что, того? (Ты сошла с ума?)

– Я сегодня вообще никакая (уставшая, расстроенная)

– А я кое-что хотела тебе рассказать... (что-то интересное)

– Что?

– Вчера моих не было дома (родителей) и кое-кто приходил (мой друг, Олег)

– Да ты что! И как? (Как все было?)

– Это было что-то! (Это было прекрасно!)

– Ну, ничего, и у тебя все будет хорошо. (Ну не расстраивайся!)

– Где уж мне! Как – никак тридцать стужуло. (У меня уже ничего хорошего не будет.)

– Какая ты! Так нельзя. (Ты не права.)

– Кто он такой, чтобы из-за него расстраиваться! (Из-за такого человека не стоит расстраиваться)

– Он самый-самый... (Он лучше всех!)

– Что-то в этом есть, конечно. (В этом есть смысл.)

– Слушай, сколько на твоих? (часах)

– Одиннадцать (часов).

– Мои опять отстают (мои часы).

– Ты сейчас куда? (идешь, едешь)

– К своим поеду (к родителям).

– Кстати, сколько с меня за билеты? (Сколько я должна заплатить?)

– Нисколько. Не будем об этом. (Ты мне ничего не должна.)

– Это ничто по сравнению с другим. (Это маленькая сумма по сравнению с другими затратами.)

– Ну, спасибо.

– Не за что. Ну, все, пока. Не расстраивайся. (Давай заканчивать разговор.)

– Да уж как-нибудь. Пока. (Постараюсь не расстраиваться)

Мы видим, насколько тесно местоименная семантика связана с субъектом речи. Этим объясняется так называемый дейктический характер местоимений: они «являются средством актуализации

высказывания, т.е. выражения конкретной референтной соотнесенности его именных компонентов, их ориентации на речевую ситуацию» (Камынина 1999:125).

Очень популярны в современной разговорной речи отрицательные, вопросительные и неопределенные местоимения. Будучи «опустошенными» словами, то есть словами без лексического значения, они, как губка, впитывают разнообразные смыслы. «Местоимения представляют собой такую единственную в языке и совершенно парадоксальную в грамматическом отношении группу слов, в которой неграмматические части слов (корни) имеют... субъективно-объективное значение, т.е. обозначают отношение самого мыслящего к тому, о чем он мыслит» (Пешковский 1956:154). В последнее время стало модным, особенно в молодежной среде, отрицательное местоимение *никакой*. Оно используется применительно к человеку в значении «усталый», «словно отсутствующий», «ничего не воспринимающий». Многозначительно звучит слово *ничто*, которое в зависимости от ситуации может проявлять положительные или отрицательные коннотации.

– Ну что? Ты поговорила с ней?

– Это *ничто!* (разговор был неудачным)

– Ну, как, фильм понравился?

– Это *ничто!* (очень хороший фильм).

– Видела его сестру?

– Это *ничто* (странная девушка, экстравагантная, ни на кого не похожая).

Иррациональность мышления русского человека, его склонность к умалчиванию, утаиванию своих чувств, полутона и полупафоса, – все это проявляется в особом пристрастии к местоимениям. Об этой особенности русской речи пишет В.В. Виноградов, приводя пример из поэзии Анны Ахматовой:

Мальчик сказал мне: «Как это больно!»

И мальчика очень жаль.

«Загадка дана. Правда, она в реплике мальчика, не в словах самой героини... Что обозначает «это», не ясно никому, кроме мальчика и героини. Однако дальше речь идет не на пояснение этого, а на контрастное освещение боли воспоминаниями о прошлом.

Еще так недавно он был довольным

И только слышал про печаль.

Ожидание есть, что наконец-то раскроется это, теперь боль причинившее мальчику. Но вам преподносится ссыла на ваше сведение:

А теперь он знает все не хуже

Мудрых и старых вас.

Местоимение... «все» несколько не разъясняет загадочного указание «это». Ведь нам – мудрым и старым – известно все, кроме того, что скрывается под словом «это» (Виноградов 1976:446).

Местоимения, с одной стороны, являются средством интимизации речи: собеседники настолько хорошо знают друг друга и

понимают ситуацию, что нет необходимости называть вещи своими именами.

— Ты какой-то не такой сегодня.

— Ничего, это пройдет.

— Что-то не так?

— Нет, все так.

— Ты про это не забыл?

— Я это всегда помню.

С другой стороны, местоимение может выступать как форма отчуждения, нежелания общаться. Эта его роль особенно ярко проявляется в современной устной речи. Слова *никак, ничего, как-нибудь, сам, какой-то, когда-нибудь* становятся некоей преградой между людьми. Человек словно очерчивает границу своего мира, не желая никого впускать в него. Конечно, эта «полоса отчуждения» иллюзорная, кажущаяся и в большей степени говорит о том, что человек чувствует себя одиноким среди людей и по-настоящему мало кому нужным. Так, фраза: «В их доме никто никогда ни с кем не ссорился» скорее говорит о том, что «Никому ни до кого не было дела», чем о миролюбии и теплом отношении друг к другу.

— Тебе помочь?

— Да уж я как-нибудь... (Я не нуждаюсь в твоей помощи)

— Как-нибудь заходите. Будем рады.

— Спасибо, как-нибудь зайдем. (Неопределенная, неконкретная форма вежливого приглашения, после которого люди могут годами не видеть друг друга).

— О чем ты думаешь?

— Ни о чем.

— Как ты себя чувствуешь?

— Ничего. (Да так как-то.)

— Что ты там увидел за окном?

— Ничего.

— Ты расскажешь мне о том, что случилось?

— Когда-нибудь расскажу.

— Ты наденешь синий или серый галстук?

— Дай какой-нибудь.

Интересны формы переспроса типа «Что-что?», «Чего?», «Кого?», которые при определенной интонации могут даже обидеть собеседника и быть восприняты как грубые. Например, в типичном телефонном диалоге такая форма, наряду с отрицательным местоимением *никакой*, может свидетельствовать о низкой степени воспитанности говорящего.

— Алло!

— Позовите Сергея.

— Кого?

— Сергея!

— Нет у нас никакого Сергея! (Более вежливый вариант: *Вы не туда попали*).

Герой пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад» погружен в свои переживания, и словечко «Кого?» – знак этой отрешенности.

«– Да, время идет...

– Кого?

– *Время, говорю, идет*. (Из разговора Гаева с сестрой)

«Теперь давай поговорим, что-нибудь придумаем» – говорит Дмитрий Гуров из чеховского рассказа «Дама с собачкой» любимой женщине, и им обоим ясна безысходность этого «что-нибудь».

Использование личных местоимений в разговорной речи также стилистически значимо. Сравним реплики:

– *Как ты себя чувствуешь?*

– *Как Вы себя чувствуете?*

– *Как мы себя чувствуем?*

Первая – вопрос, обращенный к достаточно близкому человеку: другу, родственнику. Вторая – более официальное обращение. Третья – подчеркнуто внимательная, выражающая сочувствие и вместе с тем ободряющая. Так, скорее всего, обратится врач к больному во время обхода в больнице, взрослый к ребенку. *Мы* в значении *ты* – обращение сильного к слабому, любящего к любимому.

— *Мы уже покушали?*

– *Мы все еще сидимся?*

«Игра» личными местоимениями составляет особенность русской речи, вносит в нее множество смысловых оттенков. Местоимение *ты* может быть проявлением дружеских чувств, любви, фамильярности, презрительного отношения, оскорбительного хамства. Все зависит от того, к кому и в какой ситуации оно обращено, к какой культурной среде относятся собеседники. Так, в деревне больше принято обращение на *ты*, с другой стороны, к родителям чаще обращаются на *Вы*. Иногда *ты* выступает как знак доверия или принадлежности к одной «касте», группе, связанной общими интересами. Например, разговор на *ты* автомобилистов. На *ты* обращаются ко всем маленькие дети, так как еще не успели освоить этикетных правил. *Ты* более характерно для мужского, чем женского общения. Экспрессивное *ты* чаще всего произносится, если человек испытывает состояние дискомфорта: долгое стояние в очереди, теснота в автобусе.

– *Ты что, не видишь что ли?*

– *А что Вы мне тыкаете? Вы мне в дочери годитесь!*

Переход с *Вы* на *ты* особенно значим в общении мужчины и женщины. Это прекрасно отражено в пушкинском стихотворении «Ты и вы»:

*Пустое вы сердечным ты
Она, обмолвясь, заменила
И все счастливые мечты
В душе влюбленной возбудила.
Пред ней задумчиво стою,
Свести очей с нее нет силы,
И говорю ей: как вы милы!
И мыслю: как тебя люблю!*

Личное местоимение я используется в диалоге лишь в определенных случаях, например в первой реплике: «Я пойду»; «Я налью тебе кофе?»; «Мне остаться?»; «Я что, плохо выгляжу?», при необходимости логического или экспрессивного выделения, актуализации я.

– У тебя нет моей книги?

– У меня нет. (Наверно, она у кого-то другого).

Меня отсылает к определенному подтексту. В случае простого ответа «Нет» такой подтекст отсутствует.

– Ну вот, теперь в театр опоздаем.

– Конечно, я, я виновата. Почему всегда я? (Ты всегда во всем обвиняешь меня).

Здесь в качестве актуализатора смысла выступает повтор.

Контекст может самым причудливым образом изменять значение местоимения: *Кто читает, кто пишет – кто...кто* в значении *один...другой. Может быть, куда (куда-нибудь) сходим. Хоть бы кто (кто-нибудь) позвонил. Иной (кто-то) мог бы обидеться на это.* Устойчивые сочетания типа *куда попало, что попало, кто придется, какой надо, куда угодно* и другие образуют так называемые составные местоимения, включающие компоненты оценочной семантики (Ермакова 1996:195-204). Местоимения *этот, всякие, каков* приобретают при определенных условиях отрицательные оценочные коннотации:

– *Опять этот приходил!* (О том, кого не хотят видеть)

– *Ходят тут всякие!* (О тех, кто мешает, о чужих)

– *Каков!* (Негативная оценка поведения)

Интересными представляются местоименные фразеологизмы, развивающие междометные значения.

– *На градуснике минус тридцать.*

– *Ничего себе!* (удивление)

– *Ты устала?*

– *Что ты! (Нет, не беспокойся)*

– *Я позвоню ему?*

– *Ты что! (Нет, не делай этого)*

– *Позвони ему.*

– *Ни за что! (Нет, не уговаривай)*

– *Ты можешь мне?*

– *Само собой (Да, конечно)*

– *Всего! (Пока, до свидания)*

– *Вот что, ...* (начало реплики, то же, что *послушай*)

– *Вот и все* (одна из этикетных формул завершения письма)

– *Я тебе!* (угроза, как правило, полушутливая)

Особого рассмотрения заслуживает эвфемистическое употребление местоимений и местоименных словосочетаний: *кое-как* (плохо, небрежно), *кое-что* (интересная информация), *во всю* (очень, изо всех сил), *без всего* (раздетый, обнаженный), *не в себе* (расстроен), *весь в себе* (замкнутый, сосредоточенный), *весь из себя* (валяжный, полный достоинства – с оттенком иронии), *кто*

куда (в разные стороны), где как (везде по-разному), кто как (все по-разному), ни туда ни сюда (не годится), ни то ни се (бесхарактерный, неинтересный), нашим вашим (подхалим).

На твоих сколько? (Который час? Сколько показывают твои часы?)

Вам сколько? (Сколько вам лет?)

Сколько с меня? (Сколько я должен заплатить?)

Это на тебя (Это твой размер одежды).

Мне не до этого (Я очень занят)

Местоимения, получившие достаточный объем значения, переходят в разряд имен существительных. Это такие слова, как *ничья, никто, Он, Она, Сам, мои, твои, наши, свои, мое второе «я», лирическое Я*.

В языке современных средств массовой информации роль местоимений усиливается в связи с нарастанием агрессивности в обществе и актуализацией оппозиции «свои» – «чужие». Эта оппозиция имеет определенные социокультурные традиции. Политическая ситуация конца 80-х–начала 90-х годов в России, во многом, способствовала этому. В этом смысле символично, что репортаж А. Невзорова о событиях в Вильнюсе в 1991 году был назван «Наши» (номинация относилась к советскому ОМОНу, жертвами которого стали жители литовской столицы). Семантическая категория «наши» используется для манипуляции массовым сознанием. Вспомним знаменитые фразы из кинофильма «Бриллиантовая рука»: «Наш человек, собираясь на курорт, кладет в чемодан деловой костюм и галстук», «Наши люди в булочную на такси не ездят».

При использовании личных местоимений максимальный эффект достигается в политических, в том числе предвыборных, лозунгах. Лозунг, как и вся реклама, обращен прежде всего к эмоциональной сфере человека. Например, риторический вопрос «*Ты хочешь, чтобы это вернулось?*» обращен к подсознательным страхам, связанных с прошлым. Приведем ряд примеров с семантикой присоединения, использующих игру местоимениями 1-го и 2-го лица:

«Вы за кого голосуете? Мы – за справедливость», «За нами будущее!» «Мы с вами», «Со мной будет сытнее, спокойнее, веселее!» «С нами победа!».

«Присоединяйтесь к нам!», «Вступайте в наши ряды», «Не будьте созерцателями, берите свою судьбу в свои руки!», «Ваша судьба – в Ваших руках!»

«Мы против войны!», «Это – мой президент!» «Путин – мой президент».

Максимально воздействие лозунгов с прямыми обращениями: *«Ты борешься за освобождение России от буржуев-оккупантов?»*, *«Вы за кого голосуете?* Создается видимость личного контакта с адресатом, персональной заинтересованности в его поддержке. Призывы имеют более общий характер, чем просьба о поддержке, поэтому последняя считается предпочтительной: *«Нам нужен Ваш голос!»*. Просьба о поддержке более интимна, чем призыв. Человеку внушается сознание его значительности: *«Помните, что имя человека – это самый сладостный и самый важный для него звук*

на любом языке» (Д. Карнеги). В политических лозунгах имя заменяют личные местоимения, имитирующие личное общение, т.к. речь идет о массовой отвлеченной коммуникации. Личные местоимения используются как средство организации текста рекламы: «Пять причин, по которым Я буду голосовать ЗА Владимира Путина. ОН МНЕ понятен и близок; ОН думает о МОЕМ образовании; ОН знает что нужно МОЕЙ стране; ОН дает МНЕ шанс на Успех; и ОН МНЕ не врет». Графическое выделение местоимений делает текст более адресным.

Способность местоимений приобретать различные коннотации также активно используется в языке СМИ.

Говорил Сам, можно сказать, круто (Сибирское время, 25.04.1995 – о Б. Ельцине). Устаревшее разговорное *Сам* в значении «глава семьи, предприятия» и разговорное словечко *круто* сигнализируют о притязаниях политического лидера на роль Хозяина. Нарушение речевых конвенций (именование первого лица государства разговорно-просторечным *Сам*) делает высказывание ироничным.

Наряду с искусством использования местоимений, в языке масс-медиа существует и особая проблема: как избежать местоимений. В первую очередь это касается так называемого большого «я».

«Некоторые журналисты изощряются до крайности, дабы избежать его: пишут «автор статьи», «ваш корреспондент», «представитель газеты» и т.д. Другие же пользуются им при всякой возможности, в каждой статье упражняясь в информационном тщеславии. Должен быть средний путь, предпочтительно тот, что тяготеет к скромности» (Рэндалл 2001).

Статья, написанная Джорджем Оруэллом, освещавшим ход гражданской войны в Испании, может быть примером не только такой золотой середины, но и блестящего чувства стиля, которое невозможно без знания «места» каждого «имени»:

«Я пробыл на фронте уже дней десять, когда это случилось. Ощущения, когда в тебя вонзается пуля, очень интересны и, полагаю, заслуживают подробного описания.

...Грубо говоря, чувство было такое, словно ты оказался в самом центре взрыва. Страшно гроыхнуло, вокруг все ярко вспыхнуло, и я испытал потрясение – не боль, меня тряхнуло, как при ударе током; и тут же пришло ощущение полнойшей слабости, словно, томясь, умалешь в ничто. Мешки с песком передо мной невероятно отделились. Полагаю, вы чувствовали бы себя очень похоже, ударь в вас молния. Я сразу понял, что ранен, но оглушивший меня грохот и вспышка заставили подумать, что рядом случайно разрядилась винтовка, и пуля попала в меня. Все это произошло меньше чем за секунду. В следующий момент ноги подогнулись, я упал, гулко ударившись головой, но, к немалому облегчению, не чувствуя боли. Было чувство оцепенения и изумления, сознание того, что я тяжело ранен, но боли в привычном смысле не было».

Литература

- Виноградов В.В. Поэтика русской литературы. М., 1976.
Ермакова О.П. Составные местоимения в русском языке// Словарь. Грамматика. Текст. М., 1996
Камынина А.А. Современный русский язык. Морфология. М., 1999
Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1956
Рэндалл Дэвид Универсальный журналист <http://www.npi.ru/library/>

Н. М. Лариохина

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ГЛАГОЛЬНОГО НЕМОТИВИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ (ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ПРЕПОДАВАНИЮ РКИ)

Немотивированное глагольное управление представляет трудный для иностранных учащихся фрагмент русской грамматики. Трудность его обусловлена самой природой этого явления: глагол распространяется связанной синтаксической формой имени, значение которой не может быть достоверно интерпретировано вне связи с глаголом, и мотивировать употребление именно данной падежной формы в рамках современного русского языка невозможно. Поэтому усвоение норм немотивированного управления основано в значительной степени на работе памяти, которую, однако, облегчает тот факт, что глаголы, сходные по значению, имеют тенденцию к унификации форм управления: их семантическое сходство отражается на синтаксическом уровне. Примеры этого многочисленны и подобные семантические объединения глаголов используются при структурировании учебного материала в практике преподавания РКИ, в результате работа над немотивированным управлением способствует и систематизации лексики, объединению её в лексико-семантические группы, что, в свою очередь, позволяет раскрыть дифференциальные признаки близких по значению слов, входящих в ЛСГ, установить закономерности их лексической сочетаемости. Поэтому задача выявления, описания и введения в программу обучения семантических групп глаголов, сходных по значению и управлению продолжает оставаться актуальной.

Известно, однако, что в формировании синтаксической конструкции глагол участвует в своём лексико-семантическом варианте (ЛСВ). «В синтаксисе слова «работают» на уровне ЛСВ» (Всеволодова, 2000:21). Отдельные лексико-семантические варианты многозначного слова проявляются и воспроизводятся в разных синтагматических связях (и синтаксических, и лексических), благодаря чему в речи многозначное слово оказывается однозначным. В высказывании *Он относится к моим друзьям* глагол проявляет значение 'входить в какую-либо группу', но при добавлении адвербиального компонента *Он относится к моим друзьям ревниво* значение глагола меняется, он выступает в другом ЛСВ 'проявлять своё отношение, поведение относительно кого-либо/чего-либо'. Явление, когда значение слова полностью реализуется лишь в свойственной ему синтаксической конструкции,

было названо В. В. Виноградовым конструктивной обусловленностью значения слова (Виноградов 1977: 186-187).

Следует заметить, что синтаксические связи ЛСВ глагола, которые определяют его значение, в конкретной ситуации общения могут быть не реализованы. Например, смысл вопроса *На чём вы настаиваете?* вне ситуации неоднозначен, так как глагол *настаивать* омонимичен, и один из омонимов проявляет своё значение при сочетании с прямым объектом, который в данном случае может быть восстановлен из ситуации. Таким образом, значение слова становится явлением синтаксическим, поскольку оно связывается с употреблением слова в определённых синтаксических связях и в определённой коммуникативной ситуации. С другой стороны, синтаксические связи слова помогают при восприятии текста определить, в каком ЛСВ оно использовано.

В случае многозначных глаголов наблюдаются два вида взаимодействия значения глагола (его лексико-семантического варианта) и формы управляемого слова: 1. Форма управляемого слова при различных ЛСВ одинакова. 2. Значение каждого ЛСВ проявляется в сочетании с определённой формой управляемого слова. В первом случае, т.е. при совпадении управляемой формы значение глагола определяется лексико-семантическими классами слов, входящих в расширенную структурную схему предложения. Так, глагол *владеть* проявляется в ЛСВ 'подчинять себе, охватывать', образуя предложение со значением состояния лица (*Им владел азарт*), при условии занятия позиции Нтв. именем лица, а позиции Ним. – именем со значением эмоционального состояния или некоторыми словами, служащими косвенным обозначением интеллектуального состояния (Володина 1989:95).

Можно привести ещё один пример зависимости значения глагола от принадлежности не только объектного, но и субъектного компонента РСС к определённым классам слов. ЛСВ вариант глагола *определять* 'послужить причиной чего-л.; вызвать что-л.; обусловить' проявляет своё значение при условии занятия позиции Ним. пропозитивным именем (Ср. *Тип кристаллической решётки определяет структуру вещества и Лаборант определяет структуру вещества*). В первом ЛСВ глагол является логической связкой, обозначающей причинно-следственные отношения между двумя пропозициями, во втором – обозначает конкретное ментальное действие.

Сообщение учащимся не только модели управления глагола, но и лексико-семантических классов слов, которые занимают синтаксические позиции в этой модели при разных ЛСВ глагола, позволяет им не только полное использовать коммуникативные возможности глагола, но и соотносить объём значений глагола в русском и родном языке, а также осознать синонимические связи каждого ЛСВ (*Он владеет землёй – имеет землю – у него есть земля – он владелец земли; Он владеет оружием – умеет пользоваться оружием; Им владеет беспокойство – он беспокоится, беспокоен*).

Обратимся к фактам, когда разные ЛСВ глагола реализуются в разных синтаксических конструкциях. В качестве примера те-

ного взаимодействия значения глагола и его синтаксических связей рассмотрим глагол *следовать*. В словаре Ожегова отмечены четыре его лексико-семантических варианта, три из которых сочетаются с определённой формой управляемого имени: *следовать за* + *Нтв.*, *следовать* + *Ндат.*, *следовать из* + *Прод.* *И все < ... > проводили взглядом Марка Крысолова, который махнул рукою арестованному, показывая, что тот должен следовать за ним (Булгаков). За первым толчком последовал сильный взрыв. Они тяготились невозможностью следовать своим обрядам (Варламов). Как следует из вашего досье, вы не всегда действуете в рамках закона (Акунин).* В одном из значений этот глагол употребляется с обязательным обстоятельственным распространителем, представляющим собой свободную форму имени. *Поезд следует до станции Болшево со всеми остановками.*

В многозначном глаголе как известно, есть общие семантические элементы, общие семы, которые не дают ему распасться на омонимы. В ЛСВ глагола происходит активизация частных сем, которая определяет различие их синонимических связей, вхождение в разные ЛСГ, во многих случаях эта активизация сопряжена с изменением формальных синтаксических связей, т.е. с изменением формы управляемого имени.

Объединяющей семей ЛСВ глагола *следовать* можно считать 'быть после чего-либо'. В ЛСВ 'двигаться следом, непосредственно за кем-, чем-л.' активизируется сема движения в пространстве (идти, двигаться после кого-л.); в ЛСВ 'наступать, появляться после чего-л.' активизируется сема движение во времени (отметим, что это значение реализуется при условии занятия субъектной и объектной позиций именами пропозитивной семантики; в словаре Ожегова этот ЛСВ даётся как переносное от первого значения); в ЛСВ 'поступать согласно чему-л. или подобно кому-л.' активизируется сема подчинения, и в этом варианте глагол входит в лексико-семантическую группу глаголов подчинения/неподчинения (подчиняться чему); в ЛСВ 'быть результатом' активизируется сема вывода из описанного факта (вытекать из чего).

Разные ЛСВ глаголов вступают в разные синонимические связи, выявление которых в некоторых случаях позволяет предположить форму управляемого слова, которая взаимодействует с данным значением глагола.

Представляет интерес связь синтаксических характеристик ЛСВ с его положением в системе значений глагола. Так, например, отмечено различие синтаксических связей ЛСВ, отражающих прямое и переносное значение глагола. Переносные значения являются более абстрактными и поэтому, как отмечает Ю. Д. Апресян [Апресян 1974:150], требуют для своей реализации большей поддержки от синтаксического контекста. Так, переносное значение глагола *краснеть* – 'стыдиться' реализуется только в конструкциях *за* + *Нтв* или *перед* + *Нтв.* (*краснеть за сына, краснеть перед товарищами*). Прямое же значение этого глагола не требует обязательного распространения (пример взят из работы Апресяна). В прямом значении *краснеть* входит в класс глаголов

обозначающих изменение физического состояния субъекта, в переносном – в класс глаголов, обозначающих эмоциональное состояние субъекта. К этому можно добавить ещё ряд примеров. Глагол *бредить* в абсолютном (безобъектном) употреблении проявляет своё прямое значение ‘говорить в бреду, а также бесвязно во сне’ и входит в класс глаголов состояния (*Больной бредит*). В переносном же значении, распространяясь формой *Нтв*, (*Он бредит Италией*), *бредить* входит в класс ментальных глаголов – ‘постоянно мечтает, говорит об Италии’. Глагол *обернуться* в прямом значении физического действия ‘повернуть голову, туловище назад, в сторону’ также не требует обязательного распространения, переносное же его значение ‘принять иное направление (о делах, событиях), превратиться во что-н.’ реализуется в конструкции с *Нтв*. *Она просчитывала каждый свой шаг, потому что ошибка могла обернуться для нее смертельной бедой* (Дашкова). Глагол *шутить* в прямом значении не требует восполнения объектом (*шутки шутить* окказионально), переносное же его значение ‘относиться несерьёзно, без должного внимания’ требует обязательного восполнения: *шутить с огнём, шутить здоровьем*.

Осознание взаимодействия значения глагола и его синтаксических связей помогает иностранным учащимся предотвратить речевые затруднения, связанные с неумением использовать уже известное слово в другом ЛСВ, в иных синтаксических связях, расширяет словарный запас учащихся, так как позволяет полнее и свободнее оперировать усвоенными лексическими единицами.

Литература

- Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., 1973
- Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977
- Володина Г.И. Описание семантических классов предложений в целях преподавания русского языка как неродного. М., 1988
- Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М., 2000

К. Х. Лунд (Дания)

О ВЫБОРЕ ПАДЕЖА В СВЯЗОЧНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ

«ЭТО – СОР_{ПРАЕТ} – N₁»

Русские связочные предложения со словом *это* создают определенные трудности и для исследователей, и для студентов, изучающих русский язык как иностранный. Трудности возникают в тех случаях, когда такие предложения употребляются не в настоящем времени, а в других временах (изъявительного наклонения) и в сослагательном наклонении. Это связано с тем, что в последнем случае обнаруживаются две разные структуры: если в настоящем времени (с нулевой связкой) именная группа стоит всегда в именительном падеже (N₁) и о глагольном согласовании говорить не приходится, то в прошедшем и будущем времени и в сослагатель-

ном наклонении именная группа ставится или в именительный (N_1), или в творительный (N_5) падеж, и связка в зависимости от этого согласуется или с N_1 , или со словом *это*. Это можно проиллюстрировать в виде таблицы:

Настоящее время	Это – N_1 Это правда	
	Будущее время	Это – $Cor_{fut} - N_1$ Это будет правда
Прошедшее время	Это – $Cor_{praet} - N_1$ Это была правда	Это – $Cor_{praet} - N_5$ Это было правдой
Сослагательное наклонение	Это – $Cor_{conj} - N_1$ Это была бы правда	Это – $Cor_{conj} - N_5$ Это было бы правдой

Наличие этих двух типов конструкций вызывает дискуссии и различные толкования как в области синтаксиса и морфологии, так и в области семантики. Предметом данной статьи является семантика этих конструкций, точнее, критерии выбора говорящим или того, или другого типа. Но перед обзором литературы по этому вопросу напомним о сути продолжающейся дискуссии вокруг синтаксиса и морфологии этих конструкций. Разногласия здесь вызывают именно предложения с N_1 вне настоящего времени: если часть исследователей и в случае с N_3 , и в случае с N_1 рассматривает *это* как указательное местоимение в функции подлежащего и допускает «обратное согласование» с именной частью сказуемого (Грамматика-60: 519; Adamec 1973: 49; Nichols 1981: 51; Валгина 2000: 109), то другие называют подлежащим именную группу N_1 , исходя из формального критерия, что связка согласуется именно с ней (Пешковский 2001: 235; Crockett 1976: 424–427). В последнем случае слово *это* трактуется или как местоимение, входящее в составное именное сказуемое (Vortas, Christian 1963: 13), или как частица, которая как бы выводится из синтаксического анализа (Николаева 1985).

Перейдем к обзору литературы по семантике данных конструкций. Здесь больше единодушия, хотя и здесь мнения не во всем совпадают.

По утверждению П. Адамца, когда слово *это* указывает на какую-то субстанцию, эта субстанция идентифицируется или квалифицируется связочным предложением и именная группа должна стоять в именительном падеже, а когда слово *это* является прономинализованным обозначением какого-то события, действия или факта, то предложение дает оценку этому событию, действию или факту и именная группа *может* (выделено нами) стоять в творительном падеже (Adamec 1973: 49). Последнее наблюдение подтверждается Д. Крокет, согласно которой творительный падеж возможен только тогда, когда слово *это* заменяет собой предложение, точнее, представляет предложение в глубинной структуре (Crockett 1976: 426).

Н. Д. Арутюнова (1976: 320–325) и Е. В. Падучева (1982: 81) утверждают, что когда слово *это* употребляется в субстантивных связочных предложениях идентификации, как, например, в предложении *Это был Коля*, возможен только именительный падеж

(N₁).¹ Что касается употребления N₅, то оба автора отмечают маркированную предикативность именной группы в творительном падеже, что исключает использование предложений с N₅ для выражения идентификации. Кроме того, Е. В. Падучева, подобно П. Адамцу и Д. Крокет, указывает, что во всех употреблениях с творительным предикативным (например: *Это было неожиданно, открытием, катастрофой, мукой, радостью, радостным событием, загадкой, причиной*) слово *это* имеет не предметный, а предикативный антецедент (Падучева 1981: 73).

Похожее, хотя не совсем идентичное описание значения двух типов конструкций предлагает Дж. Николс. В предложениях с N₅ она видит характеристику антецедента слова *это*, который, по ее словам, часто, хотя не всегда представляет ситуацию. Что касается предложений с N₁, то они могут обладать идентифицирующей функцией, имея в качестве своего антецедента сущность (entity) или индивидуума (individual), но, как отмечает Дж. Николс, предложения с N₁, кроме того, могут обладать и характеризующей функцией (Nichols 1981: 49-51).

Как видно, суждения о семантике и условиях употребления двух типов конструкций распадаются на две части: во-первых, описывается значение самой конструкции, а во-вторых, формулируются требования к антецеденту. Подытожим изложенные выше точки зрения:

- Предложения с N₅ имеют только характеризующую, оценочную функцию, а предложения с N₁ служат для идентификации антецедента, но могут использоваться и для его характеристики.
- В предложениях с N₅ слово *это* имеет антецедентом нечто вроде ситуации, глубинного предложения или предикативной единицы, а в предложениях с N₁ антецедентом может быть, помимо этого, субстанция, предмет, сущность, индивидуум и т.п. Кроме того, по утверждению Дж. Николс, в единичных случаях антецедентом предложений с N₅ может быть и не ситуация.

Итак, если на время отвлечемся от последнего утверждения Дж. Николс, сказанное упомянутыми авторами сводится к тому, что с предложениями с N₅ связаны ограничения по осуществляемой ими функции и по характеру антецедента, в то время как предложения с N₁ свободны от подобных ограничений. Получается, что рассматриваемые два типа конструкций образуют как бы привативную оппозицию, маркированным членом которой является конструкция с N₅. Однако это несколько упрощенная картина, поскольку, как известно, есть случаи, когда все-таки необходимо именной группе ставить в творительный падеж, как, например, в предложении *Это было настоящим откровением*. Обратимся к этим и подобным примерам.

¹ В строгом смысле такие предложения, по мнению Н. Д. Арутюновой, вообще лишены подлежащего и сказуемого, хотя они членятся на тему и ремю (Арутюнова 1976: 325).

В качестве материала для анализа был использован большой массив электронных текстов: во-первых, Упсальский корпус (www.staviska.uu.se/korpus.hun), который содержит один миллион словоупотреблений и состоит из художественных, журнальных и газетных текстов с 1960 года по 1989 год; и, во-вторых, корпус русской прозы XX века (включая А. П. Чехова) объемом в десять миллионов словоупотреблений, собранный нами в Интернете, главным образом в электронной библиотеке Алексея Мошкова (www.lib.ru).

Объектом для анализа были выбраны предложения в прошедшем времени, т.е. наиболее многочисленная группа, а также предложения в сослагательном наклонении. Кроме того, из практических соображений для отбора релевантных предложений был сделан поиск только контактных сочетаний *это был** (т.е. *это был, это была, это были, это было*).

Итак, в двух корпусах общим объемом в 11 миллионов словоупотреблений были найдены примерно 3600 предложений, отвечающих нашим критериям. Из них только 138 предложений оказались с именной группой в творительном падеже, что равняется 3,8 %.

Предлагаем рассмотреть эти примеры в следующей последовательности: сначала предложения, в которых возможен только именительный падеж, затем предложения, которые более или менее свободно допускают и тот, и другой падеж, и, наконец, – предложения, в которых возможен только творительный падеж или в которых он явно предпочтителен.

Однако перед этим вернемся к утверждению Дж. Николс о том, что в предложениях с N₂ antecedentом слова *это* в редких случаях может быть не ситуация, а нечто другое. В обоснование этого утверждения автор приводит предложение *Раньше это было руслом подземной реки*, которое, по мнению ее информанта, является допустимым вариантом исходного предложения *Раньше это было русло подземной реки*. Дж. Николс обосновывает допустимость, по мнению информанта, этого последнего предложения тем, что оно якобы имеет характеризующую функцию.¹ К сожалению, Дж. Николс не приводит контекст, в котором появляется исходное предложение, но по библиографическим данным можно его восстановить (здесь и в дальнейшем выделено нами):

(1) Утром на следующий день я пошел осматривать пещеры в известковых горах с правой стороны Арзамасовки против устья реки Угловой. Их две: одна вверху на горе, прямая, похожая на шахту, длина ее около 100 метров, высота от 2,4 до 3,6 метра, другая пещера находится внизу на склоне горы. Она спускается вниз колодцем метров на двенадцать, затем идет наклонно под углом 10 градусов.

¹ По утверждению Дж. Николс, альтернативный творительный падеж, предложенный информантом, показывает, что речь в действительности идет о характеризующем *это* (The informant's alternative instrumental shows that it is in fact characterizing *это*) (Nichols 1981: 50).

Раньше это было русло подземной реки. (В.К. Арсеньев. По Уссурийскому краю)

Анализ упомянутых 138 предложений с N_3 , найденных в двух обработанных нами корпусах, выявил одно предложение, которое, кажется, подтверждает языковое чутье информанта Дж. Никол:

(2) Вот наконец и вершина земляного горба. Алексей, еле переводя дыхание и судорожно глотая воздух, поднял глаза. Поднял и тотчас же опустил – таким страшным показалось ему то, что открылось перед ним. Несомненно, еще недавно это было небольшой лесной деревенькой.

(Б. Полевой. Повесть о настоящем человеке)

И в этом предложении антецедентом слова *это* является нечто вещественное, а не ситуация. Слово *это* отсылает к каким-то остаткам, следам деревни. Но означает ли это, что предложение является характеризующим? Думается, что нет. Речь идет об идентификации. Однако если всмотреться внимательнее в оба предложения, можно обнаружить одно сходство, которое, по нашему мнению, проливает свет на употребление падежей: оба предложения выражают, что положение дел, которое описывается, больше не существует или, иными словами, что это положение дел аннулировано. Поэтому выдвигаем гипотезу, что идентифицирующие связочные предложения (антецедентом которых являются не-ситуации) могут иметь именную группу в творительном падеже, если они выражают положение дел, которое уже аннулировано в момент наблюдения.¹ Однако этот вопрос требует отдельного рассмотрения. Ввиду редкости этого явления, которое можно охарактеризовать как особый случай, мы не будем принимать его во внимание в дальнейшем изложении и для наших практических целей согласимся с распространенной точкой зрения, что антецедентом слова *это* в связочных предложениях с N_3 вне настоящего времени может быть только ситуация.

Итак, перейдем к рассмотрению упомянутых трех групп предложений.

Именительный падеж (N_1):

Приведем пример:

(3) И во всем огромном зеркальном зале только один человек все понимал! Как же он волновался за Таню! **Это был Петька.** (В. Каверин. Песочные часы)

Здесь слово *это* отсылает к лицу, и речь явно идет об идентификации. Так что и по характеру антецедента, и по значению самой конструкции можно предсказать употребление именительного падежа для именной группы. Возьмем еще пример:

(4) Вот так алтека! На полочках стояли бутылки – большие, маленькие и самые маленькие. Фарфоровые белочки, присев на задние лапки, притаились между ними. **Это тоже были бутылки,** но для самых редких лекарств. (В. Каверин. Много хороших людей и один завистник)

¹ Обсуждение понятия «момент наблюдения» и его использования в анализе текста см., например, в работе (Падучева 1986).

И здесь оба указанных параметра позволяют предсказать объяснительность именительного падежа, поскольку *это* отсылает к предмету, а общее значение конструкции – идентификация. Перейдем к следующим двум примерам:

(5) В городе, где жила Таня, должен был открыться Дворец пионеров. **Это был превосходный дворец!** (В. Каверин. Песочные часы)

(6) Тайник нашли мы, азовские археологи, хмурым ноябрьским днем 1986 года. **И это был богатейший, поистине царский подарок.** (Е. Беспалый. Курган с сюрпризом // «Знание-сила», 1987, 6)

В этих и многих подобных примерах тоже возможен только именительный падеж. И этому соответствует то, что antecedent – предмет, а именно *Дворец пионеров* и *тайник* соответственно. Но как со вторым параметром? По всей видимости, речь здесь идет о характеризующей, а не идентифицирующей функции предложения. Подобное наблюдение – правда, в несколько другом контексте – сделала Е. В. Падучева. В связи с примером *Велосипедист свернул на боковую улочку. Это был совсем еще мальчишка* (Падучева 1981: 85) она говорит об отчетливо оценочном значении именной группы. Так что для активного владения русским языком как иностранным ссылаясь на общее значение конструкции сама по себе мало что дает: в данном случае определяющим для выбора падежа является antecedent слова *это*. Рассмотрим еще три примера:

(7) Коротышка каждый год летом работал швейцаром-вышибалой в ресторане «Чинар», и это были лучшие месяцы его жизни. (Ю. Трифонов. Предварительные итоги)

(8) Думаете, не справлюсь? Еще как! **Это, братец, была бы у тебя слишком райская жизнь.** (В. Распутин. Живи и помни)

(9) Она сказала, что Сергей почти не бывает у них. И что мама сказала о нем: «отрезанный ломоть». По-моему, она не права. Он любит нас, но как-то холодно любит. Все-таки мама для него – мачеха.

Это был прерывавшийся разговор, но Ирине казалось, что он не прерывался. (В. Каверин. Силуэт на стекле)

И в этих примерах возможен только именительный падеж. Но в отличие от предыдущих четырех примеров не совсем ясно при первом взгляде, к чему отсылает *это*. Однако при более внимательном рассмотрении обнаруживается, что слово *это* во всех трех последних примерах имеет подразумеваемый antecedent, которым является синтаксическая вершина (определяемое слово, главный компонент) именной группы, т.е. соответственно *месяцы*, *жизнь*, *разговор*. Так, пример (7) можно перифразировать следующим образом: *и те летние месяцы каждый год, когда Коротышка работал швейцаром-вышибалой в ресторане «Чинар», были лучшие месяцы его жизни* или просто: *и эти месяцы были лучшие месяцы его жизни*. Если слово *месяцы* является понятием, которое с трудом поддается категоризации как относящееся или к ситуациям, или к предметам, сушностям, лицам, то слова *жизнь* и *разговор*,

безусловно, ближе к ситуациям, к предикативным единицам. Поэтому можно было бы ошибочно подумать, что в этом случае возможен творительный падеж. В этой связи приходится сделать уточнение: по-видимому, предложения с N_5 должны иметь антецедентом не просто предикативную единицу, номинализрованную пропозицию, а именно глубинное предложение, развернутую пропозицию. Такие примеры приводятся ниже.

Именительный или творительный падеж (N_1 / N_5):

Проведенный анализ языкового материала подтверждает, что только тогда, когда антецедент обозначает ситуацию, точнее, когда антецедентом является развернутая пропозиция или несколько развернутых пропозиций, появляются условия для более или менее свободного выбора между N_1 и N_5 . Такое относительно свободное варьирование возможно очень часто, хотя не всегда, о чем пойдет речь в третьем разделе. В качестве примеров можно привести пары (10)-(11) и (12)-(13)¹:

(10) Усатый шофер выскочил на мостовую, вытащил из кармана полицейский свисток и залиvisto засвистел. **Это было для меня полной неожиданностью.**

(К. Паустовский. Повесть о жизни. Беспокойная юность)

(11) Действительно, в тележке стояли чистенькие бидоны с керосином. **Для Гаврика это была полная неожиданность.**

(В. Катаев. Белеет парус одинокий)

(12) Я сказал, что Гартвиг, по-моему, сейчас не берет учеников, он очень занят в институте. **Это было правдой.**

(Ю. Трифонов. Предварительные итоги)

(13) Года три тому назад в школе говорили, что Ромашка спит с открытыми глазами. **Это была правда.**

(В. Каверин. Два капитана).

В этих примерах вряд ли можно указать на какие-либо тенденции или объективные факторы, которые определяли бы употребление того или иного падежа. То же самое можно сказать о связочных предложениях с такими словами (именными группами), как *катастрофа*, *мука*, *радость*, *радостное событие*, *загадка*, которые были упомянуты выше в обзоре литературы. Тут, видимо, речь идет о личных предпочтениях. В других случаях можно уловить определенную общую тенденцию к употреблению одного падежа, хотя второй падеж в принципе тоже возможен без изменения смысла. Это, например, предложения со словами *причина* или *доказательство*, в которых чаще всего встречается творительный падеж. Тенденция к употреблению творительного падежа наблюдается также в ряде случаев, когда в предложении присутствует много характеризующих элементов. Более того, если наличие характеризующих элементов может способствовать выбору творительного падежа, то их отсутствие, наоборот, может способствовать выбору именительного падежа. Сравните два корпусных при-

¹ Обращаем внимание на то, что в примерах со словом *правда* антецедентом слова *это* служит не все предыдущее предложение, а только его диктумная часть (для обсуждения понятия «диктум» см. Балли 2001: 56 и сл.).

мера (14) и (16), где употребляется творительный падеж, и два «обрезанных» варианта (15) и (17), в которых предпочтительнее именительный падеж:

(14) Каждый день рядом с ним умирали хорошие люди, несколько не меньше его надевавшиеся жить, умирали, и это само по себе было такой чудовищной несправедливостью. что, глядя на них, не находил сил думать о себе. (К. Симонов. Солдатами не рождаются)

(15) Каждый день рядом с ним умирали хорошие люди, несколько не меньше его надевавшиеся жить, умирали, и это была несправедливость (было несправедливостью).

(16) Провести два-три дня в незнакомом городе, заглядывая в магазины, музеи, церкви, знакомясь с рыбаками, если город стоял на реке, или с охотниками, если вокруг были леса, – для него со студенческих лет это было любимым отдыхом и развлечением. (В. Каверин. Двухчасовая прогулка)

(17) Провести два-три дня в незнакомом городе, заглядывая в магазины, музеи, церкви, знакомясь с рыбаками, если город стоял на реке, или с охотниками, если вокруг были леса, – для него это был отдых (было отдыхом).

Творительный падеж (N₂):

Наибольший интерес для тех, кто занимается русским языком как иностранным, представляют те – достаточно немногочисленные – предложения, в которых возможен только творительный падеж или в которых он явно предпочтителен. В этом вопросе выявляют значительные расхождения среди носителей языка, и зачастую даже довольно категорические заявления того или иного информанта о недопустимости, например, альтернативного именительного падежа потом опровергаются другим информантом, либо в достаточно большом массиве электронных текстов современного русского языка все-таки удастся найти примеры, доказывающие возможность такой альтернативы. С другой стороны, можно указать на факторы, которые способствуют употреблению творительного падежа. Это наличие характеризующих элементов, как упомянуто выше в связи с примерами (14) и (16), и это абстрактный характер существительных (именных групп). Кроме слов *причина* и *доказательство*, которые были названы выше, к таким существительным относятся, например, *зablуждение*, *нарушение*, *потребность*. Есть еще один фактор, который был выявлен в ходе анализа найденных релевантных предложений. Оказывается, что в ряде случаев, когда в связочном предложении выступают существительные, которые употребляются не только в прямом, но и в переносном значении, не только в конкретном, но и в более абстрактном значении, выбор или именительного, или творительного падежа служит для разграничения этих значений. В этих случаях, как правило, обязательно употребление определенного падежа: именительного для прямого или конкретного значения и творительного для переносного или абстрактного значения. Приведем

несколько примеров работы такого механизма снятия возможной полисемии:

(18) После поклонов отцу и матери он слал поклон и низжайшее почтение Наталье Мироновне. Какая бы неведомая причина ни побудила его на это, но для Натальи это было толчком: в первое же воскресенье она собралась идти в Ягодное. (М. Шолохов. Тихий Дон)

(19) Как толчком его скинуло с воза наземь – и это был толчок надзирателя. (А. Солженицын. В круге первом)

В (18) слово *толчок* употребляется в переносном значении как синоним побудительного фактора и ставится обязательно в творительный падеж, а в (19) *толчок* употребляется в прямом значении и стоит в именительном падеже.

(20) Феномен Д. означал, что Зубра можно не любить. Более того – ненавидеть! Это было для меня открытием. (Д. Гранин. Зубр)

(21) Но я понял, что это ошибка. Имелась в виду Япония. Древние воздухоплаватели приняли Японию за Китай. Это было мое первое открытие. Легче всего делать открытия, пока ничего не знаешь о стране. (Д. Гранин. Сад камней)

В (20) под *открытием* имеется в виду нечто неожиданно для рассказчика узнанное, а в (21) слово *открытие* используется в более прямом значении, поскольку здесь говорится о том, что стало известно, конечно, не в результате научных исследований, но, по крайней мере, в контексте горячего желания. Поэтому закономерно данное употребление падежа, хотя в (21) можно себе представить и творительный падеж.

(22) И вот вопреки добытым Бонье ботаническим истинам Вавилов повстречал на Памире не карликовую, а гигантскую рожь. И это не было единичным явлением. («Наука и жизнь», 1988, 9)

(23) Похоже на театр: первое явление, второе, третье, восемнадцатое. Каждый раз человек является немного другим. Но между явлениями проходят годы, десятилетия. Шулепников возник в институте – это было второе явление. (Ю. Трифонов. Дом на набережной)

Если в (22) *явление* употребляется в абстрактном значении как «феномен», то в (23) оно используется в более конкретном значении, а именно для сравнения с частью акта (действия) в пьесе. Данное употребление падежей в двух примерах можно считать обязательным.

(24) Мы постигали азбучные истины. Азы капиталистического производства. Так, мы обнаружили, что бизнес – не порок. Для меня это было настоящим откровением. (С. Довлатов. Ремесло)

(25) Это было божественное откровение.

В (24) слово *откровение* употребляется почти в том же значении, что и слово *открытие* в (20). В этом переносном значении закономерен творительный падеж. В сконструированном примере

(25) *откровение* используется в прямом библейском значении как

непосредственное открытие человеку божественных истин самим Богом, и в этом случае возможен только именительный падеж.

Проведенный нами анализ связочных конструкций «Это – Сор_{прет} – N_{1/5}» позволяет сделать несколько выводов, которые могут иметь значение, в частности, в практике преподавания русского языка как иностранного. Предложения с N₅ действительно употребляются редко. За исключением специальных случаев, когда предложение описывает положение дел, которое в момент наблюдения уже аннулировано (ср. (1) и (2)), творительный падеж возможен только, если антецедентом слова *это* является развернутая пропозиция (глубинное предложение). За исключением только что названного специального случая, предложения с N₅ выражают характеристику антецедента, а предложения с N₁ выражают либо идентификацию, либо характеристику антецедента. Сама по себе ссылка на идентифицирующую или характеризующую функцию предложения не помогает инофонам правильно выбирать падеж, но в преподавании можно обращать внимание на то, что в случае пропозиционального антецедента наличие характеризующих элементов в предложении может способствовать выбору творительного падежа, а их отсутствие – выбору именительного падежа (ср. (14) – (17)). Кроме того, преподаватель может указывать на механизм снятия возможной полисемии, когда в именительный падеж ставится существительное, употребляемое в прямом или конкретном значении, а творительный падеж используется для той же леммы, употребляемой в переносном или абстрактном значении (ср. (18) – (25)).

Литература

- Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М., 1976.
- Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 2001.
- Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. М., 2000.
- Грамматика-60. Грамматика русского языка. Т. 2, ч. 1. Под ред. В.В. Виноградова, Е.С. Истриной. М., 1960.
- Николаева Т.М. Дейктические частицы и изолированная ситуация // Russian Linguistics. 1985. № 9.
- Падучева Е.В. Местоимение *это* с предметным антецедентом // Проблемы структурной лингвистики 1979. М., 1981.
- Падучева Е.В. Значение и синтаксические функции слова *это* // Проблемы структурной лингвистики 1980., 1982.
- Падучева Е.В. Семантика вида и точка отсчета. (В поисках инварианта видового значения) // Изв. АН СССР. СЛЯ. 1986. Т. 45, № 5.
- Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 8-е. М., 2001.
- Adamec, P. Очерк функционально-трансформационного синтаксиса современного русского языка. I – Однобазовые предложения. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství. 1973.
- Borras, F.M., Christian R.F. Russian Syntax. Oxford: Clarendon, 1963.
- Crockett, Dina B. Agreement in contemporary standard Russian. Columbus: Slavica, 1976.
- Nichols, Johanna. Predicate Nominals. A Partial Surface Syntax of Russian. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1981.

ОБОЗНАЧЕНИЕ СТАТУСА ЛИЦА В ВЫСКАЗЫВАНИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

При том, что существует общая, например, русская языковая картина мира, у каждого носителя языка, у каждой языковой личности на основе собственных представлений формируется своя модель мира, имеющая, что вполне понятно, свою специфику. В частности, индивидуальную модель мира «населяет» определённое «общество», своеобразие организации и иерархии которого отражает особенности мировосприятия и социального поведения языковой личности. Индивидуальная модель мира содержит представление о конкретном месте, которое занимает лицо, включённое в этот мир, с точки зрения возрастной, социальной, образовательной, профессиональной, – т.е. представление о статусе лица. Сама языковая личность, естественно, определяет и собственное место, собственный статус в иерархии «общества» своей модели мира.

Одно из определений статуса принадлежит Р. Беллу. По Р. Беллу, статус – это формально установленное или молчаливо принимаемое место в иерархии группы (Белл 1980: 137). Л.П. Крысин уточняет: «Термином «социальный статус» обозначается соотносительная (по оси «выше – ниже») позиция лица в социальной системе, определяемая по ряду признаков, присущих данной системе (например, в системах, построенных по иерархическому принципу, типичными являются позиции обладающего властью главы и обязанных ему подчиняться членов этой системы)» (Крысин 1997: 271).

Статус можно выделять на основе ряда признаков, например: возраст (старший–младший), наличие/отсутствие власти (начальник–подчинённый, глава семьи–член семьи), уровень образования (учитель–ученик), уровень квалификации (мастер–подмастерье), интеллектуальный уровень (мудрец–глупец). В индивидуальной модели мира статус лица может быть непостоянным, он может определяться не столько позицией лица в социальной системе, сколько другими факторами, в частности, его поведением в ситуационной ситуации и отношением к нему говорящего.

В процессе живого речевого общения говорящий может иметь разные намерения, в том числе и намерение указать свой собственный статус или обозначить статус другого лица. Идея о статусе личности может быть передана как прямо, так и в завуалированной форме.

Очевидно, что для прямого указания на статус лица в русском языке используются, во-первых, имена, в семантике которых отражены перечисленные выше признаки. Например: *Да и вы, Аким*

Петрович, выйдите и поздравьте, – прибавила старуха, обращаясь к столоначальнику. – Вы начальник, он вам подчинённый. Наблюдайте сыночка-то, как мать прошу. (Ф. Достоевский); *Вы не знаете, с кем имеете дело, милостивый государь! Я директор банка Жестяков!* (А. Чехов); *Хлебников мастер стиха.* (В. Маяковский).

Во-вторых, асимметричные отношения между людьми описываются глаголами и отглагольными существительными, имеющими, по терминологии Л.П. Крысина, социально ориентированные значения (Крысин 1997: 272). Так, в высказываниях с глаголами типа *арестовать, командовать, экзаменовать* статус субъекта выше статуса объекта, а в высказываниях с глаголами типа *апеллировать, подчиняться, прекословить* статус субъекта ниже статуса адресата (Крысин 1997: 271 – 273).

Указания на статус лица могут содержаться в значении некоторых предложно-падежных конструкций с существительными, в семантику которых включается социальный компонент: *Это платье мне не по возрасту; Что ты сделал с купцом Черняевым – а? Он тебе на мундир дал два аршина сукна, а ты стянул всю шутку. Смотри! не по чину берёшь!* (Н. Гоголь); *Нешто я да не пойму При моём-то при уму?.. Чай не лаптем щи хлебаю, Сображаю, что к чему.* (Л. Филатов).

Указание на статус лица можно усмотреть и в значении некоторых синтаксических фразеологизмов: *Молод ещё меня критиковать; Вы мне в сыновья годитесь; Молоко у него на губах ещё не обсохло, чтоб меня судить... (А. Чехов); Поработай с моё, Да я, маменька, и не хочу своей волей жить. Где уж мне своей волей жить!* (А. Островский).

Можно вспомнить, что именно для дифференциации социального положения и демонстрации понимания этого говорящим в своё время использовалась частица *–с*:

*Сосед наш неуч; сумасбродит;
Он фармазон; он пьёт одно
Стаканом красное вино;
Он дамам к ручке не подходит;
Всё да, да нет; не скажет да-с
Иль нет-с.* Таков был общий глас.

(А. Пушкин)

Названные способы прямого обозначения статуса лица недвусмысленно передают намерение говорящего.

Гораздо сложнее увидеть не прямые, скрытые указания на статус лица. Причём трудности в распознавании этого значения возникают не только у инофонов, но и у носителей языка. Вот фрагмент монолога молодой актрисы: *Я давала концерт // Помимо меня было много ещё номеров //* (ТВ, канал «Культура», 26.05.01). Как видим, вторая реплика существенным образом меняет содержание первой реплики, которое при первоначальном восприятии было эквивалентно *'я была солисткой'*. А в результате значение первой реплики складывается из сообщения *'я участвовала в концерте'* и из указания на статус говорящего лица, который обозначается как повышен-

ный. Рассмотрим ещё одно высказывание – сценографа и художника по костюмам: *Я много работаю/ не только в театре// Я много строю// Я строю кинотеатры/ центры всякие //* (ТВ, канал «ОРТ», 02.12.01). В этом высказывании говорящий также приписывает себе одному действию, в которых он принимает участие в составе коллективного субъекта, выполняя функции оформителя, и таким образом повышает (завышает?) свой статус.

Аналогичные высказывания привлекают внимание исследователей тем, что они допускают «две различные интерпретации (одну, при которой подлинным агентом действия является лицо, обозначенное подлежащим, и другую, при которой оно является лишь каузатором действия, производящимся над ним или в его пользу)» (Булыгина 1980: 333). Т. В. Булыгина, анализируя в этой связи предложения *Она сшила себе юбку; Ты хорошо причесалась; Они отремонтировали квартиру; Он лёг в больницу*, считает их «неспецифицированными в отношении признака «прямой / косвенной агентивности» (хотя именно в силу этой неспецифицированности они могут описывать денотативно различные ситуации): соответствующее различие, кажется, ни в каких случаях формально не проявляется (и при этом значении «косвенной агентивности» всегда противопоставлено неагентивности: про младенца, которого постригли или положили в больницу нельзя сказать *Ребёнок постригся* или *Ребёнок лёг в больницу*)» (Булыгина 1980: 333 – 334).¹

Ю. Д. Апресян видит в этих случаях «ситуативную неопределённость» и указывает, что «в русском языке глаголы с бесспорной комбинацией значений типа 'делать Р' – 'каузировать кого-л. делать Р в свою пользу' представлены достаточно широко; ср. *Пётр шьёт костюм <чинит обувь> VS. Пётр шьёт костюм в модном ателье <чинит обувь в ближайшей мастерской>, Он бреется VS. Он бреется у одного и того же парикмахера*» (Апресян 1995: 93).

Встаёт вопрос, почему говорящий выбирает именно эти языковые средства, почему не избегает неопределённости и двусмысленности? Можно предположить, что или реальный субъект действия не релевантен для говорящего, или, напротив, говорящий стремится к такому способу выражения своей мысли, которое допускает неоднозначное истолкование.

Обратимся к примерам: *Бог насылал на нашу землю глад, Народ завыл, в мученьях погибая; Я отворил им житницы, я злато Рассыпал им, я им сыскал работы – Они ж меня, беснуясь, проклинали! Пожарный огонь их дома истребил, Я выстроил им новые жилища. Они ж меня пожаром упрекали!* (А. Пушкин); *«Уничтожить Лизавету было так же трудно, как перерезать яблочного червя-проводочника. Когда её пришли штрафовать за нарушение паспортного режима, она уже ютилась в другом месте, и Нина посылала отряды туда. Лизавета пряталась в подва-*

¹ С последним утверждением можно и не согласиться: в какой-то ситуации так можно сказать именно для того, чтобы повысить статус младенца. Ср. высказывание о трехмесячном ребёнке, которого носили в поликлинику: *Вот Данила Романых сходил (?!) в поликлинику и не плакал совсем!*

лах – *Нина затопляла подвалы; она ночевала в сараях – Нина сносила сараи: наконец Лизавета сошла на нет и стала тенью* (Т. Толстая).

В приведённых высказываниях говорящий вольно или невольно приписывает себе или лицу, называемому в позиции подлежащего, определённые действия, совершенные другими, и таким образом не только сообщает о событии, но и попутно информирует о том, как говорящий оценивает статус лица, обозначенного в подлежащем.

Значение всех выделенных глаголов можно интерпретировать как 'организовать, обеспечить, инспирировать что-либо'. Именно эта семантическая «добавка» позволяет в приведённых примерах акцентировать статус лица и оценить его как высокий.¹

Интересно, что, например, во французском языке в этих случаях будет использоваться специальная конструкция с глаголом *faire* + инфинитив со значением 'приказывать', 'заставлять', 'принуждать'. «Во фразе *je me fais une robe* субъект глагола *se faire* сам реализует действие, о котором идёт речь. Во фразе *je me fais faire une robe* субъект предложения не реализует действие, обозначаемое глаголом *faire*, а только побуждает к его реализации. Этой фразе в русском языке могут соответствовать 3 варианта:

1. *Я шью себе платье* (если в данной ситуации информация о реальном исполнителе действия интереса не представляет).
2. *Я шью себе платье* (не сама) *у портнихи* (в ателье) и т.д. (если требуется информация о способе реализации действия).
3. *Мне шьют платье* (перевод посредством неопределённо-личной формы)» (Халифман 1981: 188).

В высказывании на русском языке в неявной форме можно обозначить не только повышенный, но и пониженный статус лица. Средством указания на более низкий статус собеседника по сравнению со статусом говорящего является, например, частица *-ка* в сочетании с формами императива.

Словари и грамматики отмечают, что частица *-ка* смягчает просьбу, побуждение. Так, в Малом академическом словаре сказано: «При повелительном наклонении употребляется для смягчения приказания, для выражения просьбы, увещания, придавая оттенок непринуждённости, простоты обращения» (Словарь 1981–1984: 10). Однако существуют и другие точки зрения. Например, Л. П. Крысин считает, что частица *-ка* служит не для смягчения, а, напротив, для усиления просьбы или побуждения. Его интерпретация такова: «В пресуппозиции фраз, содержащих формы императива с частицей *-ка* имеется нечто вроде следующего смысла: 'говорящий, будучи хорошо знаком с адресатом и исполняя роль, которая не ниже роли адресата, считает, что адресат должен выполнить указания говорящего'» (Крысин 1989: 161).

Рассмотрим ряд примеров.

Полицейский надзиратель – городовому: *Сними-ка, Елдырин, с меня пальто...; Надень-ка, брат Елдырин, на меня пальто...* (А. Чехов); Фамусов – Чацкому: *А! Александр Андреич, просим,*

¹ Подробнее об этом см. в (Кузьмич 2001).

Садитесь-ка. (Ср.: Фамусов – Скалозубу: *Сергей Сергеевич, к нам сюда-с.*) (А. Грибоедов); *городничий – купцу: Э, милый, это хорошее суконцо: снеси-ка его ко мне.* (Н. Гоголь); *графиня – воспитаннице: Лизанька!.. Сиди здесь. Раскрой-ка первый том; читай вслух...* (А. Пушкин); *поп – работнику: Ладно. Не будет нам обоим накладно. Поживи-ка на моём подворье, Окажи своё усердие и проворье. ... Поди-ка сюда, Верный мой работник Балда. ... Собрери-ка с чертей оброк мне полный.* (А. Пушкин).

Приведённый иллюстративный материал показывает, что везде говорящий – лицо с более высоким социальным статусом, чем адресат. И на этом фоне аргументация Л. П. Крысина кажется безупречной.

Значит, для лица с более низким социальным статусом существует запрет на использование в высказывании форм императива с частицей *-ка*? Ответить на этот вопрос помогут описания реальных жизненных ситуаций: 1) пожилой профессор, тяжело дыша, несёт в аудиторию какой-то стенд; идущий навстречу студент говорит ему: *«Дайте-ка я отнесу»*; 2) женщина средних лет безуспешно пытается открыть окно в трамвае; молодой человек предлагает ей свою помощь: *«Дайте-ка я!»*; 3) директор хочет исправить что-то на доске объявлений, ручка не пишет; молоденькая секретарша протягивает свою ручку: *«Возьмите-ка мою»*.

Как видим, в этих ситуациях все реплики вполне естественны. Общим для всех эпизодов является то, что лицо с более высоким социальным статусом, чем у говорящего, действует нерезультативно, без успеха. В конкретной ситуации сиюминутный статус говорящего выше, чем статус адресата: студент несёт стенд без одышки, молодой человек легко открывает окно, ручка секретарши в рабочем состоянии.

Этот же факт демонстрируют литературные примеры: Грушницкий (юнкер, только что получивший звание офицера, в данный момент оценивает свою жизненную ситуацию как более успешную по сравнению с офицером Печориным): *Скажи-ка, хорошо на мне сидит мундир?.. Нет ли у тебя духов? Дай-ка сюда...* (М. Лермонтов); бандит – своему пленнику: Гильберт (разбойник). *... Ладно уж, мазилка, так и быть, мы тебя пожалеем. Художник. Пожалейте-ка лучше себя! Мне вас искренне жаль, сударь, ибо вы в силу своего невежества не в состоянии отличить свинью от люти!* (Л. Филатов).

Итак, наш анализ употреблений частицы *-ка* в сочетании с формами императива показывает, что этот способ используется именно тогда, когда говорящий оценивает статус лица, к которому обращён императив, как низкий.

Разумеется, названные способы не исчерпывают набор средств, используемых для указания на статус лица в русском высказывании. Уточнение средств и способов обозначения личностного статуса немаловажно для успешной реализации стратегий и тактик речевого общения.

В заключение нужно отметить, что идея интерпретации говорящим личностного статуса тесно связана с другими проблемами,

например, с вопросами описания языкового портрета личности, фигуры говорящего и не должна исследоваться изолированно.

Литература

- Апресян Ю.Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М., 1995.
- Булыгина Т.В. Грамматические и семантические категории и их связи.// Аспекты семантических исследований. М., 1980.
- Белл Р. Социоллингвистика. Цели, методы и проблемы. М., 1980.
- Крысин Л.П. Социоллингвистические аспекты изучения современного русского языка. М., 1989.
- Крысин Л.П. Социосемантика.// Современный русский язык. Под ред. В.А. Белошапковой. М., 1997.
- Кузьмич И.П. Об одном речевом намерении.// Слово. Грамматика. Речь. Выпуск III. М., 2001.
- Словарь русского языка в четырёх томах. Под ред. А.П. Евгеньевой. Том II. 2 изд. М., 1981–1984.
- Халифман Э.А., Кузнецова И.Н., Козлова З.Н. Пособие по сопоставительному изучению грамматики французского и русского языков. М., 1981.

Л. Б. Матевосян (Армения)

О РОЛИ ЭМОТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗНАЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Проблема человека всегда приковывала внимание исследователей: философы и историки, психологи и социологи, литераторы и искусствоведы во все времена проявляли пристальный интерес к человеку. Проблему человека не оставили без внимания и лингвисты, ибо человек думает, чувствует и живет в языке. Язык не только средство общения, но и орудие мыслей и чувств, и его рассмотрение как орудия мыслей и чувств, по утверждению В. фон Гумбольдта, «основа подлинного языкового исследования» (Гумбольдт 1985:377).

Французский лингвист Шарль Балли во «Французской стилистике» писал: «Мы являемся рабами собственного «я» Из чего складывается это «я»? С точки зрения Ш. Балли, индивидуальность составляют не идеи, – «ибо нет более безличного, чем идея», – а эмоции, чувства, желания и стремления – «все, что стимулирует нас к действию, все, из чего складываются не зависящие от расудка темперамент и характер» (Балли 1961:22-23).

Речь человека, создателя и преобразователя языка, «выражает в первую очередь чувства», хотя в речи чувство не всегда выражено отчетливо и в равной степени. Соотношение логического (рассудочного) и эмоционального в мышлении, а отсюда и в речи, различно. «Предположим, – пишет Ш. Балли, – что кто-то, встретив своего знакомого там, где меньше всего ожидал, выражает удивление этой встречей». И сам же предлагает несколько вариантов высказывания, соответствующих ряду «актов восприятия постепенным возрастанием эмоций».

«Я удивлен тем, что встретил вас здесь»

«Это вы? Как вы сюда попали?»

«Как? Вы здесь?»

«Вы?»

«О!»

«Восклицание «О!» уже не похоже на речевой факт, но тем не менее оно является таковым, поскольку понятно для слушающего» (Балли 1961: 24).

Соглашаясь с тем, что «выражение мыслей полностью господствует в языке (Якобсон 1975: 201), мы не можем отрицать существование «вторичных факторов», а именно: эмоционально-экспрессивных элементов речи и их влияние на информационную емкость сообщения. Эмоциональные различия характеризуют не только способ передачи сообщения, но и само сообщение.

Высказывание «О!», на наш взгляд, информационно емче, ибо выражает не только удивление (ср. с первым высказыванием «Я удивлен тем, что встретил вас здесь»), но и радость. Во всяком случае значение «радости» имплицитно содержится в высказывании. В процессе восприятия такие значения дифференцируются благодаря различным ситуациям и с помощью интонации.

При общении мы пользуемся знаками языка. Каждый знак имеет значение до известной степени общее для множества или большинства людей, которые вместе с тем являются истолкователями, интерпретаторами языка. Безусловно, условием существования языка и является общепонятность знаков. Однако не следует забывать о «многозначности» знаков, возникающих в различных конституциях общения. Таким образом, можно говорить лишь об относительном постоянстве значения знака: к конститутивной обусловленности значения знака присовокупляется также индивидуальное его истолкование (Дридзе 1980: 44).

Эмоциональность – ярко выраженный акцент на чувствах и на их свободном изъяснении. По наблюдениям Анны Вежбицкой, для русской речи характерен высокий эмоциональный накал и богатство языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков (Вежбицкая 1997: 33-34).

Согласно приведенным в Гарварде исследованиям русского национального характера, русские являются людьми «экспрессивными и эмоционально живыми», их отличает «общая экспансивность», «легкость в выражении чувств», «импульсивность» (Вагер и др. 1956: 141).

Русская разговорная речь пестрит многозначными высказываниями. Многозначность высказывания, как правило, развивается на базе эмоционального переосмысления высказывания говорящим, что возможно, по образному выражению А. Н. Леонтьева, из-за «двойной жизни значений» (Леонтьев 1972: 36): с одной стороны, значения входят в социальную память общества, с другой стороны, являются неотъемлемой частью внутреннего мира отдельного человека (Леонтьев 1976: 49). В процессе восприятия такие значения (которые имплицитно содержатся в высказыва-

нии) дифференцируются благодаря различиям в ситуациях и с помощью интонации.

Так, русское высказывание *Не до тебя (вас)* указывает, прежде всего, на занятость. Его значение может быть интерпретировано двумя, по крайней мере, способами: 1) «я сейчас очень занят»; 2) «У меня сейчас тяжело на душе», с общей частью «...и поэтому я не могу уделить тебе внимания (поговорить с тобой, заняться твоим делом и т.д.)». В определенной конситуации «Не до тебя (вас)» может выражать «недовольство»: (Виктор) Уйди, Афоня, не до тебя... (А. Арбузов, «Иркутская история»).

Или *«Подумаешь»* в первую очередь выражает отношение говорящего к чему-то как к незаслуживающему, с точки зрения говорящего, серьезного внимания. Ср.: *У него травма! – Подумаешь, небольшой ушиб; Мне часы подарили! – Подумаешь, часы; А у меня магнитофон есть. Подумаешь* выражает также «несогласие с мнением собеседника». В определенной конситуации может выражать «недовольство». Ср. (Виктор): *Старик, опять звонила Ирина Сергеевна. Просила передать, что она ждет твоего звонка. (Туманский): Хорошо. А? Ирина Сергеевна? (резко). Не лезь не в свое дело! (Виктор): Подумаешь! То сам просил, а то – «не лезь»* (А. Афиногенов, «Машенька»).

Эмоциональное переосмысление подобных предложений-высказываний в речи привело к образованию новых эмоционально-модальных значений. Таким образом, в речи чувства часто выражаются не только и не столько в слове, сколько в интонации, преобразующей значение целого высказывания.

Имплицитные значения легко воспринимаются носителями языка. Иностранцам же такие значения часто представляются непонятными, неожиданными, поэтому этот аспект должен занять определенное место в обучении иностранцев живому русскому диалогу.

Задача языковедов-практиков – уделять серьезное внимание описанию омонимичных высказываний при обучении, в данном случае, русскому языку как иностранному, ибо они нередко затрудняют процесс общения и в ряде случаев даже представляют опасность: возникает возможность неверного осмысления реплики.

Умение чувствовать и распознавать все эмоционально-экспрессивные оттенки значений высказывания, выбирать нужную реплику в той или иной ситуации, найти правильную интонацию облегчает общение, взаимопонимание, ибо реплика задает тон, определяет тональность диалога, от правильного выбора зависит судьба диалога.

Описание эмоциональных состояний и языковых средств, обслуживающих определенные «сценарии», представляется интересным, так как позволит носителю языка интерпретировать чувства и моделировать свои эмоции и отношения с другими людьми. Например, по замечанию Анны Вежбицкой, англосаксонская культура – это культура, которая на эмоциональное поведение смотрит без особого одобрения, с подозрением и смущением (Вежбицкая 1997: 41), «поэтому, – пишет она, – сравни-

вая английский язык с русским, особенно интересно отметить, что именно русский... выступает как язык, уделяющий эмоциям гораздо большее внимание и имеющий значительно более богатый репертуар лексических и грамматических выражений для их разграничения» (Вежбицкая 1997: 44).

Представляется интересным также рассмотрение и трактовка знака через его включенность в деятельные и поведенческие структуры (см. напр. Клаус 1967, Morris 1946).

Теория «культурно обусловленных сценариев» появилась лишь недавно и недостаточно разработана. Сущность данной теории заключается в выявлении и описании негласных правил, помогающих быть «личностью среди других личностей». Правила подобного рода являются для той или иной культуры специфическими. Они учат, «как думать, как чувствовать, как хотеть и как действовать согласно своему хотению, как добывать или передавать знания и, что важнее всего, как говорить с другими людьми (выделено мной – Л. М.)» (Вежбицкая 1997: 393). Так, англо-американская культура поощряет отзываться с похвалой о других людях, дабы поднять их в собственных глазах. В японской же культуре, наоборот, похвала в лицо не поощряется, однако вызывает одобрение говорить о себе «плохо» (Вежбицкая 1997: 397-398). В армянской же культуре поощряется похвала в лицо, даже чрезмерная, других людей, однако говорить о себе «хорошо» может вызвать неодобрение, порой упрек.

Выявление универсальных эмоций и описание связанных с ними слов и выражений, на наш взгляд, бесценный ключ к пониманию культур и социумов.

Литература

- Балли Ш. Французская стилистика. М., 1961
Вежбицкая А. Язык, культура, познание. М., 1997
Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры. М., 1985
Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. М., 1980
Клаус Г. Сила слова. М., 1967
Леонтьев А. А. Психолингвистический аспект языкового значения // Принципы и методы семантических исследований. М., 1976
Леонтьев А. А. Деятельность и сознание // Вопросы философии. 1972 № 12
Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975
Bauer R., Inkeles A., Kluckhohn C. How the Soviet system works / Cambridge, MA, 1956
Morris Ch. Things. Language and Behavior. NY, 1946

Г. К. Хамзина (Казань)

НЕКОДИФИЦИРОВАННЫЕ РУССКИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ-НОМИНАТИВЫ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Общеизвестно, что для иностранцев, даже весьма свободно владеющих кодифицированным русским литературным языком,

большую трудность для понимания представляет устно-разговорная речь. В этом отношении русская речь студентов-иностранцев по своим особенностям близка к так называемой неисконной русской речи, носителями которой являются представители народов бывших союзных республик советского периода нашего государства, а также, частично, – автономных национальных республик Российской Федерации (жители сельской глубинки). Такое понятие, в частности, использует в своих работах Э. Л. Григорян, отмечая следующие характерные черты неисконной русской речи, имеющие место и в русской речи иностранцев: неполноту представленной системы языка (совокупности языковых средств), некорректную представленность системы русского языка (то есть наличие ошибок), трансформацию соотношения функциональных стилей, заключающуюся в том, что ведущим стилем в неисконной русской речи является кодифицированный литературный язык (Григорян 1995: 138-139).

Одна из причин, возникающих на синтаксическом уровне затруднений, состоит в том, что во многих некодифицированных высказываниях устно-разговорной речи содержится имплицитная информация (см., например: Ширяев 1983), нередко недоступная для иностранцев в силу отсутствия у них актуальных для данной ситуации общения фоновых знаний, которыми обладают россияне.

Наиболее емкими и лаконичными выразителями такой информации являются высказывания-номинативы, вообще очень типичные для устно-разговорной речи, как отмечают ее исследователи, не только на синтаксическом, но и на других уровнях (Земская 1987; Красильникова 1990 и др.). Подобные высказывания довольно широко распространены и в письменно-литературных текстах – художественных, публицистических, научно-популярных. Для выработки единого критерия их лингвистической квалификации, несмотря на нерешенность вопроса, заимствованы ли они из устно-разговорной речи или имитируют ее, существенным считаем факт принципиальной общности тех и других построений: имплицитный, неразвернутый пропозиционально, то есть субъектно-предикатно, способ синтаксического представления содержания экстралингвистической ситуации одним из ее компонентов создает неизоморфность синтаксической структуры некодифицированного высказывания структуре его денотата – обозначаемой ситуации действительности, события – в ее сигнификативном осмыслении.

Наибольшим лингводидактическим потенциалом обладают высказывания, построенные по синтаксической формуле «AN₁?». Такие синтаксические конструкции омонимичны. Они служат формой двух разных типов высказываний, денотативное содержание которых передается при помощи двух разных типов речевых актов: аргументации и возражения. Такого рода высказывания мы соответственно их речетекстовой функции именуем (1) именительный аргументативно-иллюстративный (далее ИАИ) и (2) именительный возражения (далее ИВ) (Хамзина 1997). Например: (1) *Видеофокусов в запасе у «России» много; одна бытовая кассета работает в режиме записи 24 часа. А есть система видеозаписи.*

для которой той же 180-минутной кассеты хватит на 10 суток! Одна и та же камера, нацеленная на уличную автостоянку, к примеру, одинаково работает и при свете звезд, и при ярком солнце... А видеоприштер? Попал преступник в поле зрения – его фото немедленно будет выведено в печатном виде, хоть сейчас во всероссийский розыск («Комсомольская правда» 1993, 3 XI). (2) На следующий день умер Михаил Федорович. <...> Это был самый страшный момент в ее жизни. Муж, с которым прожили жизнь, родной человек, с которым нарождали и поставили на ноги ребятшек, умирал. <...>

Стулся час он затих.

Галина Васильевна трое суток просидела около трупа. Мыслей не было никаких. В один из вечеров, очнувшись рядом с плечом, которое так долго ее грело, а сегодня было холоднее и безжизненнее коряги, она подумала сначала, что останется здесь навсегда. Просто не проснется.

– А дети? Сказал кто-то в ее голове.

Галина Васильевна вскочила и пошла, почти побежала. Побежала в ночь, оставив все рядом с мертвым мужем – ведра, сумки, ножи, промокашие стички. Ей хотелось только одного – как можно быстрее выйти из страшного леса, который взял жизнь родного человека (КП 2001, 12 X).

Каждый из приведенных типов высказываний имеет свой контекст употребления, позволяющий уяснить денотативное содержание того и другого. Для первого типа это контекст рассуждения, включающий тезис и ряд конкретизирующих его аргументов иллюстративного характера. Заключительная часть – вывод – нередко является имплицитной, логически вытекающей из всего содержания текстового фрагмента. Для второго типа это контекст речевой ситуации возражения, обязательно включающий объект возражения, то, что вызывает возражение, то есть аргументированное несогласие (речевое действие – мнение, высказываемое намерение, побуждение к чему-либо; или неречевое), и само возражение. Соотношение элементов общих контекстов стабильно, почему сами контексты можно оценивать как типовые, а не случайные, разовые, и создает прямо противоположный общий (аналогичность/ неаналогичность) и частный (совместимость, соответствие/ несовместимость, несоответствие, противоречие) характер логико-синтаксических отношений высказывания-номинатива с предтекстом в рамках данных текстовых фрагментов. Необходимо обратить внимание студентов на то, что отношения аналогичности/неаналогичности – это проявление тождеств и различий в языке, то есть универсальных отношений, лежащих в основе механизма языковой системы (см. об этом в работах Н. Н. Холодова и его учеников). Таким образом, при всей самобытности данных высказываний механизм их декодирования базируется на общеязыковых закономерностях.

Соответственно семантике типовых контекстов квалифицируется и функция компонента «А» как формального показателя указанных выше отношений. В контексте аргументации функция час-

тишы преобладает над функцией союза, вводящего отрезок текста с новой информацией по сравнению с предшествующей, в контексте возражения превалирует союзная функция компонента «А», связанная с выражением противительных отношений, осложненных оттенком несоответствия, хотя налицо и функция частицы. Рассмотрение этих двух типов высказываний в учебной аудитории представляет тем больший интерес, что в них, при омонимичности внешней формы, реализуются прямо противоположные текстовые модальности: модальность утверждения, если рассматривать акцию аргументирования, то есть подтверждения истинности тезиса, как частный случай утвердительных отношений, и модальности отрицания, поскольку несогласие в форме возражения есть частный случай отрицания, хотя и своеобразного – в том смысле, что это отрицание может быть не абсолютным, не категорическим, например, включая в свой состав такие нюансы негативной оценки, как сомнение, недоверие к истинности тезиса, являющегося объектом возражения. Возможно и совмещение в семантике ИВ возражения с речевым актом неодобрения, упрека, тонкой иронии, например:

– У вас (то есть у кутюрье Зайцева – Г.Х.) есть конкуренты?

– Да у меня во всем мире их мало! Не потому, что я пижон, а так на самом деле...

– А Юдашкин?

– Дилетантов я вообще не признаю. Он закончил техникум как художник по макияжу и выше не поднялся. Россия неинформированная страна. Можно взять любой иностранный журнал мод и сделать из хороших тканей коллекцию. Он показал в Европе две-три коллекции, которые там не получили никакого отклика. Может, он замечательный художник, но я этого не вижу, так как он два года был моим учеником и год работал с Егором. (КП 1993, 5 X).

В пользу выбора текстов с конструкциями ИАИ и ИВ для обучения студентов-иностранцев говорит и принадлежность текстов к разным формам синтаксической организации речи – монологической/диалогической или диалогизированной монологической – и, что особенно важно, прагматилистическая маркированность подобных высказываний, принадлежащих к реактивному речевому регистру (Золотова, Онипенко, Сидорова 1998), как сигналов текста воздействия, убеждения, как средств выражения подчеркнутой адресованности собеседнику, читателю, то есть экспрессивизации текста, и связанная с этими функциями стилистическая окраска разговорности. Наконец, эти два типа высказываний представляют собой благодатный материал для иллюстрации взаимодействия языка и речи в речемыслительных процессах при осуществлении коммуникативных функций языка. Имплицирование значительной части содержания в обоих случаях происходит при помощи одного и того же способа – употребления словоформы именительного падежа во вторичной функции – для обозначения не компонента структуры денотативной ситуации, а всей этой целостной ситуации. При этом различие контекстов употребления и

обозначаемой денотативной ситуации, различие осуществляемых речевых актов приводят в итоге к интерпретации конструкций «АN₁?») как двух различных функционально-семантических типов высказывания, в устной речи дифференцированных интонационно.

Не имея возможности подробно останавливаться на их интонационной характеристике, отметим только, что в большинстве случаев различия в этом плане могут быть связаны и с различием типов выражаемых вопросов. ИАИ, как правило, являются разновидностью несобственно-вопросительных предложений, риторических вопросов, тогда как ИВ чаще всего являются собственно-вопросительными, хотя в некоторых случаях возможна интерпретация одного и того же высказывания ИВ с семантикой мнения-оценки и как риторического и/или как собственно вопроса с оттенком предположения (см. в ранее приведенном примере: – А Юдашкин? – (1) А Юдашкин Вам разве не конкурент? (2) А Юдашкина Вы не считаете своим конкурентом?).

Полагаем, что подобные высказывания характерны и для других языков, в том числе и родного языка студентов-иностранцев. Мы убедились в этом, проводя сопоставления русских высказываний-номинативов с показателями неродственного татарского языка. Тем больше оснований предполагать их существование в индоевропейских языках. Наличие в русских учебных текстах таких высказываний-универсалий позволит активизировать знания о соответствующих конструкциях в родном языке студентов и облегчить усвоение фактов русского языка, повысит интерес к нему.

Конкретно-вещественное значение номинатива, сообщая информацию о предметной области высказывания, в совокупности со знанием речевого акта, вытекающими из типового контекста ИАИ или ИВ, выполняет в речемыслительном процессе роль ориентира для выбора нужной интеллектуальной модели типовой ситуации, а модели кодифицированных вариантов выражения инвариантного денотативного содержания играют опорную интерпретативную роль в декодировании содержания данных высказываний, которые вступают с ними в системные отношения синтаксической вариативности.

И в этом плане рассмотрение текстов с высказываниями-номинативами в учебной аудитории дает богатые возможности развития русской речи студентов-иностранцев. ИмPLICITная информация, заключенная в конструкциях ИАИ и ИВ, может представлять собой знания о внеязыковой действительности 2-х видов: 1) не имеющие национально окрашенной, культурологической специфики базовые знания, общие для сознания и россиян, и иностранцев, 2) знания о специфических сторонах и элементах российской действительности, российского менталитета, составляющие предмет лингвострановедения, или культурологии, в большинстве случаев недоступные для студентов-иностранцев. В связи с последним уместно вспомнить и тот факт, что именно в силу наличия связанных со вторым видом знания экстралингвистических фактов наш российский юмор нередко непонятен иностранцам, поскольку явления, юмористически (или сатирически) обыгрывае-

мые конференсье-россиянами, отсутствуют в житейском укладе иностранцев в их странах.

Знания первого типа опираются на общечеловеческие базовые когнитивные структуры, концепты, например, на обиходно-бытовом уровне (см. приведенные выше примеры из газетной рекламы средств охраны автомобиля и из статьи о случае выживания человека в экстремальных условиях (о супружеской паре грибников, заблудившихся в лесу). Они входят в фонд общечеловеческих знаний, составляя так называемую общую апперцепционную базу. Национально не окрашенные знания могут оказаться недоступными для иностранцев, равно как и для россиян, в том случае, когда они составляют частную апперцепционную базу, то есть речь идет о каких-то конкретных ситуациях, не известных некоторым читателям. Грань между такой информацией и информацией второго типа, то есть культурологического, иногда может оказаться зыбкой. Такой случай представлен в приведенном нами фрагменте интервью с Зайцевым. Не всякий россиянин может знать, кто такие Зайцев и Юдашкин, тем более иностранец. В то же время интересующиеся модой и участвующие в показах высокой моды в разных странах иностранцы могут этой информацией владеть. В подобных случаях большую роль играет индивидуальный тезаурус человека. Но и при отсутствии конкретной информации о компонентах денотативной ситуации общая структура этой ситуации, а значит, и общий смысл высказывания может быть понят студентами-иностранцами благодаря контексту, уточняющему тип речевого акта в высказывании.

Таким образом, высказывания-номинативы с денотативно неизоморфной структурой в силу своеобразия своей лингвистической природы предоставляют преподавателю русского языка как иностранного широкие возможности обогащения арсенала обучающих средств.

Привлечение высказываний-номинативов с денотативно неизоморфной структурой в качестве объекта изучения позволит оптимизировать процесс обучения иностранных студентов русскому языку в следующих направлениях: 1) это расширит и углубит знания студентов о способах свертывания информации в современном русском языке, дополнив их сведениями о структурно не изоморфных своему денотату высказываниях как особом случае нарушения равновесия семантических, морфологических и синтаксических признаков лексемы, потенциально предназначенной в системе языка для роли компонента предложения-высказывания, а выполняющей в речи (тексте) роль целого высказывания. Неизосемичность синтаксических конструкций не создает синтаксической непропозициональности высказывания, причем неизосемические высказывания стилистически характеризуются книжностью (Г. А. Золотова 1982), а неизоморфные – разговорностью; 2) дополнит и углубит знания о типах речевых актов и способах их выражения, в том числе и неcodифицированных, – с неизбежной активизацией навыков моделирования codифицированных высказываний, их стилистического высказывания; 3) сопоставление неко-

дифицированных и кодифицированных способов обозначения одной и той же денотативной ситуации создаст преподавателю возможность не только привлечь и актуализировать важные теоретические понятия, уже вошедшие в учебную практику (например, понятие коммуникативной парадигмы: М. В. Всеволодова, О. Ю. Дементьева 1997), но и продемонстрировать студентам специфический – гетерогенный – характер соотношенности некодифицированных высказываний с кодифицированными, исключая прямой, непосредственную зависимость в плане деривации первых от вторых; 4) данный материал позволяет активизировать навыки анализа монологической и диалогической форм речи как контекстов употребления этих высказываний, принадлежащих к разным речевым регистрам (Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. 1998); 5) констатирующий анализ некодифицированных высказываний обогащает лингвострановедческие представления иностранцев о России, стимулирует развитие их связной русской речи, побуждая их высказаться.

Литература

- Всеволодова М.В., Дементьева О.Ю. Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигма. – М., 1997.
- Григорян Э.А. Русский язык и неисконная русская речь// Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы. Тезисы международной конференции. Т.1 – М., 1995.
- Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М., 1987.
- Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 1982.
- Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. Под общей редакцией проф. Г.А.Золотовой. – М., 1998.
- Хамзина Г.К. Текстовые функции высказываний-номинативов. – Казань, 1997.
- Ширяев Е.Н. Бессоюзное сложное предложение в современном русском языке. Автореферат. дисс....докт. филол. наук – М., 1983

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ

В. А. Кузьменкова

К ВОПРОСУ О РОЛИ ПРАГМАТИКИ И СЕМАНТИКИ ПРИ АНАЛИЗЕ ОШИБОК (*на материале ошибок немецкоговорящих*)

Последние работы в области коммуникативно-функциональной грамматики (Золотова 1998, Всеволодова 2000, Tošović 2001), рассмотрение фактов языка и речи через призму прагматики (Nerlich 1995, Падучева 1985) позволили по-новому подойти к анализу и профилактике ошибок при обучении русскому языку как неродному. Представим основные принципы, с которыми мы подходим к анализу и профилактике ошибок.

Антропоцентрический подход к языку убедительно показал, что различные языки по-разному обращаются с логическими схемами обыденного мышления, что существуют определенные различия между языками в способах, которыми говорящий воспроизводит сцены, образы или данные опыта. Чтобы выяснить причины ошибок, надо попытаться понять, как мыслит тот, кто создает текст, на каких участках происходит расхождение в моделях представления фактов реального мира. Многие ошибки, как показывают исследования, обусловлены тем, что учащиеся не «творят» речь, но «нанизывают» лексику изучаемого языка на готовую, зафиксированную в их национальном сознании когнитивную модель. По Ч. Филлмору (Филлмор 1999: 306), при интерпретации сказанного или написанного мы должны ответить на четыре вопроса: 1) что он сказал; 2) о чем он говорил; 3) почему он вообще сказал это; 4) почему он сказал это именно таким образом?

Только ответ на первый вопрос (*что он сказал*), как утверждает Ч. Филлмор, занимал ранее традиционную лингвистику. Второй вопрос (*о чем он говорил*) касается «сцены» (или «ситуации», или «положения дел»), которую, по замыслу говорящего, должен воссоздать слушающий в момент развертывания дискурса. Третий вопрос (*почему он это сказал?*) заставляет нас обращаться к теории речевых актов и логики высказывания. Четвертый вопрос (*почему он сказал это именно таким образом*) представляется нам самым важным с позиций поставленных нами задач. Процесс поиска ответа на этот вопрос представляет собой увлекательнейшее занятие. Понять – значит предложить некий рецепт, помогающий избежать аналогичной ошибки в подобных текстах. Очевидно, что и обучающий, и обучаемый должны в процессе обучения проделать важную и, надо признаться, нелегкую работу: выйти из плена своего национального мышления и способов речестроения родного языка и стать на позицию носителя другого языка. *Почему он сказал это именно таким образом, что побуждает его говорить именно так?*

Ч. Филлмор еще в 1975 г. предложил единую концептуальную основу, в рамках которой могли бы рассматриваться: значения

слов, проблемы построения смысла предложений и интерпретации текстов. В данной теории мы находим много чрезвычайно полезного для решения поставленной нами задачи – проведения анализа ошибок с позиций семантики и прагматики с целью предупреждения аналогичных ошибок при построении речи на изучаемом языке. Как известно, лингвисты уже давно не работают с отдельно взятым словом, оно всегда рассматривается включенным в текст и функционирующим («работающим») в тексте. Значение отдельных лексических единиц лучше всего можно понять с точки зрения их вклада в процесс интерпретации текста. Из терминов, которые ввел Ч. Филлмор, мы используем следующие: *сцена*, *схема*, *фрейм*. Имеются расхождения в толковании данных терминов, поэтому уточним, в каком значении мы их употребляем. *Сцена* – это очерпнутые из реального мира опытные данные, действия, объекты, восприятия, а также индивидуальные воспоминания об этом. (В нашем понимании понятие «сцена» равно понятию «положение дел» или «ситуация»). Согласно теории уровней структуры предложения, *сцена* – это денотат предложения. *Схема* – одна из концептуальных систем или структур, которые соединяются в нечто единое при категоризации институтов и объектов, а также для обозначения различных категорий. *Фрейм* – специфическое лексико-грамматическое обеспечение, которым располагает данный язык для наименования и описания категорий и отношений, обнаруженных в схемах. Процесс речепостроения можно было бы представить следующим образом: из опыта реального мира (денотат) люди черпают концептуальные схемы; при усвоении схем выучиваются единицы языковых фреймов; слова из языковых фреймов активизируют в сознании говорящего весь фрейм и ассоциируемую с ним схему; схема может быть использована для конструирования модели предложения и текста. Анализ ошибок дает нам возможность скорректировать создаваемый учащимися фрейм. Применительно к каждому слову нужно знать, каким образом оно в данном значении должно объединяться с другими лексическими элементами и в каких грамматических отношениях они будут находиться друг с другом.

В основе владения иностранными языками лежит способность различать общее и специфическое в языках. Обучая неродному языку, мы должны прежде всего решить проблему репрезентации модели мира, т.е., каким образом модель мира представителя одного языка включается в информацию о модели мира представителя другого языка. При анализе ошибок становится очевидным, что выбор языкового материала зависит от имеющихся у учащихся представлений о культуре народа, язык которого они изучают, о его традициях, привычках. Учащимся нужны знания «русского мира», того, что при изучении языка раньше стояло как бы за кадром. Справедливо и то, что преподаватель тоже должен располагать «закадровой» информацией носителя того языка, который он преподает, – только при наличии этих условий можно говорить об эффективности преподавания языка. Создавая текст, учащиеся должны располагать определенными стратегиями для построения

предложения и текста. В этих целях предлагается использовать классы моделей русского предложения, в основу классификации которых рационально положить их типовой содержательный инвариант (Всеволодова 2001).

После представленных нами положений, на которых базируется семантико-прагматический подход к анализу и профилактике ошибок при обучении русскому языку как неродному, перейдем к рассмотрению некоторых типичных ошибок. Вначале приведем примеры ошибок, которые видела традиционная лингвистика и которые в той или иной степени фигурируют в работах по сопоставительным исследованиям. Вероятно, ошибки можно разделить на *грамматические* (употреблена неправильная грамматическая форма слова), *лексические* (ошибка в употреблении лексемы) и *синтаксические* (неправильно построена синтаксическая конструкция). Заметим, что такое деление выглядит достаточно условным, так как в создании значения предложения участвуют (или одновременно, или в разных комбинациях) четыре средства: лексика, синтаксис, интонация и контекст, и часто ошибка обусловлена несколькими факторами. Подобные ошибки можно классифицировать как «смешанные» ошибки.

К числу *грамматических* ошибок можно отнести:

1) употребление неправильных грамматических форм: **содержаются* вместо *содержатся*, **принадлежающий* вместо *принадлежащий*;

2) ошибки в употреблении *рода* существительных. Немецкий и русский языки по-разному распределяют существительные по *категории рода*. Поэтому типичными являются ошибки, когда учащиеся заменяют род в изучаемом языке по аналогии с родным: **банка* вместо *банк*; нем. *die Bank* – жен.р. (*«*В этой банке работает моя подружка*»); **правительства* вместо *правительство*; нем. *die Regierung* – жен.р. (*«*Это стоит правительстве* больше, чем ожидали»). Думается, что учащимся должен быть представлен полный список слов, имеющих расхождения в роде, как некий справочный материал при обучении, как материал для упражнений;

3) ошибки в глагольном управлении. Так, например, глаголы *мешать*, *поздравлять*, *завидовать*, *звонить* и соответственно немецкие глаголы *stören*, *gratulieren*, *beneiden*, *anrufen* имеют разное управление. Поэтому нередки следующие ошибки: *«*Я не мешаю тебе?*» вместо «*Я не мешаю тебе?*»; нем. *stören* + *Ak*. Расхождения в управлении должны быть показаны на стадии презентации глаголов, а потом отработаны в специальных упражнениях;

4) ошибки в употреблении *возвратных/невозвратных глаголов*. Категория *возвратных/невозвратных глаголов* не совпадает в русском и в немецком языках, что ведет к следующим ошибкам: *«*В Югославии начала война*» вместо «...*началась война*»; нем. «*begann der Krieg*»;

5) ошибки в употреблении *числа*. Употребление *единственного числа* вместо *множественного* или наоборот (несовпадение категории числа): *«*В шоне у нас будет выбор президента*» вместо «...*будут выборы*»;

б) словообразовательные ошибки связаны с незнанием русских словообразовательных моделей или со смешением разных моделей, а также с использованием различного рода калек: *компликация, *организовать, *журналистический факультет, *переведение с одного языка на другой и др.;

г) неправильный выбор предлогов: *«Для этот рассказ он получил премию» вместо «За этот рассказ он получил премию». Немецкий предлог «für» вмещает значения русских предлогов «для» и «за».

К числу лексических ошибок можно отнести:

1) ошибочный выбор одного из словарных значений слова, которое не должно быть употреблено в данном контексте. Так, немецкое слово «Der Aufgabe» совмещает значение двух русских слов – «задача» и «задание». В предложении *«У режиссера было важное задание» ошибка мотивирована неправильным выбором одного из словарных значений. Аналогичная ошибка происходит со словом «einige», которое в немецком языке аккумулирует значения двух русских слов – «несколько» и «некоторые»: *«Несколько думают, что некоторые научные достижения, как, например, клонирование, помогут человечеству» вместо «Некоторые думают...».

Вероятно, к числу «смешанных» можно отнести следующие ошибки:

1) ошибки, связанные с использованием двойного отрицания в русском языке: *«Она ни во что не верит и ни на что надеется», *«Никому было позволено», *«Я не знаю одного немца, который опаздывает», *«Я предлагаю читать никакие газеты». Немецкий язык допускает лишь одно отрицание. В этой же сфере, вероятно, можно искать причину типичной немецкой ошибки *«Я пробовала различные средства – все не помогает!»;

2) ошибки, связанные с выражением времени. Время имеет специфические формы выражения в разных языках, в том числе и в немецком. Можно привести следующие примеры ошибок: *«После двух недель я поеду в Петербург» вместо «через две недели»; нем.: «Nach zwei Wochen...»; *«С месяца я хожу на работу пешком»; вместо: «Месяц я хожу на работу пешком»; нем.: «Seit Monat...»; *«В этой неделе у нас будет конференция»; вместо «на этой неделе...»; нем.: «In dieser Woche...»;

К синтаксическим можно отнести ошибки, связанные с порядком слов. Немецкоговорящие учащиеся, в мышлении которых зафиксированы достаточно строго определенные модели построения немецкого предложения, автоматически переносят данные модели на русский язык. Так, в немецком придаточном предложении изменяемая часть сказуемого стоит в конце предложения, и в соответствии с этим правилом учащиеся строят предложения и на русском языке: *«Мы были на площади, на которой памятник Пушкину находится».

2) к классу синтаксических можно отнести также ошибки, связанные с местом союза «и» (в значении «также»): * «Н надо отметить, что мужчины и должны активно помогать в домашнем

хозяйстве» вместо «...и мужчины должны» или «мужчины также должны активно помогать в домашнем хозяйстве»; эта ошибка связана с тем, что немецкий союз «auch» совмещает русские значения «и, тоже, также».

3) довольно частотными являются ошибки, связанные с местом частицы «ли» в предложениях, содержащих косвенный вопрос: *«Я не знаю, ли это важная информация» вместо: «Я не знаю, важная ли это информация»; нем.: «Ich weis nicht, ob diese Information wichtig ist».

Описания продемонстрированных типов ошибок в той или иной мере встречаются в сопоставительных исследованиях, выполненных в рамках традиционной формальной грамматики. Однако ошибки немецкоговорящих не сводятся к перечисленным выше, и их причины лежат в области так называемой «скрытой» грамматики. Таковы ошибки, связанные с семантикой текста, с условиями дополнительной дистрибуции, с «селекционными» ограничениями. Подобные ошибки описаны лишь в виде отдельных фактов, не получивших системного осмысления и истолкования. Однако мы должны объяснить учащимся, что в русском языке можно: «нести ответственность», но нельзя: «носить ответственность» (см. ошибку: *«Я всегда носила за нее ответственность»), можно: «вести переговоры», но нельзя: «вводить переговоры» (см. ошибку: *«Переводчики переводят только то, что говорят люди, когда водят переговоры»), можно сказать «идут дожди», но нельзя: *«ходят дожди», можно: «дни бегут быстро», но нельзя: *«дни бегают быстро». Вероятно, здесь действует следующее правило: в переносных значениях могут употребляться только так называемые «однонаправленные» глаголы движения. Другая группа ошибок связана с качеством субъекта в предложении (одушевленный/неодушевленный). Так, можно сказать «мотор заработал» (в значении начала действия), но нельзя сказать *«С первого октября Сидоров заработал в университете» (в значении «начал работать»). Когда мы говорим: «Человек состарился», мы объясняем учащимся: «состариться – значит, стать старым». И тут же получаем ошибку: *«Моя шуба состарилась». Очевидно, глагол «состариться» можно употреблять только для характеристики одушевленного субъекта. С позиций характеристики субъекта можно объяснить также ошибки, связанные с употреблением описательных или однословных предикатов. Так, вполне корректным будет предложение «Самолет совершил посадку в аэропорту Шереметьево», и некорректно *«Наталья совершила посадку на скамейку». Эти и им подобные ошибки, по нашему убеждению, могут получить объяснение только с позиций семантико-прагматического подхода.

Хорошо известно, что те явления русской грамматики, которые имеют аналоги в родном языке учащегося, вызывают меньше всего затруднений при изучении русского языка. Трудно понять и использовать в речи то, что не имеет аналогов в родном языке. Поэтому естественно, что многие ошибки немецкоговорящих связаны с категорией аспектуальности. Таковы ошибки в предложениях:

*«Я всегда поняла язык, как средство коммуникации», *«Австрийцы долго поддерживали эту систему», *«Уже несколько лет австрийцы разделят мусор в разные пакеты». Обратившись к семантике вида, мы можем предложить учащимся следующую модель объяснения подобных ошибок: значение слова *«всегда»* связано с семантикой процесса, а это семантика глаголов несовершенного вида, поэтому в данном случае действует правило на совместную встречаемость. Слово *«всегда»* и глагол совершенного вида, как правило, несовместимы в близком соседстве. Аналогичные объяснения применимы и к следующим двум предложениям: слова *«долго»*, *«несколько лет»* тоже несовместимы с семантикой глагола совершенного вида *«поддержали, разделят»*. Анализируя предложение *«Иван Иванович рискнул жизнью», надо показать, почему необходимо употребить глагол несовершенного вида (*«рисковал жизнью»*): действие лишь имело место, процесс не получил завершения и не было (к счастью для Ивана Ивановича!) трагического «результата» действия. Предложение-высказывание *«Иван Иванович рискнул жизнью» некорректно, так как может быть истолковано слушающим следующим образом: «Ивана Ивановича уже нет в живых».

К ошибкам, которые не поддаются объяснению в рамках традиционной формальной грамматики, можно отнести также следующую: *«До сих пор писательница написала два романа». С точки зрения формальной грамматики, предложение не содержит ошибок. Но анализ показывает, что словосочетание «до сих пор» включается только в те контексты, в которых, с точки зрения говорящего, не совершилось какое-то ожидаемое (или предполагаемое) действие или событие: «До сих пор она не написала ни одного романа», в то время как говорящий полагает, что роман (или романы) должны были быть написаны. Поэтому корректно «до сих пор не написала, не прочитала, не ответила, не сделала» и т.п.

Семантико-прагматический подход позволит нам не только предсказать и предотвратить многие ошибки, но существенно продвинуться вперед по пути создания типологии ошибок.

Примечание: все приведенные нами примеры ошибок взяты из письменных работ студентов, изучающих русский язык в Венском университете (Institut für Slavistik der Universität Wien). Работы были написаны в рамках спецкурса «Aufsatzpraktikum».

Литература

Всеволодова М. В. К вопросу о систематизации предложений в рамках функционально-коммуникативного синтаксиса // Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом. М., 2001.

Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. М., 2000.

Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998.

Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. М., 1985.

Филлмор Ч. Основные проблемы лексической семантики // Зарубежная лингвистика III. М., 1999.

Tosovic B. Korelatona sintaksa. Graz, 2001.

Nerlich B. Writing the history of semantics and pragmatics: problems and solutions // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы. Т. II, М., 1995.

Р. А. Кулькова, Пак Хэок (Южная Корея)

РУССКИЙ ЯЗЫК В КОРЕЙСКОЙ АУДИТОРИИ: ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОШИБОК В УПОТРЕБЛЕНИИ ГЛАГОЛОВ РЕЧИ

1. 1. Одна из перспективных задач методики – создание современных национально ориентированных учебников. Достижение этой цели возможно при двух условиях. Первое (основное) – наличие эффективной методики преподавания русского языка, в наибольшей степени отвечающей его (языка) типологическим особенностям. Второе – дополнение этой системы результатами сопоставительных исследований, показывающих наиболее проблемные зоны в изучении русского языка разными нациями, что отражает универсальное и специфическое в разных языках.

Что касается первой задачи, то одним из вариантов ее решения, заслуживающих пристального внимания специалистов, представляется методическая система М. П. Аксеновой, в данное время с интересом апробируемая широкими кругами преподавателей разных стран (Аксенова 1999, 2000, 2001). Эта продуманная методика отвечает требованиям простоты, системности, методической целесообразности, она исходит из типологических особенностей русского языка и основана на теории управления процессом усвоения знаний (Тальзина 1984). Что касается второй задачи, то она может быть решена путем методического осмысления конкретных сопоставительных исследований.

Мы поставили перед собой частную цель – проанализировать трудности усвоения глаголов речи при работе с корейской аудиторией, попытаться понять, что здесь в языках универсально, а что является специфическим, и тем самым облегчить их преподавание и усвоение.

2. Глаголы речи **сказать, говорить–поговорить, разговаривать, рассказывать–рассказать** принадлежат к числу самых частотных глаголов, и уже на начальном этапе данные глаголы должны входить в активный словарь учащихся. Однако они не так просты для усвоения, о чем говорят многочисленные и стойкие ошибки в их употреблении. Прежде всего, это смещение глаголов **сказать–рассказать**: Он *говорил (*сказал) анекдот (вместо *Рассказал анекдот*), Он *говорил(*сказал) свой план (вместо *Рассказал о*

своем плане), * Говорите немного о своей семье (вместо *Расскажите о своей семье*), *Скажите, как вы провели отпуск (вместо *Расскажите, как ...*), *Расскажите, что вы думаете (вместо *Скажите, что вы думаете*), Он *сказал историю своей семьи (вместо *Рассказал историю своей семьи*); затем это смешение глаголов сказать–говорить: * Маркс и Энгельс сказали... (вместо *Маркс и Энгельс говорили*), *Я по-другому говорю... (вместо *Я скажу по-другому*); далее это употребление глаголов сказать–рассказать вместо высказать в выражении «высказать мнение»: *Скажите (*расскажите, *дайте) свое мнение (вместо *Выскажите свое мнение*), * Он сказал свое мнение (вместо *Он высказал свое мнение*), *Мне хочется говорить о своем мнении (вместо *Мне хочется высказать свое мнение*); встречается смешение слов говорить и разговаривать *Здесь нельзя шуметь и говорить (вместо *Здесь нельзя разговаривать*), *Много разговаривать – не значит быть умным; (вместо *Много говорить – не значит быть умным*), а также другие смешения: Я *разговариваю по проблемам без личного опыта (вместо *Я высказываюсь...*) Я хочу *поговорить, что мне до этого нет дела (вместо *Я хочу сказать*), и так далее.

Известно, что при взаимодействии иноязычных систем хорошо выявляются фрагменты, более дифференцированные в разных языках, и нет лучшего показателя типологических свойств языка, чем ошибки, которые помогают увидеть универсальное и специфическое (Брызгунова 1998).

II.1. Общее значение глаголов речи (говорить, сказать, рассказывать, разговаривать) – «производить» членораздельную устную речь. Речь может быть разной степени протяженности – от междометия (*«Ах!» – сказала она*) до больших текстов (*Он подробно рассказал о случившемся*). Словарные определения основных значений этих глаголов обобщенно можно представить так: **сказать** – «выразить в устной форме какую-либо мысль, мнение, сообщить что-либо»; «произнести»; **говорить** – «выражать в устной форме какие-либо мысли, мнения, сообщать факты и т.п.»; «высказывать, повествовать»; **рассказывать–рассказать** – в устной форме (излагать)изложить, (сообщать)сообщить что-либо»; **разговаривать** – «в устной форме вести разговор, беседовать».

2. Корейским учащимся этих общих определений недостаточно, так как семы «произнести», «сообщить что-либо» есть во всех глаголах речи. Поэтому, чтобы правильно выбрать нужное слово в конкретном контексте, нужно знать некоторые другие семы этих глаголов. Что это за семы?

Первое. Речь есть способ передачи информации. При этом информация может быть очень различная – как «элементарная» (*Они приехали уже. Холодно. Ай!*), так и «организованная», тем или

иным образом «структурированная» (разного рода сообщения-как короткие, так и длинные, а также доклады, рассказы, анекдоты и т.д.) Для обозначения элементарной, «неструктурированной» информации выбираются преимущественно глаголы **сказать и говорить** (никогда – **рассказывать**), а для констатации акта речи, в котором информация представляет собой «структурированный», организованный фрагмент, выбирается в основном глагол **рассказывать** (иногда – **сказать – говорить**). Данное противопоставление есть в обоих языках, но более последовательно выражено в русском.

Второе. Глаголы речи в некоторых контекстах различаются тем, что в одних случаях информация может быть заранее продумана (речь «по плану») – тогда выбирается глагол «сказать», а в других – содержание речи заранее тщательно не продумано, а фиксируется только сам факт говорения – тогда выбирается глагол «говорить» (это имеет место при употреблении глаголов речи в инфинитиве). Для корейского языка данное противопоставление не существенно.

Третье. Условием любого акта речи является наличие, как минимум, двух общающихся (говорящего и воспринимающего информацию). Но при употреблении одних глаголов (**сказать, говорить, рассказывать**) роль слушающего «остаётся за кадром», а при употреблении других (**разговаривать**) конкретизируется: оба участника речевого взаимодействия одновременно являются и говорящими и слушающими (поочередно). Это различие имеет место в обоих языках, но выдерживается с разной степенью строгости.

В сопоставляемых языках на данном фрагменте существуют и некоторые другие различия.

3. Проиллюстрируем сказанное парным сопоставлением глаголов

3.1. сказать – рассказывать (рассказать)

Сравните следующую пару предложений:

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| (1) Он вчера позвонил мне | (2) Он вчера позвонил мне |
| и сказал (информировал) об | и рассказал об экскурсии. |
| экскурсии. | |

그는 어제 나에게
전화를 걸어 여행에 대해
말했다/알려 주었다

그는 어제 나에게
전화를 걸어 여행에
이야기했다

Корейский язык для предложения (1) располагает как глаголом с очень широким значением речи (말하다), так и специализированным глаголом, основное значение которого – «передать информацию» (알려주다) (Однако глагол «информировать» не

но-книжную окраску). В предложении (2) фигурирует глагол *이야기 하다*. Несмотря на различный перевод, смешения учащимися этих глаголов в подобных контекстах чрезвычайно часты (см. ошибки).

Что общего и различного в семантике глаголов «сказать» и «рассказать»? Оба глагола выражают а) процесс речепорождения, б) устный характер речепорождения, в) передачу какой-то информации в процессе речи. Это общие, одинаковые семы. Различие же касается только того, какого рода информация передается – отрывочная, «квант информации» (1), или информация, организованная в систему, так или иначе «структурированная» (2) – связное повествование или описание.

Это различие сохраняется в сходных контекстах: «Скажите, кто вы и откуда» (слово «скажите» можно опустить, потому что говорящий ждет односложного ответа) и «Расскажите, кто вы и откуда» (слово «расскажите» опустить нельзя, потому что говорящий ждет именно рассказа, пусть самого маленького).

Эта сема, по которой данные глаголы разнятся, на взгляд иностранного учащегося может оказаться достаточно расплывчатой, потому что с понятием «структурированности», системности информации в сознании говорящего на корейском языке скорее связан тот смысл, который выражает русский глагол «объяснять» (ср. типичную ошибку – «Она показывала Сеул и *объясняла историю Сеула»). Важно подчеркнуть, что «структурированность», системность информации ни в коем случае не есть «проблемность»: если передается и интерпретируется проблемная информация, употребляется глагол «объяснять»: объяснять задачу, правило, закон и так далее).

Наряду с указанием на данное различие, с целью облегчения усвоения данных глаголов, следует привлечь их сочетаемость, которая является отражением их разной семантики.

сказал шутку	но: рассказывал– рассказал анекдот, случай, историю...
два слова о себе	о сестре, об отпуске...
что-то непонятное	о своих планах...
	об экологии городов...
	рассказывал-рассказал, что думают в правительстве...
как: громко, тихо...	подробно, коротко, долго, красиво, доходчиво, много, немного...
Он сказал, что она некрасива.	но: Он рассказал, как она выглядит.
Он сказал правду.	= Он рассказал все правдиво, как было.

Знакомство учащихся (при изучении данной пары глаголов) с такими дополнительными ориентирами как сема «структуриро-

Знакомство учащихся (при изучении данной пары глаголов) с такими дополнительными ориентирами как сема «структурированность-неструктурированность» информации и сочетаемость данных глаголов помогают избежать ошибок типа «*Я скажу, как я выгляжу» вместо «Я расскажу, как я выгляжу», «*Я скажу о своей сестре» вместо «Я расскажу о своей сестре» и других.

Отдельно (как клише) нужно выучить выражение «высказать мнение», чтобы предупредить ошибки типа *Скажите, *дайте свое мнение, поскольку на корейский язык словосочетание «высказать мнение» переводится как «сказать мнение». Сравните:

Скажите, у вас есть об этом свое мнение? Выскажите свое мнение

말해주세요, 이것에 대해 자신의 의견을 말해주세요
당신 자신이 의견이 있습니까? (발언하세요.)

3.2. говорить, сказать

Употребление этих глаголов в индикативе и в императиве укладывается в рамки представлений об употреблении видов (здесь мы отвлекаемся от вопроса о том, являются ли они видовой парой).

Например,

Моя бабушка (всегда) говорила Моя бабушка сказала (скажет),
(говорит, будет говорить), что что дом-это любовь, а не вещи.
дом-это любовь, а не вещи. Скажите, что вы думаете!

Говорите-не стесняйтесь!

Что же касается их употребления в инфинитиве, то с одной стороны, глаголы «говорить» и «сказать» подчиняются общему правилу употребления глаголов в инфинитиве: НСВ выражает запрет «Нельзя говорить с подчиненными грубо», а СВ выражает невозможность «По-русски нельзя сказать «два девочка»». С другой стороны, есть такие случаи употребления этих глаголов, которые требуют дополнительных объяснений.

Так, при их употреблении с глаголами желания, появляются оттенки смысла, которые в иностранной аудитории требуют пояснения. Сравните:

(1)(Весна!) Мне хочется петь, танцевать, говорить о любви!
노래부르고, 춤추고, 사랑에 대해 말하고 싶습니다

(2) Мне хочется кое-что сказать о любви.
사랑에 대해 무엇인가 말하고 싶습니다

Фраза (1) отражает состояние говорящего, который хочет в устной форме выражать свои чувства и не хочет молчать, употребление здесь глагола «говорить» предполагает только обозначение темы говорения (любовь), а обдуманного плана и готового содержания высказывания здесь у говорящего нет, в то время как пред-

ложение (2) выражает намерение говорить при заранее обдуманном содержании, оно близко по значению к выражению «Разрешите, дайте мне сказать».

Другими словами, «говорить» выражает только «имя действия», в нем нет указания на готовый план содержания речи. Поэтому он употребляется в контекстах, где вообще содержание речи не важно – «Ребенок уже говорит» (ср. в связи с этим правильную грамматически, но не являющуюся натуральной фразу, построенную иностранцем «*Ваш ребенок какое-то слово говорит?», которая свидетельствует о том, что обучаемые не представляют себе, что «имя действия» не нуждается в том, чтобы дополнять его распространителями с конкретным значением).

В предложении же с глаголом «сказать» обязательно должно быть употреблено неопределенное местоимение «кое-что» как эксплицитный знак предварительной продуманности содержания сообщения: «Я хочу кое-что сказать».

Проведенное сопоставление предупреждает ошибки типа *Мне хочется кое-что говорить.

Наконец, как показывает практика, наибольшую трудность для корейской аудитории представляют сочетания этих глаголов с предикативными наречиями, особенно с наречиями, выражающими эмоции: а) Трудно говорить – Трудно сказать, б) Стидно говорить – Стидно сказать, в) Грустно говорить об этом.

а) Корейскую аудиторию затрудняет осмысление следующей пары предикативных сочетаний – «трудно говорить» и «трудно сказать»: «Трудно говорить об этом, закипают слезы» – 눈물이 나기 시작해서 이것에 대해 말하기가 어렵다, 힘들다. (букв. трудно, тяжело) и «Трудно сказать, что нас ждет в будущем» – 우리에게 미래가 기다리고 말하기는 어렵다 (букв. трудно, невозможно), поскольку выражение «трудно сказать» сближается по значению с клишированным словосочетанием «не знаю, никто не знает».

б) Если рассмотренная выше пара предложений переводится на корейский язык синтаксически однотипными структурами, то предложениям с наречием «стыдно» соответствуют совершенно разные синтаксические структуры: «Стидно сказать, но я люблю мультики» 말하기가 창피하지만, 나는 만화를 좋아한다 и «Стидно говорить об этом в вашем возрасте» 당신 나이에는 이것에 대해 말한다는 것은 창피한 일이다 (букв. Говорить об этом в вашем возрасте – дело стыда), поскольку в первом предложении имеет место оттенок уступительности (Хотя об этом стыдно говорить, но я скажу, что...), а во втором подчеркиваются вневременные отношения, что в данном случае усиливает оттенок осуждения и запрещения: нельзя, плохо об этом говорить.

в) Невозможен также прямой перевод предложения «Об этом грустно говорить»: на корейский язык эта фраза буквально переводится как «Грустно, что я об этом говорю».

Таким образом, выражения **трудно сказать, стыдно сказать, грустно говорить**, построенные в русском языке по одному синтаксическому образцу, но выражающие различные оттенки смысла, имеют три разных корейских соответствия, и на занятиях их следует толковать дополнительно.

3.3. разговаривать с кем – рассказывать (рассказать) кому

Сравните:

(1) Они разговаривали со студентами о последних новостях. (2) Он рассказывал студентам о последних новостях.

그들은 최근의 소식들에 관해 학생들과 함께 이야기했다. 그들은 최근의 소식들에 관해 학생들에게 이야기했다.

대화를 나누었다. 담화했다.

На корейский язык глаголы «рассказывать»(2) и «разговаривать» (1) переводятся одним и тем же глаголом 이야기하다 (с той только разницей, что глагол «разговаривать» в (1) синонимизируется с еще двумя глаголами: 대화를 나누었다. 담화했다, отличающимися стилистически). Значит, у учащихся следует сформировать представление о том, в чем различие между данными русскими глаголами. Наряду с разным глагольным управлением (являющимся, конечно, одним из показателей разницы в значении), которое разграничивает понятия совместности (с кем) и адресата (кому), здесь имеет место разница смысловая, которая состоит в том, что «рассказывать» предполагает, что говорящий активен, роль другого (других) не конкретизируется, в то время как глагол «разговаривать» предполагает активность обоих участников речевого взаимодействия, это речевая деятельность взаимная. «Рассказывать» можно даже тогда, когда тебя никто не слушает и не видит, а действие глагола «разговаривать» предполагает обмен информацией и активную роль слушающего, который воспринимает информацию и каким-то образом реагирует на нее. Другими словами, в последнем случае есть не столько говорящий и слушающий, сколько два «говорящих-слушающих». Иногда мы употребляем глагол «разговаривать», когда говорит только один, а второй почти все время молчит, но обязательным условием является его (собеседника) потенциальная возможность вступления в беседу – практически он может только внимательно слушать и поддакивать, кивать или как-то по-другому выражать свое мнение, участие, сопереживание. В этом смысле «разговаривать» можно даже с тем, кто не умеет говорить (с немым), а также с тем, кто не обладает разумом (с собакой) – тогда «реакция» на высказывания осуществ-

ляется невербальными способами. Важно только, что говорящий уверен в том, что «слушающий» каким-то образом РЕАГИРУЕТ.

Другими словами, «рассказывать» – это значит «выславливать» готовый продукт мыслительной деятельности, некую «структурированную» информацию, доводить ее до сведения некоторой аудитории, реакция которой (и само наличие которой) «остается за кадром», а «разговаривать» – это процесс выражения и отражения информации, взаимного обмена информацией или эмоциями при обязательном наличии «реагирования» другой стороны. Различие в семантике данных глаголов отражается в их разной сочетаемости.

Они разговаривали враждебно	Он рассказывал подробно
бурно	со слезами
мирно	с воодушевлением
вежливо	неохотно
отчужденно	без подробностей
весело	вяло и неинтересно

Изучая данные глаголы, методически целесообразно сразу предупредить ошибки на употребление существительных «разговор», «слова», «рассказ» (ср. типичную ошибку Он сказал, что не любит солнце – его*рассказ удивил меня), поскольку такое продолжение – наиболее типичный контекст для микротекстов с предложениями, включающими глаголы речи.

Сравните:

Он сказал, что не любит солнце – его слова меня удивили.

Я могу рассказать кое-что интересное. Эта история касается моей матери. Мой рассказ будет длинный.

*Мы долго с ним разговаривали о политике. Этот разговор я не забуду никогда.
(Его слова я не забуду никогда.)*

Как показывает таблица, в контексте с глаголом «разговаривать» регулярно появляются слова «разговор» и «слова», в контексте с глаголом «сказать» – существительное «слова», а в контексте с глаголом «рассказывать» наиболее частотны существительные «рассказ» и «история».

3.4. говорить как – говорить (поговорить) с кем о чем

Сравните:

(1) Он говорил долго, но интересно. 그는 오랫동안 이야기했어. 재미있었다. (букв. рассказывал)	(2) (Мы давно с вами не общались.) Я хочу с вами поговорить. 당신과 대화를 나누고 싶습니다. 담화하고 싶습니다. 이야기 싶습니다. (букв. разговаривать)
----------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

По-корейски смысловая разница, выражающаяся в русском языке одним глаголом «говорить», но его разными видовыми фор-

мами, передается разными глаголами: глаголом, соответствующим русскому глаголу «рассказывать» (1) («излагать заранее продуманное, «структурированное» сообщение») и глаголом, соответствующим русскому глаголу «разговаривать» (2) (общаться словесно при активности обеих общающихся сторон). Кроме того, для перевода предложения (1) существует большее, чем в русском языке, число стилистически различных вариантов.

Сопоставление употребления этих глаголов показывает, что русский глагол «говорить» имеет большой семантический объем, так как он может употребляться и в значении «рассказывать» и в значении «разговаривать», ведь в (1) речь идет о «структурированном» монологе, (т.е. контекст не исключает глагол «рассказывать»), а в (2) - о взаимном речевом взаимодействии (не исключается глагол «разговаривать»). В корейском же языке эти характеристики фиксируются с помощью глаголов с более узким специализированным значением, а не глаголом с общим значением речи.

3. 5. Особо отметим предложения с отрицанием.

говорить

(1) Не говорите об этом.

이것에 대해 말하지 마세요.

разговаривать

(2) Не разговаривайте во время лекции! (Молчите, не шумите!)

수업 중에는 이야기하지 마세요, 말하지 마세요.

(3) Здесь нельзя разговаривать!

여기에서는 이야기해서는, 말해서는 안됩니다.

В корейском языке в контекстах типа (2) и (3), в которых нужно подчеркнуть не процесс речи, не содержание речи, а ее косвенный «результат» (шум, который возникает), используются глаголы 이야기하다 «рассказывать» или 말하다 «говорить». В русском языке употребление соответствующих русских глаголов оказывается недопустимым: единственно возможным в данном контексте является глагол «разговаривать». Однако, если такой аспект ситуации как «шум» в контексте не актуален, глаголы «говорить» и «разговаривать» синонимизируются (Об этом нельзя говорить (=разговаривать) с детьми 이것에 대해서는 애들에게 말해서는 안됩니다). Подобные контексты – источник затруднений для корейской аудитории.

Цель данного сопоставления – предупредить ошибки типа *Не говорите в читальном зале!

III. Из проведенного анализа можно сделать выводы об универсальном и специфическом при выражении фактов речи в сравниваемых языках.

1. Универсальное (общие свойства в обоих языках):

– сам факт наличия глаголов речи, который отражает необходимость зафиксировать внеязыковую действительность (факты «говорения» отражаются в глаголах речи),

– наличие в значении глаголов таких смыслов как «производить речевую деятельность (без указания на реакцию собеседника)» и «вести речевое общение при активности собеседника».

Универсальное в языках подтверждает философский тезис о единстве отражения языковой действительности в разных языках мира.

2. Специфическое (степень дифференциации):

– наличие видового противопоставления в русском языке (и в силу этого процесс речи – «говорить» – и «квант» речи – «сказать» – четко противопоставлены),

– наличие последовательно выраженного противопоставления русских глаголов по наличию семы «структурированная информация» – «неструктурированная информация» («сказать» и «рассказать»), чего нет в корейском языке,

– более резко выраженное в русском языке противопоставление глаголов «рассказывать» и «разговаривать»,

– наличие последовательно выраженной системы стилистических вариантов в корейском языке (более разветвленной, чем в русском: 말하다, 이야기하기, 대화를 나누다, 담화하다).

– большой семантический объем русского глагола «говорить» (очень широкое, неконкретизированное представление о факте речи вообще), который может употребляться как в значении «рассказывать», так и в значении «разговаривать», в то время как в корейском языке больший семантический объем имеет глагол «рассказывать» 이야기하다.

Все изложенное поможет преподавателям-практикам в повседневной работе, а также может быть учтено при написании национально ориентированного учебника по русскому языку для корейцев и при написании учебника корейского языка для русских учащихся.

Литература

- Аксенова М.П. Русский язык по-новому. С.-П., 1999-2001 (в трех частях).
Брызгунова Е.А. Русский язык в аспекте универсального и специфического. (конспект лекции) 1998.
Верхоляк В.В., Каплан Т.Ю. Учебник корейского языка. Владивосток. 1997.
Евгеньева А.П. Словарь синонимов русского языка в 2-х т. Л., 1970-1971.
Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1989. Словарь русского языка в 4-х т. 3-е изд. М., 1985-1988.

В. Г. Кульмина

НАУЧНЫЕ КАТЕГОРИИ И ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В ЦВЕТО-СВЕТОВЫХ НОМИНАЦИЯХ (на примере символики светил в русском и польском языках)

Солнце — наше животворное светило, всегда притягивало к себе воображение человека, а его живописные и вербальные образы живут в языках и культурах в многочисленных вариациях. Издревле интересуют и волнуют человека и ночные светила. Они видятся ему могучей силой, вершительницей судеб, связываются с сокровенными движениями души. Мечты и звезды — всегда где-то рядом, в одном измерении. Свечение светил способно пробуждать эстетические и романтические чувства. Звездный свет нередко ассоциируется с чувством любви (причем он не только «сопутствует» любви, но и «помогает» ей). Для поэтов — он неиссякаемый источник вдохновения и поэтической рефлексии, почва для произрастания древа поэзии. Вспомним строки Маяковского: *Послушайте! Ведь если звезды зажигают — значит, это кому-нибудь нужно?/ Значит — кто-то хочет, чтобы они были?/ Значит — кто-то называет эти плевочки жемчужиной?/ И, надрываясь / в метелях полуденной пыли,/ врывается к богу,/ боится, что опоздал./ плачет,/ целует ему жилистую руку./ просит — чтоб обязательно была звезда! —/ клянется — не перенесет эту беззвездную муку! [...]* *Послушайте! Ведь, если звезды/ зажигают — значит — это кому-нибудь нужно?/ Значит — это необходимо,/ чтобы каждый вечер/ над крышами/ загоралась хоть одна звезда?! (Маяк.)* Интересно, что солнечный и звездный свет в нашем сознании часто бывает «окрашен» и мультиплицируется в разнообразнейших цветовых «версиях», порождая бесчисленные «свето- и цветовые» метафоры.

Цветообозначение солнца. Имеющийся материал позволяет выделить между польским и русским языками многочисленные параллели. Так, солнце в польском и русском языках, прежде всего, золотое. Ср. в стихотворении В. Стисловского: *Dziś dla Ciebie, mamo, / świeci słońce złote, dla Ciebie na oknie / usiadł barwny motyl (Wiersze. S. 260)* 'Сегодня для тебя, мама, светит золотое солнце, для тебя на окне уселась яркая бабочка'. В песне «Родина моя» на слова Льва Ошанина, у солнца — золотое сиянье: *Родина моя! / Под лучезарным небосводом, / В сиянье солнца золотом...* (Песня. С. 9).

Лучи у солнца тоже золотые. Ср. у Лермонтова в стихотворении «Парус»: *Под ним струя светлей лазури, над ним луч солнца золотой* (Лермонт. С. 35).

Нередко цветообозначение солнца как золотого предстает в метафорически-персонифицированном виде. Напр., у М. Конопницкой солнце подмигивает своими золотыми глазами: *Słoneczko uśmiechnięte / mruży [...] złote oczy* (Wiersze. S. 231).

Фольклорный образ солнца в обоих языках имеет красную окраску. Ср. у Лермонтова: *He сияет на небе солнце красное, / He любятся им тучки синие...* (Лермонтов. С. 81). Ср в польской песне: *Już zachodzi czerwone słońeczko* (Walka. S. 34) 'Уже заходит красное солнышко'.

В обоих языках солнцу присущи также желтый и белый цвета, нередко служащие его персонализации. Ср. образ желтого солнца у Марии Павликовской-Ясножевской: *Niech żółte słońce gorącą ręką oczy mi przesłoni* (Pawl.-Jasn. S. 7) 'Пусть желтое солнце горячей рукой глаза мне заслонит'. Ср. пример белого солнца в стихотворении А. Каменьской – у него белое личико: *Buzia słońca wyjrzała biała* (Więsze. S. 74) 'Выглянуло солнца белое личико'. Ср. также у Цветаевой: *Белое солнце и низкие, низкие тучи...* (Цветаева. С. 290). В «Слове о полку Игореве» оно может быть светлым и трисветлым: Ярославна рано плачет в Путивле на забрале, приговаривая: «Светлое и трисаетлое Солнце!» (Толоконников. С. 65).

Солнце зимой может казаться бесцветным, как в стихотворении Николая Грибачева «Окаянная зима»: *Бесцветность солнечно-го диска, / Ветра, сводящие с ума...* (Грибачев. С. 47).

Солнце бывает настолько ярким, что просто слепит глаза, что отражают эксерпции в обоих языках. Ср., напр., польский пример: *Podniosła rękę do oczu, bo oślepiła ją zachodzące słońce...* (Токар. С. 129).

Солнце, как и многие другие природные объекты в русском языке, может наделяться цветообозначением 'голубое'. Ср.: *Когда над Камой солнце молодое! Вставало из-за темной полосы / И виделось приветно-голубое, оно сливалось с памятью о том, / Что где-то у реки / Незнаменитой / Стоит под черепицей отчий дом...* (Мал. С. 78). Коннотации у такого цветообозначения солнца самые положительные – ведь оно здесь 'приветно-голубое'.

Способность солнца светить, будучи перенесена на человека, может переосмысливаться как способность самоотверженно служить людям. Ср. пример из известного стихотворения «Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче»: *Светить всегда, / светить везде, / до дней последних донца, / светить – / и никаких звездей! / Вот лозунг мой – / и солнца!* (Маяк. I. С. 187).

Свето-цветовая метафора не чужда научным и энциклопедическим текстам. Обратимся к примеру цветообозначения солнца на заключительной стадии его эволюции. Мы не знаем и, к счастью, не почувствуем на себе, что произойдет с солнцем, когда оно остынет. Его предполагаемое состояние к этому моменту передается научной метафорой: *Na zakończenie swej ewolucji słońce przejdzie w stan białego karła* (Enc. Powsz. IV. S. 205). 'В заключение своей эволюции солнце перейдет в состояние белого карла'.

Цветовая картина зари, восходов и закатов солнца. Цветовое описание восхода и заката солнца создает сходную в цветовом и эмоциональном отношении картину. Цветовая картина как восхода, так и заката солнца связана часто с сильными эмоциями – она то выступает как их фон, то служит непосредственно их пробуждению.

Цветообозначения восхода и заката солнца могут осмысливаться в метафорическом плане и выражаться необыкновенно яркой метафорой: *Там, где капустные грядки / Красной водой поливает восход...* (Есен. С. 20); *Гаснут красные крылья заката* (Есен. С. 20).

Заря, восход и закат солнца часто получают изысканные сравнения. Главный цвет при описании восхода, заката, зари, зорьки в русском языке – в том случае, если повествователь хочет показать всю красоту заката, вложить в это описание свои лучшие, самые светлые чувства и окрасить все повествование в романтические «цвета» – это алый цвет.

Алый цвет зари может осмысливаться в процессуальном плане и передаваться через глагол 'алеть'. Ср. у Бунина: *Вечерний легкий свет алеет на полях [...] и гаснут облака под куполом небес...* (В селе // Колосок. С. 226); *Гора, весь день глядевшая с востока, / Свой алый пик высоко унесла* (Бун. «Горный лес». С. 134).

Для описания появления солнца на небосклоне и его исчезновения, для описания красок зари часто используется метафора огня, пожара. Нередки выражения типа 'закат догорает', 'солнце догорает', 'заря вспыхивает'... См., напр., у Бунина: *Но вот закат разлил свой пышный пламень* (Бунин. С. 14). Ср. у Михаила Кольцова в «Песне пахаря»: *Красавица зорька / В небе загорелась* (Кольцов. С. 7), и в «Урожае»: *Красным полымом / Заря вспыхнула; / [...] / Разгорелся день / Огнем солнечным* (Кольцов. С. 11). Ср. у Ахматовой: *Казалось, небо сожжено / Червонно-дымной зарею* (Ахматова. С. 126). Ср. пример аналогичного типа из польского языка из стихотворения Л. Стаффа «Я уже хотел закрыть день»: *Już chciałem zamknąć dzień na klucz [...] Aż tu za oknem wściekła zorza, budząca radość i przestrah, / Rozbłysła niezbyt pożar, Wybuchła jak orkiestra...* (Ze струny. S. 45) 'Я уже хотел закрыть день на ключ [...] И вдруг за окном бешеная заря, вызывающая радость и страх, вспыхнула, словно пожар, взорвалась, как оркестр...'

В русском языке способностью «гореть» нередко наделяется восток: ср. у Пушкина: *Горит восток зарею новой* («Полтавская битва» // Колосок. С. 193). Ср. также примеры из Лермонтова: *Болель в груди моей и нет мне исцеленья/[...]/ Гляжу в безмолвии на запад: догорает, / Краснея, гордое светило* (Лермонт. С. 32); стих. «Баллада»: *Вдали багровой полосой / На небе зарево горит* (Лермонт. С. 20).

Цвета восточного края небосклона могут осмысливаться в стадиальном и процессуальном плане. Так, Восток может поочередно белеть, алеть и пылать. См. у Тютчева: *Восток белел [...] ладья катилась [...] Восток алел [...] она молилась [...] Восток вспылал [...] Она склонилась* (Тютчев. С. 113).

В предрассветную пору восток может голубеть. См. у Ахматовой: *Я простился, Восток голубел* (Ахматова. С. 47).

Цветовые эффекты, возникающие при восходе и заката солнца, зари, передаются металексемой 'зареве' в первом из ее значений – «сияние во время заката и восхода солнца» (Горбач., Хабло. С. 158). В более широком значении зарево – это еще и «отсвет пожара на небе» (Там же). См., например, определения лексемы 'зареве' в

первом из его значений в «Словаре эпитетов» (Горбач., Хабло. С. 158) (сгруппированные нами по цветовым группам): 'алое, багровое, багряное, густо-красное, золотое, красное, кровавое, кроваво-золотое, кроваво-красное, малиновое, мутно-кирпичное, пунцовое, пурпурное, пурпуровое, румяное, червонное, мутно-кирпичное; золотое, янтарное; яркое, ясное' (Горбач., Хабло. С. 158).

Сходные цветовые явления возникают при описании зари/зорьки. Собственно, заря, зорька – это и есть восход или закат солнца. Ср. определения из уже упоминавшегося «Словаря эпитетов». Итак, заря 'алая, багряная, бледная, вишневая, дымная, золотая, золотистая, красная, красно-янтарная, кровавая, кумачовая, легкая, лучезарная (устар. поэт.), малиновая, палевая, огненная, огнистая, пламенная, пунцовая, пурпурная, пурпуровая, пылающая, розовая, розоперстая, (устар. поэт.), румяная, рубиновая, темная, темно-пурпурная, червленая (устар.), шафрановая, янтарная, янтарно-огненная, ярко-желтая, ярко-пурпурная, ясная (нар.-поэт.)' (Горбач., Хабло. С. 159).

Ср. пример из Цветаевой, олицетворяющий зарю: *Заря малиновые полосы разбрасывает по снегу* (Цветаева. 1. С. 474).

При описании цветов зари могут использоваться сравнения с артефактами: *На лазоревые ткани / Пролил пальцы багрянец [...]* *Ярче розовой рубахи / Зори вешние горят* (Есенин. С. 42-43).

В польских описаниях восхода и заката солнца исключительно частотен и наделяется большой эстетической ценностью такой цвет, как пурпур, передаваемый в польском языке двумя терминами цвета – *purpurowy* и *szkarłatny*. См. пример, в котором цвет *purpurowy* воспринимается как горячий: *Zima bez śniegu [...] Przez rzadki nagi las/ Przerzyna się smuga gorąca/ Szkarłatna smuga ginącego słońca...* (Staff. S. 65) 'Зима без снега [...] Через редкий нагой лес прорывается горячая полоса, пурпурная полоса исчезающего солнца'; *Czub chałupy aż dymi z zachodu purpura* (Leśmian // *Ze struny*. S. 63) 'Верх хаты просто дымился с запада пурпуром'.

Золотой и золотистый цвета также частотны в польском языке при описаниях восхода и заката. Ср. цветообозначение *złoty* 'золотой' в стихотворении Л. Стаффа «На берегу»: *Niebo złotą dogasało zorzą* (*Ze struny*. S. 31) 'Небо догасало золотой зарей'.

Золотой и красный цвета могут соединяться в один цветовой образ: *Złoto czerwienia się wieczorne zorze* (Staff. S. 33) 'Золотисто краснеют вечерние зори'.

Краски восхода или заката могут передаваться через их отражение – например, на воде, на склонах гор: *Cisza wieczoru opromienionego zachodem słońca. Czerwone błyski na stokach wzgórz* (Skoczyła. S. 125) 'Тишина вечера, озаренного закатом солнца. Красные проблески на склонах холмов'.

Краски заката могут навеять гендерно-антропологические сравнения: *Na zamat ты розовый похожа/ И как снег лучиста и светла* (Есен. С. 18).

Описание восхода солнца нередко представляет собой многоцветное, красочное полотно: *Na wschodzie zaróżowiło, pomarańczowe pasy, sine chmury, białe promienie blade, zwiastowały,*

ze tam gdzieś już słońce wschodzi (Krasz. S. 179-180) 'На востоке зарозовело, оранжевые полосы, сизые тучи, белые лучи бледно предвещали, что там где-то уже солнце всходит'.

В «Словаре эпитетов» мы находим следующие определения заката (сгруппированные нами по цветовым разрядам): алый, багряный, красный, густокрасный, кроваво-красный, багровый, пурпурный, пурпуровый, рдяный, рдяно-желтый, червонный, малиновый; розовый, румяный; золотой, золотистый, позлащенный, желтый, лимонный, шафранный, шафрановый, янтарный; зеленый; палевый; оранжевый, огненный, огнистый, пламенный; бронзовый, пепельный, дымящийся, яркий/ неяркий, пышный, тусклый, ясный, прозрачный, чистый, светлый, ослепительный.

Отметим определенную специализацию и стилистическую нагруженность некоторых цветов заката. Так, багряный цвет «забронирован» за таким явлением природы, как закат (багряными могут быть также листья деревьев осенью). Человек не может быть багряным. В то же время такой цвет, как багровый, может относиться как к закату, так и к человеку. И в обоих случаях это цвет, вызывающий чувство тревоги, беспокойства. Алый цвет заката (и ряда других природных объектов) – это цвет романтический, в то время как красный цвет заката – это в большей мере констатирующий.

Цветообозначение луны и месяца в русском языке выглядит по-разному. При этом цветообозначение месяца более функционально нагружено. Месяц может быть золотым, серебряным, рыжим, алым... Ср. пример золотого месяца: *Дымятся синие туманы и всходит месяц золотой* (Пушкин. Собр. С. 43). Такой месяц исключительно красив и вызывает яркое эстетическое чувство: *Только бы видеть тебя, умирающий в золоте месяце, / Золотом блестящий снег, легкие тени берез* (Бун. С. 106). При этом золотой месяц может быть молодым, юным, сопутствовать счастью: *И месяц золотой и юный, / Ни дней не знающий, ни лет. [...] Звезда в окне, в углу лампада, / И в колыбели синий свет. [...] Иного счастья и не надо* (Клычков. С. 19).

В русскоязычном ареале месяц нередко бывает серебряным. В приведенном ниже стихотворении он в серебряной пыли: *Весь в серебряной пыли / Месяц пал на ковыли!* (Клычков. С. 7). Отраженный свет месяца может «серебрить» все сушее на земле – ковыль, как в приведенном выше примере, плечи, как в примере ниже: *Скоро месяц заиграет [...] И серебряные плечи [...] И сиянье наших лиц...* (Смертина. С. 23).

Месяц в русскоязычном ареале может быть рыжим – это месяц близкий, свойский, симпатичный. Ср. у Ахматовой: *В синем небе месяц рыжий, / Луг так стыдливо покат* (Ахматова. С. 78). Сергей Есенин рыжий месяц сравнивает с жеребенком: Ср.: *Низы сожаты, рожи голы [...] / Колесом за сини горы / Солнце тихое скатилось. [...] Рыжий месяц жеребенком запрягался в наши сани* (Есенин. С. 81).

Месяц в русском языке может быть алым и может, как в приведенном ниже стихотворении, 'выалеть'. Такой месяц может наде-

ляться вполне человеческой эмоцией – стыдливостью. Ср.: *Месяц выдалел стыдливый. Вдох таинственный...* (Смертина. С. 21).

Розовый месяц обладает чудесным свойством – он может воскресать. Ср.: *Оттого, что стали рядом / Мы в блаженный миг чудес, / В миг, когда над Летним садом / Месяц розовый воскрес* (Ахматова. С. 78).

Месяц на заре может быть багровым. Такой месяц зловещ, вызывает чувство тревоги, предвещает недоброе. Именно таков месяц у Данилевского во время пожара в Москве в войну 1812 года: *Странный багровый месяц освещал вершины обгорелых лип и берез...* (Данил. С. 131).

Желтый месяц может вызывать сходные неприятные эмоции, что и багровый: *Посмотри: во мгле сырой / Месяц, словно желтый ворон, / Кружит, вьется над землей* (Есенин. С. 210). Облик кружащего ворона в русском фольклоре, а значит, и в русском языковом сознании, хорошего не предвещает. И желтый месяц, сравниваемый с вороном, соответственно, тоже. Отсюда и желтый цвет месяца не несет положительных коннотаций.

Луна в русском языке чаще всего бывает белая – сообщаемые ее обликом эмоции могут быть разнообразны и варьируют в диапазоне от веселые до грусти, но могут быть и нейтральны в эмоциональном отношении. Пример «веселой» и «свойской» белой луны в фольклорном ракурсе мы находим, в частности, у Лермонтова: *Посреди небесных тел / Лик луны туманный; / Как он кругл и как он бел! / Точно блин с сметаной...* (Лермонт. С. 34). Ср. также пример из стихотворения современного поэта: луна здесь сравнивается с белым цветочком и вызывает радостные чувства: *Вон слепой туман идет, / Оцупью, несмело. / А над ним луна плывет, / Как цветочек белый* (Мал. С. 11).

Бледная луна в русском языке, как правило, «грустит», наводя на нелегкие мысли и размышления. См. пример: *И бледный лик, загадочно-печальный, / Под бледною луной не узнаю* (Бунин. С. 16).

Луна в русском языке может быть голубой – как в современной песне «Голубая луна», а может обладать голубоватым блеском. Ср. пример: *Тюль гардин сквозит в голубоватом лунном блеске* (Бунин. С. 28).

В целом мы можем сказать, что в русском языке 'луна' и 'месяц' – это какие-то разные сущности, отсюда и их цветообозначение отчасти разнится, при этом цветообозначения месяца значительно более разнообразны.

Лексема *księżyc* в польском языке покрывает собой значение русских лексем 'луна' и 'месяц', здесь имеется также лексема *pow*, которая может быть переведена на русский язык только как 'месяц' (никоим образом не как 'луна'). Лексема *pow* по сравнению с русской лексемой 'месяц' обладает более узким значением, будучи специализирована на выражении значимостей несколько иного порядка – она означает 'новый месяц', и каким-либо цветом, как правило, не наделяется.

По-польски луна – *księżyc* – часто получает цветоопределение через термины цвета *złoty* 'золотой' и *srebrny* 'серебряный' – так же,

впрочем, как и в русском языке. Луна с ее «серебряным лицом» может выступать в исключительно персонифицированном виде: *Przeszkadzał jej księżyc [...] Florentynka usiadła na ziemi i patrzyła w srebrną twarz swojego prześladowcy. Była poorana zmarszczkami, kaprawa, ze śladami po jakiejś kosmicznej ospie* (Токар. S. 54, 56) 'Ей мешала луна [...] Флорентинка села на землю и глядела в серебряное лицо своей преследовательницы. Оно было усеяно морщинами, слезящееся, со следами какой-то космической оспы'. Отметим, что в польском языке лексема *księżyc* 'луна' мужского грамматического рода, поэтому появление в тексте перевода месяца-преследователя было бы более логично, однако последующий дискурс не позволяет нам этого сделать, так как подробное, антропологически маркированное описание все-таки указывает на перевод указанной лексемы как 'луна' в качестве единственно верного переводного эквивалента, ведь на месяце (который лишь «усеченная» часть луны) «подробности» ее облика так хорошо не видны.

Свет луны может «серебрить» все небо: *Potężne żyłaste cielsko rośliny odbijało się ostrymi krawędziami od srebrnego księżycowego nieba* (Токар. S. 65-66) 'Мощное жилистое тело растения отражалось острыми краями от серебряного лунного неба'.

Интересно, что научное знание о том, что луна светит отраженным светом, может преобразовываться в «антропологическую» световую метафору: *Maria zrozumiała, że piękny pan Władysław, który tak lubi i umie błyszczeć w salonach i zadziwiać swoją erudycją, ma tylko pozory ideału, że są ludzie-księżyce, świecący blaskiem zapożyczonym od innych. Jej mąż to właśnie taki człowiek-księżyc* (Wawrz. S. 232) 'Мария поняла, что прекрасный пан Владислав, который так любит и умеет блистать в салонах и удивлять своей эрудицией, это всего лишь мнимый идеал, что есть люди-луны, светящие блеском, заимствованным у других. Ее муж это именно такой человек-луна'. Таким образом, научная когниция может проникать в художественный текст.

Цветообозначение звезд. В определениях звезд, включенных в Словарь эпитетов русского литературного языка, нередко подчеркивается их цвет (см. эти определения, сгруппированные по цветовым и световым классам). Ср.: 'белая, жемчужная, бледная, голубая; золотая; зеленая, изумрудная; синяя; алмазная, лучистая, серебручистая, сияющая, яркая, ясная' (Горбач., Хабло. С. 161).

Как известно, звезды «горят», а у каждого человека есть «своя» звезда. От того, под хорошей или плохой звездой человек родился, зависит его судьба. Следы этого верования мы находим в знаменитом русском романсе «Гори, гори, моя звезда».

Собственно говоря, цветообозначения, как и у всех светил, получает свет звезд, именно их свет может видиться нам в той или иной колористике.

В польском языке звезды могут быть белые, синие, золотые, серебряные, желтые... Ср. примеры: *białe gwiazdy (o jasnym świetle)* (SFJP. I. S. 99) 'белые звезды (со светлым светом)'; *Nad jeziorem gwiazd modrych kilkoro...* (Galcz. S. 236) 'Над озером несколько синих звезд'; *Szum morza w otwartym oknie budzi mnie w nocy*

znieńska. / Świat leży przy mnie i błyszczący jak złotych / gwiazd pełna tacka (Jasn. S. 29) 'Шум моря в открытом окне неожиданно будит меня ночью. Мир лежит рядом со мной и блестит, как золотых звезд полный подносик'; *Wysoko w górze gwiazdami srebrnemi / Rozkwita w niebios najświętszym lazurze* (Ze struny. S. 32) 'Высоко вверху серебряными звездами расцветает в небес великолепнейшей лазури'.

Золотой цвет звезд в польском языке, наверное, самый главный, он является источником изысканных сравнений и метафор: *Są prawdą jego sny, / że planety wokół słońca / krążą niby złote sty* (Wiersze. S. 319) 'Правдивы его сны о том, что планеты кружат вокруг солнца, как золотые ночные бабочки'.

Рассмотрим примеры из русского языка, в которых звезды могут быть серебристые, золотые, голубые, белые...: *Светят небеса [...] / Звездный свет белеет / И земля окрест / Стынет-цепенеет / В млечном свете звезд* (Бунин. С. 9); *На даче тихо, ночь темна, / Туманны звезды голубые* (Бун. С. 225). *Мерцают звезд булавки золотые* (Мандельштам. С. 22).

Цветом могут наделяться звезды как класс, но и конкретные звезды и созвездия. Ср. у Бунина: *Свет серебристо-голубой, / Свет от созвездий Ориона, Как в сказке, льется над тобой / На снег морозный с небосклона* (Бунин. С. 19). При этом звезды могут видиться похожими на самоцветы. Ср. у Бунина: *И самоцветы небес: янтарно-зеленый Юпитер, / Сирис, дерзкий сапфир, синим горящий огнем, / Альдебаран рубин, алмазную цепь Ориона, / И уходящий в моря призрак серебристый – Арго* (Бун. С. 106).

Благодаря красноватому оттенку света, излучаемого Марсом, в художественной литературе и в мифологии цвету Марса может приписываться родство с цветом крови, переосмысливаемым в свою очередь как кровь, проливаемая солдатами на войне, и отсюда название планеты Марс в ее переосмысленном облике предстает как символ войны (Марс как название планеты и Марс как имя бога войны). Ср. Марсово поле в Петербурге как символ того, что связано с армией, с военными учениями и построениями. В то же время это имя вызывает ассоциации с тяжелой долей солдат, которых в царское время в качестве наказания до крови били шомполами, и с кровью, пролитой в ходе революционных боев.

В ряде научных, научно-учебных и научно-популярных текстов мы можем встретиться с цветообозначением Марса как планеты 'красноватого цвета'. Однако в публицистических текстах мы встретимся уже с 'красной планетой' – польск. *szeregowa planeta*. Красный оттенок в данном случае «усиливается» и гиперболизируется вплоть до красного цвета, приобретая с большей насыщенностью цвета и большую эмоциональную насыщенность.

Но самые любимые и необыкновенные звезды в русском языке – это синие и алые, с ними можно вступить в диалог и поговорить. Ср.: *Ты в юности моей блистала / Пылинкой синего огня* (Грибачев. 48); *Из проем-окна / Мне звезда ала / Так поведала...* (Смертина. С. 47).

Звезды могут быть многоцветными: ср. в стихотворении «Си-

риус» у Бунина: *Пылай, играй стоцветной силою, / Неугасимая звезда* (Бунин. С. 45).

Цвет планеты Земля (имеющей в русском и польском языковом сознании статус гиперродины – своей, любимой, нашей) является сферой рельефных дивергенций между польским и русским языковыми ареалами. Польским этническим сознанием Земля окрашивается в зеленый цвет. Ср. напр.: *Astronomów od dawna zastanawia pochodzenie wody na naszej zielonej planecie* (Polityka. 9.VI.2001. S. 93) 'Астрономы давно задумываются над происхождением воды на нашей зеленой планете'. К. Вашакова указывает на мотивацию цветообозначения Земли как зеленой: «Земля в значении 'планета' получает определение *zielona – Zielona planeta* 'зеленая планета' – это название мотивирует связь первого члена с двумя зонами: «миром растений» и «миром животных» – оба эти мира несут в себе значение 'жизнь'» [Waszakowa. 2000. S. 628]. Хотя в русском языке могла бы гипотетически проявиться мотивация цвета Земли подобная той, на которую указывает К. Вашакова для польского языкового ареала, тем не менее таковая не имеет места – планета Земля здесь иного цвета – голубого или синего. Ср. у Лермонтова: *В небесах торжественно и чудно! Спит земля в сиянье голубом* (Лермонтов. С. 58). Ср. также пример из современной песни «Парни из России» (на сл. Вл. Федорова: *Ты не раз о нас еще услышишь, / Синь-планета, матушка Земля!*. (Песни. С. 70). Итак, в русском лингвоареале планета Земля синяя/голубая. Истоки различий в ее цветообозначении между польским и русским языками уходят в глубины этноязыкового сознания и являются сферой проявления этноколористических предпочтений. Не случайность и не «языковой каприз» то, что в русском языке планета Земля имеет такой цветовой облик. В русском языке этими цветами может наделяться все на свете (в этом отношении показателен, напр., анализ употребления термина синего цвета в прозе Набокова [Моисеенко. 2000. С. 143-147]), но особенно то, что аксиологически положительно маркируется. И закономерно, что польским этносом Земля окрашивается в любимый им зеленый цвет. Итак, все происходит «по законам этноцвета».

Цвета инопланетных миров. Мы не знаем, какие цвета «окрашивают» далекие планеты. Но каждый языковой ареал из рассматриваемых нами заполняет эти «зоны цветового неведения» в соответствии со своим этноцветовидением и колористическими предпочтениями. К примеру, К. Вашакова указывает, что термин зеленого цвета «относят также к обитателям других планет: космита / НЛО, ср. *zielona postać kosmiczna, zielony ludek, zielone potworki – UFO*» [Waszakowa. 2000. S. 628] 'зеленая фигура космита, зеленый человечек, зеленые уродцы'.

В русском языке инопланетный мир часто получает цветообозначение с помощью термина синего/ голубого цвета. Ср. примерь: *На Венере, ах, на Венере! У деревьев синие листья [...] И блуждают золотые дымы / В синих, синих вечерних куцах* (Гумилев. С. 44). Использование этноприоритетного цвета («этноцвета») в отношении инопланетных миров свидетельствует о добром к ним

отношении и о стремлении приблизить их к нам.

Приведенные примеры, таким образом, показывают, что познание мира с помощью языка и этнолингвистических традиций опережает научную когницию, но в то же время привлекает в свои образы достижения науки ('планеты кружат вокруг солнца'; 'людилуны, светящиеся блеском, заимствованным у других', и т.д.).

Сопоставительный анализ цветообозначений светил в русском и польском языках показал схождения, но и существенные межъязыковые различия в составе этой категории. Эти различия проявляются в частотности, в дистрибуции, функциях и коннотациях цветолексем, в сфере этноязыковых и этнокультурных приоритетов. Дивергенции в сфере цветообозначений могут использоваться для типологизации языков в этнолингвокультурном плане.

Литература

- K. Gadányi, L. Mojszejenko, V. Mojszejenko. Слово и цвет в славянских языках. Melbourne, 2000. С. 143-147.
Waszakowa K. Polskie podstawowe nazwy barw w roli «interpretantów» świata (na przykładzie nazwy barwy zielonej) // Prace Filologiczne. 2000. T. XLV. S. 619-632.

Источники

- Ахматова – Ахматова Анна. Стихотворения и поэмы. Л., 1976.
Бунин – Бунин И.А. Заветный перстень. М., 1994.
Горбач. Хабло – Горбачевич К.С., Хабло Е.П. Словарь эпитетов русского литературного языка. Л., 1979.
Грибачев – Грибачев Н. Время твоё и моё. Стихи. М., 1986.
Гумилев – Гумилев Н. Престол красоты. М., 1994.
Данил. – Данилевский Г.П. Сожженная Москва. Исторический роман. М., 1957.
Есенин – Есенин С. Стихотворения и поэмы. М.; Ереван. 1976.
Есен. – Есенин С. Пасхальный благовест. М., 1994.
Лермонтов – Лермонтов М.Ю. Стихотворения; Поэмы; Маскарад: Герой нашего времени. Л., 1988.
Мал. – Малюхаткин И. Дымка луговая. Стихи. М., 1980.
Маяк. – Маяковский В.В. Сочинения в трех томах. Т. I. Я сам. Стихотворения. М., 1978.
Песни – Песни труда и любви. Сборник популярных советских и русских народных песен. М., 1971.
Смертина – Смертина Т. Синевластье глаз. М., 1994.
Enc. Powsz. – Encyklopedia Powszechna PWN. Warszawa, 1976.
Galcz. – Galczyński K.I. Serwus Madonna. Wiersze i poematy. Warszawa, 1987.
Jasn. – Jasnorzewska-Pawlikowska M. Pocałunki. Warszawa, 1984.
Pawl.-Jasn. – Poeci polscy. Pawlikowska-Jasnorzewska Maria. Portret. Warszawa, 1966.
Polityka – еженедельник, издаваемый в Польше.
SFJP – Skorupka S. Słownik frazeologiczny języka polskiego: W 2 t. Warszawa, 1967-1968.
Tokar. – Tokarczuk O. Prawiek i inne czasy. Warszawa, 1996.
Walka – Walka i pieśń. Warszawa, 1968.
Wawrz. – Wawrzykowska-Wierciochowa D. Muza Słowackiego i Chopina. Warszawa, 1986.
Wiersze – Wiersze i drobne utwory na każdą okazję / Zebrała i opracowała

Е. А. Савина (Калуга)

БОЖБА И РУГАТЕЛЬСТВА КАК КОНТАКТОПОДДЕРЖИВАЮЩАЯ РЕАКЦИЯ НА СООБЩЕНИЕ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Одна из основных единиц изучения диалога – это диалогическое единство, или коммуникативный блок. Под диалогическим единством обычно понимают сочетание реплики-стимула и обусловленной ею реплики-реакции¹. Классический пример диалогического единства – вопросно-ответный блок. Информативное сообщение обычно не рассматривается в качестве первой части диалогического единства, так как, на первый взгляд, не требует ответной реплики определенного содержания и структуры – реакция на него может быть самой разнообразной². Однако есть инвариант значения (а точнее, целеустановки), присущий в той или иной степени всем репликам, следующим (в норме) в диалоге за сообщением, и заданный именно спецификой сообщения как коммуникативного типа (или типа речевого акта). Это – сигнализация о том, что второй участник коммуникации (далее Г–2) услышал, понял и принял сообщение первого участника (Г–1), что его информационный фонд претерпел некое изменение; подтверждение, что речевой акт Г–1 достиг своей цели. был успешным и что коммуникация может продолжаться; другими словами – поддержание контакта. Одни конструкции, часто используемые в диалоге после сообщения, выражают это значение более непосредственно (*Yes, Вот как; Oh, I see* и т.п.). Многие другие совмещают поддержание контакта с выражением оценки полученной информации как новой и неожиданной, а также как нефактивной или нефактивной для Г–1 или Г–2 (или третьего лица), и соответствующих эмоций – удивления, заинтересованности, радости или сожаления. При этом соотношение контактоподдерживающей и эмоционально-оценочной составляющих в каждой конкретной реплике варьируется в зависимости от того, насколько важной для Г–2 является информация. Особенно благоприятна для реализации контактоподдерживающей целеустановки ситуация фатического общения, когда вся коммуникация направлена не столько на передачу и получение информации, сколько на само общение.

Среди эмоционально-оценочных конструкций, часто занимающих позицию после сообщения, особое место занимают формулы, включающие имя Бога или черта. В русском и английском

¹ Термины «коммуникативный блок» и «диалогическое единство» не всегда синонимичны, первый шире – см., например (Безяева 2000), где под коммуникативным блоком понимается не два принадлежащих разным говорящим, а множество взаимобусловленных высказываний.

² См. (Будыгина. Шмелев 1992: 110–112).

языках, как и во многих других, такие конструкции широко употребляются не только для обращения к потусторонним силам, молитвы, но и вполне автоматически, как практически полностью десемантизированные междометные формулы, для выражения различных эмоций (и, как мы увидим, для поддержания контакта). Но их функционирование в качестве реакции на сообщение в русском и английском языках несколько различается.

Что касается божбы в русском языке, то здесь в данной диалогической позиции используется небольшое количество конструкций, причем все они формально построены как обращение к Богу. Самая употребительная – *Господи* (и вариант *О Господи*), в разговорной речи она часто произносится с фрикативным первым согласным или без него и с долгим [с] для усиления экспрессии (она может фонетически исказиться и еще сильнее, оставаясь, однако, той же лексической единицей). Используются также формулы *Боже*, *Боже мой!* / *Боже ж ты мой!* / *Господи Боже мой!* / *Боже правый!* / Другие конструкции с определением в современной речи и в рассматриваемой функции практически не встречаются.

Эти конструкции употребляются как реплика-реакция в двух случаях: во-первых, после сообщения небенефактивной информации, прямо касающейся интересов Г-2, – тогда они выражают отрицательные эмоции (ужас, шок), а контактоподдерживающая функция их минимальна. Во-вторых, как реакция на рассказ Г-1 о себе или (реже) о третьем лице для выражения сочувствия в широком понимании – т.е. как отрицательных, так и положительных или нерасчлененных эмоций, разделяемых Г-2 с Г-1 (а это и есть один из способов проявления заинтересованности и поддержания контакта). При этом они обычно характеризуются выражением личной вовлеченности Г-2 в то, о чем рассказывается (даже если на самом деле это никак не отражается на его жизни), и не могут, как многие другие контактоподдерживающие формулы, выражать отстраненность и безразличие.

Таким образом, в первом случае сфера их употребления ограничена – это реакция на отрицательно оцениваемую информацию, во втором случае она шире. Несколько примеров:

- (1) а) – *Доктор сказал, не будет у меня больше [детей].*
– *Господи [хосп'д'и]! Да неужели?*

[х/ф «Женщины»]

– искреннее, глубокое сочувствие, собственный ужас и шок Г-2 – старшей подруги Г-1, относящейся к Г-1 как к дочери, контактоподдерживающая функция незначительна;

- (2) б) ... «*К какому добру, – думаю, – мне соседка-то предсказала?»* Только так подумала, а дверь-то открывается – и он вот он, на пороге.
– *Господи, Господи, – прошептала пожилая баба и вытерла концом платка повлажневшие глаза. – Надо же!*

[В.Шукшин. «Степка»]

– сочувствие в радости (приход сына из тюрьмы), заинтересованность и умиление (т.е. чувство близкое к религиозному и вызванное сверхъестественным характером рассказываемого – вещий сон,

– что и предопределило здесь выбор формулы) и поддержание контакта совмещаются, переплетаются и взаимодействуют в этой реплике;

- (3) в) – ...*И вот она, моя душечка, начинает забираться мне в мой позвоночник. В голове туман...*
– (на вдохе, с полусмеешком, не прерывая) *Ой, Боже...*
– ... *в глазах искры...* [х/ф «Блондинка за углом»]

– здесь в рамках фатического общения реплика Г-2 (включающая, кроме слова *Боже*, междометие *Ой*, на значении которого мы не будем останавливаться), эмоциональная, выражающая сочувствие и «вовлеченность» в рассказываемое, все же остается чисто контактоподдерживающей.

Как показывает наш материал, для передачи сильных положительных эмоций, таких как восхищение (собственное Г-2 или сочувственно-фатическое), формулы с именованием Бога в русском языке обычно не используются. Другими словами, они едва ли способны выражать активное эмоциональное состояние с положительным оценочным знаком, хотя частотно выражают его со знаком «минус».

В английском языке ряд экспрессивных формул, произошедших от разных именовании Бога и способных выражать удивление (и через него – поддержание контакта), намного больше и разнообразнее. Сюда входят и формально соответствующие вышперечисленным русским конструкциям (*Oh Lord, God, My God* и конструкции с определением *Good God, God Almighty*; и такие конструкции, русские соответствия которым, если и существуют, не используются для выражения удивления: *Good Heavens, Jesus, Jesus Christ*; и непереводаемые буквально на русский язык *Good Gracious, Goodness*; и включающие глаголы фразы *God have mercy (on us)* ('Боже, будь милостив (к нам)'), *God bless you/me* ('Господи, благослови'); и конструкции с предлогами типа *By God* ('ей-Богу'), *For Christ's sake* ('ради Христа'); и междометия – искажения названных формул, потерявшие, видимо, для их носителей внутреннюю форму и воспринимаемые (и фиксируемые в словарях) как отдельные лексические единицы: (*My*) *gosh*¹, (*By*) *golly*; *Lordy, Lor, Law, Lawsy, Lawk, Lawks* от *Lord*; *Lord-a-mercy, Lawks-a-mercy* – от *Lord have mercy*; *Jeez, Jee, Gee* – от *Jesus*. Ограничимся этими общеизвестными и, видимо, общераспространенными разговорными (варьирующимися по регистру общения от нейтрального до сниженного) формулами, которые есть в обычных словарях – например, в англо-русском словаре (Мюллер 1989); в словарях жаргонов можно найти еще множество подобных выражений. Наконец, к этому ряду можно, с некоторой натяжкой, отнести и парадоксальные конструкции, «потерявшие» имя Бога, которое изначально (по предположениям Эрика Парtridge) было в них цен-

¹ По наблюдениям Л.А. Азнабаевой, конструкции со словом *Gosh* часто служат реакцией на похвалу или комплимент, выражая смущение, «изумление» и имплицитно несоответствие их действительности (Азнабаева 1998: 80).

тральным: *(Oh) my* – от *My God*; *(Oh) dear* – от *(Oh) dear Lord* или *God*, *Dear me* – возможно, от итальянского *Dio mi salvi* (Partridge 1984: 296, 711).

По данным словарей и текстов, все перечисленные формулы могут выражать удивление и быть реакцией на сообщение (что само по себе предполагает наличие контактоподдерживающей функции как одной из составляющих коммуникативной целеустановки). Иногда (преимущественно при фатическом общении) она выходит на первый план, как в следующем примере:

(4) *(проводящая женщину, герой учено рассуждает о звездах)*
– *My! – Oh!* – *говорит миссис Симпсон. – А я ничего об этом не знала. Как жарко... Я вся вспотела от этих танцев.*

(герой рассказывает о потовых железках)

– *Lawsy!* – *Царица небесная!* – *говорит миссис Симпсон.*

[О. Генри. «Справочник Гименея»]

Большинство указанных формул используется как нерасчетленная эмоциональная реакция практически без связи с определенным (положительным или отрицательным) оценочным знаком, в отличие от русских формул с именем Бога, которые, как уже сказано, тяготеют к выражению отрицательной оценки и имеют ограничения на выражение положительной. (Исключение составляют очень употребительные конструкции со словом *dear*, которые всегда связаны с отрицательной оценкой и выражают огорчение, сожаление, досаду, в том числе и сочувственно-фатические.) Кроме того, они более «секуляризированы» – десемантизированы, чем соответствующие русские, т.е. их происхождение в меньшей мере осознается носителями языка.

Таким образом, в английском конструкции с именем Бога используются шире, чем в русском. В словаре Мюллера в качестве переводов к ним даются другие, иначе устроенные на номинативном уровне конструкции из вариативных рядов удивления и оценки, входящие также в вариативный ряд поддержания контакта: *golly* – вот так так! вот здорово!; *lawks* – неужто?; *Jeez* – здорово! черт побери!; *Jesus Christ* – боже! черт возьми!. В переводах художественных текстов также обычна такая замена:

(5) а) – *Я говорю – звонили вы ей?*

– *He-a.*

– *Well, my gosh. – Вот это да! Так если вы ей никогда не звонили и вообще...*

[Д. Сэлинджер. «Перед самой войной с эскимосами»]

(6) б) – *До самого дна книги? – спросил он.*

Мартин кивнул и продолжал выкладывать книги (...)

– *Gee! – Ишь ты!* (в другом переводе – *Ну и ну!*) – *вырвалось у Джек; он помолчал, сообразая, как к этому отнестись.* [Д. Лондон. «Мартин Иден»]

(7) в) – *(показывая макет) У них дверные ручки настоящие, и молоточками можно постучаться.*

– *God. – Черт!* [К. Воннегут. «Колыбель для кошки»]

(8) г) – *Что вы скажете о ста тысячах долларов в год?*

– *Good God! – Черт побери!* – воскликнул я. – *А что мне придется делать?* [там же]

Последние два примера интересны тем, что в них английская божба заменяется в русском переводе на свою противоположность (в номинативном, но не в коммуникативном плане) – на чертыхания. В репликах-реакциях выражается удивление, окрашенное положительной эмоцией восхищения – в первом случае фатической, выражаемой только потому, что этого ожидает Г-1 (весь этот диалог насыщен разного рода контактоподдерживающими «поддакиваниями» Г-2), во втором – собственной, возникающей как реакция на неожиданное выгодное предложение. В русском языке восхищение не передается божбой, а вот чертыханием – может, хотя это, разумеется, и не главная из его функций.

Действительно, формулы типа *Черт, Черт возьми, Черт побери* в русском языке употребляются, как любые ругательства, в первую очередь для выражения досады (например, когда что-то не получается; впрочем, досада тоже может иногда быть фатически-сочувственной), но также и для выражения других сильных эмоций, не обязательно отрицательных (как в примере (8)), а в контактоподдерживающей функции – для демонстрации глубокой заинтересованности (как в примере (7)). Таким образом, хотя чертыхания в русском языке употребляются не так часто, как божба, сфера их применения шире: они могут быть использованы почти во всех контекстах, где и английские конструкции со словом *God* и его вариантами.

Очень похоже функционируют в русском языке и некоторые другие ругательства, из которых особенно интересна группа формул, начинающихся со звуков [jo] – матерных выражений и их эвфемизмов: *Ёлки-палки, Ёшкин кот, Ери твою двадцать, Елээрэ-сэтэ* и т.п. Как и чертыхание, они выражают прежде всего досаду и раздражение, но также и широкий спектр других эмоций. В позиции реакции на сообщение они сигнализируют о его приеме и о высокой оценке его информативности, проявляющейся как удивление и заинтересованность, которые могут быть осложнены различными эмоциями (чаще, но не обязательно, отрицательными). Они играют роль непосредственного эмоционального отклика на впечатление и (в данной позиции) чаще всего взаимодействуют в конструкциях с междометиями и частицами типа *ух ты, ну* (на собственном значении которых мы останавливаться не будем). Например:

(9) – *У него лебедка сломалась, порожняк пришел. Просишь тебя подсобить.*

– *Ух ты, ёшкин кот! Ну, я побежал?*

[х/ф «Любовь и голуби»]

– контактоподдерживающая реплика радостного приятия информации (которая сама по себе не фатична, а действительно важна, так как влияет на дальнейшие действия Г-2);

(10) б) – *(о жене и ее любовнике) Притворяются. Сор из избы не выносят. А сами втихара бушуют.*

– Ну, елки зеленые! – все больше изумлялся Ваганов. Это уж совсем мрак какой-то! Как же жить-то?

[В.Шукшин. «Страдания молодого Ваганова»]

– искреннее возмущение и сочувствие накладываются на удивление как реакцию на неожиданность, новизну сообщения, и высказывание в целом служит в диалоге как для выражения эмоций Г–2, так и для поддержания контакта.

Разнообразие этих экспрессивных формул, основанное на фонетическом сходстве, напоминает разнообразие английских разговорных конструкций с искаженным именем Бога. Получается, что в англо-американской речевой культуре запрет на упоминание имени Господа все сработал так же, как в русской – запрет на мат: оба они породили большое количество экспрессивных, разговорно-просторечных, фонетически близких эвфемизмов.

Употребление в английском (да и в других языках) формул, включающих имя Бога, на месте наших ругательств, конечно же, не ограничивается фатикой. Некоторые из них полностью выполняют функции ругательств. Как отмечает саратовский исследователь В. И. Жельвис, *Jesus Christ* – «грубое ругательство, хотя и утратившее в последние десятилетия свою «детонирующую» силу. То, что пристойно в храме, недопустимо в мирском разговоре в фатической функции¹: в последнем случае использование подобных слов приравнивается к богохульству и, следовательно, к сквернословию» (Жельвис 1997:140). Данное замечание не объясняет, почему в русском языке имя Бога почти не используется в ругательствах (исключая какое-нибудь *В Бога душу мать*, которое в наши дни, кажется, мало употребляется). Писатель М.Веллер предлагает историческое объяснение этой особенности русского языка: «Русский мат был подсечен декретом об отделении церкви от государства. Нет Бога – нет богохульства. Алексей Толстой: «Боцман задрал голову и проклял все святое. Паруса упали.» Гордящийся богатством и силой русского мата просто не слышал романского. Католический – цветаст, изошрен – и жизнерадостен» (Веллер 2000:467–468). Думается, однако, что наблюдаемые нами различия в наборе и употреблении формул с именем Бога в русском и английском языках старше, чем декрет об отделении церкви от государства. Возможно, истоки этих различий следует искать в особом отношении православия к запрету упоминать имя Господа всеу?

Что же касается конкретно выражения *Jesus Christ* и его производных, то, как нам кажется, на их превращение в ругательство и в общую эмоциональную реакцию оказал влияние фонетический фактор. Должно быть, неслучайно рассмотренные нами выше русские экспрессивные формулы, которые могут использоваться как ругательства, а могут и выполнять роль эмоциональной (и отчасти контактоподдерживающей) реплики-реакции с неопределенным оценочным знаком, начинаются с небных щелевого [j] и смычно-щелевого [ч], причем чем напряженнее произносится этот соглас-

¹ В.И.Жельвис несколько иначе, чем мы, – шире – понимает термин «фатическая функция».

ный, тем экспрессивнее звучит реплика, тем больше градус выражаемой эмоции. По-видимому, артикулирование такого согласного сопровождается чисто физическим эффектом эмоциональной разрядки, выброса энергии. В английском языке этот же эффект дают формулы, начинающиеся со звука [dʒ] – т.е. как раз *Jesus Christ, Gee* и т.п. В то время как английские чертыхания и выражения, формально соответствующие русскому мату, не имеют в начале таких «экспрессивных» согласных и – случайно или нет – не используются в функции эмоциональной и контактоподдерживающей реакции на сообщение.

Зато активно используется как эмоциональная реакция, в основном, но не исключительно, на небенефактивное событие (или информацию), грубое ругательство *Shit* ('дерьмо'), также начинающееся с небного щелевого [ʃ]. По наблюдению В. И. Жельвиса, оно «начинает терять свое прямое значение экскрементов, для названия собственно экскрементов как бы и не годится и означает что-то вроде русского «Черт возьми!» (Жельвис 1997:138). В русском языке грубые обозначения экскрементов не участвуют в формировании междометных конструкций, выражающих досаду и другие эмоции и способных служить диалогической репликой-реакцией.

Вспомним заодно недавно пришедшее в русский молодежный жаргон из английского восклицание радости и успеха *Yes* с энергично, напряженно произносимым начальным [j] и особым жестом. Оно, кстати, тоже может быть реакцией на сообщение, но только на сообщении бенефактивной для Г-2 и ожидаемой им с надеждой информации, обычно – о результате действий, усилий самого Г-2 (значение 'это мне удалось', 'я это сделал'). Контактподдерживающая функция такой реплики минимальна, потому что информация напрямую касается интересов Г-2. Важность информации лично для Г-2, искренность его радости по поводу ее подчеркиваются и в том случае, если в предыдущей реплике Г-1 говорит о себе или о третьем лице и радость Г-2 на самом деле сочувственно-фатична (-Ты представляешь, после всех мытарств я все-таки получил британское подданство! – Йес!).

Конечно, наша «фонетическая теория» объясняет далеко не все случаи расхождения русского и английского языков в выборе лексических средств для формирования коммуникативной целеустановки эмоциональной реакции на неожиданное событие или сообщение. Видимо, наличие в начале формулы щелевого небного согласного – это только один из факторов, влияющих на способность формулы выполнять данную функцию.

Отметим еще один случай такого расхождения, не вписывающийся в нашу «теорию». Хотя чертыханиям в английском языке, как мы уже говорили, несвойственно значение заинтересованности и контактоподдерживающая функция, в ней может выступить формула проклятия (что, в свою очередь, едва ли возможно в русском). В обычных английских и англо-русских словарях у выражений, включающих такие слова как *devil, deuce, hell, damn, damnation*, это значение не отмечается. Однако в словарях

жаргонов среди общеэкспрессивных формул, большую часть которых составляет божба, встречаются и выражения типа *Holy hell!*, *Dammit, I'll be damned* (Charman 1989) или *Damn my buttons* (Partridge 1984). В романе К. Воннегута «Колыбель для кошки», насыщенном фатическими диалогами и контактоподдерживающими формулами, в том числе американскими разговорно-жаргонными, можно найти и такую реакцию:

- (10) – Вы не поверите, – сказала она, – но я только что обнаружила у нас в самолете еще двух хужсеров².
– I'll be damned. – Вот так черт!

– чисто фатическая реакция, соответствующая ожиданиям Г-1, который считает свое сообщение новым, неожиданным, возбуждающим и бенефактивным для себя и для Г-2.

Итак, в русском языке в качестве реакции на сообщение, выражающей заинтересованность и направленной на поддержание контакта, формулы обращения к Богу употребляются часто, в особенности одна – (O) *Господи*, но имеют ограничение в употреблении – для них нехарактерна передача активного эмоционального состояния с положительным оценочным знаком, при том что они часто передают его с отрицательным знаком; ругательства употребляются в этой позиции реже, но шире – могут выражать различные эмоции, хотя и тяготеют больше к отрицательным; при этом эвфемизмы мата отличаются значительным разнообразием и экспрессивностью. В английском языке чертыханиям и мату не свойственна контактоподдерживающая функция (иногда в ней могут выступать не имеющая русского аналога формула *Shit* – 'дерьмо' – и формулы проклятия); зато формулы божбы (или этимологически восходящие к божбе) в роли контактоподдерживающих реплик и частотны, и широки по употреблению, и разнообразны, и экспрессивны – т.е. покрывают собой сферу действия и нашей божбы, и наших чертыханий, в то же время разнообразием, экспрессивностью и формальной организацией внутри ряда (фонетическое сходство искаженных формул со своими «прототипами») сближаясь с русским рядом матерных эвфемизмов. В обоих языках целый ряд экспрессивных формул, различных по своему лексическому составу (русские чертыхания и мат, английские упоминания эксcrementов и Бога, а также заимствованное из английского в русский восклицание *Yes*), объединяет общая фонетическая особенность – наличие в начале щелевого или смычно-щелевого небного согласного [ʃ], [ʃ], [ч], [dʒ]. Она выступает как один из факторов, влияющих на формирование коммуникативной целеустановки.

Литература

Азнабаева Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении. Уфа, 1998.

¹ О формулах, парадоксальным образом совмещающих элементы «божественного» и «дьявольского», см. (Жельвис 1999).

² Жителей штата Индиана.

- Безяева М.Г.. Коммуникативный блок как одна из единиц изучения диалога // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2000. N 5.
- Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Модальность // Человеческий фактор в языке: коммуникация, модальность, дейксис. 1992.
- Веллер М.. Ножик Сережи Довлатова. Харьков. Ростов-на-Дону, 2000.
- Жельвис В.И. Инвектива в парадигме средств фатического общения // Жанры речи. Т.1. Саратов, 1997.
- Жельвис В.И. Об одном виде эвфемистической замены // Жанры речи. Т.2. Саратов, 1999.
- Миоллер В.К. Англо-русский словарь. М., 1989.
- Chapman R.L. Roger's International Thesaurus. N.Y., 1989.
- Partridge E. American Slang. N.Y., 1984.

М. А. Седова

КОНЦЕПТ «ВОДА» В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

Языковая концептуализация различна в разных культурах. Познать другой язык значит не просто выучить его, но и понять, «...какой «сеткой координат» данный народ улавливает мир и, соответственно, какой космос (в древнем смысле слова: как строй мира, миропорядок) выстраивается перед его очами. Этот особый «поворот», в котором предстает бытие данному народу, и составляет национальный образ мира» (Гачев 1988:44). «...Люди ... наталкиваются на какой-то предел понимания. Произносятся те же слова, формулы, а мыслится под ними весьма разное – и главная беда в том, что об этом часто и не подозревают. Чтобы мнимое взаимопонимание максимально приближалось к действительному, надо делать поправку на национально-историческую систему понятий и ценностей, т.е. учитывать, что представитель другого народа может видеть мир несколько иначе, чем я» (Гачев 1988:44-45).

Концептуальные универсалии могут иметь совершенно различные прототипы, т.е. в каждом языке (и, следовательно, в коллективном языковом сознании) универсальному концепту соответствует свой национально-специфический образ этого концепта. (Корнилов 1999:160) Так, не все люди знакомы с морем или снегом, земля не везде коричневая (во многих местах она может быть по преимуществу красная, желтая или черная), и даже зелень травы зависит от количества в ней влаги и от расположения на открытом солнце (например, в Австралии местность, покрытая травой, скорее желтоватая или коричневая, чем зеленая)» (Вежбицкая 1996:233-234). К примеру, прототипический образ *земли* в русском языке имеет признак наличия в ней влаги, сырости (*мать-сыра земля, лежать в сырой земле*, что, видимо, не характерно для прототипической *земли* в языках народов, населяющих засушливые районы Африки. «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не творец культурных цен-

ностей – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» (Степанов 1997:40).

Сравнительный анализ концептуальных систем русского и испанского языков представляется важным не только в теоретическом плане (для изучения глубинных смыслов слов в сопоставляемых языках), но и для повышения эффективности преподавания русского и испанского языков с учетом психологии данного народа и его культурных традиций. Есть слова, у которых коннотации обусловлены реалиями национальной культуры, поэтому мотивация подобных коннотаций может стать понятной при обращении ко всему контексту культуры народа. Иногда достаточно обратиться к фактам, которые очевидны, в иных случаях искать объяснения приходится гораздо глубже – в области религии или национальных философских учений.

Примером достаточно очевидной мотивированности коннотативных значений можно считать коннотации концепта *вода* в разных языках. В русском языке *вода* помимо своего основного значения имеет коннотативное значение бессодержательности, малоценности. Данное слово означает «многословие при бедности содержания; пустые, бессодержательные фразы», применительно к жидкостям (не являющимся водой) означает низкую оценку обозначаемого (*не кровь в жилах, а водица; вода, а не вино*). «Невысокого мнения» о воде и испанское языковое сознание, если допускает использование слова *agua* (вода) по отношению к «*cosa de rosa o pingüa sustancia*» (к чему-либо, имеющему очень маленькое значение или вообще не имеющему значения). Есть в испанском языке и другая коннотация у слова *agua*. Вода может интерпретироваться испанским языковым сознанием как символ скрытой опасности, угрозы, таящейся за внешним спокойствием, отсюда и переносное значение: *agua mansa* (тихая, спокойная вода) = *mosquita muerta* (мертвая птица пеночка) = тихоня, лицемер. Наличием этой коннотации обуславливается и использование слова *agua* во фразеологизмах соответствующего содержания, например: *guarda me dios del agua mansa, y de la corriente me salvaré yo* (убереги меня, господи, от стоячей воды, а уж от бурной я сам себя спасу), *nadie diga de esta agua no beberé* (никому не следует говорить, что этой воды ему испить не придется). Интересно, что английский язык, подобно русскому, использует слово *water* для обозначения пустословия и низкого качества напитка: *water bewitched* (очаровательная водичка) – о слабом чае.

Подобного соединения в коллективном сознании концепта воды и семы малозначимости, малоценности и уж тем более – скрытой опасности, вряд ли стоит ожидать от народов, исторически проживающих в местах с жарким климатом и явным дефицитом воды. Скорее они соединят с водой исключительно положительные коннотации, аналогичные существующим и в вышеупомянутых языках: *genius of the first water* /англ./ = исключительный талант; *of the first water* /англ./, *d'une belle eau* /франц./, *de hermosa agua* /исп./ – о высоком качестве драгоценных камней (чаще всего бриллиантов) = (бриллиант) чистой воды.

Слова *вода* и *agua* имеют одинаковое толкование в русском и испанском языках. Однако концептуальные различия проявляются в асимметричности номинативных и метафорических полей. Например, испанский язык выделяет больше названий естественных вместилищ воды, что отчасти можно объяснить географическим положением Испании, окруженной со всех сторон большими пространствами воды. Русский язык богат эмоционально-экспрессивными наименованиями самой воды. Словам *бухта, заводь, болото, проток, лиман, лужа* соответствуют в испанском языке по два-четыре слова (*lужа* – *balsa, charca, poza, aguachar*). При этом русским *река, речка, речонка, речушка, реченька* в испанском коррелирует одно слово *rio*. Слово *море* в испанском языке может быть и мужского, и женского рода. Э. Хемингуэй в повести «Старик и море» обращает внимание на то, что испанское слово *mar* /море/ у молодых и пожилых моряков имеет разную родовую принадлежность в зависимости от того, кто его употребляет: пожилые моряки называли море *la mar*, используя артикль женского рода, а молодые рыбаки – *el mar*, используя артикль мужского рода. Хемингуэй объясняет это тем, что для первых море – это мать /*la madre* – слово женского рода/, кормилица, источник жизни. Для них в образе моря это главное. Для молодежи море – прежде всего достойный уважения сильный и опасный противник, в борьбе с которым они добывают свой хлеб. В большинстве случаев испанские фразеологизмы, включающие сему 'вода', не имеют полных эквивалентов в русском языке: *entre dos aguas* (между двух вод) – осторожно, между двух огней; *!de esta agua no beberé!* (эту воду я пить не буду) – даю зарок; *hablar de mar* (говорить о море) – строить несбыточные планы; *arrojarse a la mar* (бросаться в море) – рискнуть тем, что осталось; *!la mar en calzoncillos!* (море в трусах) – вот так диво.

В русском и испанском языках одним из важных ее свойств является качество состава воды: ее прозрачность/непрозрачность, чистота/мутность. Одни выражения построены на образе «чистой воды», такие как *вывести на чистую воду – разоблачить, уличить кого-либо*. Чистая вода символизирует честность, правдивость. Другие выражения построены на образе «нечистой», «мутной» воды. «Мутный» означает «непрозрачный», «нечистый от засорения, смешения с чем-либо», «неясный». Развивающееся метафорическое значение строится на ассоциации с чем-то плохим, неясным, непонятным. *Мутный* – тревожный, беспокойный. Например, о разуме, сознании: *мутный* – помраченный, смутный; *мутное чувство, сознание, мутные мысли*. В испанском языке этому прилагательному соответствуют такие слова: *turbio, enturbiado, empapado, deslucido*; *в мутной воде рыбу ловить – pescar en río revuelto; a río revuelto ganancia de pescadores*¹. Оппозиция прозрачный/непрозрачный тесно примыкает к оппозиции глубина/поверхность: насколько чиста, прозрачна вода, настолько видна ее глубина. Она также соотносится с мотивом воды как первоначальной

¹ Испанско-русский словарь под ред. Б.Н.Нарумова, Москва, 1988

ла. Отсюда большое значение воды для акта омовения, возвращающего человека к исходной чистоте; ритуальное омовение – как бы второе рождение. Омовение имеет значение «обновления», «восстановления», «очищения». Общеязыковые выражения закрепляют эту оппозицию.

Вода как вещество имеет свойство, как нагреваться и вскипать, так и превращаться в лед. *Кипучий* – бурлящий, пенящийся. Это свойство воды переносится на человека и его действия: *кипучий характер*; *кипучая деятельность* (напряженная, бурная). *Bul-lente, espumante – torrente que bulle – кипучий поток*. Для передачи переносного смысла используются прилагательные *impetuoso, ardiente, ferviente*. Эти слова скорее обозначают свойства огня, т.к. переводятся как *пламенный, жгучий, палящий, озненный*: *actividad impetuosa*. *Кипеть* имеет в русском языке значение «проявлять какое-либо чувство, волнение с силой, бурно»: *кипеть негодованием, злобой, возмущением*. О человеке говорится *не кипитесь что ты кипятисься*, когда он приходит в возбуждение, недовольство. Испанские эквиваленты являются более конкретными и не связаны с концептом *вода*. Так, дословный перевод фразы *No (le) quedara ni un hueso sano – У него не останется ни одной целой косточки*. А слова *calzonazos* и *bragasas* означают «тряпка, слюняй, размазня».

Прилагательные *ледяной* и *леденящий* несут на себе отрицательные коннотации, они ассоциируются только с отрицательными чувствами человека: *ледяной взгляд, голос; ледяное равнодушие, спокойствие, молчание; ледяной тон; леденящие душу подробности*. В испанском им соответствуют прилагательные *glacial, helado, de hielo*: *его охватил леденящий ужас – se quedo yerto de miedo, ледяной тон – tono glacial*. Переход воды из одного состояния в другое, превращение льда в воду получает двойное осмысление в испанском и русском языках. *Тает на глазах* говорят, когда человек быстро худеет, чахнет. В словосочетаниях *растаять под чарами кого-либо, растаять при виде кого-либо, сердце оттаяло* душа человека приравнивается ко льду, под действием «тепла» она вновь становится «водой». Эти глаголы имеют положительную коннотацию в психической сфере человека, и это связано с воздействием тепла. Но в физической сфере эти глаголы приобретают отрицательную коннотацию, что связано с самим процессом таяния – исчезновения, уменьшения. Испанские глаголы *deshelarse* (оттаять), *derretirse* (таять), несут в себе ту же семантику: *таять от любви – derretirse de amor, оттаять от ссоры – deshelfarse de la rina, но его силы тают – susfuerzos se van adofando*

Очень распространенным является использование прилагательных семантического поля «вода» для передачи понятий, связанных с человеком, его психикой и физическими ощущениями. Вода является жидкой, бесцветной субстанцией. Эти ее свойства используются для создания переносных значений. Много метафорических значений в русском языке, наряду со словом *жидкий* (*жидкие волосы*), имеет слово *водянистый*. В своем прямом значении это означает «содержащий излишнюю влагу, жидкий». Метафора основывается на отрицательном смысле слов *влага, вода –*

что-то неясное, непонятное, бесцветное. Так, о человеке говорят, что у него *водянистые глаза*, если они не имеют цвета. Другое переносное значение – «расплывчатый, бессодержательный, невыразительный»: *водянистый доклад, текст, стиль; водянистая статья*. В испанском прилагательные *acuoso, aguachento* не используются в таких значениях, как в русском. О глазах испанцы говорят *ojos albinos*, что не содержит в себе метафоры воды. А для обозначения бессодержательного текста, невыразительного стиля употребляется причастие *deslucido*, которое происходит от существительного *luz* – свет.

Чувственно-психологическую сторону человека отражают прилагательные *мокрый* и *сухой*. Так, например, у слова *мокрый* в русском языке часто возникают отрицательные коннотации, которые закрепляются в устойчивых выражениях: *мокрая курица* – о безвольном и бесхарактерном человеке; *глаза на мокром месте* – человек собирается заплакать (часто без видимой причины); *мокрого места не останется* – угроза расправиться с кем-то. В испанском языке прилагательное *mojado* (мокрый) обозначает «приниженный, презираемый». *Замочить* – сделать мокрым (дождь замочил нас), подвергнуть мочению, опустить в воду с какой-либо целью. *Замочить кого-либо* – убить, отсюда выражения: *мокрое дело, не оставить мокрого места*. Здесь *мокрый* является отрицательным членом оппозиции, т.к. связан с кровью и убийством. Испанский глагол *retojar* кроме основного значения «замачивать», также обозначает «обмывать что-либо» (покупку).

Формирование метафорического смысла у слов «водной» семантики связано также с «растворяющей» способностью воды, с ее текучестью и первозданностью, что может интерпретироваться как символ бессознательного начала в человеке. Бессознательное может пониматься и в положительном, и в отрицательном смысле – как страсть и как интуитивная мудрость. Современная психология, изучающая бессознательное начало в человеке, связывает его с женской стороной личности. Душа в целом осмысливается как жидкая субстанция, вода является символом души, а процессы, связанные с водой, – символическим описанием ощущений человека, его душевного состояния.

Образ дна души является символом хорошего, благоприятного для человека, все самое лучшее находится в глубине души, на ее «дне». Глубина означает первоначальное состояние человека, его мысли, переживания, то, что есть на самом деле и что закрыто для внешнего наблюдателя. Общеупотребительными выражениями в рамках оппозиции глубина/поверхность являются: *в глубине души (сердца), en el fondo de alma, corazon*.

К глаголам *agotar(se), secar(se)* близки по значению русские глаголы *иссякать, сохнуть*: *иссякли* (душевные, физические) *силы, иссякло терпение, сохнуть по кому-либо, иссохнуть физически* – и душевные силы, и физическое состояние как бы приравняются к «воде».

Концепт *вода* содержит в себе и мифологический слой, свернутый миф, который определяет его содержание. В мифопоэтиче-

ской концепции мира вода – это первоначало, исходное состояние всего сущего, эквивалент первобытного хаоса. Вода – это среда всеобщего зачатия и порождения. Являя собой начало всех вещей, вода в то же время знаменует их финал, ибо с ней связан мотив потопа. Мифологема «вода» способна разворачивать свой «смысл» не только в мифах, но и позднейшей мифопоэтической традиции: она становится метафорой, сохраняя в языковой картине мира свои первоначальные значения, хотя и в скрытом виде.

Литература

- Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.
Гачев Г. Д. Национальные образы мира. М., 1988.
Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 1999.
Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. М., 1997.

И. П. Слесарева

РУССКИЙ ЯЗЫК В КОНТАКТЕ СО ШВЕДСКИМ Трудности в изучении русского языка

В данной статье рассматриваются некоторые из наиболее типичных трудностей, возникающие у шведов при изучении русского языка. Подобные трудности, как это всегда бывает, проявляются в устойчивых и регулярных ошибках. Они могут быть разделены на две группы: 1) трудности (и связанные с ними ошибки), возникающие в результате интерферирующего влияния шведского языка, и 2) трудности, не являющиеся специфическими для шведов, но общие для представителей разных языков в их контактах с русским. Однако при контакте шведского языка с русским на соответствующие языковые явления накладываются, как можно предположить, специфически шведская интерференция. В обоих случаях в основе ошибок и трудностей лежат соответствующие отношения между языковыми единицами русского языка. Именно поэтому многие ошибки в русской речи шведов типичны и для представителей других языков.

Большое число регулярных ошибок, в основе которых лежит интерференция, связано с различием синтаксической функции местоимения *det* (рус. «это»).

Det выступает в шведском языке в функции формального подлежащего в синтаксических конструкциях, по-разному соотносящихся с русскими эквивалентами. Ср. *Det regnar* (рус. *Идёт дождь*, букв. *Дождит*). *Det klappar på dörren* (рус. *Стучат в дверь*, *klappar* в данном случае безличный глагол). Формально подлежащее *det* используется также в предложениях с реальным подлежащим (*egentligt subject*), которое называют в этом случае предваряющим (*förberedande subject*). Ср. *Det är trevligt att bada i en sjö* (рус. *Приятно купаться в озере*, букв.: *Это приятно купаться в озере*). Реальное подлежащее здесь «купаться». Ср. также: *Det är trevligt att se dej* (рус. *Приятно увидеть тебя*, *Приятно встре-*

таться с тобой). По нашим наблюдениям, именно в этих случаях возникают наибольшие трудности, порождающие устойчивые и регулярные ошибки типа: *Это тяжело нести столько вещей. Это также важно, где заводить знакомства со шведами. Для меня это важно иметь книги. Это полезно читать своим детям вслух. Это легче смотреть телевизор, чем читать. Это нелегко переводить такой текст.* Подобные структуры сродни случаям в русской разговорной речи, когда в начало высказывания в целях актуализации выносятся компонент, содержащий главную информацию. Иногда трудно квалифицировать соответствующее высказывание как абсолютно ошибочное, скорее его можно отнести к разговорным с характерной для разговорной речи тенденцией актуализации. Ср. высказывание шведа: *Шведы считают, что это очень неприятно, если вы стоите ближе.*

В рассматриваемом синтаксическом поле выделяется ядро соотношения шведских и русских конструкций. В шведском языке это личные предложения с грамматическим подлежащим *det*, в русском языке им соответствуют безличные предложения с составным именным сказуемым, предикативными наречиями в сочетании с инфинитивом глагола. Однако за пределами этого центра в русском языке имеется достаточно модификаций, которые, как можно предположить, усложняют для шведов (и не только для них) усвоение структур, относящихся к рассматриваемому синтаксическому полю. Это в частности касается возможности изменения порядка следования компонентов предложения. Ср.: *Звонить так поздно – это неудобно. Это неудобно – звонить так поздно.* Вместе с изменением порядка слов меняются субъектно-предикатные отношения и интонационный рисунок предложения.

Следует отметить различный порядок слов и в тех случаях, когда местоимение *det* является дополнением. Вот одна из типичных ошибок: *Считается позором, если кто-то о предках не знает или не интересуется этими* (вместо *ими*).

Ещё один случай типичных для шведов ошибок связан с наличием в шведском языке специальной – эмфатической (выделительной) – конструкции. Заметим, что эта конструкция употребительна также в датском языке, близкородственном шведскому. Ср. *Det är Mia som kommer* (рус. *Это идёт Миа*, букв. *Это Миа, которая идёт*). *Det var du som skulle köpa ost och smör* (*Это ты должен был купить сыр и масло*, букв. *Это ты, кто должен был купить сыр и масло*). *Det är hene som jag väntar på*. рус. *Я жду её*, букв. *Это она, кого я жду*). Ср. типичные ошибки шведов: *Это я, который решает. Это эсеница, которая воспитывает детей. Это был оркестр, который плохо играл.* Хотя в русском языке нет структур, абсолютно эквивалентных эмфатической конструкции в шведском языке, он располагает соответствующим набором языковых средств, соотносительных со шведской эмфатической конструкцией. Это может быть порядок слов, интонация, некоторые лексические средства (слова именно, только) и синтаксические структуры (не кто иной, как..., не что иное, как...). Эти средства образуют иерархию, в которой главным является порядок слов

(вместе с интонацией). Ср.: *Вывел всех из трудного положения случай. Вывел всех из трудного положения именно случай. Вывел всех из трудного положения не что иное, как случай.* К данным средствам можно отнести и такое синтаксическое построение, как изъяснительное предложение типа *Что Ноздрёв лгул отъявленный, это было известно всем (Н. В. Гоголь)*. Предшествование придаточного предложения главному является способом актуализации.

Приведём ещё несколько характерных примеров межъязыковых соответствий:

Vartör är def chefen som skall bestämma vad vi skall göra?

А почему это начальник указывает нам, что делать?

Det är på Berggren vi skall skälla, inte på chefen?

Что сердиться на начальника? Это же Бергрэн виноват.

Det är föräldrarna som skall åka till landet över helgen.

Barnenska vara hemma.

На выходные дни на дачу уезжают только родители. Дети остаются дома.

Det är över helgen föräldrarna skall åka till landet. De ska inte stanna hela veckan.

Родители едут на дачу только на выходные, они не останутся там всю неделю.

Det är ingen som vet vad barnen skall göra.

Никто не знает, что будут делать дети.

При усвоении рассматриваемых структур с *det/это* возникают дополнительные трудности, связанные с правилами согласования компонентов предложения, подлежащего и сказуемого в некоторых из таких конструкций и пониманием синтаксической функции местоимения «это». Ср., например, некоторые конструкции такого рода и возможные в подобных случаях ошибки:

1) Это было радостное событие.

Это была радостная весть. / Это было радостная весть.

Это была большая комната. / Это было большая комната.

Это был первый урок. / Это было первый урок.

2) Этот человек – ходячая легенда. / Это человек ходячая легенда.

Имея в виду трудности, которые возникают при овладении рассматриваемыми структурами, следует с самого начала поставить цель – «оторвать» учащегося от удобной для него речевой стратегии, связанной с употреблением местоимения *det/это*.

Ко второй группе трудностей можно отнести те, которые типичны для представителей целых ареалов языков в их контакте с русским, хотя в то же время на некоторые из данных явлений, возможно, накладывается шведская интерференция.

1. Употребление отрицаний *net* и *ne*. В шведском языке этим двум русским словам соответствует отрицание *inte*, которое ставится в конце предложения. Трудности, как и для представителей многих других языков, заключаются в наличии двойного отрицания в русском языке, выборе отрицания, определении его места в предложении и комбинации с другими отрицаниями. Ср. типичные ошибки: *Это нет университет, а школа. Это нет брат. Я ещё*

нет говорил с ним. Я ничего сделать (вместо: Я ничего не могу сделать). Говорите со шведами нет громким голосом (вместо: не громким голосом). Чечня никогда была часть России. Никакая из книг ей понравилась. Я не посетила каждую лекцию.

2. Употребление союзов *и*, *а*, *но*. В шведском языке этим наиболее употребительным русским союзам с соединительным и противительным значениями соответствуют два также наиболее употребительных союза *och* и *men*. При этом русский союз *и* соотносится как со шведским союзом *och*, так и с русским союзом *а*. Об этом свидетельствуют, в частности, многочисленные и регулярные ошибки, допускаемые в употреблении этих союзов шведами. Приведём примеры типичных русско-шведских соответствий и связанных с ними типичных ошибок.

Sven läser en rolig bok och Ingrid tittar på TV.

Свен читает книгу и Ингрид смотрит телевизор.

Din väska väger 14 kilo och min 12.

Твоя сумка весит 14 кило и моя 12.

Ty får du det bästa rummet och ägaren tar det mindre rummet.

Правильные высказывания: *Sven läser en rolig bok, och Ingrid tittar på TV. Din väska väger 14 kilo, och min väska väger 12 kilo. Du får det bästa rummet, och ägaren tar det mindre rummet.* Фраза *Möjligen är hon intelligent, men hon är bara en dotter och ingen erfaren politiker* была переведена следующим образом: *Она только дочь и не опытный политик.* Приемлемый перевод был бы: *Она всего лишь дочь, а не опытный политик.*

Как видно из приведённых примеров, шведы не проводят чётких различий между союзами *а* и *и*. Трудности, связанные с употреблением данных союзов, возрастают, если учитывать конкуренцию союзов *а* и *но* в русском языке. Сопоставление, выраженное союзом *а*, может сочетаться с противопоставлением, и тогда вполне уместен союз *но*. Ср.: *Гунар и Эрик легли спать, а (но) мы не хотели ложиться спать так рано.* С чисто практической точки зрения целесообразно при работе над данными союзами сначала закрепить наиболее простые случаи употребления: союз *и* указывает на последовательность действий, явлений, их причинно-следственные связи, союз *а* употребляется для выражения сопоставления, союз *но* используется для выражения противопоставления. Расширение парадигмы союзов с соединительным и противительным значениями за счет таких союзов, как *а также*, *как ... так и*, *не только ... но и*, *если ... то*, *в то время как* и др. в их сопоставлении с соответствующими шведскими союзами (*samt*, *inte bara ... utan också*) может способствовать формированию адекватного представления о данном семантическом поле.

3. Употребление союзов *тоже*, *также*. Трудности в употреблении этих слов, как это хорошо знают преподаватели русского языка иностранцам, возникают у представителей всех языков. Объясняется это весьма сложной системой правил, регулирующих употребление данных союзов (семантика слов, порядок слов в

предложении, отношение к актуальному членению, интонация, стилистические характеристики). При контакте шведского и русского языков, возможно, возникают дополнительные «возмущения», связанные с тем, что в шведском языке, в свою очередь, существуют достаточно сложные правила употребления языковых средств, соотносительных с русскими *тоже/также*. Так, например, в утвердительных предложениях употребляется *också*, а в отрицательных *utan* с определённым порядком слов. Однако сам характер ошибок в русской речи шведов ничем не отличается от ошибок в русской речи представителей других языков, что заставляет делать акцент не на русско-шведских соответствиях, а на смысловых и структурных характеристиках слов *тоже/также* в системе русского языка. Приведём примеры ошибочного употребления слов *тоже/также* в русской речи шведов: *Интересно тоже, что каждому чеченцу надо знать по имени своих предков. Это война о свободе страны, а тоже война о религии. На Кавказе тоже есть большие природные богатства* (в этом, последнем, предложении *тоже* употреблено в значении «кроме того»).

4. Соотношение времён. Это явление общей трудности для представителей разных языков, в частности для тех, где существует согласование времён. К этим языкам относится и шведский. Ср.: *Jag trodde att du var 20 år. (Я думал, что тебе 20 лет. Букв.: Я думал, что тебе было 20 лет)*. Типичные ошибки шведов: *Лена считала, что книга была плохая. Я нашла, что я только могла рассказать о себе и своих знакомых. Я не знал, что он был болен*. Во всех трёх случаях говорящий хотел выразить отношения одновременности, а не последовательности действий, что требует употребления форм настоящего времени в придаточных предложениях. Конкретная речевая реализация правила «в русском языке нет согласования времён» сопряжена с трудностями, проистекающими из весьма сложного соотношения видов и времён в русском языке. Ср.: *Он думал, что сосед болеет* (одновременность действий). *Он думал, что сосед болел* (разновременность действий, «болел» предшествует «думал»). *Он думал, что заболевает* (одновременные действия, при этом «заболевает» означает начало процесса). *Он думал, что заболел* (начало действия относится к прошлому, а результат начала процесса одновременен с «думал»). В ряде случаев, как нам кажется, именно вследствие лексико-грамматических или лексических характеристик глагола, сложно определённо квалифицировать характер соотношения действий. Так, например, фраза *Было видно, что он очень уважал Воронцова* представляется вполне правильной с точки зрения выбора временных форм, которые в данном случае обозначают одновременные действия.

5. Трудности в употреблении времён. В некоторых шведских выражениях с *det* часто используется прошедшее время. Оно передаёт субъективную реакцию говорящего на то, что он только что узнал. В русском языке в этих случаях употребляется, как правило, настоящее время: — *Jag kan tyvärr inte komma på festen imorgon. — Det var tråkigt.* (рус. — Я, к сожалению, не могу прийти завтра на праздник. — Очень жаль., шв. букв. Это было очень жаль). Встре-

чая на улице старого приятеля, швед скажет: *Det var kul att se dig igen.* Это было приятно тебя снова увидеть.

Ещё одно различие касается осмысления некоторых ситуаций и их языкового представления с точки зрения соотношения действий во времени. Так, рассказывая о том, что он видел в Суздале, швед скажет: *В Суздале была одна улица. Там было много храмов.* Возникает соблазн объяснить подобные неправильности «эгоцентризмом», взглядом на описываемые события «от себя» и, может быть, стремлением к объективности в описании: «Когда я был там, это там было (а что там сейчас, я не знаю)».

Следующая наиболее заметная и типичная ошибка – употребление настоящего времени вместо будущего: *He vill vänta på oss* вместо *han kommer att vänta på oss*. Ср. шв.: *Det är bäst att Maria går* (букв. *Лучше всего, если идёт Мария*). Правильно: *Lite bättre om Maria kommer*. Настоящее время используется в шведском также в придаточных предложениях, начинающихся с союза *om* (рус. *если*) или *när* (рус. *когда*). *Om du reser, kommer jag att sakna dig*. шв. букв.: *Если ты едешь, я буду скучать. När far dör, kommer vi att sakna honom.* Если отец умирает, нам будет его не хватать. Правильно: *Om du reser, kommer jag att sakna dig*. Если ты уедешь, я буду скучать. Если отец умрёт, мы будем тосковать.

Отмеченные случаи являются лишь частью трудностей, связанных с выражением видо-временных отношений в русском языке. Ср.: *Вместе с женой Чикельдеев приедет в деревню.* Форма будущего совершенного ошибочно употреблена здесь вместо формы прошедшего совершенного *приехал* или возможной формы настоящего в значении прошедшего *приезжает*.

6. Ещё одна трудность для носителей шведского языка и связанные с ней типичные и устойчивые ошибки – употребление союз *om*. Ср.: *Jag vet inte, om hon kommer.* Я не знаю, придёт ли он. *Förlåt, om jag stör.* Простите, если я помешал. Ср. ошибочные высказывания: *Om du frågar mig, om jag kan hjälpa dig.* Он спросил, если вы пользуетесь записной книжкой.

7. В основе следующих ошибок – интерференция, связанная с наличием в шведском языке инфинитивного оборота, отсутствующего в русском. Ср.: *Om du ser en katt, gå och hälsa på den.* Он видит, как кошка переходит дорогу. Рус.: *Он видит, как кошка переходит дорогу.*

8. Существенные различия между русским и шведским языком имеются в способах выражения семантического субъекта. В шведском языке, в отличие от русского, располагающего многообразием синтаксических способов такого выражения, регулярно используются конструкции с безличным местоимением *man*. Они соответствуют русским безличным, обобщённо-личным и неопределённо-личным предложениям. Понятно, что многообразие синтаксических конструкций в русском языке требует их специального системного рассмотрения при изучении русского языка шведами. Приведём примеры некоторых из таких соответствий:

Man blir trött, om man sover för mycket.

Человек устаёт, если он спит слишком много.

*I Sverige dricker man mycket kaffe.
В Швеции пьют много кофе.
På vintern åker man ofta skidor.
Зимой люди часто катаются на лыжах.
Man ser sjön från balkongen.
С балкона видно море.
Man frågar sig, varför det händer.
Спрашиваешь себя, почему это случилось?*

9. Различия в обозначении действия с точки зрения его ирреальности или реальности вызывают ошибки такого характера: *Врач надеялся, что всё было бы хорошо*. Там, где в русском языке используются формы изъявительного наклонения, шведы могут употреблять формы сослагательного наклонения.

10. Аналитический строй шведского языка в отличие от синтетического характера русского языка приводит к целому ряду конкретных расхождений, из которых упомянем различие, связанное со способами выражения приобретения признака. Регулярным русским соотношениям типа *глохнуть – становиться глухим* в шведском чаще всего соответствует аналитизм *bli döv (становиться глухим)*. Названное различие является причиной ошибок или неуместного с семантико-стилистической точки зрения употребления. Ср.: *Он стал женатым. Она стала беременной* или *Она стала глухой* (вместо уместного в данном случае *похудела*). Ср. об этом (2).

Рассмотренный здесь материал, далеко не исчерпывая трудностей, возникающих у шведов при изучении русского языка, может составить содержание корректировочного курса.

Литература

Грамматика шведского языка. Cow. Åke Viberg, Kerstin Ballardini. Sune Stjärnlöf. Natur och Kultur. Stockholm, 1992.

Слесарева И.П. Выражение значения приобретения признака в русском языке. «Русский язык за рубежом», 1999, № 3, с. 68 – 75.

РОЛЬ РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНТОНАЦИИ

Интонация связана не только со смыслом и синтаксической структурой высказывания, она определенным образом соотносится с ритмом речи. Ритм, во-первых, это «чередование каких-либо элементов, происходящее с определенной последовательностью, частотой» и, во-вторых, ритмом также называют «согласованность каких-либо элементов в композиции чего-либо». В предлагаемом подходе используются оба определения ритма. Итак, для возникновения ритма необходимо наличие соизмеримых, однопорядковых по структуре элементов и их регулярная повторяемость (чередование), которая воспринимается как проявление динамичности, движения. Как элемент звучания речевой ритм опирается на физиологические основы, на ритм дыхания. Как элемент формы речи, выполняющей коммуникативную функцию, ритм соотносится со смыслом, т.е. корректируется, управляется, организуется интеллектуально. Отсюда следует, что в роли ритмических единиц должны выступать такие единицы, чередование (и повторяемость) которых образует ритм, имеющий четкую физиологическую основу и корректируемый интеллектуально. Доказано, что совокупность дыхательных движений в минуту от 12 до 24 – составляет в среднем 8 слогов, т.е. от 1 до 3 слов на одном выдохе. Таким образом, человек порождает речь не пословно, а комплексами, группами слов. Слова в составе синтагмы объединяются сильной семантико-синтаксической связью. Поэтому в роли основного речевого ритма, обусловленного и физиологически, и интеллектуально, выступает синтагменный ритм, который создается с помощью ритмических фигур (Черемисина 1989), характеризующихся отдельностью, цельностью и изохронностью. Значит, в качестве основной ритмической единицы выступает синтагма – единица семантико-синтаксическая и интонационная, имеющая физиологически обусловленный и закономерно повторяемый ритмический статус.

Перечисленные структурные элементы синтагмы в различных стилях речи выражены неравномерно. Поэтому при обучении интонированию выбор тех или иных средств и механизмов в качестве ощутимых, опорных средств для осознанного овладения русской интонацией будет зависеть от стиля (возможно, жанра), используемого материала.

Во-первых, это стиль учебной (стилизованной) разговорной речи, как в форме монолога, так и диалога. Для данного стиля характерно ограниченное число мелодем, т.е. система ИК, которые накладываются на ритмические фигуры. В основе метода работы с подоб-

ными учебными текстами лежит интегрирующая роль ритма (Колоснищина 1993). Конечно, при обучении интонированию на этом этапе формальными показателями для учащихся являются типы ИК, представленные в виде схем-контуров + цифровое их обозначение. Ритмическая же основа не объясняется. В результате разработанного Г. В. Колосничиной подхода возникает эффективное сочетание осознаваемых и неосознаваемых словесных воздействий, способное обеспечить интенсивность всего процесса обучения.

Для живой устной и стилизованной разговорной речи, представленной в драматическом и прозаическом произведении, характерно наличие большого процента правильных ритмических фигур (это определенная последовательность фонетических слов различного акцентного строения, представленная 3-мя типами: *солнце явилось весёлое/ яркое* – 122/1возрастающая; *весёлое яркое солнце/ явилось* – 211/2 убывающая; *явилось солнце/ весёлое яркое* – 21/21 равностепенная). Эти фигуры совпадают с синтагмой или с целым высказыванием, в которых коммуникативный центр выражен главным синтагматическим или фразовым ударением при нормированном порядке слов и логическим – при инвертированном. Как известно, для этого стиля характерно преобладание односинтагменных нераспространенных высказываний, которые могут быть синтаксически не оформлены, а их информативные центры сдвинуты к началу и несут на себе логическое или эмфатическое ударение. Начало высказывания подобной смысловой и синтаксической структуры произносится с сильным выделением (громко), а конец фразы, оформленный незавершенной, восходящей интонацией, произносится несколько замедленно

- Привет. Ты откуда?(2/12)
- Из института.(4)
- А что такой грустный?(221)
- Да лекцию отменили. Зря мотался.(инверсия:23/12 //норма:32/21)
- Да, неприятно. А что за лекция?(13/112)
- По культурологии. Это спецкурс. Я уже 3 лекции прослушал, и вот сегодня о **прецедентах** должны были говорить...(5/12/12113/224213)
- А слышал... Ладно. Не расстраивайся. Ты сейчас куда? Домой?(11/1/3/122/2)
- Нет, в **Педкнигу** хочу зайти. Ты словарь **Ожегова** /не видел?(1/222/1212)
- Кажется, в «Доме книги». Хотя словарей сейчас везде много. И в **Педкниге** может быть.(1/1/23221/311)
- Понятно. Ладно. Пока.(2/1/2)
- Пока.(2)

Обратите внимание на высказывания с перенесенной ремой. (*Да лекцию отменили. Зря мотался. И в Педкниге может быть. Вот сегодня о прецедентах должны были говорить*). На коммуникативный центр может быть поставлен знак ИК-2, но тем самым не решится проблема всей просодической характеристики данных высказываний. Интонационная огласовка постцентральной части не

может быть соотнесена с какой-либо ИК. Дело в том, что набор ИК – это набор единиц парадигматического плана, а мелодическое движение, диктуемое типом ритмической фигуры, есть план синтагматический, это указатель выбора определенного (предпочтительного) речевого варианта конкретной мелодемы. Такое мелодическое движение зависит не только от синтаксической структуры, но и от словесного наполнения текста – акцентного строения слов, их эмоционально-экспрессивного значения, в конечном счете – от смысла высказывания и текста, и кроме того, в диалогах является средством создания координационной связи. В приведенном выше диалоге мы видим, что ввод темы и реакция на запрос или сообщение по сравнению с фрагментами, раскрывающими тему, произносятся быстрее и ритмичнее, хотя тема может раскрываться в однословных и нераспространенных синтагмах.

Наряду с нейтральными ИК, отражающими коммуниктивно-синтаксический статус произносимой единицы, в рассматриваемых стилях широко представлены эмоциональные ИК и их реализации. Поэтому рекомендуется ознакомить (или напомнить) учащимся основные типы ИК, показать особенности лексико-синтаксического состава высказываний, оформленные этими ИК, а также показать ритмико-интонационные особенности синтагм с перенесенной ремой.

Следующий стиль – стиль художественных прозаических произведений. В работах Черемисиной Н.В. тщательно исследована ритмико-интонационная организация художественных произведений и установлено, что ритмико-фигурное строение синтагм оказывается основным, определяющим фактором эстетического воздействия, способом синтагматического объединения и расчленения слов, а также важным фактором интонационной организованности. В составе одной фигуры, как правило, расположены слова, тесно связанные семантико-синтаксически; расстановка пауз на границах ритмических фигур обеспечивает определенное синтагматическое членение и интонирование синтагм. Выбор фигуры подсказывает направление мелодического движения в синтагме (высказывании). При обучении интонированию текстов данного стиля оказывается целесообразным показать принцип создания ритмических фигур и отрабатывать ритмику синтагм и высказываний, вводя интонационную их характеристику на «неосознанном» имитационном уровне. В случае смыслового выделения требовать произнесение ритмико-интонационной единицы текста с соответствующим темпом, но важное смысловое слово, группу слов или даже целую синтагму либо озвучить громче, чем другие части (*Всякое новое знакомство/ было для нее/ **сущим** праздником*), либо подчеркнуто замедленным проговариванием (*Всякое новое знакомство/ было для нее/ су-щим- праз-дни-ком*), либо повышением уровня тона (*Всякое новое знакомство/ было для нее/(ИК-5) сущим праздником*). Правда, при работе со слабыми студентами в синтагмах нужно поставить центры ИК. С сильными же маркированные синтагмы и слова лучше снабдить пометами (или договориться,

как их обозначать в транскрипции) типа «удивленно», «печально», «плавно» и т.п.).

И, наконец, научный стиль речи. Здесь, как правило, нет четкого ритмико-фигурного строения синтагм, т.к. основу членения составляют смысловые и синтаксические показатели. В основе синтагмы оказываются: а) вводно-связующие и модусные элементы, которым соответствует вводная (ровная), императивная и начинательная мелодические типы; б) тематические и рематические части, которые могут включать различные сочетания синтаксических групп и на которые накладываются начинательная, пояснительная (нисходящая), уточняющая (восходяще-нисходящая) и констатирующая (нисходящая) мелодемы. Поскольку обычно тон падает или остается неизменным на заударных слогах, восходящая, нисходящая или ровная мелодика могут быть представлены графически не прямыми линиями, а волнообразными кривыми соответствующей направленности.

Но самой яркой особенностью рассматриваемого стиля является смысловое выделение (АВ). В процессе интонирования формальными показателями АВ является ЛУ, которое может быть выражено изменением движения тона, усилением громкости звучания, замедлением темпа, а также четким выделением акцентированного слова или группы слов, или нескольких подряд следующих слов в отдельную синтагму. Несмотря на то, что в газетно-публицистическом и научном стилях речи отсутствует четкая внутренняя ритмическая организация синтагмы, все-таки для них также характерна своеобразная ритмико-интонационная организация, которая выражена в образовании ритмических циклов, соответствующих композиции текста. Так, части, иллюстрирующие какие-то положения, имеют четкую ритмизованную структуру благодаря интонационной синонимии и синтаксическому параллелизму. То же можно сказать и о текстах, сопоставляющих или противопоставляющих какие-то явления. Кроме того, ритмическая упорядоченность текста происходит также благодаря периодической повторяемости минимальных семантических признаков, скрепленных общей семой, распределенных в соответствии с заданной тема-рематической структурой и поддержанных смысловыми выделениями. Поэтому прежде чем приступить к синтаксическому и смысловому анализам, рекомендуется прослушать текст без опоры на письменный и записать слова или группы слов, выделенные каким-либо образом. При этом отметить, в какую они входят часть — ТЕМУ или РЕМУ. На основе полученной цепочки слов учащиеся должны определить тему и подтемы прослушанного текста. После последующей работы с этим текстом учащиеся должны прочитать этот текст на публику; а диалоги разыграть.

Итак, интонационная характеристика синтагмы или высказывания тесным образом связана с ритмической организацией их элементов, с одной стороны, и предопределена семантической и композиционной структурами текста. В разных стилях речи доминирует одна или комбинация основных элементов ритмико-интонационной составляющей: мелодия, ритмическая фигура, лек-

ико-синтаксическая и смысловая структуры (последняя выражается актуальным и смысловым членением). Поэтому в основе подхода в обучении интонированию лежит представление не только о коммуникативном типе высказывания, выраженном определенной лексико-синтаксической и интонационной структурой, но и понятия ритмической структуры высказывания и его минимальной составляющей – синтагмы, выраженное ритмической организацией ее элементов как внутри самой составляющей, так и в их соотносительности с ритмическими структурами предшествующих и последующих составляющих в определенном стилистическом контексте.

Литература

- Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация, М., 1963.
Егорова И.Д. Ритмико-мелодические модели диалогической речи (на материале русского языка): Автореф.дисс... канд.фил.наук. М., 1990.
Князева Н.И. Ритмическая организация научной речи: Автореф. дисс.... канд.филол.наук. Минск, 1981.
Колоснищина Г.В. «Ритмическая основа интерактивного обучения русскому языку как иностранному: Дисс... докт.пед.наук. М., 1993
Николаева Т.М. Семантика акцентного выделения. М., 1982.
Русская разговорная речь. М., 1986.
Рыков В.В. Ритмическая организация прозаической речи: Автореф. дисс... канд.фил.наук. М., 1986.
Черемисина Н.В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь, М., 1989.

Н. В. Марусяк

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КОРЕЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Задачей обучения фонетике является формирование и коррективировка слухо-произносительных навыков на основе приобретения знаний о фонетической системе русского языка. Слухо-произносительный навык – это способность правильно воспринимать слышимый звуковой образ (ассоциировать его со значением) и адекватно его воспроизводить. Фонетическая система является той базой, в соответствии с которой происходит порождение звуков речи: она определяет взаимоотношения звуков данного языка и правила их функционирования в речи (*Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе: 35-39*).

Однако различия фонетических систем русского и родного языка учащегося (в данном случае – корейского языка) создают большие трудности в обучении произношению, поскольку даже те звуки, которые в изучаемом языке и в родном языке учащихся похожи по звучанию, на деле оказываются не одними и теми же. Типологическое различие корейского и русского языков настолько велико, что можно говорить о глобальной межъязыковой интерференции. Обращение к случаям проявления интерферирующего влияния корейского языка поможет, как нам представляется, при работе над исправлением ошибок, которые делают корейские учащиеся, обучаясь русской фонетике.

Корейские учащиеся приезжают в Московский университет с уже сформированной артикуляционной базой и с начальными знаниями русской грамматики. Поэтому в практике не встречаются ошибки только фонологические или артикуляционные, а преобладают ошибки смешанного типа, для исправления которых необходимы выработка фонологического слуха и серьезная корректировка артикуляции (иногда – постановка звука заново).

ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ. Изучение русских гласных не вызывает особых затруднений у корейских учащихся, так как почти все они имеют своего рода «аналоги» в корейском языке и различия между ними не очень существенны. Это же касается и сочетаний [j] с гласными. Целесообразным представляется начинать с коррекции произношения гласных в сочетании с самыми лёгкими для корейцев согласными – [м], [н].

Однако заметим, что в корейском языке есть заднеязычный звук, напоминающий русский согласный [j], который входит в состав ряда дифтонгов и дифтонгоидных сочетаний, в частности, со звуком [и] (причем корейский дифтонг [i] ближе по своей природе к монофтонгам). Поэтому, при обучении корейцев русскому языку большое количество ошибок бывает связано с неразличением падежных форм прилагательных: *синий-синие-синих; новый-новые-новых*. Причинами этого являются, с одной стороны, смещение [j]-[и], а с другой стороны, – неразличение [j] и [х] в конечной позиции (звуки [i] и [h] в корейском языке оба заднеязычные). Для исправления ошибок в данном случае необходимо указать учащимся на артикуляционное различие между русским [j] и корейским [j] и развивать фонологический слух учащихся с помощью фонетических упражнений и слуховых диктантов.

СОГЛАСНЫЕ ЗВУКИ. Наибольшие затруднения возникают у корейских студентов при изучении русских согласных, так как в этой области звуковой состав русского языка значительно отличается от звукового состава корейского языка.

Различение глухих и звонких согласных. Характерной особенностью русской артикуляционной базы является противопоставление звонких и глухих согласных. В корейском языке для обозначения звонкого и глухого согласного используется одна и та же графема, и глухость и звонкость согласного зависят от положения в начале, в середине слова или между гласными, от темпа речи и индивидуальных особенностей говорящего. Обычно вариантами шумных смычных слабых являются полузвонкие и имплозивные, которые отдаленно напоминают русские звуки [к]-[г], [п]-[б], [т]-[д] и артикулируются менее напряженно. Для преодоления трудностей, связанных с различением глухих и звонких согласных, необходимо сначала научить студентов различать их на слух, далее – скорректировать артикуляцию этих звуков у учащихся. Поскольку принятый метод обучения фонетике является сознательно-практическим, то учащимся необходимо объяснить, опираясь на ощутимые моменты артикуляции, разницу между произнесением корейских и русских звуков. Эта разница определяется не только полнозвонкостью русских звонких согласных. Так, например, при

артикуляции русских [д]-[т] кончик языка примыкает к верхним зубам, в то время как при произнесении корейских – к альвеолам (или немного позади альвеол); русские [г]-[к], по сравнению с корейскими, более переднего образования.

Согласные, отсутствующие в корейском языке. Наибольшие трудности при усвоении произношения русских согласных вызывают те звуки, аналогичных которым в корейском языке нет. Это [ж], [з], [ф], [ш], [щ].

Вместо [ж] корейские учащиеся произносят [дж] (ху[дж]е, у[дж]е). Вместо звука [з] корейцы произносят звук, средний [дж] между [дз]. Звук [ф] корейцы подменяют корейским придыхательным, близким к [пх].

Звук [ш] в произношении корейцев подменяется звуком [с] (смешиваются такие словоформы, как на[ш]-на[с])

В ходе преодоления трудностей, связанных с усвоением корейскими учащимися звуков, отсутствующих в их родном языке, большую пользу могут принести слуховые диктанты, для которых полезно подбирать пары слов, различающиеся только одним звуком (*цутки-сутки, башня-басня, фары-пары, форт-порт* и т. д.).

Различение и постановка звуков [л] и [р]. Значительные трудности вызывают у корейских учащихся русские звуки [л] и [р]. Студенты их часто смешивают, подставляя вместо одного звука другой. Появление подобных ошибок объясняется тем, что в корейском языке реализация плавной фонемы варьируется в зависимости от позиции в конце слова или в конце слога перед согласными (кроме [ʰ]). Для обозначения звуков [r] и [l] в корейской письменности существует лишь одна графема. В отличие от русского дрожащего [p], корейский звук [r] – щелевой и ближе к [l]. Корейские звуки [l] и [r] являются по способу образования щелевыми, а по месту – переднеязычными, передненёбными, в то время как в русском языке [л] – переднеязычный зубной боковой, а [р] – переднеязычный передненёбный дрожащий. Поэтому для артикуляционного различения корейскими учащимися русских [л] и [р], целесообразным представляется развести зоны образования этих звуков и при произнесении [л] попросить студента удалить кончик языка от альвеол и прижать его к нижним зубам. Поскольку речь идет о корейских учащихся, уже владеющих основами русской грамматики, поставленный звук [л] хорошо закреплять и отрабатывать в речи с помощью форм прошедшего времени (например, в начале каждого урока можно вести со студентом беседу о том, что он вчера делал, где был, что видел).

Различение и постановка звуков [б] и [в]. Звук [в] корейские учащиеся смешивают с [б] ([б]аза вместо [в]аза). Это связано с тем, что в корейском языке звук [b] (являющийся звонким позиционным вариантом <р>) – губно-губной, а звук [в] фактически отсутствует, и поэтому корейцы произносят русский [в] как губно-губной [б] и на слух звуки [б]-[в] практически не различают. В данном случае учащимся необходимо предложить упражнения на различение [б]-[в], тренирующие фонетический слух, и объяснить,

что шель при произнесении русского [в] образуется между нижней губой и верхними зубами.

Стечение согласных звуков. Стечение согласных корейскому языку несвойственно ни в начале, ни в середине, ни в конце слова. Поэтому при произнесении иноязычных заимствований, а также иностранных собственных имен и географических названий, стечение согласных в начале и середине слова преодолевается путем вставки между согласными краткого гласного, сходного по звучанию с русским [ы]. В конце же слова названный краткий гласный добавляется к консонантному сочетанию. В русском языке стечение согласных — явление очень распространенное, причем оно возможно и на стыке двух слогов (*ра[зб]ить*), и внутри слога (*по[дм]остом*); причем возможно стечение двух, трех и четырех согласных (*[бр]осить*, *[всл]ушаться*, *[вздр]огнуть*). Корейские студенты облегчают себе произношение непривычных для них сочетаний согласных звуков тем, что вставляют между ними краткий гласный («[сыв]ой», «[сыт]роить»). В данном случае правильное произношение отрабатывается с помощью длительных фонетических упражнений, степень сложности которых должна возрастать (начинать следует с сочетаний согласных типа *с сахаром, с солью, в воде, в вазе, оттуда*; потом — *в мае, в марте, в музее, с молоком, к морю*; далее необходимо обратить внимание учащихся на то, что перед глухими согласными звонкий произносится как глухой, а перед звонкими шумными, кроме [в], [в'] глухой произносится как звонкий — *бе[ск]офе, [зд]очерью, [гд]ому, о[дд]ых, о[дд]ать*).

РИТМИКА. Большие трудности у корейских учащихся вызывает усвоение русского ударения, а работа над словом связана в первую очередь с усвоением природы русского ударения, которое является разноместным и подвижным. Ударный слог в русском языке выделяется по количественным характеристикам, прежде всего по длительности ударного гласного. В корейском же языке существуют силовое и музыкальное ударение. При этом можно выделить следующие модели: в двусложных и трехсложных словах ударение, как правило, падает на последний слог; в четырехсложных и пятисложных словах обычно бывает два ударения: одно — на втором слоге, другое — на последнем. Ориентация корейских учащихся на существующие в их родном языке ритмические модели осложняет усвоение русской ритмики. Особенно это касается двусложных и трехсложных моделей, при изучении которых учащиеся, подчиняясь законам родного языка, часто стремятся сделать ударение только на последнем слоге.

Для отработки редукции русских гласных с корейскими учащимися необходимо опираться на такой осязаемый момент артикуляции, как степень раствора рта: объяснить учащимся, что при произнесении редуцированных раствор рта меньше, чем при произнесении ударных гласных. При этом в качестве основного материала для изучения произношения безударных гласных можно предложить двусложные и трехсложные слова.

Овладение основами русской ритмики на материале простейших моделей создает необходимые предпосылки для обучения интонации русского языка.

ИНТОНАЦИЯ. Для овладения основами русской интонации необходимо освоение четырех основных типов ИК. Все ИК рассматриваются на основе принципа членения на три части (предцентровая часть, центр и постцентровая часть). Предцентровая часть ИК произносится на среднем уровне тона говорящего; на центре происходит значимое изменение тона (нисходящее, восходяще-нисходящее или нисходяще-восходящее); постцентровая часть произносится ниже уровня предцентровой части в ИК-1, ИК-2, ИК-3, и выше предцентровой части в ИК-4.

Важно отметить, что в корейском языке, как и в русском, повествовательные и вопросительные предложения интонационно различаются: к концу повествовательного предложения тон медленно понижается, а к концу вопросительного предложения — повышается (в том случае, если предложение не заканчивается вопросительной частицей). Таким образом, одной из особенностей корейской интонации является то, что значимое движение тона возможно только в конце предложения. Поэтому наиболее трудным в русской интонации для корейских учащихся является передвижение интонационного центра. Особенно это касается восприятия на слух различных типов вопросов при передвижении центра в ИК-3 и воспроизведение таких вопросов учащимися. Для преодоления связанных с этой проблемой сложностей необходимы длительные упражнения-диалоги.

В различении же повествовательных и вопросительных предложений, напротив, можно опереться на интонационную систему родного языка учащихся: как и в русском языке, в корейском — в повествовательных предложениях тон понижается, а в вопросительных — повышается.

Организация корректировки произношения корейских учащихся с учетом сходных и различных черт в звуковом строе русского и корейского языков должна создать необходимые условия для формирования и развития фонетических и интонационных навыков во всех видах речевой деятельности на русском языке обеспечить овладение основами русской артикуляционной базы и стать фундаментом для более глубокого освоения корейскими учащимися фонетической системы русского языка.

Литература

- Баранова Н. И. Сборник упражнений по русскому произношению (пособие для корейских студентов). М., 1957.
- Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. М., 1981.
- Любимова Н. А. Обучение русскому произношению. М., 1982.
- Мазур Ю. Н. Корейский язык. М., 1960.
- Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. М., 1982.
- Рамстедт Г. Грамматика корейского языка. М., 1951.
- Федянина Н. А. Проблемы сопоставления фонологических систем родного и изучаемого языков. // Русский язык за рубежом, 1979, № 1.
- Холодович А. А. Очерк грамматики корейского языка. М., 1954.

МЕТОДИКА

О. П. Быкова (Южная Корея)

О ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КОРЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Ни у кого не вызывает сомнения, что современный школьник, студент, специалист должен быть человеком широких взглядов и возможностей, должен не только много знать, но и уметь. Но при этом порой возникает ощущение, что мы, приобретая все больше знаний, становимся иногда в некую оппозицию к тому, что кажется нам не «своим», а «чужим».

Принято выделять три уровня, на которых проявляется противопоставление «своего» и «чужого». Это уровни языка, культуры и общественной жизни. На наш взгляд, система образования включается и в понятие культуры и в понятие общественной жизни.

Известно, что оценка иностранцем чужой для него культуры характеризует не культуру, а того, кто ее воспринимает, его отношение к «чужому». Мы хорошо знаем, что нередко первой реакцией на чужое бывает реакция неприятия. Как нам кажется, наша задача (задача русского преподавателя в Корее) состоит в том, чтобы, с одной стороны, понять и учесть в своей работе все лучшее, что наработано корейскими педагогами за многие годы, а с другой, — «подать» нашу, чужую для корейских коллег методику преподавания русского языка как иностранного, чтобы у них не было желания отторгнуть это «чужое».

Так, например, для корейских профессоров на уроке характерны следующие взаимосвязи элементов учебного процесса: преподаватель—книга—учащийся или книга—преподаватель—учащийся, для русских: преподаватель—учащийся—книга—средства наглядности, взаимосвязи отражаются и на характеристике уроков по «практическому» русскому языку.

Мы составили таблицу курсов по практическому русскому языку, представленных в университетах Кореи.

Курсы по практическому русскому языку	Характеристика курса (занятия)		
	Аспектное занятие	Занятие с доминированием определенных ВРД	Комплексное занятие
Общие для корейских университетов курсы	Грамматика	Развитие речи (разговорный русский язык)	Развитие речи (разговорный русский язык)
Курсы, встречающиеся	Синтаксис Словообразование	Перевод Деловой рус-	Аудиовизуальный курс (ви-

* ВРД — виды речевой деятельности

часто	(формообразова- ние) Фонетика Интонация	ский (бизнес- курс)	деокурс, рус- ский язык с экрана) Газета (язык СМИ), текущие события)
Курсы, ха- рактерные лишь для отдельных вузов Кореи	Стилистика	Русский рече- вой этикет и социальная жизнь Язык специаль- ности Дискуссии на русском языке Исторический комментарий современного русского языка (историческое развитие рус- ского языка) Аудирование	

Естественно, что аспектные занятия предоставляют учащимся знания о языке, а не учат их владеть языком. Так, например, урок по грамматике нацелен на грамматику языка, а не на грамматику общения. Знание языка – в широком смысле – предполагает не только владение его лексикой и грамматикой, но и ясное представление о том, в каких речевых условиях (в зависимости от отношений между говорящими, их социальных ролей, места и целей высказывания и т.п.) могут или должны употребляться те или иные слова и грамматические конструкции, так как именно последнее составляет социолингвистическую компетенцию говорящего на изучаемом языке.

Такое овладение языком возможно лишь при взаимосвязанном обучении ВРД. Это, прежде всего, занятия комплексного характера или занятия с преобладанием того или иного вида речевой деятельности.

Эффективность комплексного урока обусловлена психологическими закономерностями усвоения иностранной речи. Все уровни языка – фонетика, лексика, грамматика, стилистика – изучаются взаимосвязанно в их функционировании в речи. Взаимосвязаны и взаимообусловлены и виды речевой деятельности, например, устная и письменная речь, чтение и письмо, устная речь и чтение, а также аудирование и устная речь. Комплексность урока, вытекающая из природы языка, состоит в развитии речевых навыков на основе закономерных зависимостей, заложенных в разноаспектном систематизированном языковом материале.

** СМИ – средства массовой информации

При этом важно учитывать тот факт, что в любом виде речевой деятельности важен, прежде всего, механизм его осмысления. Поэтому в качестве основы взаимосвязанного обучения выделяется в первую очередь развитие умений, направленных на формирование именно этого механизма. Не случайно ряд методистов основной целью взаимосвязанного обучения считает именно обучение смысловому программированию сообщения. Действительно, если учащийся не научен смысловому программированию текста в целом, он как бы привязан к отдельным предложениям, за которыми ничего больше не стоит.

Обучение смысловому программированию сообщения обеспечивается формированием следующих речевых умений:

- умения сворачивать текст до его программы в виде структурно-смысловой схемы;
- умения удерживать и сохранять ее в памяти;
- умения разворачивать программу, т.е. реализовывать в языковой форме смысловое содержание.

Если говорить более конкретно об умениях, связанных с формированием механизма осмысления в слушании и чтении, то выделяются следующие умения:

- определить тему речевого общения;
- разделить речевое сообщение на смысловые части;
- определить главную мысль смысловой части и мысли, детализирующие главную;
- установить логику смыслового сообщения;
- определить общее содержание смыслового сообщения.

Умения же, связанные с формированием механизма осмысления в говорении и письме, состоят из следующего:

- осознавать исходный замысел высказывания;
- объединять сверхфразовые смысловые части в целое речевое сообщение (определять структурно-смысловое единство речевого сообщения);
- удерживать в памяти и упреждать основную мысль каждой смысловой части и определять структурно-смысловое единство целого текста;
- устанавливать логику развертывания сообщения;
- планировать и вербализировать текст.

Как видно из таблицы, комплексный характер носят курсы по развитию речи, аудиовизуальные курсы и курсы, основанные на материалах СМИ.

Возьмем в качестве примера занятие по развитию речи по теме «Я. Моя семья». В зависимости от этапа обучения (элементарный уровень или средний) учебные материалы могут варьироваться от соответствующих уроков по этой теме из учебников «Русский язык для всех» под ред. В. Г. Костомарова или «Русский язык по-новому» М. П. Аксеновой до работы по пособиям С. А. Хаврониной «Говорите по-русски» («Немного о себе», «Наша семья») и «Читаем и говорим по-русски» («Семья, родители и дети»).

В начале урока студентам предлагаются упражнения по фонетике, интонации и задания на аудирование на лексико-грамматическом материале урока. Тем самым решается сразу несколько методических задач:

- 1) Учащиеся повторяют (если речь идет о старой лексике) или у них формируется (если речь идет о новой) правильный акустический образ нужных слов и словосочетаний, учатся употреблять различные типы интонационных конструкций.
- 2) Происходит адаптация к окружающей обстановке (ведь обучение происходит вне языковой среды), но и при этом студент может не бояться сделать ошибку (последнее очень важно для корейских учащихся, привыкших работать и отвечать хором и боящихся отвечать в одиночку).
- 3) Аудирование как один из самых сложных и самых важных видов РД играет ведущую роль в процессе формирования навыков и умений во всех ВРД, создает предпосылки для переноса приобретенных навыков слушания и понимания на остальные виды речевой деятельности.
- 4) Параллельно уже на первом этапе урока подключается работа и над другими ВРД (так, при контроле понимания аудируемого).

Хочется обратить внимание на тот факт, что интенсивное обучение (а занятия комплексного характера, о которых идет речь, безусловно, относятся к интенсивным курсам) характеризуется преобладанием в аудиторной работе устной речи над письменной (Все задания письменного характера выполняются студентами дома).

После вводной «фонетико-интонационно-аудитивной» части урока следует работа над текстом или диалогами по речевой теме урока. После чтения (обязательно вслух и, как правило, хором) идут упражнения на повторение и отработку лексико-грамматического материала. Так данный материал постепенно переходит из пассивного в активный запас учащихся. Далее происходит продуцирование студентами монолога, диалогов или полилогов по теме. Названная речевая тема дает богатый материал для учащихся любого языкового уровня. Например, на начальном этапе обучения тема может завершаться тем, что студентам предлагается показать фотографии, рассказать о своей семье, ответить на вопросы однокурсников и преподавателя. В более сильных группах это уже может быть просмотр таких русских мультфильмов, как «Простоквашино», «Малыш и Карлсон» и разговор о героях фильмов, об их семьях. На среднем этапе разговор о себе может переходить из бытовой сферы в профессионально-деловую. Составленное дома по образцу резюме и представленное на доске в аудитории, является хорошим стимулом для вопросов со стороны группы, разыгрывающих ситуацию беседы, например, при приеме на работу.

Всем нам известно, что эффективность усвоения студентами учебного материала зависит во многом от того, насколько методически верно проводятся уроки. Заинтересованность учащихся может быть обусловлена рядом факторов:

- взаимопониманием между преподавателем и учащимся;

- правильным распределением всего учебного материала с тем, чтобы студенты в новом материале могли узнать уже известный, осуществляя тем самым его повторение;
- доступностью вводимого материала и четкостью его изложения и отработки;
- применением наглядных пособий (например, предлагая студентам аудитивный текст на тему «Семья», преподаватель сопровождает его показом фотографий своей собственной семьи;
- разнообразием видов заданий и форм работы;
- развитием постоянной речевой готовности учащихся (с этой целью студентам могут задаваться неожиданные вопросы или сначала предлагаются вопросы и задания для всей группы, потом они адресуются конкретному учащемуся, а остальным задаются вопросы типа: «Вы согласны с ...», «Задайте свой вопрос...», «Скажите, что вы думаете...», «Скажите то же самое по-другому...», «Продолжите...» и т.д.).

Одной из задач русского преподавателя в корейской аудитории является стимулирование развития активной творческой мыслительной деятельности учащихся, их фантазии, сообразительности, языковой догадки, что входит в некое противоречие с традиционной корейской системой образования. Однако не следует забывать, что творческие задания требуют тщательной подготовки, точного отбора и дозирования материала, четкой его организации и, как мы уже писали выше, разработки приемов стимулирования и активизации речи студентов.

В этом плане использование видеоматериалов и кинофильмов дает преподавателям богатый выбор для решения этих задач. Фильмы помогают создавать ситуации, вызывающие коммуникативно-познавательные потребности на всех этапах взаимосвязанного обучения. Они дают учащимся достоверный материал, который развивает и активизирует их мыслительную деятельность. Динамичный зрительный и аудитивный образ, создаваемый кино, включает учащегося в ситуации реального общения, обеспечивая тем самым большую эффективность восприятия. Это помогает более прочному запоминанию языкового материала, адекватного ситуации.

Работа с фильмами определяет речевую тематику, которая должна расширяться за счет дополнительной информации, извлеченной из печатных текстов (чтение) и аудиотекстов (слушание). Суммируя всю полученную информацию, студент работает над построением логико-смысловой структуры высказывания (письмо), над развертыванием его предикативной структуры (говорение). Чтение текста может и предварять работу над фильмом, тогда фильм становится источником дополнительной информации (как это было в нашем примере, описывающем работу по теме «Я.Моя семья»).

Важно подчеркнуть, что работа с фильмами не должна быть самоцелью, но должна рассматриваться как тщательно продуманный учебный материал, рассчитанный на изучение в определенных рамках. Вместе с другими учебными материалами она позволяет

формировать у корейских учащихся обширные страноведческие знания вне языковой среды и развивать у них речевую активность.

Видеокурсы, используемые в университетах Кореи, базируются на следующих учебных видеоматериалах: «Ибикус», «Чашки», «Семь прогулок по Москве», «Добро пожаловать» (данный видеокурс сопровождается пособием, написанным корейским профессором Ли Ен Бомом из университета ЧонЧжу), русские мультфильмы.

Из последних учебных материалов хотелось бы порекомендовать пособия, которые нацелены на работу с художественными фильмами для среднего и продвинутого этапов обучения: книги «Русские фильмы на уроке» (Р. А. Кулькова, Л. Ф. Юшина, М., 2001) и «Мы смотрим фильмы» (О. П. Быкова, М. М. Глушкова и др., М., 2001).

Подводя итоги нашим размышлениям, хочется особо подчеркнуть, что комплексные занятия, которые обычно проводят в корейских университетах русские преподаватели, призваны активизировать и вывести в речь знания, полученные учащимися на аспектных уроках, и, являясь завершающим звеном в обучении языку, эти комплексные уроки требуют от преподавателя – носителя языка высочайшей профессиональной культуры и квалификации.

Литература

- Владимирова Л. В. Прагматика билингва в социокультурном контексте. // Русский язык: исторические судьбы и современность. М., 2001
- Григорьева В. П., Зимняя И. А. и др. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. М., 1985
- Дергачева Г. И., Кузина О. С. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. М., 1986
- Ершова Л. В., Норейко Л. Н. Межкультурные контакты и конфликты в сфере преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы на Тайване) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. 3. Сборник научно-методических статей, посвященный вопросам преподавания РКИ. М., 2001
- Кудрявцев Ю. «Свое» и «чужое» в литературе и культуре // Национальный комитет славистов Эстонии. Тарту, 1996
- Литвинко О. А. О взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности // Русский язык: исторические судьбы и современность. М., 2001

Т. Е. Владимирова

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

Перечень наук, традиционно проходящих по ведомству методики преподавания русского языка как иностранного, продолжает пополняться. И сегодня внимание методистов обращено к когнитивной психологии, занимающейся изучением того, как человек получает информацию, как эта информация представляется в сознании, как хранится в памяти и затем преобразуется в знания, умения и навыки. Понимание общих механизмов и закономерностей познания, безусловно, важно для методики обучения РКИ, но наи-

большой интерес представляет изучение индивидуальных особенностей познавательной деятельности. Об универсальном овладении неродным языком можно говорить лишь применительно к детскому (дошкольному) возрасту, когда для общения ребенок непременно запоминает и использует иные языковые средства. По мере психического развития и социализации начинают проявляться индивидуальные особенности восприятия и мышления, а также памяти, воображения, внимания, коммуникативности, эмоциональности и т.п. и формируется когнитивный стиль, отражающий своеобразие данной личности в переработке информации. Под когнитивным стилем понимается способ протекания перцептивной и интеллектуальной деятельности человека (Андреева 2000:28). Определенная внутренняя организация процессов восприятия, понимания и запоминания новых языковых средств представляет собой фундаментальную личностную характеристику и сообщает всей учебной деятельности определенный эмоциональный настрой, положительный или отрицательный в зависимости от совпадения/несовпадения с предложенной преподавателем методикой.

В практике преподавания русского языка как иностранного используется целый ряд учебников, но все они, как правило, ориентированы на гипотетического «среднего» учащегося и представляют собой достаточно жесткую обучающую программу, которая является отражением когнитивного стиля его авторов. Чем глубже различия между обучающим профилем и когнитивным стилем иностранца, тем серьезнее трудности, возникающие в процессе овладения им русским языком. Создание обучающего модуля, который отвечал бы когнитивному стилю обучаемого, требует разработки гибкой модели обучения, предусматривающей наряду с инвариантными параметрами параметры вариативные, благодаря которым и возможна адаптивная система овладения русским языком. Первостепенное значение здесь приобретает учет доминирующего канала восприятия, типа психики, стиля мышления и нейрофизиологических особенностей учащихся (Ливер 2000).

Большая часть людей предпочитает определенный канал восприятия (зрительный, слуховой или двигательный) или смешанный (зрительно-двигательный, двигательно-слуховой) и только немногие не обнаруживают каких-либо предпочтений, успешно используя все каналы. Поэтому гибкая обучающая модель должна учитывать различные стратегии овладения языком, предоставляя учащемуся возможность заниматься в естественном для него режиме.

Зрительно-воспринимающие учащиеся смогут успешнее овладеть языком, уделяя особое внимание чтению, **слуховоспринимающие** – аудированию, **кинестетически-воспринимающие** – письменным заданиям. Наблюдая за работой учащихся, преподаватель может составить своего рода «карту предпочтений» обучаемых, с тем чтобы в дальнейшем предоставлять каждому из них возможность использовать привычную когнитивную стратегию. Это особенно важно на элементарном уровне овладения языком, когда студенты испытывают серьезные психологические перегрузки. Предлагаемые домашние задания также, по

нашему глубокому убеждению, должны включать обязательную для всех часть и задания по выбору, предусматривающие работу разных каналов восприятия. И здесь дело не только в благостности самого выбора, но и в создании психологической комфортности занятий русским языком, без которой невозможно овладеть таким сложнейшим, синкретическим видом деятельности, каким является речь. Попутно заметим, что студенты из Китая, Кореи и Японии характеризуются хорошо развитым зрительным каналом восприятия, поэтому использование в учебном процессе различных наглядных материалов, включая таблицы и схемы, отличается особой результативностью в этой аудитории. Важной особенностью этих учащихся является также опора на письмо для лучшего запоминания нового материала.

Завершая краткое рассмотрение проблемы учета доминирующего канала восприятия, заметим, что эффективность аудиовизуального и аудиовизуального методов основывалась преимущественно на успешном овладении языком слухо-воспринимающими учащимися, но оба метода были малорезультативными для кинестетиков, нуждающихся в ходе усвоения иноязычных речевых средств в письменной фиксации.

Создание гибкой технологии овладения языком требует также учета типов психики иностранных учащихся, каждый из которых может представлять собой в психологическом плане сочетание таких типов, как интроверт / экстраверт, интуитивный / сенсорный, мыслительный / чувствительный, восприимчивый / рассудочный.

Интровертный тип характеризуется замкнутостью и затрудненностью в общении. Люди этого типа направлены на собственный внутренний мир и стремятся ограничить свои контакты с другими, поэтому нередко о них говорят, что они «уходят в себя». При этом интересы и отношения с окружающим миром отличаются у интровертов большой глубиной. В процессе обучения иностранному языку они отдают предпочтение чтению и письменным формам работы, с увлечением относятся к анализу языка и прочитанных материалов, любят заучивать наизусть, слабо реагируют на внешние стимулы, будучи сосредоточенными на своем внутреннем мире. **Экстравертный тип**, напротив, эмоционально приподнят, импульсивен и говорлив, он жаждет общения и деятельности, нередко безотносительно к ее необходимости и ценности, его социальные контакты отличаются широтой, а увлечения нередко поверхностны и непостоянны. Экстравертам нравятся групповые формы работы, игры, различные творческие задания, позволяющие ощутить успех; они с интересом осваивают новые речевые ситуации и темы общения, положительно реагируя на различные формы поощрения и поддержки.

Люди **сенсорного типа** сосредоточены на деталях и фактах и проявляют интерес к конкретным результатам, практическим доказательствам и цифровым данным. Они с удовольствием анализируют информативно насыщенные материалы, сопоставляют различные языковые средства, выстраивают логическую цепочку при работе с текстом, составляют план, описывают тот или иной объ-

ект, не упуская из вида существенные детали. **Интуитивисты** исходят в восприятии и понимании из собственной интуиции, в тексте их привлекают абстрактные идеи, неожиданные, оригинальные решения, они с готовностью анализируют авторский замысел и обнаруживают способность к интерпретации художественных произведений.

Мыслительный тип проявляет повышенный интерес к систематизации, выявлению принципов и идей, для него особенно важно, чтобы учебный процесс строился на четкой и справедливой основе, когда правильно выполненное задание или блок заданий получают соответствующую оценку и в результате обеспечивают усвоение языка в целом. **Чувствительный тип** тяготеет к сфере непосредственных человеческих отношений, его интересуют характеры и взаимоотношения людей, он положительно реагирует на различные стимулы и поощрения, предвещающие его работу. Оба типа людей являются эмоциональными, но мыслительный тип выражает эмоции словом, а чувствительный – действием и поступком. Поэтому обучаемые первого типа предпочитают оценивать поступки персонажей, а обучаемые второго типа – рассказывать, как бы они поступили на месте того или иного действующего лица.

Восприимчивый тип с готовностью принимает предлагаемую методику работы, приспосабливаясь к требованиям преподавателя (при условии определенной свободы в выборе стратегии). **Рассудочный тип**, напротив, предъявляет достаточно строгие требования к организации процесса обучения со стороны преподавателя, проявляя повышенный интерес к планированию работы и регламентации времени выполнения заданий. Восприимчивые студенты могут параллельно работать над разными блоками заданий, а рассудочные – переходят к новому материалу только после успешного окончания предыдущего.

Разумеется, ни один обучающий модуль не может учесть когнитивные особенности каждого отдельного учащегося, но при проведении занятий, составлении, отборе, адаптации и презентации учебных материалов, организации контроля и выборе форм поощрения следует исходить из индивидуальных особенностей студентов, рекомендуя им определенную стратегию обучения и / или предоставляя право выбора наиболее привлекательной технологии овладения русским языком.

Создание гибкой технологии обучения и подлинно интерактивного взаимодействия с учащимся во многом обусловлено вариативностью учебного процесса, его способностью «подстраиваться» под стиль мышления обучаемого, предоставляя ему возможность работать в естественном и привычном режиме. Индивидуальные особенности мыслительной деятельности выражаются в том, что для восприятия и осмысления информации каждый человек по-разному использует такие взаимодополняющие способы мышления, как анализ и синтез. Преобладание в мышлении анализа, т.е. выделения в целостном объекте тех или иных свойств, связей, отношений, элементов и т.п., или синтеза, в ходе которого части воспринимаются как отдельные и структурируются в единое

целое, позволяет говорить о важности развития у обучаемых умения вычленять существенное и отбрасывать несущественное, а затем синтезировать полученную информацию и делать обобщение. К методически актуальным особенностям мышления следует также отнести регидность/гибкость, свидетельствующие о способности к переключению в ходе мыслительных процессов. Проведенные исследования показали, что учащиеся, отличающиеся гибкостью мышления успешнее овладевают иноязычной речью и обнаруживают склонность к более сложным формам выражения своих эстетических предпочтений (Соловьев 1977: 240).

Своеобразие когнитивной деятельности обучаемых проявляется главным образом в том, что у них своеобразно сочетаются и соотносятся такие разные и взаимодополняющие виды и формы мышления, как словесно-логическое (отвлеченное, теоретическое), наглядно-образное (конкретно-чувственное) и наглядно-действенное. Есть основания полагать, что своеобразие мыслительных процессов обусловлено функциональной асимметрией больших полушарий, из которых правое «отвечает» за образное мышление, а левое – за абстрактное (Ср. Петровский, Ярошевский 2000: 484).

Доминантность правого полушария выражается в том, что когнитивная обработка информации у «правополушарных» учащихся характеризуется суммирующей, обобщающей, синтезирующей манерой ее осмысления. Приступая к изучению иностранного языка, они уделяют повышенное внимание его фонетико-интонационному строю. В процессе чтения они используют все имеющиеся у них знания и опираются на предшествующий опыт и размышления. В результате у них возникают оригинальные идеи и интерпретации прочитанного, хотя при этом они нередко пропускают существенные детали, сосредотачивая свое внимание на главном (с их точки зрения). Сопоставляя слова, морфемы, грамматические явления, тексты, они видят общее, подобное, задания же, требующие установления различий и аналогий, выполняются ими с большим трудом. Учащиеся этого типа с удовольствием самостоятельно выводят правило, переходя от единичных фактов (и синтезируя их) к общему заключению, поэтому в основу обучения должен быть положен индуктивный метод введения новой информации. Им нравятся творческие задания, связанные с придумыванием окончания текста и с интерпретацией прочитанного. При выполнении лексико-грамматических тестов они нередко допускают ошибки, которые могут самостоятельно обнаружить и исправить, если тестовая программа предусматривает такую возможность. Поэтому компьютерная «проверка» письменных работ не должна ограничиваться лишь исправлением и предусматривать их совершенствование. Благодаря произвольному запоминанию, развитой интуиции и кратковременной памяти, умению синтезировать отдельные элементы в словосочетания, предложения и высказывания они быстро переходят к свободному продуцированию. Им свойственна импульсивность, выражающаяся в спонтанности их ответов, в скорости выполнения заданий, как правило, в ущерб их

качеству. «Правополушарные» учащиеся склонны к овладению гуманитарными специальностями.

Доминантность левого полушария в процессе овладения новым языком проявляется в преимущественном внимании к вербальной, логической стороне языка. «Левополушарные» учащиеся стремятся увидеть в изучаемом языке стройную систему, организованную по определенным правилам, поэтому их мышление отличается дедуктивностью, абстрактностью и объективностью, а внимание сосредоточено на расщеплении любой информации и ее детализации. Ведущая роль в их занятиях языком принадлежит рациональному осмыслению и усвоению правил, произвольному запоминанию, опирающемуся на долговременную и вербально-логическую память, поэтому они демонстрируют хорошее знание грамматики, обладают значительным словарным запасом, но слухопроизносительные навыки и собственно коммуникативная компетенция обнаруживают значительное отставание. Недостаточная «включенность» аудиовизуального анализатора, обеспечивающего зрительно-слуховой синтез, требует целенаправленной, поэтапной проработки речевого и собственно коммуникативного материала и развития свободного говорения. Детальнонаправленность помогает им прекрасно справляться с лексико-грамматическими тестами множественного выбора, работать с лексикой, анализировать грамматические явления, разбивать слова на морфемы, выделять в тексте смысловые части. Они легко подмечают различия, затрудняясь в нахождении общего и подобного, поэтому в ходе усвоения нового грамматического материала они предпочитают дедукцию, когда, проанализировав правило, они могут тренироваться в его применении на конкретных примерах. Данная особенность также должна быть учтена при разработке обучающего модуля. Студенты этого типа отличаются рефлексивностью, как следствие глубокого, взвешиваемого анализа, поэтому они нуждаются в более свободном режиме работы, исключающем жесткую регламентацию времени выполнения заданий. Им импонирует четкая, детальная проработка каждой порции учебного материала. Этот тип учащихся как правило ориентирован на изучение точных наук.

Подавляющее большинство учебников русского языка для иностранцев ориентировано на «левополушарных» учащихся, вследствие чего «правополушарные» учащиеся вынуждены приспосабливаться к несвойственному им когнитивному стилю, испытывая при этом очевидный психологический дискомфорт. Думается, что известное суждение о чрезмерной трудности русского языка во многом обязано именно этому типу учащихся. Попутно заметим, что «левополушарные» обучаемые также нередко испытывают неудовлетворенность учебниками, которые, будучи написанными методистами-гуманитариями, недостаточно, по их мнению, используют интеллектуальный потенциал обучаемого (Крюкова 1998: 84).

С развитием полифункциональной компьютерной техники появилась возможность создать обучающий модуль, отвечающий когнитивным предпочтениям обоих типов учащихся. Но это, разумеет-

ся, не снимает с повестки дня проблему разработки гибкой модели обучения, соответствующей когнитивным стилям студентов.

Отличительными особенностями «правополушарной» стратегии должно стать представление русского языка как целостной, наглядно-образной языковой картины, активизирующей благодаря яркой образности, метафоричности и оригинальности все стороны перцептивно-мнемической деятельности учащегося. Разумеется, из поля зрения преподавателей не должно исчезать и развитие у этой категории учащихся вербально-логических действий и операций, необходимых для усвоения грамматического аспекта языка. «Левополушарная» модель овладения русским языком требует, напротив, представления языка как системы, функционирующей по определенным законам и правилам, и организации обучения преимущественно как последовательного ряда задач, упражнений и заданий, выполнение которых мобилизует интеллект и опирается на умение работать на уровне системных обобщений.

Завершая краткое рассмотрение некоторых когнитивных особенностей овладения русским языком как иностранным, отметим, что своеобразие познавательной деятельности отличает не только одного учащегося от другого, но и целые народы (этнос). Это становится очевидным при сравнении личностного восприятия «образа мира» (А. Н. Леонтьев) представителями европейской (индивидуалистической) культурной традиции с обстоятельной направленностью его видения, свойственной коллективистической культуре народов Юго-Восточной Азии. В частности, разрабатываемая модель обучения китайских студентов русскому языку, необходимо принимать во внимание такие этнопсихологические особенности их познавательной деятельности, как хорошо развитый зрительный канал восприятия, опора на письмо для лучшего запоминания языкового материала, активное использование аналогии, дедукции и контекстуальной догадки.

Литература

- Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения. Дисс... канд. пед. наук. М., 2000.
Соловьев А.В. Исследование познавательных стилей в американской психологии/Зарубежные исследования по психологии познания. М., 1977. с.235-255.
Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М., 2000.
Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде (на примере английского языка). М., 1998.

В. В. Каверина, Е. А. Филатова

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПОСОБИЕ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

К 50-летию кафедр РКИ было приурочено издание книги «Русский язык для социологов: Учебное пособие по русско-

му языку для иностранных учащихся социологических факультетов» (М.: МАКСПресс, 2001). Издание это является первым практическим результатом работы большого авторского коллектива под руководством д.п.н. профессора Л. П. Клобуковой в рамках проекта по созданию серии учебных пособий, соответствующих профессиональному модулю II-го сертификационного уровня Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному. Научным редактором издания является профессор Л. П. Клобукова.

Пособие предназначено для работы с иностранными учащимися I-го года обучения, владеющими русским языком в объеме программы I-го сертификационного уровня. Материал, рассчитанный как на аудиторные, так и на самостоятельные занятия, успешно используется в работе с различными категориями учащихся (со студентами, магистрантами, аспирантами и научными стажерами) и обеспечивает формирование необходимых навыков и умений в четырех видах речевой деятельности в объеме II-го сертификационного уровня. В 2000/2001 и 2001/2002 уч. годах материалы пособия прошли апробацию в группах студентов, магистрантов и аспирантов социологического факультета МГУ (преп. А.В. Ваулина, М.А. Ларкина, И.А. Христиансен, И.В. Зезекало, В.В. Каверина, Е.А. Филатова и др.).

Конкретные задачи, поставленные в пособии, связаны с формированием и развитием навыков и умений, обеспечивающих адекватное восприятие, воспроизведение и самостоятельное продуцирование научных текстов по курсу общей социологии, а также навыков и умений, связанных с профессиональной диалогической речью. Авторы стремились представить виды речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо и говорение) комплексно и сбалансированно, не отдавая предпочтения какому-либо одному из них. Безусловно, достижение поставленной в пособии цели формирования и развития навыков и умений, необходимых учащимся для успешного осуществления учебно-профессиональной деятельности, предполагает также решение задачи формирования компонента предметной компетенции учащихся. Как показывает опыт, поставленная задача также успешно решается при условии последовательной и систематической работы по материалам пособия.

Основными единицами обучения в пособии выступают высказывание, прежде всего в составе микродиалога, и текст следующих функционально-смысловых типов: описание, описание с элементами рассуждения, повествование, сообщение и рассуждение.

Текстовой основой издания являются неадаптированные и минимально адаптированные фрагменты текстов из следующих учебников и учебных пособий: *А.И. Кравченко. Основы социологии.* – М., 1998; *Э.В. Тадевосян. Социология.* – М., 1999; *В.Г. Харчева. Основы социологии.* – М., 2000; *А.А. Радугин, К.А. Радугин. Социология: Курс лекций.* – М., 2001.

В книге представлены три аспекта обучения: тематический (предметный), языковой и речевой, сочетание которых и определяет структуру и содержание пособия. Пособие состоит из четырех

частей, в которых предлагаются темы из курса общей социологии, предъявляемые в соответствии с логикой построения курса и планами семинарских занятий (Программы дисциплин учебного плана по специальности 020300 – СОЦИОЛОГИЯ: Для высших учебных заведений. – М., 1997; Планы семинарских занятий по специальности 020300 – СОЦИОЛОГИЯ. – М., 1998). Первые две темы («Социология как особая общественная наука»; «Структура и функции социологии. Методы социологии») рассчитаны на работу в аудитории и дома в течение 1-го семестра, третья и четвертая темы («Из истории социологии»; «Общество как социальная система») рассчитаны на занятия во 2-м семестре.

Внутри каждой темы материал распределяется по трем разделам: I. «Лексика, грамматика», II. «Работа над текстом: читаем, анализируем, обсуждаем, пишем», III. «Лекция: слушаем, анализируем, обсуждаем, пишем».

В двух первых темах предусмотрена также работа по аспекту «Фонетика, ритмика, интонация», которая проводится с учетом типологии иностранного акцента в русской речи и носит корректировочный характер. В центре внимания здесь редукция гласных в безударном положении, позиционное озвончение/оглушение согласных, произношение отдельных сочетаний звуков, слитность произношения во фразе. Особое внимание обращается на интонацию: ИК-I, ИК-II, ИК-III, ИК-IV. Работа по названному аспекту нацелена не только на снятие произносительных трудностей, но и на развитие определенных речеслуховых механизмов.

Остановимся несколько подробнее на основных разделах пособия.

I-й раздел – «Лексика, грамматика» – включает в себя *предтекстовые* задания, имеющие целью снять возможные трудности лексико-грамматического характера, связанные с предстоящим восприятием текстов II-го раздела. При этом решается задача последовательного формирования у учащихся активного словаря общенаучной и специальной лексики. Формирование такого словаря предполагает опору на исходный лексический минимум в объеме I-го сертификационного уровня и ориентировано на конечный лексический минимум в объеме II-го сертификационного уровня.

Лексика. Выделение активной лексики было осуществлено с учетом 1) частотности и 2) продуктивности словообразовательной модели лексемы. Методический аспект работы над лексикой реализовался:

- в определенной последовательности введения лексических единиц,
- в системе упражнений, направленных на усвоение и использование лексических единиц,
- в учете повторяемости лексических единиц (в текстах для чтения и аудирования, в инструкциях к заданиям),
- в форме тестового контроля усвоения слов и правил их употребления.

Авторы стремились соблюдать принципы последовательности и преемственности в отборе, представлении и отработке языкового материала, в том числе лексического. Покажем это на конкретном примере. Так, в I-й части в *предтекстовых* заданиях вводятся высокочастотный для научного текста глагол определять. Учащимся предлагаются для запоминания типичные сочетания глагола в двух значениях с целью дифференцировать определять₁ и определять₂. При этом в круг типичных сочетаний попадают прежде всего лексемы-наполнители прямого объекта при глаголе определять, которые являются частотными прежде всего для текстов I-й темы и участвуют в формировании активного словаря общенаучной лексики. Так, для определять₁ 'описывать', 'формулировать' типичными являются следующие распространители: *значение, понятие, объект, предмет, тема*; для определять₂ 'выявлять, устанавливать' типичными являются распространители *сущность, специфика, своеобразие* и др.

Однако опыт работы в группах показывает, насколько сложно студенту, еще только начинающему осваивать новый для него предмет и только еще прикасающемуся к огромному пласту научной лексики, самостоятельно выстроить синтаксическую перспективу предложения. Так, для него оказывается совершенно недостаточным знание лексического наполнения прямого объекта, поскольку у последнего есть свои собственные типичные распространители. С целью научить студентов выстраивать синтаксическую перспективу, необходимую и достаточную для успешной коммуникации, учащимся предлагаются для запоминания и последующего активного использования трехкомпонентные блоки, например:

определять₁ (*что?*) значение (*чего?*) термина,
определять₂ (*что?*) сущность (*чего?*) явления.

Глагол определять сопровождает студентов и в дальнейшей работе: он задействован, например, в инструкциях к заданиям (задание 10, с.9), в формулировках речевых интенций (задание 12а, 14а), в заданиях по словообразованию (задание 20а,б), в условно-речевых заданиях (задания 20в, 22а,б). Во II-й теме работа над лексемой продолжается, при этом определять₂ дается в синонимическом ряду (обуславливать, определять, детерминировать (что?)) – задания 18–22, с.35–36. Естественным завершением работы над лексическим материалом является введение его в тестовые задания, представленные в Приложении (с.109–111).

Грамматика. Что касается собственно грамматического материала, то ведущим принципом его организации в пособии является принцип смысловой группировки. Так, например, отрабатывается языковой материал по следующим темам: «Общая характеристика предмета», «Определение научного понятия», «Классификация предмета», «Характеристика состава предмета», «Характеристика сущности (содержания) предмета», «Передача последовательности событий», «Выражение необходимости, долженствования, возможности» и др. Авторы стремились предъявлять грамматический материал компактно и наглядно – в «окнах», сопровождающих

образцы к заданиям, и в таблицах, без экспликации комментария с целью стимулировать активную деятельность учащихся по его осмыслению (см. таблицы на с. 15, 62, 64 и др.).

Опыт работы с учащимися разных факультетов свидетельствует, например, о том, что студенты в большинстве своем не умеют формулировать вопросы к предложениям из письменного (печатного) текста, не говоря уже о тексте звучащем. При этом авторы отдают себе отчет в том, что умение это необходимо нашим учащимся для общения и с научным руководителем, и с преподавателем на уроке, консультации, семинаре, лекции, экзамене. Для решения этой задачи в пособии использовался традиционный вид работы по репродуцированию, а именно работа над вопросным планом к тексту. Опыт составления планов в вопросной форме оказывается для учащихся чрезвычайно полезным в силу того, что дает возможность отрабатывать механизмы, лежащие в основе конструирования разных типов вопросительных предложений. Отбор и порядок представления последних определялись двумя моментами: 1) актуальностью для темы данной темы и 2) востребованностью при работе над планом к конкретному тексту. Так, в первой теме отрабатываются 5 типов вопросительных предложений, а во второй – 3 в зависимости от лексико-грамматических особенностей коррелятивных утвердительных предложений, содержащих главную информацию смысловой части. В I-й теме сразу за «Алгоритмом составления плана» идет рубрика «Учимся формулировать вопросы», в которой представлено по одному упражнению на каждую модель (с.23-24 – задания 44-48), во II-й теме в той же рубрике следуют аналогичные упражнения (с.46-47 – задания 47-49).

На этапе работы над вопросительными предложениями авторы ставили перед собой задачу выявить в соотносительных с ними утвердительных предложениях определенные лексические и синтаксические опоры, позволяющие сделать однозначный выбор типа коррелятивного вопросительного предложения. Такие слова-индикаторы даются в связке с соответствующим коррелятивным вопросительным предложением и размещены в «окнах», которыми снабжены образцы к заданиям.

Опыт работы по нашим материалам в разных группах показал, что учащиеся очень быстро осваиваются с таким способом предъявления лексико-грамматического материала и при необходимости возвращаются к этому материалу уже как к справочному, не требующему комментария.

II-й раздел каждой темы – «Работа над текстом: читаем, анализируем, обсуждаем, пишем» – включает в себя как *притекстовые*, так и *послетекстовые* задания.

Притекстовые задания вырабатывают навыки и умения, необходимые для такого вида речевой деятельности, как чтение. Эти задания нацелены на развитие умений анализировать смысловую и формальную устроенность научного текста разных функционально-семантических типов (повествование, сообщение, описание, рассуждение), а также текстов смешанного типа. На основе этих

элементарных умений у учащихся 2-го года обучения будут затем формироваться навыки и умения, связанные с реферированием научного текста. *Послетекстовые* задания призваны обеспечить развитие навыков и умений в таких видах речевой деятельности, как письмо и говорение.

В разделе может быть представлено от двух до шести текстов, на базе которых отрабатываются механизмы составления разных видов плана, способы и приемы конспектирования, умения кратко или развернуто воспроизводить основную информацию прочитанного текста с опорой на план или на конспект, умения воспроизводить информацию текста в схеме или в таблице, умения выражать согласие или несогласие с высказанным мнением, приводить аргументы или контраргументы, выражать свое отношение к высказыванию собеседника или оппонента и др., а также умения, необходимые для участия в обсуждении темы.

III-й раздел – «Лекция: слушаем, анализируем, обсуждаем, пишем» – посвящен работе над звучащим текстовым материалом и включает от одного до трех аудиотекстов, которые используются для развития навыков аудирования, а также навыков устной и письменной речи. Часть заданий нацелена на контроль восприятия основной или заданной информации аудиотекстов и воспроизведение услышанного прежде всего в устной форме. Например:

«Прослушайте предложения и вопросы к ним. Ответьте на вопросы»,

«Прослушайте утверждения. Выразите свое отношение к ним».

Другая часть заданий имеет целью воспроизведение заданной информации в письменной форме, например, в виде схемы или краткого конспекта:

«Слушайте фрагмент лекции. Опираясь на план, законспектируйте основные положения лекции»,

«Слушайте фрагмент лекции. Кратко законспектируйте основные положения лекции и закончите схему «Современная социология».

В каждой теме имеются небольшие рубрики «Готовимся к семинару» и «Готовимся к зачету», призванные мобилизовать учащихся на добросовестную самостоятельную работу.

Завершающим этапом работы над языком специальности по данному пособию является этап проведения подготовленного обсуждения (рубрика «Участвуем в обсуждении темы»), в ходе которого учащиеся демонстрируют сформированные к этому моменту языковые и речевые умения, необходимые им для профессионального общения, а также уровень сформированности компонента предметной компетенции. Кстати, учащиеся имеют возможность провести авто-тестирование, поскольку в Приложении к пособию представлена открытая версия тестовых материалов (с. 109-115), предназначенных для проверки знания изученного лексико-грамматического материала (Часть I), а также уровня предметной компетенции (Часть II). Соответствующая закрытая версия используется при проведении итогового контроля в конце I-го года обучения.

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ СТАРОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА
ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В тривиуме учебных курсов, образующих цикл «История литературного языка» (старославянский язык, историческая грамматика русского языка, история русского литературного языка), старославянский язык занимает место «лингвистического введения в изучение... русского языка и его истории» (Хабургаев 1986: 3). Объединяя по своему содержанию материал трех университетских дисциплин: собственно старославянского языка, введения в славянскую филологию и истории праславянского языка, старославянский язык является базовым курсом, от которого в дальнейшем зависит овладение и исторической грамматикой русского языка, и историей русского литературного языка.

Преподавание старославянского языка иностранным студентам и магистрантам-филологам, предъявляя особые требования к организации материала и методикам его представления, сопряжено с рядом объективных трудностей.

На сегодняшний день подавляющее большинство иностранных студентов и магистрантов филологического факультета – учащиеся из Китая, Тайваня, Южной Кореи, Японии, (1) обладающие крайне низким уровнем языковой подготовки, явно недостаточным для усвоения такого сложного лингвистического курса как старославянский язык; (2) не владеющие многими важными составляющими системы культурологической информации, которыми владеют носители когнитивной базы общеевропейской христианской культуры и без знания которых недостижимо адекватное понимание старославянских текстов, богослужебных по своему содержанию.

Существенно осложняет учебный процесс и отсутствие учебных пособий, рассчитанных на инофонов и способных стимулировать их познавательную активность.

В то же время сам языковой материал курса старославянский язык не может быть подвергнут значительному сокращению. Последовательное восстановление исторических изменений звуков и форм, относящихся к праславянскому периоду, исключает выделение среди фонетических процессов ядерных и периферийных, соответственно, необязательных для изучения. Так, например, если, рассматривая историю гласных, изучить качественную дифференциацию долгих и кратких гласных и обойти вниманием монофтонгизацию дифтонгов, окажутся непонятны условия второй палатализации задненебных согласных. В свою очередь без знания всех фонетических процессов праславянского периода учащийся не усвоит и грамматику старославянского языка. С точки зрения синхронии необъяснимо, почему в формах сигматического нетематического аориста разные окончания (рецип – рѣхъ... рѣша, но вѣсти - вѣсьъ... вѣса), почему форма 1 л. ед.ч. настоящего времени от глагола водити – вождж, а от возити – вожж (в то время как

В чем же преимущества подобного биспа-текста по сравнению с другими способами расположения оригинала и перевода в практике преподавания старославянского языка иностранным учащимся?

При билинейно-спатическом соположении оригинала и перевода респондентные, соотносимые элементы (слово старославянского оригинала и его русское соответствие) оказываются не просто недалеко друг от друга (на разных половинах страницы), а в непосредственной близости. Поэтому учащийся, воспринимая респонденты *at one look*, охватывая одним взглядом, легко их отождествляет.

Поскольку эквиваленты очевидны, спонтанное чтение и понимание текста значительно облегчается. А *rigid* отсутствует необходимость в первом этапе словарной работы «старославянский – русский», в случае лексических затруднений учащийся сразу же переходит ко второму этапу «русский – родной язык».

Благодаря биспа-тексту решается не только проблема понимания. Учащийся получает в руки готовый материал для сопоставительного анализа, позволяющий выполнить грамматический и фонетический разбор фрагмента, избежав при этом досадных ошибок. Зачастую ошибочные интерпретации того или иного языкового явления возникают не из-за того, что студент или магистрант не усвоил теоретический материал, а из-за того, что он не может применить его на практике без опоры на русский язык, без знания русских соответствий старославянских форм.

Так, при фонетическом анализе и транскрибировании текста только наличие русских эквивалентов позволяет установить, был ли плавный [г] или [л] слоговым. Без русских респондентов в подавляющем большинстве случаев нельзя восстановить и фонетический облик слова до падения редуцированных.

Сопоставление с русским языком является также важным средством грамматического анализа. При традиционном дистантном расположении старославянского и русского текстов, когда учащийся не видит респонденты и не может выявить их самостоятельно, грамматический разбор превращается в процедуру установления формальных аналогий. Иными словами, анализ сводится к поиску окончаний, аналогичных представленным в образцовых парадигмах склонения и спряжения. Такой формальный подход особенно на начальном этапе, т.е. как раз в тот период, когда создание максимально благоприятной психологической обстановки особенно важно, провоцирует многочисленные ошибки, которые не способствуют повышению субъективной мотивации учащегося. Например, как формы Р ед.ч. существительных склонения на *а могут быть идентифицированы формы сигматического аориста типа *идоша* (ср. *ноша*) или формы И ед.ч. действительных причастий настоящего времени мужского рода типа *мола* (ср. *земла*), как формы В ед.ч. существительных этого же типа склонения – формы асигматического аориста *нападж* (ср. *храмниж*) и т.п. Очевидно, что при наличии русских соответствий (*идоша* ⇔ [они] или; *нападж* ⇔ [они] *устремилсь*) ошибки такого рода исключе-

Для того чтобы подключить иностранного учащегося к языковому опыту носителя русского языка, необходимому для продуктивного освоения старославянского текста, наиболее приемлемым представляется *билинейно-спатический* (сокр. *биспа*) способ соположения текстов оригинала и перевода, введенный в научный оборот Е. М. Верещагиным (Верещагин 2001: 15–77). Данный способ был специально разработан для публикации переводных источников. Практика же доказала его эффективность и в лингводидактических целях. Обладая высоким эвристическим потенциалом, он позволяет в кратчайшие сроки активизировать осмысленное восприятие языковых фактов и овладеть техникой филологического прочтения древнего текста.

Биспа-способ предполагает, что под старославянским текстом подписывается его русский перевод. Однако в отличие от интерлинейного способа (так называемого «подстрочника») билинейность (двустрочность) сопровождается продуманной организацией пространства (лат. *spatium* 'пространство') как внутри обеих строк, так и между ними. Старославянским словам точно по вертикали вниз приданы русские респонденты, и каждая пара респондентов имеет четкие границы в виде пробелов справа и слева. Однако респонденты устанавливаются не всегда. Отсутствие соответствия может быть показано, например, тремя звездочками (***). Если респонденты синтаксически разнесены и их нельзя подписать друг под другом, то для их отождествления используются стрелки с нумерацией (2 ⇒ ⇐ 2). Поэтому читателю не нужно самому заново отыскивать разнесенные соответствия; чтобы их выявить, достаточно объединить разнонаправленные стрелки. Параллельные старославянская и русская строки располагаются графически компактно (интервал между ними значительно меньше, чем интервал между парами строк), таким образом, чтобы получалось единое, цельное, хотя и билинейное, текстовое пространство.

Представим цитируемый выше фрагмент Ассеманиева евангелия и его перевод на русский язык билинейно-спатическим способом:

Всѣкъ ѿже слышитъ _____ слова ← 1 моѣ ⇐ 2 си
 Всякого, кто слушает эти 2 ⇒ Мою 1 ⇒ слова

ї творитъ ꙗ. оуподобяъ и *** мѣжю мѣдоу; иже
 и исполняет их, сравно его с человеком разумным, который

сзъда храмнѣ своѣ на камене. и съиде дъждь и приде
построил дом свой на камне. И пошел дождь, и разлились

рѣкы и възвѣаше вѣтри. и нападѣ на храмнѣ тѣ. и
реки, и подули ветры, и устремились на дом тот, и

*** не паде сѧ. _____ основана ← 1 бо еѣ на каменн
он не упал, потому что основан был на камне.
 1 ⇒

затруднений. Если слово грѣшникъ семантизируется как «грешник», длѣжьникъ – «должник», рабъ – «раб» (Старославянский словарь 1999: 179, 189, 564) и если ни одна (!) из этих русских лексем неизвестна иностранному первокурснику и магистранту 1 года обучения¹, самостоятельный перевод со старославянского языка на русский становится не самым целесообразным занятием.

В силу этого, на наш взгляд, преподавателю на начальном этапе следует избавить учащихся от необходимости проделывать двойную словарную работу «старославянский – русский – родной язык» и, сосредоточив их силы на приобретении базовых знаний, сопровождать старославянские тексты переводом на русский язык.

Важную роль при этом играет не только само наличие текста перевода, но и его расположение на странице по отношению к тексту оригинала. Из эдичионной практики известно множество способов расположения текста оригинала и перевода. Так, тексты могут быть напечатаны по системе разворота: на одной странице (четной) – оригинал, на другой (нечетной) – перевод. Если тексты печатаются на одной странице, возможны различные комбинации деления страницы пополам: сверху оригинал, снизу перевод или наоборот, а также, оригинал и перевод могут располагаться параллельно, в две колонки (что аналогично системе разворота).

Ниже следует образец традиционного (в данном случае – в две колонки) расположения старославянского текста (фрагмента Ассеманиева евангелия) и русского перевода:

Всѣкъ ѣке слышигѣ
словеса моѣ си ꙗ творигѣ ꙗ.
оуподобляѣ и мѣжю мѣдроу.
ниже създа храмнѣ своѣ на
камне. и съниде дѣждь и
придѣ рѣкъ. и възвѣаше
вѣтри. и нападѣ на храмнѣ
тѣ. и не паде са. основана
бо бѣ на камени. (Мф. VII,
24-25).

*Всякого, кто слушает эти
Мои слова и исполняет их,
сравню с человеком разумным,
который построил дом своей
на камне. И пошел дождь, и
разлились реки, и подули вет-
ры, и устремились на дом
тот, и он не упал, потому что
основан был на камне.*

Однако при презентации текстов всеми традиционными способами соотносимые, респондентные старославянские и русские элементы для учащегося неочевидны, их требуется установить самостоятельно, с чем в большинстве случаев он справится не в состоянии. Иными словами, учащийся не видит (в прямом смысле этого слова) в русском тексте опоры для освоения старославянского. В результате в реальной практике старославянский и русский тексты воспринимаются независимо друга от друга (ср. характерная жалоба: «Русский текст я понимаю, а старославянский нет!"), и весь языковой потенциал, заложенный в тексте перевода, оказывается невостребованным при анализе текста оригинала.

¹ Все без исключения иностранные студенты и магистранты, изучавшие старославянский язык на филологическом факультете МГУ за последние два года (20 человек), впервые встретились с этими словами именно на занятиях по старославянскому языку.

к чтению которых иностранные студенты и магистранты, по нашему глубокоому убеждению, также как и русскоязычные студенты должны приступать уже с самых первых занятий, когда кроме алфавита, у изучающего язык нет еще твердых представлений о старославянской грамматике и лексике. Чем раньше снимается страх перед старославянским текстом, филологическое истолкование которого является не только *средством*, но и *целью* изучения языка, тем более возрастает интерес учащихся и повышается эффективность занятий.

На этом начальном этапе русскоязычные студенты осваивают старославянский текст с помощью ресурсов своего родного языка, соотнося в своем языковом сознании элементы старославянского языка с-элементами русского. Поскольку у иностранных учащихся такие языковые ресурсы отсутствуют, а присутствует только страх перед непривычным обликом кириллических графем и их непонятными сочетаниями, задача преподавателя состоит в том, чтобы в кратчайшие сроки сформировать и активизировать у них механизм пересчета «старославянский язык → русский язык».

На наш взгляд, для реализации этого требуется

- сопровождение предлагаемого для чтения и анализа фрагмента переводом на русский язык;
- особая форма презентации соположенных старославянского и русского текстов.

Традиционное и методически оправданное в русскоязычной аудитории задание, предваряющее анализ старославянского текста, перевести текст на русский язык, в аудитории иностранных учащихся, как показывает практика, не является продуктивным.

При переводе со старославянского языка русскоязычный студент сталкивается главным образом с трудностями, обусловленными несоответствием грамматических систем старославянского языка и русского, преодоление которых во многом способствует постижению старославянской грамматики, тогда как проблем, связанных с лексикой, у него, как правило, не возникает. Носителю русского языка несложно установить корреляцию между старославянским *дѣжьнникомъ* и русским *долженком*, *грѣшьнникомъ* и *грешником*, еще не зная глагольного словоизменения, можно догадаться, что форма *съпааше* соотносится с русским глаголом *спать*, а *посъла* – *послать*.

Между тем иностранному учащему из-за отсутствия у него необходимых ресурсов русского языка, требуется семантизировать большинство слов старославянского текста. Старославянско-русский словарь этой проблемы не решает. Для обращения к словарю в первую очередь надо восстановить форму заглавного слова словарной статьи, т.е. форму именительного падежа ед.ч. для существительных, инфинитива для глаголов и т.д. На начальном этапе изучения старославянского языка это, безусловно, не под силу иностранным учащимся. В самом деле, не изучив системы прошедших времен, сложно соотнести форму аориста *рѣшиа* с формой соответствующего инфинитива *рѣци*. Но даже если заглавное слово установлено или очевидно, словарь не снимает лексических

части изучающих русский язык как иностранный, безусловно, имеются.

Так, при изучении типов склонения на *ā и *ǫ требуется обратить особое внимание на чередование заднебных согласных, которые с диахронической точки зрения являются результатами первой и второй палатализаций. В существующих учебных пособиях этот материал излагается приблизительно следующим образом:

«В основах на заднеязычные -к, -г, -х перед ѣ в силу его происхождения из дифтонга *ai (ср. лит. *etonaī*) наблюдается второе смягчение: ржцѣ, носѣ, моуѣ при именительном падеже ржка, нога, моуѡа... В основах на заднеязычные звуки -к, -г, -х в ряде форм наблюдаются чередования согласных. Перед и и ѣ в силу их дифтонгического происхождения (*oi) наблюдалось второе смягчение: врази, вразѣ, оученици, оученицѣ, доуѣси, доуѣѣ при именительном падеже врагъ, оученикъ, доуѡхъ. В звательной форме перед гласным е имелось первое смягчение: боже, наставьниче, доуѡше при именительном падеже богъ, наставьникъ, доуѡхъ» (Иванова 2001: 118–119).

Конечно, в такого рода формулировках возможны варианты, но везде методический акцент делается на описательности, поэтому правила достаточно громоздки и трудны не только для запоминания, но и для понимания. Между тем, чередования заднебных согласных и их позиции могут быть представлены в виде легко обозримой и удобной для запоминания правила таблицы, универсально «работающей» не только при изучении данной темы, но и на протяжении всего курса – при изучении склонения прилагательных и местоимений, спряжения глаголов в индикативе, аористе, имперфекте и императиве:

	перед ѣ, и	перед е
к	ц	ч
г	з	ж
х	с	ш

Организуя работу в иностранной аудитории, важно учитывать и то, что студенты и магистранты еще не подготовлены к аудированию лекций, которые в нашем случае являются основным источником знаний о предмете. Во избежание информационных потерь при аудировании методически целесообразно в начале лекции представить каждому учащемуся ее печатный текст, который как источник информации обладает значительно большими возможностями получения необходимых знаний по сравнению с источником аудитивным. Практика показала, что согласованное протекание во времени коммуникативной информации, предъявленной преподавателем по разным каналам: устным и письменным, т.е. когерентность и сцепление устного и письменного текстов, интенсифицирует процесс обучения и дает возможность студентам и магистрантам с наименьшими затруднениями освоить учебный материал любой степени сложности.

Традиционной формой работы на практических занятиях по старославянскому языку является анализ и интерпретация текстов.

в русском языке формы соответствующих глаголов омонимичны – *вожу*) и т.д.

Не подлежат адаптации и старославянские тексты, которые должны быть проанализированы учащимися. Знание языковых единиц, умение реконструировать исходный праславянский вид словоформ и т.п. является лишь подготовительным этапом на пути решения главной задачи курса – овладеть техникой и искусством *филологического прочтения древнего текста*. На практических занятиях по старославянскому языку не используются тексты, специально написанные в учебных целях. Студенты сразу же приступают к чтению фрагментов из древних рукописей, называемых обычно «классическими старославянскими рукописями», – Зографского, Мариинского, Ассеманиева Евангелий, Саввиной книги и т.д.

Эти обстоятельства стимулируют поиски преподавателем новых методических решений, направленных на оптимизацию процесса обучения. Как организовать работу в иностранной аудитории, чтобы материал сложного лингвистического курса был усвоен в полном объеме, как сформировать навыки самостоятельного истолкования и анализа аутентичных текстов?

На наш взгляд, адаптации курса старославянского языка для иностранных учащихся должна осуществляться за счет *адаптации метаязыка*.

Следует отказаться от обращения к имеющимся учебным пособиям по старославянскому языку, поскольку все они предназначены для русскоязычных студентов и едва ли могут быть адекватным средством при обучении инофонов. В случае использования этих пособий силы и время учащихся (студентов I курса или магистрантов I года обучения), не владеющих языком специальности, с несформированной в должной мере коммуникативной компетенцией в чтении учебной литературы, будут затрачены на постижение сложного в синтаксическом и лексическом отношении текста учебника¹, а не на требующий усвоения языковой материал.

В условиях отсутствия специальных учебных пособий, адресованных иностранцам, всю необходимую учебную информацию учащиеся получают на лекциях и практических занятиях. И здесь перед преподавателем стоит задача упростить метаязыковой комментарий и, по возможности, свести его к оптимальному минимуму (не впадая при этом в упрощенчество самого языкового материала).

Задача «минимум метаязыка – максимум языка» решается во многом благодаря использованию таблиц и схем, которые представляют информацию в компактной, наглядной и доступной для представителей любого языкового сознания форме. В этом случае от учащихся требуется не извлечение необходимой учебно-значимой информации из текста, а активизация мнемонических усилий, то есть реализация тех способностей, которые у огромной

¹ Автор ни в коей мере не ставит под сомнение необходимость овладения иностранными учащимися-филологами языка специальности, «респектабельного научного дискурса», но не считает это первоочередной задачей курса старославянского языка.

ны. Биспа-текст позволяет не только обрести уверенность, но и с самого начала привить стремление к осмысленному и серьезному анализу языковых фактов.

Переход от биспа-способа к традиционной дистантной презентации оригинала и перевода становится возможным, когда учащиеся приобрели навыки освоения старославянского текста, осознали, что русский язык выступает в качестве инструмента для овладения старославянским, и научились этот инструмент использовать. Как правило, механизм соотношения, пересчета «старославянский язык – русский язык» бывает сформирован ко второй половине первого семестра.

Таким образом, рациональная организация работы позволяет иностранным студентам и магистрантам в сжатые сроки высокоэффективно и успешно овладеть учебным материалом даже такого сложного лингвистического курса и получить полноценное филологическое образование на чужом для них языке.

Литература

- Верещагин Е.М. Церковнославянская книжность на Руси. Лингвотекстологические разыскания. – М., 2001
- Иванова Т.А. Старославянский язык: Учебник. – 3-е изд. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001
- Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков) / Э.Благова, Р.М.Цейтлин, С.Геродес и др. Под ред. Р.М.Цейтлин, Р.Вечерки и Э.Благовой. – 2-е изд., стереотип. – М., 1999
- Хабургаев Г.А. Старославянский язык. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1986

Г. М. Левина, Е. Ю. Николенко

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)

Все преподаватели РКИ понимают, насколько важен начальный этап обучения. Ведь от него зависит дальнейший успех наших учащихся как в изучении языка, так и в изучении основной специальности. Если должным образом не заложены основы, не осознана система языка, учащийся не сможет выражать свои мысли на русском языке и понимать собеседника. Без этого невозможно дальнейшее успешное овладение языком, а, значит, невозможно добиться высокого качества образования. Начальный этап обучения универсален – первая тысяча наиболее частотных лексических единиц и базовая грамматика одинаково необходимы для всех: и для будущего переводчика, и для философа, и для инженера, и для человека, который учит русский язык для удовольствия. В связи с этим понятно, что хороший учебник для начального этапа – самая актуальная проблема довузовской подготовки иностранных учащихся.

Каковы же современные критерии для учебного курса РКИ?

Выступая на юбилейной конференции филологического факультета МГУ в декабре 2001 года, профессор О. Д. Митрофанова напомнила коллегам, что «критерием оптимальности учебного курса является быстрота и легкость усвоения лексико-

грамматического материала". Конечно же, в рамках коммуникативно-функционального метода, о чем в ее выступлении говорилось ранее.

Конкретизируя это общее положение, приведем цитату из исследования по обучению русскому языку как средству *делового* общения, полагая, что приведенные положения справедливы и относительно обучения русскому языку как средству общения.

И. В. Михалкина (Михалкина 1998: 28) считает, что современный "учебник по русскому языку как базовый компонент учебного комплекса 1) соответствует потребностям учащихся, создает мотивационную базу обучения; 2) направлен на формирование коммуникативной компетенции учащихся в соответствии с требованиями к определенному уровню владения русским языком как средством (делового) общения; 3) сконструирован на основе аутентичного материала, отражающего языковые и экстралингвистические реалии, актуальные для данного контингента учащихся коммуникативного пространства; 4) представляет собой гибкую модель обучения; 5) служит средством управления процессом педагогического взаимодействия; 6) является самодостаточным и занимает ядерную позицию при организации всего процесса обучения; 7) выполняет контролируемую функцию."

Трудно не согласиться с этими общими положениями, которые справедливы и для учебных комплексов для начального этапа.

Все имеющиеся учебники для начального этапа можно условно подразделить на:

"старые" учебники: учебный комплекс "Русский язык для всех" под редакцией В.Г.Костомарова, И.М.Пулькина, Е.Б.Захава-Некрасова "Учебник русского языка для студентов-иностранцев (практическая грамматика с упражнениями), Ю.Г.Овсиенко, "Учебник русского языка (для говорящих на английском языке)", Л.С.Журавлева, М.М.Нахабина и др. учебный комплекс "Старт" ("Практический курс"). Это "советские" учебники, ориентированные на социалистические ценности, т.е. текстовый материал отражает реалии социализма. Многие преподаватели до сих пор пользуются старыми учебниками. Методики обучения были хороши для того времени, сейчас время предъявляет новые требования.

После перестройки появилось много новых учебников: 1) М. П. Аксенова "Русский язык по-новому" (уже вышли 3 тома, готовится к печати 4-й том) Это академический учебник, рассчитанный на филологов. Он добросовестно подробный, детализированный с фонетической и грамматической точки зрения, но тематически далек от реального общения.

2) Учебный комплекс ЦМО МГУ В.Б. Антонова, М.М. Нахабина и др. "Дорога в Россию", 3) учебный комплекс Э.И.Иванова и др. "Время" (МАДИ), 4) учебник М.Н.Аникиной "Лестница", 5) Л.В.Миллер и др. "28 уроков русского языка для начинающих". Есть и другие учебники. Новыми учебниками пользуются в основном на кафедрах, где они созданы. Просто потому, что о них не знают. В новых учебниках другая политическая направленность, но система подачи материала практически та же самая, что и в старых.

Однако контингент учащихся изменился: во-первых, сказывается снижение уровня среднего образования во всем мире, во-вторых, практически нет отбора в российские ВУЗы, принимаются все желающие. Короче стал срок обучения, количество часов уменьшилось чуть ли не в два раза (не 36, а 18-20 часов в неделю). Иностранцы теперь не селятся в общежитии вместе с русскими, поэтому они лишились ежедневного неизбежного общения в быту. В то же время учащийся должен освоить тот же объем материала: элементарный и базовый уровень (в системе ТРКИ). А самое главное – остается та же цель обучения – подготовка к учебе на первом курсе, где студенты-иностранцы должны слушать, понимать лекции на русском языке, а затем принимать участие в обсуждении лекций. К сожалению, практика показывает, что даже лучшие учащиеся после подготовительных факультетов понимают максимум 10-15% информации лекции (проводился опрос преподавателей, ведущих семинары).

Следовательно, подходы и способы подачи материала должны отвечать новым потребностям и условиям преподавания. Нужны способы интенсификации материала и способы задействования потенциальных возможностей учащихся, оптимального использования когнитивных механизмов. Поэтому недопустима старая система подачи материала, когда в некоторых пособиях только через 2 месяца обучения начинают изучать прошедшее время глаголов.

Хотелось бы показать в сравнении, чем отличается от общепринятого наш подход, который представлен в учебном комплексе “Владимир” (“Златоуст”, 1992) и учебнике “Кольцо” (“Станкин”, 1993), учебном пособии “Русская грамматика в анекдотах” (“Златоуст, 1996), в игровом учебном видеofilmе “Чашки”, и который в течение 12 лет имел неизменно хорошие результаты: авторами успешно проводилась работа во Франции (Сорбонна, Тулузский университет), в Великобритании (Лондонский университет), в Японии, Турции, в Австрии учебный комплекс был представлен на семинаре преподавателей русского языка. Кроме того, мы имеем много положительных отзывов из других стран и университетов, а также из российских ВУЗов: ЦМО МГУ, кафедра РКИ филологического факультета, кафедра РКИ МГТУ им. Н.Э.Баумана, учебник “Кольцо” является базовым на кафедре РКИ МГТУ “Станкин”, учебник “Владимир I” является базовым для летних курсов русского языка МГУ и т.д. Список можно продолжить.

Итак, сравним.

Вводный курс:

Традиционный учебник

1. Достаточно длинный по количеству страниц и во времени вводно-фонетический курс. Студенты долго читают звуки, потом слоги, если вводятся слова (часто они вводятся для постановки, звуков),

Предлагаемый нами подход

1. Наша задача - показать, что русский язык не такой трудный. После первых пяти букв (звуков) сразу даем рисунки с картинками и слова в предложении. Даже в изучении алфавита опираемся на смысл слова: мама,

т.е. без понимания значения. Общее ощущение – русский язык очень трудный. Нет движения вперед и хоть каких-то ощутимых результатов, нет речевых реализаций.

2. Подача от моделей.

Это Антон. Он дома.

Стараются избежать ввода падежных форм как можно дольше. В то же время:

Он в университете. Он дома.

Введение в одном занятии конструкций

Он дома. Он в университете.

не формируют модель употребления предложного падежа в значении места с окончанием “е”, а только сбивает с толку.

3. Модели: *Это стол. Это стул. Это ручка Антона. Тут доска, а там окно.*

очень далеки от реальной речи.

Ср. диалоги:

- Извините, вы не знаете, чей это офис?
- Знаю. Это наш офис.
- А чей это дом?
- Это наш дом.
- А чье это кафе?
- Тоже наше.

папа, сын, дочка, это. Через 5 минут учащиеся читают. *Кто это? Это мама. Это папа.* А через 20 минут уже могут сказать по-русски о семье (*муж, жена, брат, сестра, бабушка, дедушка*)

2. Мы идем от смысла. Мы продолжаем тему “семья”. *Кто где работает? – В банке, на почте* (предложный падеж в значении места). Сразу видна модель и формируется понимание, что в системе языка есть падеж, который должен быть использован при ответе на вопрос “где?”. Таким образом начинается формироваться представление о падежной системе.

Мы считаем, что необходимо как можно скорее познакомить учащихся с основными системными явлениями русской грамматики: склонение существительных, местоимений.

3. Нужен выход в речь. Вводим формы глагола не только в настоящем времени, но и в императиве. Сразу даем довольно много глаголов. Кроме привычных, *работать* и *отдыхать*, вводим *читать, слушать, гулять, знать, делать*, а затем буквально на следующий день *смотреть, любить, видеть, спать, готовить, хотеть, есть*. Русский язык – язык действия, глагол имеет первостепенное значение. Благодаря этому выходим на диалоги, т.е. естественное речупотребление.

- Аня, Сережа, мы идем в кино.
- И ты, и мама? А мы?
- А вы делаете уроки, читаете, слушаете музыку, смотрите телевизор.
- А ужинать?
- Суп на плите, котлеты в холодильнике. Салат на столе.
- А молоко?

- А кто Вы?

- Тоже в холодильнике.

- Я менеджер компании.

Т.о. после вводного курса, который рассчитан на 16-20 часов, у учащихся:

1. складывается впечатление, что русский язык не такой уж трудный.
2. После второго занятия (8 часов обучения) они уже читают диалоги на бытовые темы, которые близки к реальному речепотреблению, а, главное, не искажают узуса.

Результат.

Наш вводный курс (а не общепринятый вводно-фонетический) знакомит учащихся с русским алфавитом, основными фонетическими законами (система ударения, редукция, оглушение-озвончение), основными интонационными конструкциями (ИК1,2,3), учит читать и писать по-русски, узнавать слова и отделять одно слово от другого, т.е. вычленять словоформы в потоке речи.

За 4 дня (максимум за неделю занятий, т.е. 5 дней) учащиеся получают следующие сведения по грамматике:

1. Три рода существительных, прилагательных и притяжательных местоимений,
2. личные местоимения,
3. образование множественного числа существительных,
4. предложный падеж существительных в значении места,
5. винительный падеж существительных прямого объекта,
6. первое и второе спряжение глаголов в настоящем времени, формы императива,
7. образование прошедшего времени глаголов,
8. образование простого и сложного будущего времени глаголов,
9. понятие о видах глагола,
10. количественные числительные (1-10),
11. наречия (вводятся имплицитно).

После занятий по вводному курсу учащиеся не только читают простейшие диалоги и отвечают на вопросы к ним, но и понимают их грамматическую структуру.

После 8 часов

-Алло, Саша, привет!

-Привет, Игорь. Как дела?

-Спасибо, нормально. Что делаешь?

-Отдыхаю, слушаю Вивальди.

-А жена? Работает?

-Нет, тоже отдыхает. Читает новый журнал.

-А дети где?

-Дети на улице. Гуляют.

Ответьте на вопросы.

1. Саша врач. Где он работает?
2. Где он сейчас, в больнице или дома? А его жена?
3. Что они делают?

4. *Что читает жена?*
5. *Где их дети? На улице, в школе, в парке?*
6. *Что они делают?*
7. *Саша знает, где его дети? Он знает, что они делают?*

После 12 часов.

- Алло, Маша, это ты?

- Да, я.

- Это я, Катя. Где ты была? Я тебе звоню весь день!

- Как где? На работе.

- Слушай, что ты делаешь завтра?

- Завтра? Не знаю, как всегда... Пойду в магазин, потом приготовлю обед, потом съедем обед, выпьем чаю, вымою посуду, потом почитаю, посмотрю телевизор, потом помогу сыну делать уроки, потом...

- Все, все, все! Не говори, больше! Слушай! Завтра ты не будешь готовить, мыть, уроки делать! Завтра мы пойдем на кинофестиваль.

- А билеты?

- У меня есть билеты.

- А что там будет?

- Посмотрим новый итальянский фильм. Говорят, очень хороший. Может быть увидим Софи Лорен! Анастасию Кински! Здорово, да!?

- Да.

- А потом будет коктейль. Выпьем шампанского. Ну, хороший план?

- Очень хороший. А где это?

- В центре, в кинотеатре "Россия".

- А когда?

- Завтра в три часа. Я тебе еще позвоню. Ну, пока.

- Пока.

Основной курс.

Понятно, что целью любого основного курса на начальном этапе обучения в системе РКИ является уровень, который в системе ТРКИ принято называть базовым. У нас та же самая задача, но в первые 80-100 часов мы также стараемся вывести на активный уровень владения 800-1000 лексических единиц, а главное, не просто научиться пользоваться набором моделей, а уметь выразить одну и ту же пропозицию с помощью разных моделей, выражать свои мысли на русском языке и понимать собеседника, а это, действительно, очень трудно. Чтобы решить эту задачу, мы предлагаем следующую структуру основного курса.

Основной курс состоит из 3 циклов.

Каждый цикл состоит из:

- 1) текста,
 - 2) примерного описания работы с текстом,
 - 3) системы упражнений к тексту,
 - 4) грамматического комментария.
- 1) Основной *текст-полилог*

Особо следует подчеркнуть, что большой текст-полилог (не менее трех страниц) с параллельным переводом дается сразу на второй неделе обучения. Это делается для того, чтобы обеспечить многократную повторяемость новых лексических единиц и дает возможность показать употребление новых грамматических конструкций в разных моделях, речупотреблениях с разными лексическими единицами. Введение новой лексики в больших текстах объемом 1000-1500 слов дает возможность многократного употребления на протяжении текста каждого нового слова.

В каждом полилоге мы вводим по одному новому значению не более чем 2 падежей. Подобная установка создавала большие трудности при написании полилогов, особенно первого. Соглашаться, что непросто придумать текст, в котором действующие лица непринужденно и естественно общаются, используя только существительные в предложном месте и винительном прямого объекта. Но какой бы сложной ни казалась подобная задача, ее необходимо решить, обязательно соблюдая принцип постепенного введения нового грамматического материала при его обязательной многократной повторяемости. Конечно, полностью избежать непредусмотренных форм и слов не удастся, но стремиться к этому нужно.

Итак, на 5-7-й день обучения слушателям предъявляют первый полилог, который выглядит огромным, совершенно непонятным, невозможно трудным для восприятия, но при работе оказывается совсем не трудным, построенным на уже знакомых грамматических явлениях + один новый падеж, а среди большого количества новых слов многие являются интернациональными, часть значений понятна из контекста, а те, которые непонятны, часто повторяются в тексте и к концу полилога даже запоминаются. Легко представить себе, какое психологическое стимулирование получают учащиеся, прослушав, прочитав и поняв такой текст. У них повышается самооценка, возникает ощущение успеха, а это вместе повышает мотивацию для дальнейшего изучения русского языка.

1. Вот небольшой фрагмент из первого полилога, иллюстрирующий повторяемость отрабатываемой грамматической модели (предложный места и винительный прямого объекта)

АНАСТАСИЯ - Да, пожалуйста, Вы правы. Но кто же Вы?

АЛЕКСАНДР - Я врач-психиатр. Работаю в санатории в маленькой деревне, недалеко от Женевы.

АЛЕКСАНДР - А это мой друг Петр. Он известный журналист. Работает в газете.

ПЕТР - Очень приятно. Мне кажется, я Вас где-то видел.

АНАСТАСИЯ - Вполне возможно.

ПЕТР - Но где я мог Вас видеть? Вы на кого-то похожи. На кого?

АНАСТАСИЯ - Вы любите кино?

ПЕТР - А, вспомнил! Вы же известная актриса! Вы из Канады?

АНАСТАСИЯ - Да, моя семья живет в Монреале, но я редко бываю дома.

ПЕТР - А где Вы сейчас живете?

АНАСТАСИЯ – Сейчас я живу в Германии и работаю у Федора Фелинина. Федор, идите сюда. Знакомьтесь.

2.Пример из полилога №2, новая тема – родительный падеж множественного числа, пройдены предложный места, винительный прямого объекта и направления

ПЕТР- Где вы были? Что случилось?

ЛИЗА - Мы были в книжном магазине. А когда вышли на улицу, увидели, что автобуса уже нет.

МУДРЫЙ -А как вы нас нашли?

ИГОРЬ - Мы спросили: "Скажите пожалуйста, где Преображенский собор". Одни сказали "прямо и направо". Другие –"прямо и налево". Мы пошли прямо и увидели наш автобус. И вот, как видите, мы здесь.

ВЕРА - А что вы купили?

ЛИЗА - Я купила несколько открыток. Посмотрите.

НАТАША - Какие красивые! Сколько они стоят?

ЛИЗА - Вот эти по 53 копейки (пятьдесят три), а эти по 70 копеек (семьдесят).

НАТАША - Какие дешевые! А вы, Игорь, купили книгу?

ИГОРЬ - Да. Здесь фотографии всех церквей и соборов Ярославля.

ВЕРА -Какая красивая!

ИГОРЬ - Это вам!

ВЕРА - Ой, большое спасибо!

НАТАША - Можно посмотреть? Да, замечательная книга. Она дорогая?

ИГОРЬ - Нет, 500 (пятьсот) рублей.

НАТАША - Сергей Сергеевич! Давайте после экскурсии все пойдем в этот магазин. Мы тоже хотим купить такую книгу. Можно? Это ведь недалеко. Минут десять.

Сюжетная линия также, на наш взгляд, способствует повышению мотивации при обучении. Авторы классических всемирно известных учебников тоже считали правильным помещать одних и тех же героев на протяжении курса обучения в различные ситуации: вокзал, магазин, гостиница и пр. Достаточно вспомнить учебник французского языка Може, рассказывающий о приезде канадской семьи в Париж или учебник английского языка Экерсли, в котором студенты рассказывают своему преподавателю о разных проблемах, а один из них знает анекдоты на все случаи жизни. Нам захотелось пойти немного дальше, внести элемент комического и какую-то сюжетную завязку, поэтому мы выбрали жанр пародии на детектив. Сюжет учебника следующий. В Интерпол поступила информация, что во Владимире состоится конференция международной мафии. Шеф мафии и его помощники приедут в Россию под видом туристов. Они будут путешествовать по городам Золотого кольца в группе номер 219. Четверо интерполовцев тоже едут

в этой группе под видом туристов, пытаюсь понять, кто же шеф мафии. Они знают, что у того на руке старинное золотое кольцо.

Абсурдная нереальная ситуация дает возможность показать стандартные темы (гостиница, почта, магазин, ресторан) в неожиданном ракурсе под смешным углом зрения. Известно, что смешные глупости запоминаются легче, чем стертые банальности. Исходя из собственного опыта работы, мы пришли к выводу, что частотные разговорные клише быстро выветриваются из памяти, плохо запоминаются потому, что они вводились в обычной ситуации, в которой ничто не привлекало внимания учащихся.

Абсурдно-детективный сюжет все ставит с ног на голову, дает возможность посмеяться – и тем самым обеспечивает лучшее запоминание. Кроме того, он на протяжении всего обучения поддерживает интерес учащихся к происходящему на уроке. Все пытаются догадаться, кто же шеф мафии и чем все это кончится. Реальная задача – найти шефа – порождает реальные коммуникативные задачи.

Несколько слов о культурологическом фоне курса. Все три цикла связаны общим сюжетом в жанре пародии на современный детектив, но наполнены микротекстами из области истории и культуры России. Отправляя своих героев путешествовать по городам Золотого кольца, мы привлекаем широкий культурно-исторический фон, знакомим учащихся с наиболее интересными памятниками древнерусской архитектуры, живописи, включаем в учебник фрагменты из русской истории (в учебнике “Владимир I” – это история семьи Юрия Долгорукого, а в “Кольце” – рассказ о деятельности Ярослава Мудрого).

Как показала практика, эти фрагменты вызывают живейший отклик аудитории, побуждая рассказать об аналогичных (или неаналогичных) фактах истории собственной страны, т.е. рожают реальные интенции и реальную коммуникацию, более того, диалог культур. В то же время важно, что культурологическая информация выступает не в виде объекта изучения, а как фон, на котором развивается основной сюжет.

Текст полилога сопровождается параллельным переводом. Параллельный перевод помогает правильному пониманию, адекватному восприятию. Чтобы студент не прочитал все по-английски (по-немецки, по-китайски и пр.), текст перевода печатается более мелким шрифтом, чем русский текст. Чтобы учащийся не мог сразу прочитать на родном языке, чем закончилась история, чтобы сохранить на занятиях мотивацию к обсуждению, каждый цикл издается отдельной тетрадью, и каждая последующая тетрадь выдается учащемуся только после того, как пройден материал предыдущей тетради, причем сначала полилог предьявляется преподавателем устно, а потом выдается тетрадь с полилогом и его последующей разработкой.

3-4-кратное предьявление полилога в устной форме в течение одного учебного дня также способствует запоминанию. Чтобы избежать монотонности, приемы предьявления варьируются: учащиеся могут читать текст по ролям, воспринимать его со слуха,

записывать фрагменты под диктовку, повторять фразы за преподавателем, разыгрывать фрагменты текста между собой, отвечать на вопросы по содержанию текста и задавать вопросы, обсуждать описанную в полилоге ситуацию и предлагать свои решения ситуативных задач.

2) После текста полилога приводится описание работы с ним. Мы описываем один из возможных вариантов, но не настаиваем на нем. Возможна гибкая модель работы с учебником в зависимости от состава группы, характера учащихся, целей обучения и пр.

3) После описания работа с самим текстом предлагаются разработки к полилогу (минимум 12 часов) в виде системы упражнений, выводящих основной лексико-грамматический материал полилога на уровень активного употребления, а дополнительный материал – на уровень пассивного восприятия. Грамматика имплицитно тренируется в виде разговорных упражнений, продолжающих и развивающих содержание основного текста урока. В ходе выполнения этих упражнений происходит осознание грамматической модели, а определить ее место в общей системе языка учащиеся помогают данные в уроке таблицы и объяснения.

Чтобы не просто предъявить текст, а активизировать навыки, используем следующие методические приемы.

Содержательный план полилога развивается в упражнениях, каждое из которых обеспечивает повторяемость лексики. Все задания включены в общий сюжет занятия, имитирующий реальные коммуникативные ситуации и - шире - в общий сюжет учебника. Пример: отработка форм творительного падежа в задании: *А теперь идем в ресторан*

Меню

*борщ со сметаной
пельмени с уксусом
мясо с грибами
пирожки с рыбой, с капустой, с грибами
блины с красной икрой
гусь с яблоками
чай с лимоном
кофе с молоком, с сахаром*

Выберите, что вы закажете. (работа в четверках, тройках или двойках: клиент(ы) – официант)

*-Что будете заказывать?
-А что бы вы посоветовали?
-С чем вы хотите пирожки?
-Чай, кофе?*

-Чай с лимоном или с молоком? и т.д.

4) каждый цикл завершается грамматическим комментарием на русском и английском языке, обобщающим весь грамматический материал цикла и определяющим его место в общей системе языка. После прохождения предложного падежа даем таблицу, где есть только заполненный предложный падеж, а все остальные клеточки пустые. По мере изучения падежей наша таблица будет дополняться и расширяться прилагательными и формами множе-

ственного числа. Графическое представление грамматического материала в виде таблиц особенно важно для нынешнего контингента учащихся, большинство из которых являются представителями "иероглифической" культуры.

	Мужской род	Женский род	Средний род
1.Именительный падеж The Nominative	город town санаторий sanatorium	Школа school студия studio	место place здание building
2.Родительный The Genetive			
3.Дательный The Dative			
4.Винительный The Accusative			
5.Творительный The Instrumental			
6.Предложный The Prepositional The Locative	в городЕ in town в санаторИИ in sanatorium	в школЕ at school в студИИ at a studio	на местЕ at the place в зданИИ in the building

Наши тексты максимально приближены к разговорной речи. Мы включаем слова и выражения, актуальные для современной разговорной речи, смысл которых нельзя понять по словарю: *разве ты не знаешь, он ведь, неужели, да ты что, да нет, а как же, ну как, вот это да, ну что вы*. Эти слова, составляющие специфику устной разновидности русского языка, которые мы считаем *разговорными связками*, в современной науке принято называть *дискурсионными словами*. Их описывал еще В.В.Виноградов, называя модальными словами [Виноградов, 1947] "Дискурсионные слова не имеют денотата в общепринятом смысле, их значения не предметны, поэтому их можно изучать только через употребление"[под редакцией К.Киселевой и Д.Пайара, с.7,8] Поэтому мы считаем, что их нужно вводить как можно раньше. Работа с подобными словосочетаниями, которые студенты постоянно слышат, но значение которых не могут найти в словаре, учат студентов продуцировать связные тексты, учат их делать предложения зависимыми друг от друга, связывать их в синтаксические единства. Насколько нам известно, в отечественных учебниках на базовом этапе традиционно не учат созданию связного хотя бы микротекста, поэтому мы сознательно уделяем этому такое большое внимание. Кроме того, у студента создается впечатление, что его учат реальному речепотреблению, а не "текстам из учебника".

В написании текстов мы всегда стремимся идти от узуса. Мы стараемся избегать конструкций типа:

Здравствуй, Хуан. Я не опоздал?

Здравствуй, Андрей. Нет, ты не опоздал.

Что это?

Это журнал.

Какой это журнал?

Это новый журнал.

Где вы живете?

В Москве, на улице Миклухо-Маклая, в доме №19, в комнате № 903.

Вы живете на девятом этаже?

Да, на девятом этаже.

Конечно, заманчиво наполнить микротекст примерами одного и того же грамматического явления, но звучит он совершенно не по-русски:

Вчера вечером у Эрика была неприятная история. У него был билет в Большой театр. Там была опера "Пиковая дама". Это его любимая русская опера. Вечером у него было отличное настроение, потому что утром у него была важная встреча в офисе, и результаты встречи были отличные. Но в театре у него была большая проблема. Бедный Эрик! Он забыл билет дома. Как вы думаете, он был в театре или нет?

Мы добиваемся многократного употребления каждого нового слова и грамматических конструкций с разными лексическими единицами за счет больших текстов объемом до 1500 л.е. и всегда соблюдаем принцип обучения реальному (а не искусственно-учебному) общению.

Что касается овладения основами грамматической системы русского языка в течение месяца, то это тоже непростая задача. Мы идем от функции падежа. Какие значения отобраны для начального этапа: предложный места, винительный прямого объекта, винительный и родительный направления, родительный отрицания, родительный количества, творительный совместности, "быть, стать, работать кем?", "быть, стать каким?" предложный предмета речи (о ком?, о чем?), дательный адресата, дательный в безличных конструкциях конструкция с глаголом "нравиться", глаголы движения идти ехать, ходить, ездить, глаголы движения совершенного вида с приставками.

Работа с падежом ведется следующим образом. Сначала учащийся знакомится с новой падежной формой, наблюдая ее многократно употребленной в тексте с разными лексическими единицами. Таким образом у него формируется представление о функции данного падежа. А затем мы вместе с учащимся обобщаем и анализируем материал с целью определить значение нового падежа, после чего показываем его место и регулярные окончания по родам и числам в общей таблице. Мы вместе с учащимися проходим следующий путь: от коммуникации через активизацию творческого начала к формальным средствам выражения (коммуникативный образец – языковая догадка – анализ и обобщение).

Для облегчения запоминания могут быть подключены некоторые приемы, характерные для интенсива: прослушивание текста на фоне музыкального сопровождения, использование мимики, жестов, движений для запоминания словосочетаний и фраз и т.д. Но

следует подчеркнуть, что это не обязательный компонент нашей учебной модели.

Параллельно с основным курсом для интенсификации процесса обучения предполагается использование игрового видеофильма "Чашки" (80 минут), который не связан сюжетно с основным курсом, но перекликается с ним лексически. Лексика видеофильма частично повторяет лексику курса в новых ситуациях и расширяет ее с помощью видеоряда. Что касается грамматического материала, его объем полностью соответствует материалу основного курса. Порядок подачи также совпадает с основным курсом. После каждого эпизода фильма дается грамматическая таблица с закадровым переводом на английский язык. Пример: эпизод сборов в дорогу. Грамматические темы: предложный падеж места, винительный прямого объекта и направления, будущее простое время:

НАСТЯ: Мам, какую юбку мне взять? Серую или черную?

МАМА: Возьми серую. Она новая.

НАСТЯ: Зато черная мне больше идет. Возьму черную. Ты не знаешь, где мои джинсы?

МАМА: Да вон на стуле.

НАСТЯ: Ты не видела, где мои серые туфли?

МАМА: На полке в шкафу. Что ты наденешь, теплую кофту или свитер?

НАСТЯ: Свитер.

МАМА: Так, кофта, брюки, красное платье. Господи, где же мой паспорт? Я же положила паспорта на стол!

НАСТЯ: Да вон они на столе и лежат.

МАМА: Положи ко мне в сумку.

НАСТЯ: Сейчас. А деньги?

МАМА: Деньги в сумке. Билеты в сумке.

НАСТЯ: Мама, а здесь только твой паспорт. А где же мой?

ПАПА: Девочки, вы взяли билеты? Паспорта приготовили? Настя, а почему твой паспорт на полу?

НАСТЯ: Ой, папочка, а я его и шшу. Ну все.

МАМА: Так, мыло, зубные щетки, расческа, полотенце. Шампунь брать?

НАСТЯ: Не надо, там купим. Ой, пап, осторожнее, это же моя ваза.

Звонит телефон.

НАСТЯ: Привет, Саша. Нет, сегодня не могу. Я уезжаю. Нет, не в Москву. В Данию. В Да-ни-ю. Нет, не одна, с мамой. У нас там выставка. Какая, какая! Выставка современного русского фарфора. Мы с мамой возем наши лучшие работы. Я везу чашки и вазу... Да. А мама везет часы и тарелки. Обратно? Через неделю. Я тебе позвоню, когда приеду, хорошо? До свидания.

ПАПА: Вы готовы? Такси уже ждет.

Посмотрите еще раз. Все взяли?

МАМА: Так, паспорта, деньги, билеты. Все взяли. Ну все, с богом.

ПАПА: С богом.

К фильму прилагается пособие с монтажной записью фильма и учебными заданиями.

Пример задания:

Вы собираетесь в дорогу.

1. *Что вы наденете?*
2. *Какую одежду вы возьмете с собой?*
3. *Какие вещи вы возьмете с собой?*
4. *А что взяли с собой Ирина и Настя?*

В 1996 г. вышла "Русская грамматика в анекдотах (тренажер для начинающих): шутки и анекдоты, диалоги и монологи, задачи и загадки, вопросы и викторины." (Г.М.Левина, Т.В.Васильева), которая тоже создавалась как приложение к учебникам "Владимир" и "Кольцо". Здесь, как и в фильме, та же последовательность расположения материала, что и в учебнике. Книга учит употреблять материал сразу же по мере освоения, не ожидая, когда он будет пройден в полном объеме. Она обеспечивает многократную повторяемость лексических единиц и изучаемых грамматических форм. Занимательный характер текстов помогает скрыть монотонность тренировочной работы, а смысловая законченность каждого микротекста помогает его адекватному восприятию и воспроизведению. Пособие формирует навыки чтения на начальном этапе обучения, отрабатывает механизм восприятия со слуха (если читает преподаватель), учит записывать текст под диктовку.

Вместе фильм "Чашки" и "Русская грамматика в анекдотах" помогают учащимся решать следующие задачи:

- усвоить, закрепить и расширить словарный запас,
- научиться узнавать слово по его словоформе,
- закрепить в сознании определенную падежную форму в связи с определенной ситуацией,
- запомнить видовые пары глаголов, особенно с нерегулярными формами образования видов.

Т.о., **отличительными особенностями** учебного комплекса являются:

- 1) введение нового грамматического и лексического материала в виде больших полилогов,
- 2) перевод всех полилогов, текстов для чтения и текстов-заданий на английский язык, немецкий, китайский;
- 3) занимательный сюжет в жанре пародии на детектив, объединяющий все полилоги;
- 4) подробное описание деятельности преподавателей и студентов в каждый момент занятий,
- 5) привлечение довольно большого культурологического материала, связанного с русской историей и русским искусством;
- 6) запись всех полилогов, текстов, стихотворений, песен на кассету;
- 7) возможность использовать в первый месяц обучения фильм "Чашки" и пособие "Русская грамматика в анекдотах", которые сюжетно не связаны с учебником, но соотносены с ним лексически и по грамматическому материалу и рассчитаны на расширение словарного запаса.

После окончания работы по "Владимиру 1" или по "Кольцу" предлагаем переходить к "Владимиру 2", который является их продолжением. Если учащиеся уже изучали русский язык, можно

сразу начинать с “Владимира 2”, тем более что он начинается с входного теста.

Представлен следующий грамматический материал: виды глагола (обобщение), причастия, деепричастия, страдательный залог, типы придаточных предложений, глаголы движения без приставок, глаголы движения с приставками, степени сравнения прилагательных и наречий, образование прилагательных, неопределенные местоимения. Когда писался учебник, мы не соотносили отбор грамматических тем с тестовыми уровнями, но в принципе, материал “Владимира 2” соответствует первому пороговому уровню в системе ТРКИ.

Сохраняется принцип культурологического фона. В отличие от первой части, где в качестве фона выступали русские города Золотого кольца, во “Владимира 2” таким фоном является город Петра Великого.

Первый текст – привычный по форме полилог, но уже на другой тематике (идет спор за чаем о личности Петра и его влиянии на историю и развитие России). Затем центром урока становится фрагмент из художественной литературы, вокруг которого организуется лексико-грамматический материал. Естественно, что для чтения и понимания художественного текста необходим гораздо больший словарный запас, чем есть у учащегося. Мы идем на это сознательно, учим иностранца выделять в тексте уже знакомые лексико-грамматические явления, учим угадывать значения слов по контексту, понимать основное содержание фрагмента без словаря. Что касается адаптации, мы всеми силами старались ее избежать, позволяя себе лишь сокращение авторского текста. “Владимир 2” выводит наших учащихся в бесконечное море языка. В учебнике представлены тексты из Э Успенского, М.Анчарова, М.Зощенко, В.Дорошевича, В.Токаревой, М.Булгакова и др.

Более подробно рассказать о структуре “Владимира 2” и о работе с ним мы бы хотели в следующей статье.

Литература

- Антонова В.Б., Нахабина М.М. и др. Дорога в Россию, учебный комплекс. Спб., 2001
- Аксенова М.П. Русский язык по-новому, Спб., 1999
- Аникина М.Н. Лестница, М., 2001
- Журавлева Л.В., Нахабина М.М. и др. Старт, учебный комплекс, М., 1977
- Иванова Э.И. Время-1, МАДИ ТУ, 2000
- Киселева К., Пайар Д. под редакцией Дискурсионные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания. М., 1998.
- Костомаров В.Г., под редакцией. Русский язык для всех. М., 1976
- Левина Г.М., Николенко Е.Ю. Владимир, учебный комплекс, Спб., 1992
- Г.М. Левина, Е.Ю. Николенко Кольцо. «Станкин», 1993
- Левина Г.М., Васильева Т.В.. Русский язык в анекдотах. Спб., 1996
- Миллер Л.В. и др. «28 уроков русского языка для начинающих», Спб., 2000
- Михалкина И.В. «Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения», автореферат доктор-

ской диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, МГУ, 1998.

Нахабина М.М. и др. Практический курс, М., 1989

Овсенко Ю.Г. Учебник русского языка (для говорящих на английском языке), М. 1977

Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е.Б. Учебник русского языка для студентов-иностранцев, М., 1964

Ю. А. Туманова

Из опыта обучения иностранных магистрантов-лингвистов языку специальности

Как известно, в настоящее время сложилась особая ситуация, когда степень магистра стремятся получить учащиеся 2-х типов: 1-ый тип – это бакалавры, которые четыре года учились в российских вузах на филологических факультетах и которые фактически 4 года изучали функционально-стилистическую систему русского языка и владеют достаточно хорошо научным стилем речи; 2-ой тип – это бакалавры, которые изучали 4 года русский язык у себя на родине, которые посредственно владеют общелитературным русским языком и почти не знают научного стиля речи, то есть языка будущей специальности, так как выбор специализации (лингвистика или литературоведение) они часто делают непосредственно при поступлении в магистратуру.

Перед бакалаврами 2-ого типа, то есть теми, кто изучал общелитературный язык на родине и не знаком с научным стилем речи, встает задача в среднем за 1-1,5 года освоить язык специальности, то есть освоить стилистически маркированные средства языка, научиться вести беседы на профессиональные темы, самостоятельно готовить сообщения, обзоры, доклады и т.п. на темы своей научной специализации и, наконец, написать магистерскую диссертацию.

Сжатые сроки обучения требуют четко определить место языка специальности в общем курсе обучения магистрантов. Общий же курс строится на культурологическом материале и включает грамматическое и лексическое ядро языка (нейтральное стилистически), а также занятия по фонетике и интонации.

Обучение языку специальности идет параллельно с обучением общелитературному языку. В 1-ом семестре их соотношение составляет 1:1, то есть в первое время равное внимание уделяется как языку специальности, так и общелитературному языку-основе.

Отобранный для усвоения в 1-ом семестре языковой и речевой материал рассчитан на 5 месяцев и при недельной нагрузке в 18-20 часов составляет около 360 часов. Затем недельная нагрузка снижается и в следующие два семестра она составляет 8-12 часов, что в сумме дает также около 360 часов, но здесь соотношение языка специальности и общелитературного языка выглядит как 2:1, то есть языку-специальности уделяется больше внимания.

В 1-ом семестре доминирующими видами речевой деятельности являются аудирование и чтение. Процентное соотношение видов речевой деятельности следующее: аудирование – 30%, чтение – 30%, говорение – 20% и письмо – 20%.

Во втором и третьем семестрах доминируют говорение и письмо. Процентное соотношение здесь таково: аудирование – 20%, чтение – 20%, говорение – 30% и письмо – 30%.

К обучению в магистратуре допускаются учащиеся, владеющие русским языком в объеме так называемого «Базового русского языка» и успешно выполнившие тест «Абитуриент».

В конце 1-го семестра учащиеся выполняют ряд контрольных работ для проверки сформированности навыков аудирования, чтения, письма, говорения, а также для проверки усвоения лексического и грамматического материала. Весь курс обучения по аспекту «Язык специальности» завершается в конце 3-его семестра так же рядом контрольных работ¹.

Отбор языкового материала для аспекта «Язык специальности» осуществляется в соответствии с целями обучения. Цели же обучения определяются на основе анализа реальных коммуникативных задач, которые возникают перед магистрантами-лингвистами в учебно-профессиональной сфере деятельности.

Так, обучение магистрантов научному стилю речи (в рамках языка специальности) в 1-ом семестре должно обеспечить им: 1) возможность адекватного усвоения (путем слушания лекций и чтения специальной литературы) теоретических лингвистических знаний по определенному кругу дисциплин (в частности, по лексике, фонетике и введению в языкознание); 2) возможность учебно-профессионального общения (выступления на семинарах, практических занятиях; ответы на зачетах и экзаменах; беседы с научным руководителем и т. п.). Основная цель 1-ого семестра – это формирование у учащихся соответствующих языковых и речевых умений во всех видах речевой деятельности.

Обучение магистрантов во 2-ом и 3-ем семестрах должно обеспечить им: 1) возможность адекватного усвоения возросшего объема теоретических знаний по широкому кругу лингвистических дисциплин: морфологии, синтаксису, стилистике, функциональной грамматике и методике преподавания русского языка; 2) возможность активного учебно-профессионального общения (участие не только в спецсеминарах и в спецкурсах, но и в педпрактике; их ждет сдача соответствующих зачетов и экзаменов; написание и защита магистерской диссертации; подготовка к будущей научной деятельности), поэтому основная цель 2 и 3 семестров – это формирование у учащихся более сложных (по сравнению с 1-ым концентром) языковых и речевых умений, соответствующих их возросшим потребностям.

¹ В настоящее время относительно новый для наших вузов контингент магистрантов нуждается в оснащении учебного процесса программой, пособиями и тестами.

Как видим, цель продвинутого этапа обучения (2-ой и 3-ий семестры) отличается от цели 1-го этапа (1-ый семестр) возросшей сложностью коммуникативных задач, выполнение которых обеспечивается правильно спланированным обучением.

Требования к уровню сформированности навыков и умений в 4-х видах речевой деятельности определяются на основе анализа речевого поведения магистрантов в ситуациях учебно-профессионального общения. При этом используется опыт обучения иностранных студентов и аспирантов-филологов.

Динамика требований легко прослеживается от 1-ого концен-тра ко 2-ому. В качестве примера можно привести требования, выдвигаемые в области изучающего чтения. В 1-ом семестре они формулируются так:

- полно и точно (на 100 %) понимать содержащуюся в тексте информацию (объем текста до 2,5 м/п стр. или 5000 знаков; средняя скорость чтения 60 словоформ/мин. или 700 знаков/мин.);
- делить текст на смысловые части;
- ставить общий вопрос к каждой смысловой части;
- находить в каждой смысловой части главную, дублирующую (пояснительную) и иллюстративную информацию;
- видеть логический связи между смысловыми частями текста.

А во 2-ом и 3-ем семестрах требования к изучающему чтению значительно расширены, ср.:

- полно и точно (на 100 %) понимать содержание и коммуникативную структуру 2 – 3 статей на близкие темы (общий объем текстов до 5 м/п стр. или 10000 знаков; средняя скорость чтения до 100 словоформ/мин. или 1000 знаков/мин.);
- сопоставлять содержание 2 – 3-х прочитанных статей, обобщая, объединяя сходную информацию и вычлняя различающуюся;
- в тексте полемиического характера вычлнять позицию автора и его оппонентов в рамках дискуссий, а также находить основу полемики, аргументы, контраргументы и выводы.

Очень важен для магистрантов и другой вид речевой деятельности – говорение. Конечная цель в области говорения состоит в том, чтобы научить учащихся самостоятельно продуцировать монологи на определенные темы, связанные с их специализацией.

Как известно, монолог – это особая форма построения речи, это организованная система. Монолог имеет свои структурные особенности и психолингвистические закономерности. Он требует импровизации, он зависит от обстоятельств и от стратегии говорящего.

Путь к построению собственного высказывания лежит через умение «свертывать» и «развертывать» чужое высказывание. Учащиеся должны научиться некоторым трансформациям заданного текста, но главным остается последовательное его воспроизведение.

Исходя из сказанного, в области говорения 1-ый этап обучения предусматривает следующие задачи: учащиеся должны научиться (в области монологической речи) при репродукции

восстанавливать в устной монологической форме фрагменты ранее прочитанного или прослушанного текста-описания с элементами повествования и рассуждения, опираясь на пункты плана и визуальные опоры; при продуцировании – порождать, опираясь на опорные слова, собственные монологи-описания на темы изученных текстов (темп речи учащихся – 150 слогов/мин.; объем высказываний около 300 словоформ). А продвинутой этап обучения соответственно требует привлечения текстов другого типового устройства, творческой переработки исходной информации, не цитирования, а изложения собственных мыслей по поводу прочитанного или перекомпоновки исходной информации, то есть изложения ее в другой логической последовательности, ср.: учащиеся должны уметь при репродуцировании восстанавливать в устной монологической форме фрагменты ранее прочитанного или прослушанного текста-рассуждения, опираясь на опорные слова и используя схемы типа тезис-антитезис-вывод или тезис-аргументы-вывод; а при продуцировании (1) порождать монологи-описания в виде аннотаций, рефератов-резюме, рефератов-описаний и рефератов-обзоров, используя при этом специальные языковые клишированные средства, соответствующие той или иной форме метатекста; (2) порождать монологи-рассуждения, аргументированно присоединяясь к какой-либо точке зрения или не соглашаясь с какой-либо точкой зрения; (3) порождать монологи-рассуждения в виде стилистического анализа текста, то есть формулировать общие тезисы о свойствах научного текста и поддерживать их примерами из конкретного текста-источника, а также последовательно характеризовать черты научного стиля на уровне лексики, синтаксиса и текста в целом (темп речи учащихся – 180-200 слогов/мин. или 60-70 слов/мин.; объем высказываний – около 500 словоформ).

Языковой материал для обучения магистрантов-лингвистов отбирается на основе исследования научного стиля речи, представленного в учебных пособиях по специальным лингвистическим дисциплинам. Структурирование языкового материала проводится на функциональной основе – от смысла к форме его выражения. Такой подход обусловлен главным принципом практической грамматики: учить употреблению языковых форм, исходя из потребностей выражать различные мысли, доказательства, аргументы, то есть отбирать лингвистические единицы в зависимости от экстралингвистических факторов.

В 1-ом семестре грамматический материал ограничивается простым предложением: уделяется много внимания структурному ядру предложения, а именно предикату и его левым и правым актантам. Чтобы освоить данный материал, учащимся надо повторить надежную систему и уделить внимание глагольному и именному управлению. Ограниченность лишь простым предложением вызвана тем, что научный стиль речи в текстах типа описания предпочитает простое предложение сложному, используя причастные и деепричастные обороты, а также предложно-надежные группы с обстоятельственными значениями. Простое предложение частотно в различных справочниках, лингвистических словарях и

энциклопедиях, которыми пользуются учащиеся для подготовки к экзаменам в I-ом семестре, то есть оно частотно при составлении информации о природе лингвистических объектов, об их составных частях, а также о их специфических чертах и признаках.

Перечислим актуальные смыслы научной речи, которые выражаются простым предложением:

1. Номинация предмета: а) определение термина (*Фонетика – это наука, изучающая звуковую сторону языка*), б) введение термина (*Наука, изучающая звуковую сторону языка, называется фонетикой*); 2. Квалификация предмета (*Ломоносов является создателем первой русской грамматики; Междометия в языке выражают эмоциональное состояние говорящего; Fortunатов считал словосочетание основной синтаксической единицей*); 3. Признак предмета (*Русское ударение подвижно, Русское ударение является подвижным, Пассивные конструкции типичны для научного стиля речи*); 4. Сопоставление предметов (*Мы различаем формы слов руки и руки благодаря ударению, Артикуляция звука [с] похожа на артикуляцию звука [з], Предложения «Дождь» и «Идет дождь» различны по структуре*); 5. Классификация предметов (*В лингвистической науке языки группируют по самым разным основаниям: по происхождению, по типологии, по численности говорящих, В основе ареальной классификации лежат признаки, общие для контактирующих языков, Лексика русского языка делится на исконно русскую и заимствованную*); 6. Часть (части) целого (партиитивность) (*Тридцать три буквы входят в состав русского алфавита, Морфология – составная часть грамматики*); 7. Целое и его части (партиитивность) (*Грамматика состоит из морфологии и синтаксиса, В состав паспортного русского имени входят личное имя, имя родителя и родовое имя, Обычно толковый словарь содержит и устаревшую лексику*); 8. Наличие предмета (*Существуют звуки разных тембров, В любом национальном языке есть диалекты, Большинство глаголов имеют 2-3 валентности*); 9. Наличие явления (*В современном русском литературном языке господствует иканье, В СРЯ наблюдается конкуренция между родительным и винительным падежами*); 10. Принадлежность предмета лицу (предмету) (*Слова «вздremнуть» и «восвояси» принадлежат разговорному стилю речи*); 11. Локализация предмета (*При переносе слова нужно ставить знак – дефис, В словаре В.Дала слова «власть» и «владеть» помещены в разные гнезда*); 12. Локализация явления (*При образовании согласных мускуляции напряжения сосредотачивают на месте преграды*); 13. Характер контактов предметов X и Y (*Предшествующий мягкий согласный сильно влияет на последующий гласный; Род, число и падеж прилагательного зависят от существительного, определяемого этим прилагательным*); 14. Связь явлений X и Y (*Позиционные фонетические изменения обуславливают появление вариантов и вариаций фонем; В современном русском языке литературная норма и диалектная норма вступают во взаимодействие друг с другом*).

Во 2-ом и 3-ем семестрах учащиеся знакомятся со способами выражения определенной семантики одновременно как средствами простого, так и средствами сложного предложения, например, определительные отношения в простом предложении представлены причастным оборотом, а в сложном предложении – придаточными определительными разных подтипов.

Обращение к сложному предложению связано еще и с тем, что оно часто встречается в текстах типа рассуждения, которым отдается предпочтение во 2-ом и 3-ем семестрах.

Перечислим актуальные смыслы научной речи, с которыми учащиеся знакомятся в эти семестры: 1. Отношения зависимости, обусловленности и соответствия явлений; 2. Причинные отношения и отношения следствия; 3. Условные отношения; 4. Целевые отношения; 5. Отношения сравнения, сопоставления и противопоставления; 6. Модальные отношения.

Материал для развития речи состоит из (1) учебных научных текстов, тематика которых сориентирована на учебные дисциплины, рекомендованные филологическим факультетом в 1-ом, 2-ом и 3-ем семестрах. На учебные дисциплины сориентированы и справочные списки терминов, раздаваемые учащимся.

В 1-ом семестре – это лексика, фонетика, анализ звучащей речи и введение в языкознание; а во 2-ом – это морфология, синтаксис и словообразование; а в 3-ем – стилистика, функциональная грамматика и методика преподавания русского языка на начальном этапе.

Назовем примерную тематику текстов 1-ого семестра: «Звуки и буквы», «Классификация звуков речи», «Фонетические процессы», «Лексикология как раздел языкознания» и др.

Лексический материал не исчерпывается лишь терминологией. За короткий срок учащиеся должны овладеть интенционным минимумом, представляющим собой перечень актуальных коммуникативных потребностей научного общения и их речевых реализаций.

Так, в 1-ом семестре, строя монолог-описание с элементами повествования в реферативной форме, учащиеся должны использовать слова и выражения, вводящие в речь: а) объективно основную информацию первоисточника (*Автор сообщает, говорит, пишет о чем... / о том, что ...*); б) информацию, важную с точки зрения автора первоисточника (*Автор подчеркивает, что...; Автор заостряет внимание на том, что...;*); в) информацию, субъективно неважную, второстепенную для автора первоисточника (*В статье упомянуто о том, что...; Автор попутно обращает внимание на то, что...;*); г) примеры, цитаты (как особого рода аргументацию) (*Автор подтверждает что-то примерами; Что-то показано на примере (-ах) чего-то*).

Кроме монологической речи, магистранты развивают и диалогическую речь. В 1-ом семестре они отрабатывают диалог-унисон и диалог-расспрос. Для ведения диалога-унисона им необходимы речевые реализации согласия (*Я тоже так думаю; Вы совершенно правы; Мы полностью разделяем точку зрения автора*

на данную проблему); частичного согласия (*С этим мнением можно согласиться, хотя...*) и несогласия (*Нам представляется, что автор не прав...; Мы можем опровергнуть данную точку зрения.*)

Во 2-ом и 3-ем семестрах материал значительно усложняется. В области монологической речи учащиеся продуцируют метатексты в виде аннотаций, рефератов-резюме, рефератов-обзоров и порождают монологические рассуждения. Объем их коммуникативных потребностей в области научного общения резко возрастает. Например, для написания реферата-обзора им необходимы речевые реализации таких интенций, как Указание на авторов статей и на заглавия статей (*Данные две статьи «...» и «...» посвящены проблеме ...*); Указание на общую тематику и проблематику реферируемых работ (*В данных статьях речь идет о роли...*); Указание на разницу в подходах к общей проблематике (*Автор первой статьи рассматривает эту проблему с позиции ..., а автор второй статьи обращает наше внимание на ...*); Указание на ввод иллюстративного материала (см. выше); Умозаключения/выводы автора метатекста, то есть автора реферата-обзора (*Таким образом, в заключение обзора следует сказать, что ...; Подводя итог сказанному, следует подчеркнуть, что ...*).

В области диалогической речи на продвинутом этапе обучения учащиеся отработывают диалог-диссонанс (=несогласие), диалог-уточнение, а также овладевают ведением полилога-обсуждения, для чего им требуются речевые реализации следующих интенций: а) возражение (*Мне хотелось бы возразить (кому) (на что)*); б) выражение своей точки зрения (*Думается, что ...; Как нам представляется ...*); в) запрос точки зрения собеседника (*А как вы считаете?* ... г) вопрос с целью уточнить точку зрения (*Не могли бы вы уточнить, что вы имеете в виду?*); д) самокоррекция (*Я не совсем точно выразился*); е) просьба разрешить выступить, задать вопрос (*Разрешите/позвольте мне сказать несколько слов по этому поводу*); ё) просьба об изменении темы (*Давайте перейдем к обсуждению следующей проблемы*); ж) апелляция к памяти, знаниям собеседника (*Как вы знаете ...*); з) инициирование речи собеседника (*То, о чем вы говорите, очень интересно ...*); и) прерывание собеседника (*Извините, я хотел бы добавить ...*); к) установление контакта с собеседником с целью привлечь его внимание (*Как вы думаете? Вы считаете, что ...*) и т. д.

Во 2-ом и 3-ем семестрах идет систематизация и обобщение пройденного материала. Для этой цели учащиеся занимаются стилистическим анализом научного текста, то есть обучаются умению видеть в нем различные приметы научного стиля на уровне лексики, словообразования, синтаксиса и связного текста в целом.

Гибкость данной модели обучения состоит в том, что учащимся разного исходного уровня предлагается своя стратегия обучения.

Перечислим здесь основные этапы этого обучения.

Учащиеся, не сдавшие тест «Абитуриент», поступают на I год в предмагистратуру, где занимаются по программе «Базовый русский язык» и изучают элементы научного стиля речи в объеме программы для подготовительных факультетов.

Учащиеся, сдавшие тест «Абитуриент», выполняют серию контрольных работ под условным названием тест «Магистрант» и в случае удачного их выполнения приступают к освоению материала продвинутого этапа обучения, рассчитанного на 1 год, а в случае неудачи они учатся 1,5 года.

Учащиеся, закончившие бакалавриат в России или приехавшие с родины с хорошей подготовкой по языку специальности, могут выполнить серию контрольных работ под условным названием тест «Магистр» и в случае успеха приступить к написанию магистерской диссертации. В случае неудачи они должны повторить материал 2-ого и 3-его семестров.

В заключение следует сказать, что данный опыт работы нашел отражение в «Программе-справочнике по русскому языку (научный стиль речи) для иностранных магистрантов-лингвистов», которая составлена коллективом преподавателей кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ.

Литература

Башлакова О.Н., Булгакова Л.Н. и др. Пособие по обучению профессиональной научной речи. М., 1991.

Величко А.В., Башлакова О.Н. Какой падеж? Какой предлог? Глагольное и именное управление в таблицах и упражнениях (Часть III. Общенаучная лексика). М., 1999.

Величко А.В., Лебедева Н.В., Юдина Л.П. Пособие по обучению монологической речи студентов-филологов. М., 1988.

Демидова А.К. Пособие по русскому языку. Научный стиль. Оформление научной работы. М., 1991.

Жидкова Г.Ф., Хавронина С.А. Пособие по развитию навыков научной речи для иностранных студентов-филологов. Чтение, говорение, письмо. М., 1990.

Программа-справочник по русскому языку (научный стиль речи) для иностранных магистрантов-лингвистов, обучающихся на филологическом факультете МГУ им. М.В.Ломоносова. М., 1998.

Туманова Ю.А., Бойко В.Г. Упражнения и тексты для обучения профессиональной научной речи. Выбор и употребление глагольной лексики при аннотировании, реферировании и рецензировании текстов. М., 1997.

Т. И. Мелентьева

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК УЧЕБНЫЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Преподаватель-русист был пойман за руку. Один из руководителей одного из негуманитарных факультетов обнаружил, что студенты-иностранцы этого факультета читают на уроках русского языка художественное произведение – рассказ А. Куприна. Преподавателю был задан вопрос: «Объясните, зачем естественникам нужна художественная литература?»

В связи с этим вспоминаются уже, казалось, канувшие в Лету споры о «физиках» и «лириках». Ни один «лирик» не нуждается в объяснении, зачем нужна художественная литература – всем и все-

гда. А вот современному «физику» объяснить это, пользуясь привычными понятиями и смыслами, вероятно, трудно, если этот вопрос встаёт, даже несмотря на провозглашённую и обсуждённую на заре перестройки необходимость «гуманизации естественно-технического образования». В этом случае, видимо, нужны другие аргументы, которые мы и попытаемся представить в этой статье.

Успешность обучения студента-иностранца его будущей специальности зависит не только от его профессиональных способностей, степени подготовленности по основным предметам и качества читаемых ему лекций. Обучение на неродном языке, проживание в чужой стране заставляют его преодолевать куда больше трудностей, чем те, которые ожидают в вузе вчерашнего российского школьника при переходе от школьной системы образования к вузовской, хотя есть и ряд общих проблем.

Первой из таких общих проблем оказывается неумение работать самостоятельно с материалом учебника или научным текстом. И дело не только в неудовлетворительном владении лексикой и синтаксисом научной речи. Хотя изучение этих дисциплин для иностранца, конечно, является объектом первостепенной важности. Проблема заключается также в том, что как русские, так и иностранные выпускники школ в большинстве своём не владеют техникой изучающего чтения, не умеют извлекать нужную информацию, трансформировать текст и пересказывать его содержание.

Умение воспроизвести текст без потери важной информации напрямую связано со степенью развития смысловой памяти. Дисциплины, которая специально занималась «обучением учителя», то есть обучением технике чтения, развитием разных типов памяти, обучением мнемотехнике, как известно, нет ни в школьных, ни в вузовских программах. Однако давно замечено, что лучше всех справляются с задачей пересказа именно те дети, которые больше других читают художественную литературу. Этот факт легко поддаётся объяснению. Специалисты в области психологии памяти часто образно представляют нашу способность запоминать информацию как вышивку по канве. Одним из самых результативных и распространённых мнемотехнических приёмов для запоминания списка слов является сюжетное – смысловое связывание этих слов. Сюжет художественного произведения в этом смысле можно назвать канвой высокого качества. Он позволяет включить в работу не только смысловую, но и эмоциональную память. Следовательно, помимо всего, художественное произведение может быть полезно любому студенту-иностранцу и как источник, и как средство пополнения лексического запаса. Для студентов же нефилологических факультетов, которые далеко не всегда обладают хорошей от природы и тренированной вербальной памятью, оно может оказаться не только очень полезным, но, возможно, единственным путём расширения словаря общеупотребительной лексики. Именно смысловая и эмоциональная память чаще всего выполняют функцию замещения при непатологических и патологических, а также возрастных изменениях памяти.

Наш «физик» может на это возразить, что специальной лексике художественный текст не обучает. Однако уровень бытовой и культурной адаптации играет далеко не последнюю роль как в жизни, так и в учёбе студента-иностранца. К тому же, невозможно отделить знание языка научной речи от знания языка вообще.

Хорошо разработанная методика работы с художественным текстом на уроке одновременно позволяет обучать приёмам извлечения информации при чтении, её трансформации и воспроизведению. Интерес, который обычно вызывает действительно художественное произведение, способствует успешности такого обучения.

В связи со сказанным выше необходимо сделать ещё ряд замечаний о принципах отбора художественной литературы для работы в нефилологической аудитории.

Основным критерием отбора литературного произведения для изучения на уроках иностранного языка всегда были и есть его художественные достоинства при любой методической задаче. В нашем же случае важны также повествовательный жанр, смысловая и сюжетная завершенность. Этим критериям могут соответствовать короткий рассказ или отрывок большого художественного произведения, отвечающий принципу смысловой завершенности.

При тематическом отборе должно учитываться содержание лексического материала, который пополнит личный словарь ученика, а также насыщенность текста полезной страноведческой информацией.

Чтобы произведение вызвало эмоциональную реакцию, необходимую для качественного запоминания, нужно, чтобы тема этого произведения и поставленная в нём проблема были интересны ученику и актуальны. Актуальность в этом случае нельзя смешивать с актуальностью газетной информации. Например, нравственная информация произведений А. Куприна, как и других классиков литературы, актуальна всегда. Здесь должна проявиться филологическая подготовка преподавателя, его умение донести произведение до ученика.

Важную роль при отборе должен играть такой критерий, как доступность текста, степень его языковой сложности. При чтении трудно понимаемого текста неизбежно возникает подмена методической задачи. Поставленным задачам обучения вполне могут отвечать адаптированные тексты, хотя в этом случае всегда встаёт вопрос о качестве адаптации. Подготовка художественного текста для работы в группах иностранных студентов также требует от преподавателя не только владения методикой обучения иностранному языку, но и знания литературы, знания и глубокого понимания данного конкретного произведения, умения чувствовать и сохранять авторский стиль повествования и просто хорошего вкуса.

Ещё один критерий отбора текста при названных выше методических задачах диктует теория памяти. Нейропсихологами экспериментально подтверждено, что условие трудной задачи запоминается лучше, чем задачи, которая решается легко. Художественный текст может предоставить возможность создавать необходимое «интеллектуальное напряжение», то есть ставить ученика в

условия поиска ответа на поставленный вопрос – разгадать идею автора, суметь прочесть подтекст. Такая задача может ставиться не только в группах с высоким уровнем владения русским языком, который позволяет построить сложные фразы, чтобы объяснить идею автора, дать оценку персонажа или позиции автора и суметь аргументировать её. Заставить ученика задуматься над содержанием текста может такой методический приём, как прерывание чтения произведения и просьба «дописать рассказ за автора». Он выводит ученика на уровень построения не оценочного абстрактного высказывания, а повествовательного бытийного предложения, доступного при среднем уровне владения иностранным языком.

Таким образом, использование художественного текста как учебного и решение с его помощью перечисленных выше методических задач возможно и весьма полезно не только в группах филологов с высоким уровнем владения русским языком. Предлагаемые при работе с художественными текстами «задания для развития речи» позволяют обеспечить качественное запоминание лексико-грамматической информации и способствуют развитию смысловой памяти.

В практике обучения русскому языку как иностранному давно сложилась традиция использовать на уроках рассказы А. Чехова, А. Куприна, К. Паустовского, И. Бунина, В. Шукшина. Перечисленные выше принципы отбора произведений свидетельствуют лишь о том, что нет ни малейшего повода менять эти традиции.

И. П. Слесарева

КОНЦЕПТ «СТЫД» У Л. Н. ТОЛСТОГО

... Драма Л. Толстого есть типичная драма всех тех, кто учение, т.е. слово, не отделяет от дела.

В. Н. Ильин

Анализ текстов Л. Н. Толстого с лингвистической точки зрения, от слова, обнаруживает пристрастие к слову «стыд» и словам, непосредственно связанным с этим словом семантически. В данной статье делается попытка понять причину такого пристрастия, объяснить связь между словом и замыслом автора.

Состояние стыда – одно из основных состояний Л. Н. Толстого на протяжении всей его жизни. В 80-е годы, когда Толстой переживает кульминацию своего духовного кризиса, или, как он сам называл это, «второе рождение», когда окончательно определился его конфликт, разрыв с государственными, общественными институтами, когда достиг предельной остроты семейный конфликт, чувство стыда и вины становится главным состоянием Толстого, приносящим ему невероятные нравственные страдания. «Грустно, гадко на нашу жизнь, – пишет в это время Толстой – с т ы д н о, кругом голодные, дикие, а мы ... с т ы д н о, в и н о в а т мучительно ...» (Сухотина-Толстая 1980: 488). Это состояние выразилось в стремлении «отдать то, что имею, не для того, чтоб сделать добро, но чтобы стать менее виноватым» (выделено нами – И.С.) (Сухотина-Толстая 1980: 374).

Слово «стыд» относится к словам-к о н ц е п т а м, т.е. к словам, которые являются «как бы сгустком культуры в сознании человека» (Степанов 1997: 40). Слова-концепты – интерпретационные слова, т.е. такие, которые в силу сложности своего содержания, допускают разное прочтение. В отличие от обычных слов-понятий они укорены в культуре и участвуют в формировании менталитета носителя данной культуры, определяют его поведение. Примером может служить поведение персонажа детективного романа Б.Акунина «Левиафан», японца. Стыд, испытываемый этим персонажем, будучи связан с целой системой ценностей, определяет непонятное для представителей других культур поведение персонажа (Акунин 2000: 235 – 240).

Концепт «стыд» семантически связан с целым рядом других концептов и прежде всего с концептом «совесть».

Стыд и совесть – предмет толкований, интерпретаций в разных науках – философии, религиозной философии, этике, психологии, психиатрии и др. Обсуждаются такие вопросы, как происхождение стыда и совести, их связь с другими явлениями, например, такими, как мораль, нравственность, эмоциями – страх, вина и др., наличие чувства стыда у животных, способность испытывать муки

совести, стыд преступниками и т.п. Таким образом, в семантическом поле слов-концептов «стыд – совесть» оказываются кардинальные для человека явления: нравственный закон, добро и зло, долг, свобода воли, Бог ... Один из вопросов, который рассматривается в этой проблематике, - вопрос о соотношении стыда и совести. Философ Вл. Соловьёв считал, что зародышем совести является чувство стыда.

Рассмотрим, как семантизируются слова «совесть» и «стыд» в толковых словарях. МАС выделяет в слове «стыд» три значения: 1. Чувство сильного смущения, раскаяния от сознания неблагоприятности своего поступка, чувство сильного смущения, неловкости; 2. Позор, бесчестье (разг.); 3. Стыдливость. Слово «совесть» толкуется следующим образом: чувство и сознание моральной ответственности за своё поведение и свои поступки перед самим собой, перед окружающими людьми, обществом, нравственные принципы, взгляды, убеждения. Как видно из этих толкований, в словах «совесть» и «стыд» выделяются два главных компонента: «чувство» и «сознание», но представлены они по-разному. Несколько обобщая и схематизируя, можно сказать, что со-весть соотносится прежде всего с сознанием (ср. элементы толкования «взгляды», «убеждения», «мнение»). На это указывает и этимология слова «совесть» во всех европейских языках: оно образовано от корня, обозначающего знание (рус. вѣд) и приставки с. «Это образование указывает на близкую связь, в которую народная мудрость ставит понятия «совесть» и «сознание» (Брокгауз и Эфрон 1890-1907: 642). И в то же время совесть соотносится с чувством. В слове «стыд» эксплицитным оказывается компонент «чувство», компонент «сознание» выражен имплицитно.

Сложное смысловое содержание концепта «совесть», его оценочный характер делает возможным очень разные его интерпретации в обыденном сознании. В качестве примера можно привести рассуждения о совести героя романа Ф. Горенштейна «Койко-место», который высказывается о другом персонаже – Жукове: *Жуков «понимал совесть и добро не как личные сердечные чувства, к которым, возможно, не был способен, а как закон. Закон пусть временами и неприятный, но неоспоримый, раз данный с рождения, вместе со способностью дышать, возвышающейся над чувствами, высокими ли, низменными ли. Лишь позднее я понял, как опасно иное понимание совести и добра по сердцу, добра и совести эгоистически приятных, ставящие незабываемые ценности человека в зависимость от личных качеств, духовной зрелости и преходящих эмоций. К такой совести по сердцу способны лишь немногие ...»*. Как именно Жуков понимал совесть, герою стало ясно, когда в ответ на похвалу Жукову за его отношение к матери (Жуков регулярно посылал ей деньги;), когда мать приезжала и жила в общежитии, Жуков уступал ей свою койку, а сам спал на полу и т.п.), он с удивлением услышал: мать – «пьявка», «камень на шее», но поступать иначе значило бы поступать «не по совести». Совесть в данном случае связана с со-знанием, а не с чувством, не с сердцем (Горенштейн 1991: 9).

Различие и сходство между совестью и стыдом язык обнаруживает в сочетаемости этих слов. Ср.: *сгореть от стыда, покраснеть от стыда, краска стыда, не знать куда деваться от стыда, провалиться на месте от стыда, животный стыд*; но: *голос совести, угрызения совести, успокоить совесть, суд совести, пойти на сделку с совестью, больная совесть, очистить совесть* и др. Лишь в сравнительно немногих случаях слова «стыд» и «совесть» синонимизируются и выступают в одинаковых словосочетаниях: *стыд (совесть) мучает, жжёт; совесть (стыд) проснулась*. Совесть, как можно судить по данному материалу, – синоним «внутреннего» человека, в то время как стыд – конкретное чувство, имеющее вполне конкретное проявление в поведении человека.

Одним из непосредственных проявлений стыда является краснение. Язык ставит в связь два этих явления: *покраснеть от стыда, краска стыда*. Русский язык фиксирует синонимизацию глаголов «стыдиться» и «краснеть» в особой синтаксической структуре глагола «краснеть» – *краснеть за кого-нибудь – стыдиться кого-нибудь, чьего-либо поведения*.

Слово «стыд» и тесно связанное с ним слово «краснеть» можно отнести к к л ю ч е в ы м словам в текстах Л. Н. Толстого. Ключевые слова – это повторяющиеся слова текста, сигнализирующие своим повторением тему, идею, замысел, модальность текста. Приведём лишь несколько примеров из произведений Л. Н. Толстого, написанных в разное время и на разные «темы». «Анна Каренина»: *Герой романа уже начал достигать своего английского счастья, баронетства и имения, и Анна желала с ним вместе ехать в это имение, как вдруг она почувствовала, что ему должно быть стыдно и что ей стыдно этого самого. Но чего же ему стыдно? «Чего же мне стыдно?» спросила она себя с оскорблённым удивлением. Она оставила книгу и откинулась на спинку кресла, крепко сжав в обеих руках разрезной ножик. Стыдного ничего не было. Она перебрала все свои московские воспоминания. Все были хорошие, приятные. Вспомнила бал, вспомнила Вронского и его влюблённое покорное лицо, вспомнила все свои отношения с ним: ничего не было стыдного. А вместе с тем на этом самом месте воспоминаний чувство стыда усиливалось, как будто какой-то внутренний голос именно тут, когда она вспоминала о Вронском, говорил ей: «тепло, очень тепло, горячо».* Обратим внимание на несколько моментов: 1. Неоднократное повторение слова «стыдно» указывает на то, что это ключевое слово, т.е. слово, в котором можно видеть выражение замысла произведения. 2. В подобном многократном обращении к одному и тому же слову обнаруживается одна из особенностей художественного метода Толстого, на которую он сам указал как на отличие своё от Пушкина. «По словам С. А. Берса, Л. Н. Толстой видел главную разницу в том, что Пушкин, описывая художественную подробность, делает это легко и не заботится о том, будет ли она замечена и понята читателем, он же как бы пристанет к читателю с этой художественной подробностью, пока ясно не растолкует её» (Эйхенбаум 1960:179). Толстой сознательно «жертвует» лексическим разнообра-

разием ради смысла, а смысл-замысел связан именно со словом «стыд». З. Описывая возникшее у Анны чувство стыда, когда ещё «ничего не произошло», Толстой психологически точно обозначает здесь то *б е с с о з н а т е л ь н о е*, которое было вообще предметом его художественного исследования.

Ещё один пример, из повести «Хаджи-Мурат», показывает, как точно и глубоко Толстой понимает стыд. Ср.: *- На меня нашёл страх, и я убежал. - Вот как? - сказал Лорис-Меликов. - Я думал, что ты никогда ничего не боялся. - Потом никогда: с тех пор я всегда вспоминал этот стыд и когда вспоминал, то уже ничего не боялся.* Толстой обнаруживает ту прямую связь, которая существует между двумя психическими состояниями, чувствами – страхом и стыдом. Стыд, который испытал Хаджи-Мурат, сильнее страха. Здесь уместно отметить, что в некоторых языках-культурах стыд и страх обозначаются одним словом (например, в языках австралийских аборигенов гиджингали) (Ферм 1997: 6 со ссылкой на: А. Вежбицка).

Ещё «более» ключевым словом в текстах Толстого является глагол «краснеть». Толстой не просто использует его для изображения внешнего проявления стыда и тесно связанных с ним чувств, но и рефлексивирует над этими реакциями, он как бы «протирает» это слово, снимая с него привычный покров и обнажая смысл. Рассмотрим несколько примеров.

«Анна Каренина», разговор Анны и Долли в начале романа: *Анна покраснела до ушей, до выющихся чёрных косиц на шее.*

- Ты не можешь себе представить, как это смешно вышло. Я только думала сватать, и вдруг совсем другое. Может быть, я против воли... Она остановилась и покраснела. ... и опять густая краска удовольствия выступила на её лице, когда она услышала занимавшую её мысль, выговоренную словами. Краснение в этом эпизоде – проявление волнения, связанного с удовольствием, оно выдало то, что было у Анны на уровне *б е с с о з н а т е л ь н о г о* и в чём она не могла ещё себе признаться, пока не выговорила это словами, т.е. пока не осознала.

Следующий показательный пример – сцена разговора Стивы с дочерью.

- Что мама? - спросил он. ... - Что, она весела? Девочка знала, что между отцом и матерью была ссора, и что мать не могла быть весела, и что отец должен знать это, и что он притворяется, спрашивая об этом так легко. И она покраснела за отца. Он тотчас же понял это и также покраснел. Стыд выступает здесь в одной из характерных для Толстого смысловых связей: стыд/ложь, притворство, а ребёнок – носитель безошибочной интуиции, позволяющей отличить правду, искренность от лжи, фальши. Дети чувствуют притворство, ложь на уровне *б е с с о з н а т е л ь н о г о*. С детьми у Толстого связана тема незамутнённости бытия, правдивости, непосредственности. Иван Ильич, прожив пустую, полную притворства, лжи, фальши жизнь, умирая, видит *«одну точку светлую там позади, в начале жизни»* – это детство. *«И он стал перебирать в воображении лучшие минуты своей при-*

ятной жизни. Но – странное дело – все эти лучшие минуты приятной жизни казались теперь совсем не тем, чем они казались тогда. Все – кроме первых воспоминаний детства. Там, в детстве, было что-то такое действительно приятное, с чем можно было бы жить, если бы оно вернулось». Приведённые примеры хорошо показывают, что Толстой понимает стыд как «рикошетную эмоцию», т.е. как такую, которая участвует в социо-персональных контактах людей. Толстой даёт лингвистам богатейший и, можно сказать, готовый материал для лингвистических обобщений: «Стыд оказывается результатом двойного рикошета. Моё «действие», оцененное сначала Другим, а вслед за ним и мною, наносит мне удар двойной силы: мне стыдно перед Другим и перед собою. Можно утверждать, что стыд относится к разряду р и к о ш е т н ы х э м о ц и й . Он формируется в контексте социо-персонального взаимодействия» (Арупюнова 1997: 63).

Герои Толстого краснеют по-разному в зависимости от возраста. Ср.: - *Как же ты говорил, что никогда больше не наденешь европейского платья? – сказал он (Стива), оглядывая новую, очевидно от французского портного, платье. – Так! я вижу: новая фаза. Левин вдруг покраснел, но не так, как краснеют взрослые люди, – слегка, сами того не замечая, но так, как краснеют мальчишки, – чувствуя, что они смешны своей застенчивостью и вследствие того стыдясь и краснея ещё больше, почти до слёз. И так странно было видеть это умное, мужественное лицо в таком детском состоянии, что Облонский перестал смотреть на него* («Анна Каренина»). Описывая состояние Левина, Толстой оценивает своего героя через «краснение» как человека, сохранившего детскость, открытого чувствам, не способного к притворству, как не способна к нему маленькая дочь Стивы.

Способность краснеть, т.е. испытывать чувство стыда, смущения является у Толстого индикатором положительных качеств у человека. В повести «Хаджи-Мурат» способность «дикаря», Хаджи-Мурата, краснеть определила отношение к нему Марьи Васильевны. Ср.: *И наружность и манеры Хаджи-Мурата понравились Марье Васильевне. То же, что он вспыхнул, покраснел, когда она подала ему свою большую белую руку, ещё больше расположило её в его пользу.* Оценочный характер явления «стыд – краснеть» очевиден и в примере с Анной Карениной. Ср.: *Отчего же мне не может быть скучно на бале? – спросила Анна. Кити заметила, что она знала, какой последует ответ. – Оттого, что вы всегда лучше всех. Анна имела способность краснеть. Она покраснела и сказала ...*

В романе «Воскресение» стыд становится главным состоянием Нехлюдова. Можно без преувеличения сказать, что замысел романа концептуализируется в словах-концептах «стыд/краснеть», вокруг которых формируются семантические поля текста.

Приведём главные текстовые реализации концепта «стыд», проследим, как они соотносятся с разными персонажами и попытаемся ответить на вопрос, почему именно в словах «стыд/краснеть» воплощается замысел романа.

СТЫД – СТРАХ, УЖАС, СТЫД – ПОЗОР. В самом начале романа, в сцене суда над Масловой, когда Нехлюдов, присяжный в суде, узнаёт в ней соблазнённую им десять лет назад девушку, читаем: *Неужели узнала? – с ужасом подумал Нехлюдов, чувствуя, как кровь приливает ему к лицу. Этот стыд – страх перед позором, он связан с боязнью разоблачения: страх перед позором, которым он покрыл бы себя, если бы все здесь, в зале суда, узнали его поступок, заглушал происходившую в нём внутреннюю работу. Страх этот в это первое время был сильнее всего*. О связи стыда и страха речь шла выше. Здесь остановимся на парадигме стыд/позор. Слово «позор» характеризует Нехлюдова только в начале романа. Позор – взгляд на себя глазами других, со стороны, в данном случае того общества, от оценки которого Нехлюдов пока ещё зависит. Стыд – это прежде всего внутреннее чувство виновного, хотя и связанное с социопсихическим взаимодействием людей. «Стыд и позор – это пересечение двух сознаний – своего и чужого» (М. Бахтин), при этом каждое из этих чувств-состояний акцентирует один из моментов – взгляд на себя изнутри (стыд) и взгляд на себя извне (позор). Ср. различное синтаксическое поведение слов «стыд», «стыдно», «позор», «позорно»: *Мне стыдно. Я испытываю стыд но Мне позорно. Я чувствую позор*.

Значимость противопоставления «стыд/позор» можно яснее увидеть, если обратиться к роману «Анна Каренина». В нём оппозиция стыд/позор является едва ли не главной. Стыд, который испытывает Анна, связан с сознанием вины, греха, он же вместе со способностью краснеть – выражение живой жизни. Но поскольку Анна не свободна от общества, мнения света, постольку и слово «позор» существенно для характеристики её состояния. Каренин же ощущает себя безгрешным, он «машина», «головной», рассудочный человек, и чувство стыда ему не знакомо. В отличие от Анны он не имеет способности краснеть. На протяжении всего романа он краснеет только один раз: *Каренин вспыхнул, чего никогда прежде не видала Анна*. Для Каренина имеет значение прежде всего мнение света, он смотрит на себя глазами других. Можно испытывать неудобство, но можно жить, *«пока имя моё не опозорено»*.

СТЫД/БОЛЬ, МУКА, СТРАДАНИЕ. Сильный стыд причиняет боль. Сначала Нехлюдов *«всё-таки хотел разыскать её (Катюшу) и ребёнка, но потом именно потому, что в глубине души ему было слишком больно и стыдно думать об этом, он не сделал нужных усилий для этого разыскания и ещё больше забыл свой грех и перестал думать о нём»*. Сцену, когда Нехлюдов даёт Катюше деньги, Толстой описывает именно как сцену страдания от боли/стыда, хотя здесь употреблено слово «совесть». Этот «вариант» стыда, связанный с болью, испытывает в романе только Нехлюдов. «Стыд» включается здесь в парадигму «грех/вина/суд/раскаяние». Хотя стыд причиняет Нехлюдову мучения, он, сознавая свой грех, свою вину, хочет «нести стыд», т.е. через стыд/боль искупить свой грех,

СТЫД/ОТВРАЩЕНИЕ. Это чувство Нехлюдова – сфера его отношений с Мисси, со светским обществом и с самим собой как

носителем пороков этого общества. Ср.: *«Стыдно и гадко»*, - думал Нехлюдов. *«Стыдно и гадко, гадко и стыдно, - повторял он себе не об одних отношениях с Мисси, но обо всём – Всё стыдно и гадко»*. «Всё» – это и «ненатуральные и противные» отношения с матерью (*«И это было стыдно и гадко»*). Нехлюдов «с отвращением вспомнил о её прекрасных плечах и руках». *«И этот грубый животный отец»*. *«Всё было отвратительно и вместе с тем стыдно и гадко»*. Этот стыд/отвращение связан с ложью, обманом, притворством как главной чертой общества, с которым порывал Нехлюдов. Смысловая связь стыда/отвращения с ложью, фальшью обнаруживается в постоянном соседстве выражающих эти состояния слов. Ср.: *«притворная улыбка»* Софьи Васильевны, *«вся фальшивая княгиня»* Софья Васильевна, *«зубы, чрезвычайно искусно сделанные»*, *«искусно лгая»*, *«как не совестно ей так врать»*, *«она для чего-то врёт»* и т.п. Нехлюдов о себе: *«Он был весь во лжи»*, *«разорву эту ложь – скажу всю правду»*, *«освободиться от всех этих фальшивых отношений с Корчагиными, и с Марьей Васильевной, и с наследством, и со всем остальным»*.

СТЫД/СИЛЬНОЕ ВОЛНЕНИЕ. Эти чувства испытывают в романе только два персонажа – Нехлюдов и Капоша. Оно связано с влюблённостью. Ср.: *«лицо её залилось румянцем»*, Нехлюдов *«покраснел так же, как и она»* он *«не мог без смущения видеть, как она краснела при встрече с ним»*.

СТЫД/НЕЛОВКОСТЬ, СМУЩЕНИЕ. Этот «вид» стыда испытывают разные персонажи, как главные, так и второстепенные. При этом главным «носителем» этого чувства опять оказывается Нехлюдов, не только потому, что именно он – объект психологического анализа автора, но и потому, что стыд в разных его проявлениях определяет состояние Нехлюдова. Ему неловко за своё поведение по отношению к людям, с которыми он порывает, или неловко за них. Так, когда он колеблется *«между двумя отношениями к Мисси»*, *«ему стало совестно и больно, что он огорчил её»*, *«она молча, вопросительно посмотрела на него, и ему стало совестно»*. В ответ на слова Мисси *«Помните, что то, что важно для вас, важно и для ваших друзей»* и последовавший за этим вопрос *«Завтра приведете?»* Нехлюдов говорит *«Едва ли»* и *«чувствуя стыд, он сам не знал, за себя или за неё, он покраснел и поспешно вышел»*. Отметим, что в рассматриваемом случае наряду со словом «стыд» употреблено слово «совестно», которое обозначает менее сильное чувство, чем «стыд». Именно слово «совестно» типично для стереотипных ситуаций извинения, когда человек собственно чувства стыда не испытывает. Ср.: *«Мне совестно, что я не ответил на ваше письмо. Совестно вас беспокоить по таким пустякам»*.

К ключевым словам романа, помимо слова «стыд», относится, как было сказано раньше, слово «краснеть» и его синонимы: «вспыхнуть», «залиться краской», «покрыться краской», «кровь прилила к лицу», «краска бросилась в лицо». О значимости данных слов свидетельствуют количественные характеристики: 120 языковых единиц, обозначающих приобретение признака (к ним относится и глагол «краснеть»), которые встретились нам в тексте

«Воскресения», 44 приходится на глагол «краснеть» и его синонимы. Это объясняется не только особой антропоцентричностью данного текста и тем, что традиционно называют психологизмом Толстого, но и несомненным концептуальным статусом данных слов. Стыд/краснеть – зона живой жизни, зона воскресения Нехлюдова, его перехода из мёртвого мира в живой. Не случайно персонажи типа княгини Корчагиной не краснеют. В их зоне слово «красный» не встречается (ср. также: Каренин).

Слова стыд/краснеть, самые главные в иерархии других ключевых слов текста, формируют тематические сетки текста, в которые входят такие слова, как боль, мука, страх, ужас, подлость, мерзость, низость, гадко, гадкий, ложь, фальшь, притворство, вина, грех, суд, раскаяние, прощение, воскресение. Эти тематические сетки образуют свою систему (на анализе которой мы не имеем здесь возможности остановиться).

Замысел Толстого воплощается в словах «стыд» и «краснеть», т.е. в словах, которые обозначают *ч у в с т в о*. Известно, какое значение придавал Толстой чувству, интуиции. Можно вспомнить хотя бы известную сцену объяснения в любви Кити и Левина, описание отношений Кити и Вареньки, Вареньки и Кознышева («Анна Каренина»). Показателен в этом смысле разговор Левина со Стивой о падших женщинах. Приведём этот отрывок: – *А евангельская? – Ах, перестань! Христос никогда бы не сказал этих слов, если бы знал, как будут злоупотреблять ими. Изо всего Евангелия только и помнят эти слова. Впрочем, я говорю не то, что думаю, а то, что чувствую. Я имею отвращение к падшим женщинам. Ты пауков боишься, а я этих гадин. Ты, ведь, наверно не изучал пауков и не знаешь их нравов: так и я. Чувство и мысль, ощущение и сознание (ср.: «отвращение» / «изучал», «знаешь»)) здесь противопоставлены, и предпочтение отдаётся чувству, а не рассудку, не знанию.*

Столь же показателен отрывок из романа «Война и мир», где Мария Болконская думает о своих взаимоотношениях с мужем: *Графиня Марья слушала мужа и понимала всё, что он говорил ей. Она знала, что когда он так думал вслух, он иногда спрашивал её, что он сказал, и сердился, когда замечал, что она думала о другом. Но она делала для этого большие усилия, потому что её несколько не интересовало то, что он говорил. Она смотрела на него и не то что думала о другом, а чувствовала о другом. Она чувствовала покорную, нежную любовь к этому человеку, который никогда не поймёт того, что она понимает, и как бы от этого она ещё сильнее ... любила его. Мысль (ср. повторяющиеся слова: думала, думал, понимала, поймёт, знала) здесь как бы противопоставляется чувству (чувствовала), и чувство важнее того, что думается и облекается в слова. Парадокс Толстого в том, что его интенсивно и постоянно думающие герои, ищущие истину, смысл, не находят их через разум. В этом главная антиномия Толстого. Она как бы снимается в «мыслечувствовании», в приведённом отрывке, через грамматически неправильное «чувствовала о другом». При этом*

сам характер неправильности показывает, что приоритет всё-таки и чувства, а не у мысли.

Это непростое соотношение мысли, сознания, понимания и чувства, непосредственного переживания находим в «Воскресении». В Нехлюдове жили два человека – «животный» и «духовный». До встречи с Масловой в суде животный человек уже почти полностью взял верх над духовным. Поэтому Нехлюдов не испытывает чувства стыда во время второй встречи с Катюшей у тёток, хотя и понимает, что поступает дурно. *«Ему даже не было стыдно», хотя он видел по выражению лица Матрёны Павловны, что она осуждает его, и права, осуждая его, знал, что то, что он делает, - дурно.* Знание, понимание не соединено с чувством, оно не стало переживанием, поэтому оно не является стимулом к действию. Воскресение героя происходит не через мысль-сознание, а через чувство – стыд. Общее предпочтение, отдаваемое Толстым чувству, отразилось, как мне представляется, в обращении к словам «стыд/краснеть» как ключевым словам для воплощения замысла, а, например, не к слову «совесть» - ближайшему смысловому «соседу» слова «стыд». «Воспитание стыдом оказывается более эффективным, чем воспитание совестью: стыд не нуждается в морализировании. Он возникает спонтанно. Он минует разум» (Арутюнова 1997: 69).

Слова «стыд/краснеть» ведут к интимизации изображения (характерная черта стиля Толстого), а многократное повторение единственно правильных слов свидетельствует о том, что было определено как «стилистическое бесстрашие» Толстого, за которым стоит стремление к точности, истине. Этическое сливается с эстетическим.

Знаковый, концептуальный характер «стыда-краснения» у Толстого и в частности и особенно в «Воскресении» ярче проявляется в сравнении текстов Толстого с текстами других писателей – современников Толстого. Так, например, Тургенев, описывая внешние проявления чувств своих героев, использует, помимо глагола «краснеть», также много других глаголов этого типа: «розоветь», «желтеть», «синеть», «белеть», «бледнеть» и т.п. Глагол «краснеть» выполняет чисто «техническую» функцию, никак не связанную с замыслом, концепцией его произведений.

Достоевский, обращающийся во многом к схожим психологическим проблемам, что и Толстой, для воплощения своего замысла в «Преступлении и наказании», использует слова «стыд» и «краснеть», но их нельзя назвать ключевыми. Некоторые персонажи Достоевского как будто умеют только бледнеть, прежде всего Раскольников, что объяснимо скорее всего чувством гордости, превосходства над другими, гордыней. Слово «стыд» встречается главным образом в конце романа, в частности в сочетании *«ненужный стыд» («решился идти на этот ненужный стыд»)*, который тоже связан с гордостью, и это скорее позор, чем стыд. Этот стыд не минует разум, он пропущен через рассудок. И в этом, как кажется, одно из различий между Толстым и Достоевским в решении близких проблем.

Состояние стыда – это не только состояние индивидуального сознания, это и состояние общественного сознания. Л. Н. Толстой выразил это состояние во всей его полноте и глубине, присущей гению. В наше «неэвклидово» время, с «горизонтальным» расположением ценностей, с размытыми представлениями о добре и зле, нравственном и безнравственном стыд не находит себе места, поскольку он поляризует добро и зло, выступая как непосредственно-чувственный инструмент оценки поступков человека. «В последнее время из нашего языка ушло одно слово – «стыдно», – сказал в своём последнем интервью кинорежиссер С. Ростоцкий. – Наши учителя и мы, если мы совершили какой-нибудь плохой поступок, говорили «Мне стыдно». Сейчас это слово забыто» (С. Ростоцкий). По наблюдениям К. А. Роговой, одним из главных концептов современной литературы становится концепт «свобода». Возвращение к нему спустя десятилетия закономерно. Но не ведёт ли свобода без стыда к «всё дозволено»? Сейчас, когда «всё смешалось в доме Облонских», Л. Н. Толстой с его нравственным максимализмом должен стать главным писателем, в котором будут искать опору, чтобы вернуть обществу нравственные ценности.

Литература

- Акунин Б. «Левиафан». Москва, 2000.
 Арутюнова Н.Д. «О стыде и стуже», ВЯ. №2, 1997
 Брокгауз и Эфрон. Энциклопедический словарь. Тт. 1 – 41А. Изд-во Брокгауз и Эфрон. 1890 – 1907.
 Горенштейн Ф. «Койко-место». «Знамя». №1, 1991.
 Ильин В.Н. Мирозерцание графа Льва Николаевича Толстого. Изд-во Русского Христианского гуманитарного института. Санкт-Петербург, 2000.
 Ростоцкий Ст. Интервью, Цит. по ТВ, 18.09.2001.
 Словарь русского языка в четырех томах. Главный ред. А.Л.Евгеньева. М., Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
 Сухотина-Толстая Т.Л. Воспоминания, М., 1980.
 Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 20-ти томах. М., 1960.
 Ферм Людмила «Ängest в русском языке». – «Slovo», № 47, Uppsala. 1997.
 Эйхенбаум Б. Лев Толстой. Семидесятые годы. Л., 1960.

И. В. Ружицкий

СЛОВАРЬ ЯЗЫКА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Словарь языка Ф.М.Достоевского, работа над которым ведется в Институте русского языка РАН в секторе «Экспериментальной лексикографии» и первый выпуск которого уже сдан в печать, – это словарь особого типа. От других существующих словарей писателей его отличает, в частности, следующее:

• В данном словаре представлены не все слова, встречающиеся у Достоевского, а те, которые, по мнению авторов, являются наиболее важными, ключевыми, или идиоглоссы. Т.е. это словарь идиоглосс, слов, несущих некоторые ключевые идеи автора, характеризующие его идиостиль. Следует учитывать тот факт, что идиоглоссы выполняют герменевтическую функцию, используются как ключевые слова в понимании и истолковании художественных текстов Достоевского. Поэтому словарь идиоглосс является особым видом лингвистического комментария, имеющим свои особенности, комментарием, и если говорить о педагогической практике, служащим неким вспомогательным средством в ходе лингвистического и литературоведческого анализа текстов Достоевского. Этот уже готовый набор идиоглосс, описание их значений и комментариев к ним, представляет собой некую матрицу, четкую, но подвижную схему, которая может служить основой для анализа того или иного произведения Ф.М.Достоевского.

• Одним из обязательных принципов Словаря является то, что контексты употребления того или иного слова приводятся из разных жанров и из разных периодов творчества писателя, что в полной мере отражает «авторскую вариацию общепринятых норм сочетаемости слова, характеризую языковую картину мира писателя» [Караулов, Гинзбург 2002]. Словарь, таким образом, состоит из двух частей: 1) толкования значения идиоглоссы, т.е. соотношения, интерпретации значения слова с существующей языковой нормой, и 2) интерпретации поведения слова в текстах Ф.М.Достоевского (порядок подачи значений, контексты по жанрам, комментариев к слову, примечания к значению и к слову). Определяющим принципом при составлении такого словаря является то, что только посредством толкования нельзя показать всё своеобразие использования слова у Достоевского. Лексическая среда, по возможности более полное представление употребления слова в данном случае оказывается важнее толкования. Отсюда – повышенная роль иллюстраций, образцов словоупотребления в текстах писателя.

• Одной из отличительных особенностей Словаря языка Ф.М.Достоевского является наличие в нём комментария. Комментарий в широком смысле слова является вспомогательным средством, вспомогательным текстом, основной целью которого является достижение более полного и адекватного понимания читателем основного текста путём создания соответствующего фона (исторического, историко-реального, эмоционального и т.д.). Существуют различные виды комментария – исторический, реальный, культурологический, филологический, лингвистический и т.д. Сам по себе словарь языка писателя является лингвистическим комментарием. О том, что словарь языка писателя, наряду с биографическими сведениями, историей создания произведения, поэтикой произведения, историко-культурным, реальным, историческим комментарием, микротезаурусом к проблематике, является комментарием, писали многие исследователи, например, И.Л.Беленький в работе, посвященной проекту составления комментария к «Мастеру и Маргарите» [Беленький 1989: 221-225]. Цель такого словаря-

комментария сугубо лингвистическая – более полно показать все возможные случаи словоупотребления, что, из-за невозможности адекватного описания значения при помощи какого-либо метаязыка, является единственным способом представить объективную картину функционирования слова. Особенностью словаря языка Ф.М.Достоевского является, как было сказано выше, то, что в структуре словарной статьи представлен ещё один комментарий, представляющий собой повторение, но в другом масштабе, содержания словарной статьи, её уменьшенную копию. Этот комментарий структурирован, он подразделяется на субзоны (семантическая, грамматическая и текстовая) и зоны комментирования (фразы с описываемым словом, употребляющиеся как афоризмы, или генерализованные высказывания, представляющие собой то, что непосредственным образом связано с сознанием Достоевского, автономные употребления описываемого слова, употребление текстформ описываемого слова, в которых их разные значения не различаются, игровое употребление описываемого слова, использование в одном значении двух или нескольких текстформ с разными значениями, использование в одном контексте нескольких слов того же словообразовательного гнезда, символическое употребление слова, ближайшее ассоциативное окружение описываемого слова, подчинительные и другие, отличные от подчинительных, связи слова, морфологические особенности употреблений слова, ироническое употребление слова, тропическое употребление описываемого слова). Мотивацией при выделении той или иной зоны комментирования является как объективная картина функционирования слова в текстах Достоевского, так и языковая интуиция авторов словаря, учитывающих тот факт, что зоны комментария соотносятся с уровнями языковой личности и единицами этих уровней.

- Особым видом комментария, также представленном в Словаре, являются Примечания, включающие в себя наблюдения составителей словаря над особенностями функционирования идиоглосс. Выделяются примечания к слову и примечания к тому или иному значению слова.

- В структуре Словаря языка Ф.М.Достоевского, помимо указанных выше видов комментария, используются также приложения, являющиеся разновидностью текстологического комментария. К приложениям относятся условные сокращения названий для художественных произведений Достоевского с указанием года написания и тома по полному собранию сочинений, указатель имён персонажей из произведений Достоевского, используемых при раскрытии анафор, лексикографические источники.

Таким образом, словарь языка Ф.М.Достоевского является типом лингвистического комментария к его текстам как с точки зрения выбранных единиц описания, идиоглосс, так и с точки зрения подачи иллюстраций к значениям (по жанрам и периодам). Его функция, как и функция любого комментария, - помочь читателю лучше, более полно понять автора. В этом словаре есть ещё один вид лингвистического комментария, некие дополнительные сведе-

ния о поведении слова в текстах Достоевского, то есть своеобразный комментарий комментария. Помимо такого комментария используется также жанр примечаний, выполняющих интерпретационную функцию. Так образуется некая герменевтическая цепочка – понимание понимания. То, что в ходе работы над словарём возник такой жанр комментария в комментарии, представляется вполне логичным и определяется спецификой исследовательского восприятия языка писателя. Любое восприятие и понимание художественного текста, а также фрагментов этого текста всегда характеризуется некоторой неполнотой, причём, как это ни парадоксально, такая неполнота, в ходе её заполнения, компенсации, влечёт за собой всё новые и новые лакуны, также требующие заполнения, и этот процесс, напоминающий два зеркала, расположенных друг напротив друга и создающих нескончаемую цепочку образов, также бесконечен. Чем больше отражений, тем реальнее представлен отражаемый объект: мы видим не разные объекты, но образы в образе. Этим рефлексивным процессом, в конечном счете, достигается объективность описания.

Поясним сказанное выше на конкретных примерах.

1. Описание значений слова и контексты его употребления.

ДЕТСКИЙ <271:174,63,34,->

1. Свойственный, присущий детям.

В художественных текстах: [Девушкин] Замечаю малютку, мальчика, так себе лет десяти; был бы он хорошенький, да на вид большой такой, чахленький, в одной рубашонке да ещё в чём-то, чуть ли не босой стоит, разиня рот музыку слушает – детский возраст! Загляделся, как у немца куклы танцуют, а у самого и руки и ноги окоченели, дрожит да кончик рукава грызет. (БЛ 87) Елена сидела на стуле перед столом и, склонив усталую головку на левую руку, улегшюся на столе, крепко спала, и, помню, я [Иван Петрович, рассказчик] загляделся на ее детское личико, полное и во сне как-то не детски грустное выражение и какой-то странной, болезненной красоты <...> (УО 294) – Оно даже и лучше, коли драть начнет, а я [Мармеладов] не того боюсь... я... глаз ее боюсь... да... глаз... <...> Детского плача тоже боюсь... (ПН 21)

Из личной переписки: [М.Н.Каткову] Из гимназии он [Павел Александрович Исаев, пасынок Достоевского] выключен еще в детстве, за детскую шалость. (Id 275) [А.Г.Достоевской] Не могу смотреть даже здесь на детей хладнокровно, а если заслышу где плач детский, впадаю в тоску и в дурное предчувствие. (le 344)

2. Такой, как у ребёнка; не такой, как у взрослого (ребяческий, наивный, незрелый).

В художественных текстах: На губах ее [Катерины] мелькала улыбка; но в лице заметны были следы какого-то детского страха и таинственного ужаса. (Хз 268) В их [мать и Ефимов] вечной вражде я [Неточка] не могла быть равнодушной и должна была выбирать между ними, должна была взять чью-нибудь сторону, и взяла сторону этого полусумасшедшего человека, единственно оттого, что он был так жалок, унижен в глазах моих и в самом начале так

непостижимо поразил мою фантазию. Но, кто рассудит? – может быть, я привязалась к нему именно оттого, что он был очень странный, даже с виду, и не так серьезен и угрюм, как матушка, что он был почти сумасшедший, что часто в нем проявлялось какое-то фиглярство, какие-то детские замашки <...>. (НН 173) И чем больше он [Алеша] сердился на нас, тем больше мы смеялись. До сада и потом детское отчаяние Алеши довели наконец нас до той степени, когда стоит только показать пальчик, как гоголевскому мичману, чтобы тотчас же и покатались со смеху. (УО 235) Сначала – впрочем давно уже прежде – его [Раскольников] занимал один вопрос: почему так легко отыскиваются и так явно обозначаются следы почти всех преступников? Он пришел мало-помалу к многообразным и любопытным заключениям, и, по его мнению, главнейшая причина заключается не столько в материальной невозможности скрыть преступление, как в самом преступнике; сам же преступник, и почти всякий, в момент преступления подвергается какому-то упадку воли и рассудка, сменяемых, напротив того, детским феноменальным легкомыслием, и именно в тот момент, когда наиболее необходим рассудок и осторожность. (ПН 58) Она быстро подняла свои большие голубые глаза на гостя, с любопытством, но угрюмо посмотрела на него о тотчас же опять опустила глаза. Во взгляде ее [Лизы] была та детская важность, когда дети, оставшись одни с незнакомым, уйдут в угол и оттуда важно и недоверчиво поглядывают на нового, никогда еще не бывшего гостя: но была, может быть, и другая, как бы уже и не детская мысль, – так показалось Вельчанинову. (ВМ 33)

Публицистика: <...> и которые [французы] прочтут теперь и узнают, что сидит где-то человек и милостиво позволяет им избрать себя во спасителя. Эту детскую уверенность в себе, эту, так сказать, «слепорожденность» в понимании вещей и явлений жалко даже и тревожить. (pbd 220)

Из личной переписки: [А.Г.Достоевской] Но княжна-старушка мне решительно нравится: простодушие, наивность, правдивость и редкая, почти детская веселость. (le 337)

3. Предназначенный для детей.

В художественных текстах: Ровно лет пять назад, накануне Нового года, меня [рассказчика] пригласили на детский бал. Лицо приглашавшее было одно известное деловое лицо, со связями, с знакомством, с интригами, так что можно было подумать, что детский бал этот был предложением для родителей сойтись в кучу и потолковать об иных интересных материях невинным, случайным, нечаянным образом. (ЕС 95) Когда я [Нечочка] стала выздоравливать, посещения его [князя X-го] становились реже и реже. Наконец, в последний раз, он принес мне конфетов, какую-то детскую книжку с картинками, поцеловал меня, перекрестил и просил, чтобы я была веселее. (НН 189) Катерина Ивановна бросилась к окну: там, на продавленном стуле, в углу, установлен был большой глиняный таз с водой, приготовленный для ночного мытья детского и мужниного белья. (ПН 140) Он [Иисус] останавливается на паперти Севильского собора в ту самую минуту, когда во храм вносят с

шпацем детский гробик: в нем семилетняя девочка, единственная дочь одного знатного гражданина. (БрК 227)

Публицистика: Далее г-н Щербина предполагает изложение нужных и общелюбопытных предметов, особенно из физической природы, но с тем, что издатель книги, хотя и может почерпать все эти изложения из детских книг, написанных для старшего возраста, но должен избирать такие места, чтоб не по чему было заметить, что писано для детей. (pbb 37)

Из личной переписки: [А.Г.Достоевской] Вчера, впрочем, был у Кашпировых. Хожу в детскую комнату и смотрю на их пустые постельки. (le 268) [А.Г.Достоевской] Благодарю за извещение о детском спектакле. (lg 116)

3. В зн. суш. к детский 3.

В художественных текстах: День начинался тем, что мы сходились в детской у ее [Александры Михайловны] ребенка, будили его, одевали, убирали, кормили его, забавляли, учили его говорить. (НН 230) Из столовой было три выхода: один в большие комнаты, другой в мою [Неточка о своей комнате] и в детские, а третий вел в библиотеку. (НН 233) Завтра же поеду [Трусозкий] и все согну. Мы душок этот выкурим, из детской-то-с ... (ВМ 95)

В угловых скобках справа от заглавного слова дается частотность его употребления – общая и по жанрам. После каждого примера приводится адрес – произведение, в котором встречается заглавное слово, с указанием страницы в Полном собрании сочинений. Аббревиатуры расшифровываются в отдельном приложении к словарю. После описания значений слова следует словоуказатель, в котором приводятся адреса употребления данной лексемы во всем корпусе текстов.

II. Зоны комментария.

1. Зона афоризмов и высказываний, которые могут стать афоризмами (протоафоризмы).

Слишком сознавать – это болезнь. <...> в наш век в России не знаешь, кого уважать. Согласитесь, что это сильная болезнь века, когда не знаешь, кого уважать (из словарной статьи БОЛЕЗНЬ).

2. Ближайшие ассоциативные окружения описываемого слова.

Ангельчик, бессилие, вздор, глупый, голубые глаза, доверчивый, дрожать, елка, жалкий, загадка, залепетать, зарыдать, застенчивый, игривый, книжка с картинками, любовь, любопытный, малютка, мечты, милый, наивный, невинность, нежный, неустановившийся, ожесточение, простота, ревность, рубкий, ручки, сказка, сказочно-волшебный, слабосильный, страшные сны, стыдливость, удивленный, удовольствие, целомудренный, цинизм, чудесный, шутливый (из словарной статьи ДЕТСКИЙ)

3. Подчинительные связи слова.

Детск (ий, ая, ое, ие) бал ЕС 95 db 7, 10, 12 белье ПН 140 болезни НН 212 ботиночки rbd 168 важность ВМ 33 веселость УО 201 взгляд Бс 124 возраст БЛ 87 Пд 317 Бс 141 БрК 471 pba 61 da 64 db 58 lg 169 воображение НН 162 de 187 вопрос Пд 28 de 34 df

93 воспоминания Ид 388 восхищение dc 93 впечатление db 23, 115 df 111 впечатлительность Ид 221 выражение Ид 190, Бс 78 выходка ЧЖ 65 глаза МГ 268 Бс 415 глазки ПН 369 годы БКа 96 голос УО 213, le 343 голосок Ср 33 грезы pdc 111 грудка БрК 264 дело ВМ 90 деньги БрК 15, 66 и т.д. в алфавитном порядке.

4. Связи слова, отличные от подчинительных.

Первый детский, невинный облик ЕС 101 детским, неудержимо веселым смехом БН 117 больших детских ясных голубых глаз НН 229 этих детских, счастливых дней УО 229 с ребяческими, детскими выходками УО 348 детская и в высшей степени правдивая жажда жизни и справедливости УО 348 с детских неясных грез Хз 279 с торопливою, как будто детскою улыбкою УО 421 говорят о чем-нибудь шутливом, почти детском ЗМ 52 лицо Алея сняло такой детскою, прекрасною радостью ЗМ 123 спокойное детское лицо и т.д. в хронологический последовательности.

5. Зона нестандартной сочетаемости (то, что с точки зрения носителя современного русского литературного языка представляется необычным или неправильным).

И все сердце его засмеялось на неподвижную мысль Катерины... (из словарной статьи ЗАСМЕЯТЬСЯ).

6. Зона игрового употребления слова.

Старичок, если не выжил еще из ума, то давно уже выжил из памяти (из словарной статьи ВЫЖИТЬ). <...> лишь одно это первоначальное детское впечатление детских слез, детских рыданий вместе, обнявшись, где-нибудь украдкой, чтоб не видели (как рассказывал он мне), с мученицей матерью, с существом, столь любившем его (из словарной статьи ДЕТСКИЙ).

7. Тропические употребления описываемого слова.

Например, в составе сравнения: [Доброселова] Болезнь, как червь, видимо подтачивала жизнь ее [Анны Федоровны] и близила к гробу. В составе метафоры: Ипполит был очень молодой человек, лет семнадцати, может быть и восемнадцати, с умным, но постоянно раздраженным выражением лица, на котором болезнь положила ужасные следы. Он был худ как скелет, бледно-желт, глаза его сверкали, и два красные пятна горели на щеках (из словарной статьи БОЛЕЗНЬ).

8. Ироническое употребление слова.

Блондинка, с своей стороны, заметив любовь брюнетки к Степану Трофимовичу, тоже заключилась сама в себя. И все трое, изнемогая от взаимного великодушия, промолчали таким образом двадцать лет, заключившись сами в себя (из словарной статьи ВЕЛИКОДУШИЕ).

Отметим, что мы здесь представили не все зоны комментария, который, в принципе, является открытым. Мы также не привели примеры словообразовательного гнезда, т.е. набора встречающихся в текстах однокоренных описываемому слов.

III. Примечания.

Примечания — это особый вид комментария в комментарии, характерная черта которого заключается в том, что в здесь приво-

дятся наблюдения авторов-составителей над поведением того или иного слова, привлекается дополнительная информация. Например:

(1) Белье часто становится важным элементом характеристики персонажей: [О госте И.Карамазова] *Белье, длинный галстук в виде шарфа, все было так, как и у всех шикарных джентльменов, но белье, если взглядеться ближе, было грязновато, а широкий шарф очень потерт.* (БКа 70)

(2) Часто повторяется в трансформационно связанных сочетаниях перемена белья, переменное белье, переменить белье: *На ней [телеге] теперь лежит мой узелок; он не велик: несколько любимых книг, две перемены белья – и только!* (СС 136)

(3) В ряде произведений мытье (стирка) белья упоминается как способ заработка для бедных.

(4) Искраженный русский в речи персонажа: [*Из речи Амалии Ивановны:*] *«непримен должен буль одна такая хороши дам (ди даме), чтоб карашо про белье смотреть»* (ПН 299)

Естественно, что словарь такого типа напрямую не предназначен для обучения русскому языку как иностранному, однако, как справочное лексикографическое издание, он предоставляет преподавателю огромный материал, который, на наш взгляд можно использовать, во-первых, при составлении упражнений по лексике (из словаря можно выбирать контексты употребления слова, примеры лексической и грамматической сочетаемости, примеры того, в какие парадигматические отношения вступает слово, его ассоциативные связи, примеры использования слова в составе фразеологических единиц и афоризмов, использование слова в составе различного вида тропов, если, например, занятие посвящено проблемам практической стилистики и т.д. И во-вторых, этот словарь может функционировать как методическая база на занятиях, посвященных анализу художественного текста. Мы не будем здесь подробно останавливаться здесь на вопросе о целесообразности использования художественного текста при обучении иностранному языку, отметим только основные, на наш взгляд, аргументы в пользу такого использования. Процесс чтения художественного текста – это процесс понимания данного текста, что «дает не меньшее запоминание, чем механическое повторение» [Лотман 1968: 17 - 19]. Понимание есть соотнесение запоминаемого факта с другими, уже известными. Чтобы обеспечить понимание, необходимо включить языковой факт в систему, а путем к этому служит процедура структурно-семантического анализа текста, не говоря уже о том, что память связана с интересом, мотивацией, высокую степень которой дает художественный текст. Такие методисты, как Новиков Л.А., Гореликова М.И., Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д., связывали возможность использования художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному с тем, как анализ художественного текста способен удовлетворить интерес учащихся к языку, русской истории и культуре, эстетике и поэтике слова [Новиков 1988; Гореликова, Магомедова 1989; Журавлева, Зиновьева 1988]. Существует большое количество методик того, как и с

какой целью применять текст в иноязычной аудитории, и одной из таких методик является способ анализа текста при помощи ключевых слов. «Словарь языка Ф.М.Достоевского» – это, как было сказано выше, словарь идиоглосс, слов-концептов, отображающих картину мира писателя. Так, например, в первом выпуске это такие слова, как **ангел, болезнь, великодушные, вечный, гармония, гармония, двойник, деликатный, играть, капитал, истерика, кроткий** и др. Сама заданность ключевых слов уже может служить в качестве схемы для анализа текста. Словарь дает материал для объяснения значений этих слов, причем позволяет объяснить эти слова так, как их понимал сам автор. Такие зоны комментария, как ассоциативные связи слова, сочетаемость слова, словообразовательное гнездо позволяют создать у учащихся своеобразный лексико-грамматический фон, включить слово-концепт в систему, и, как результат, лучше его запомнить и в дальнейшем использовать при интерпретации текста (т.е. здесь решается задача развития речевых навыков). Анализ использования слова в афоризмах также служит целью его лучшего запоминания, но, самое главное, помогает связать идиоглоссы друг с другом, перейти вообще к мировосприятию Достоевского, оторвавшись от одного читаемого в данный момент произведения. Например, такие афоризмы со словом **деликатный**, не только отражают философию Достоевского, но и могут служить в качестве основы для дискуссии: *Деликатная возможность вранья есть почти первое условие русского общества – всех русских собраний, вечеров, клубов, ученых обществ и проч. Известно, что все русские интеллигентные люди чрезвычайно деликатны, то есть в тех случаях, когда они имеют дело с Европой или думают, что на них смотрит Европа, – хотя бы та, впрочем, и не смотрела на них вовсе. Деликатный страх перед Европой есть чисто русское дело и изобретение и не может быть понято никогда и никем* (из словарной статьи ДЕЛИКАТНЫЙ).

Приведем еще один пример того, как сами иностранные студенты использовали ключевые слова и материал, взятый из Словаря языка Достоевского, для интерпретации отрывков из романа «Идиот»):

- *Эта история не о любви. Князь Мышкин не любит Мари, но сострадает ей. Он понимает её болезнь, её страдания, её терзания, и через него дети тоже начинают понимать это. Он соединяет две истории. Соединение через болезнь, смерть и сострадание. Дети начинают понимать, что такое сострадание и любовь, и это даёт надежду на будущее.*

- *Основная идея такая – больной в душе человек (Мари – вина, Мышкин – тоска) должен страдать (как процесс поляризации) и, в переносном смысле, умереть, чтобы начать новую жизнь или в сумасшествии, или в счастье. Здесь помогает любовь детей (и Мышкина) – спасти Мари («Через них она забыла черную беду, как бы прощение от них приняла»).*

- *Мышкин сравнивает детей с птичками и он считает, «что через детей душа лечится». Поэтому дети в конце концов начинают понимать Мышкина.*

Ключевыми словами, которые вводились на занятиях, были **дети, болезнь, сумасшествие, страдание, любовь.**

Конечно, приведенными примерами возможности использования Словаря языка Ф.М.Достоевского не исчерпываются, но то, что материал, представленный в словаре, можно использовать на занятиях по РКИ, сомнений не вызывает.

В заключение хотелось бы выразить благодарность авторам словаря, Караулову Ю.Н., Гинзбургу Е.Л., Коробовой М.М., Цыб Е.А., Шепелевой С.Н., за предоставленную возможность использовать материалы словаря Ф.М.Достоевского в данной статье.

Исследование осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 00-04-00226а

Литература:

- Караулов Ю.Н., Гинзбург Е.Л. Язык и мысль Ф.М.Достоевского в словаре идиоглосс. М., 2002 (в печати).
- Беленький И.Л. О возможных программах комментария к «Мастеру и Маргарите» М.А.Булгакова // Проблемы структурной лингвистики. М., 1989.
- Лотман Ю.М. Художественный текст в изучении неродного языка // Русский язык в национальной школе. 1968. - №1.
- Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. М., 1988.
- Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. М., 1989.
- Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М., 1988.

ПЕРВОЕ ПРОЧТЕНИЕ РАССКАЗА В. ТОКАРЕВОЙ "СТЕЧЕНИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ" НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ (методическая разработка)

Виктория Токарева – признанный мастер литературы, автор множества рассказов и повестей, а также ряда сценариев к художественным фильмам. Из которых наиболее известны комедии "Мимино" и "Джентльмены удачи".

Писательница развивает в своем творчестве лучшие традиции женской прозы. Ее произведениям свойствен глубокий психологизм, в них проявляются тонкая наблюдательность автора, ее стремление установить доверительно-дружеские отношения с читателем, умение увидеть в поэтическом ракурсе самые обычные жизненные явления.

Среди современных авторов В. Токарева выделяется как яркая индивидуальность, создатель оригинального художественного мира. Материал для построения этого художественного мира – обычная российская действительность. Герои В. Токаревой – жители большого города, наши современники. В поле зрения писательницы попадает множество деталей быта, городского пейзажа, элементов жизненного уклада; в них четко вырисовываются характерные черты менталитета русского человека доперестроечной, перестроечной и послеперестроечной эпох.

Действие рассказа "Стечение обстоятельств" происходит в 70-е годы. Традиционная в русской классической литературе тема "маленького" человека получает в нем своеобразное освещение, сплетаясь с темой женского одиночества. С одной стороны, при обрисовке характера показано некоторое влияние социальной среды и государственной идеологии, с другой стороны, высокая человечность, глубокая, истинная женственность внешне непривлекательной, немолодой уже героини убеждают читателя в ее неординарности, позволяя увидеть в комических эпизодах черты подлинной жизненной драмы.

Особенное достоинство В. Токаревой как писателя – совершенное владение русским языком во всем богатстве его изобразительных средств. Усложненная образность, тонкая ироничность – вот характерные черты ее авторского стиля. Трудности, которые приходится преодолевать читателю-иностранцу, вполне компенсируются радостью приобщения к прекрасной современной прозе.

Предлагаемая методическая разработка адресована прежде всего иностранцам-филологам, достигшим продвинутого уровня в овладении русским языком, но, вообще говоря, может быть полезна широкому кругу учащихся – всем иностранцам, проявляющим интерес к чтению художественной литературы на русском языке, а

в плане интерпретации художественного текста – также и русским студентам-филологам.

Разработка предназначена как для занятий с преподавателем на уроках русского языка, так и для внеаудиторного самостоятельного чтения. Чтение текста в неадаптированном виде может вызвать значительные затруднения у читателя, для которого русский язык – неродной и который недостаточно хорошо знаком с жизненной реальностью, отраженной в произведении. В связи с этим комментарий к тексту включает как лексико-грамматический и стилистический, так и историко-культурный аспекты.

Вопросы и задания к тексту составлены таким образом, чтобы обратить внимание учащегося на те моменты, понимание которых необходимо для выявления идейно-художественного смысла произведения, т.е. для решения основной задачи, которая ставится перед учащимся; для самопроверки можно воспользоваться прилагаемыми ключами. Формулируя ответы в устном или письменном виде, учащийся совершенствует навыки говорения, чтения и письма. При этом происходит расширение знаний в области грамматики, лексики, стилистики. При чтении художественного текста обучение русскому языку не выдвигается на первый план как специальная задача, однако в ходе чтения учащийся осваивает значительный по объему языковой материал.

Комментарий

1. Обратите внимание на то, как в первых строках рассказа автор представляет свою героиню: "работник четыреста восемьдесят третьего почтового отделения", "тетя Клава почтовичка". Слово **работник** сразу же дает представление о социальной функции героини как об основном ее жизненном приоритете. Она даже как будто лишена пола (работник - сущ. м.р.). Человек представляется винтиком в механизме социально-политической системы. **Тетя Клава** – так называют женщину постарше в социальных слоях, где уровень образования невысок.

2. "Мясной отдел был беден в конце дня" и ниже: "Мяса на базаре не было" – грустная реальность 70-х годов: хотя никто не голодал, но продовольственная проблема оставалась острой, продуктов не хватало, ассортимент их был беден, в магазинах стояли длинные очереди.

3. "...За порогом стояла грязная авитаминозная весна." **Авитаминоз** – острый дефицит витаминов в организме человека. Малое количество солнечных дней и ограниченное потребление фруктов и овощей в течение долгой зимы истощают к весне организм россиянина.

4. "У самых дверей ей повстречалась высокая худая баба..." **Бабой** называли обычно деревенскую женщину, крестьянку. "–Сами вы, гражданка, гусь." **Гражданка** – обращение, вошедшее в обиход после 1917 года, употреблялось обычно городскими жителями и применительно к ним. **Гусь** – домашняя птица; так еще называют хитрого, ловкого человека, пройдоху.

5. "Тетя Клава строго оглядела пассажиров, ожидая поймать чей-нибудь виновато бегающий взгляд" (в автобусе). В нашей

стране до последнего времени было принято уступать места в транспорте пожилым людям, инвалидам, маленьким детям. Поэтому тетя Клава надеется, что кто-нибудь помоложе встанет и предложит ей сесть.

6. "И если бы когда-нибудь реваншисты развязали атомную войну и скинули на город атомную бомбу..." Набор газетных штампов. Социально-политическая система во многом определяла частное бытие и сознание человека в бывшем СССР; в связи с этим автор использует в качестве художественной детали образы и представления идеологического характера, навязанные средствами массовой информации.

7. "Они пытались было разъехаться и даже разменяли свою квартиру на две комнаты в разных районах." **Разъехаться** – уехать друг от друга, перестать жить вместе. При советской власти квартиры были государственной собственностью, в больших городах жилья не хватало, получить квартиру было трудно. Поэтому обмен квартир широко практиковался как средство решения жилищной проблемы.

8. "Сыр без хлеба жрет!" Как известно, русские едят много хлеба, сыр же обычно употребляют в бутербродах. Зинаида возмущается, что зять неэкономно питается: сколько же надо сыра, чтобы насытиться им одним, без хлеба (сыр был намного дороже хлеба).

"Это, знаешь, и дурак будет все хорошее без хлеба жрать!" **И дурак** – любой человек, даже дурак. Зинаида хочет сказать: что будет, если все начнут есть сыр без хлеба? **Жрать** (груб., простореч.) – есть, кушать. Зинаида употребляет глагол **жрать**, подчеркивая этим свою крайнюю неприязнь к зятю. Однако ниже тетя Клава думает о щипленке: "Не жрет". В этом случае глагол **жрать** выражает не неприязнь, а фамильярность, даже с оттенком какой-то теплоты по отношению к птице.

9. **Почем брала** (простореч.) = сколько заплатила.

10. **Черт с ним, с рублем** (груб., простореч.) = не жалко, что рубль потрачен.

11. "...Поставила ноги на ширину плеч..." Выражение, почти ставшее речевым штампом. В бывшем СССР немало внимания уделялось физической культуре. По радио два раза в день (утром и днем) специальный инструктор проводил гимнастику. Исходная позиция для некоторых упражнений – ноги на ширине плеч.

12. **Субботник** – добровольная коллективная бесплатная работа в выходной день, обычно по очистке территории города от мусора. Общесоюзный субботник проводился каждый год в 20-х числах апреля (22 апреля – день рождения В.И. Ленина). Субботники проводились регулярно до конца 80-х годов.

13. "...Улетит, как журавль в небо..." Возникают ассоциации с русской пословицей "Лучше синица в руках, чем журавль в небе". **Синица** – обыкновенная маленькая птичка, журавль – большая красивая птица, которую можно увидеть редко. Смысл пословицы: лучше иметь малое, чем мечтать о большом. В рассказе образ журавля указывает на то важное значение, которое тетя Клава

придает присутствию петуха в своей жизни: это драгоценный дар судьбы, который она боится утратить.

14. "...Будто им надо было отзыв в газету писать". **Отзыв** - письменное выражение читателем своего мнения о публикации в газете, реакция личности на какое-либо явление общественной жизни, о котором узнавали из газет.

15. "...Вдруг отказалась распространять лотерейные билеты." В бывшем СССР несколько раз в году проводились денежно-вещевые лотереи. Разыгрывались денежные суммы, а также ценные вещи: ковры, теле- и радиоаппаратура, автомобили и т.д. Лотерейные билеты продавались в разных местах, в том числе на предприятиях. Их распространение поручалось разным людям и считалось их общественной обязанностью, т.е. не оплачивалось.

16. У героя необычное имя - **Индустрий**. Оно образовано от слова **индустрия** (сущ. ж.р.). Одной из первых задач советской власти была индустриализация России, бывшей прежде аграрной страной. Идея индустриализации и другие социальные идеи так глубоко проникали в сознание граждан страны, что они давали своим детям такие имена, как Революция, Октябриня, Электрификация, а также Владлен(а), Сталинида(в честь политических деятелей).

17. "...Обомлела и уже не могла разомлеть обратно" - игра слов, основанная на частичной антонимии приставок об(о)-/ раз(о)-. Глагол с приставкой об(о)- имеет значение "сделаться каким-либо", а с приставкой раз(о)- получает значение "аннулировать результат предшествующего действия". Глагол **обомлеть** употребляется в современном языке в значении "оцепенеть, ослабеть от неожиданности, от удивления", глагол **разомлеть** - в значении "прийти в расслабленное состояние". "Разомлеть обратно" - окказионализм.

18. "Тоже мне невеста." Частица **тоже** выражает недоверчивое или пренебрежительное отношение. В этом случае употребляется часто с местоимением **мне** (дат.п.), которое не образует словосочетания с последующим словом, а примыкает к **тоже** (**тоже мне**). Сравните: **тоже мне невеста**
она мне невеста.

19. **Подхватился** - собрался, поднимаясь.

Вопросы и задания.

1. Опишите, как одевается тетя Клава. Можно ли назвать ее одежду старомодной? Для чего автор упоминает детали ее костюма?
2. Какое значение имеет понятие дистанции в характеристике отношений тети Клавы и Эдика в юности?
3. Обратите внимание на употребление в диалоге героя и героини местоимений "ты" и "вы". О чем говорит такое употребление? Как это связано с понятием дистанции?
4. Объясните подробно значение слов "неудачник", "неудачница". Почему героиня названа неудачницей? В чем ей не везет? Можно ли назвать ее абсолютной неудачницей? Встречали ли вы в жизни неудачников?

5. Что означает словосочетание "стечение обстоятельств"? Почему рассказ так называется? Какие обстоятельства имеет в виду автор?

6. Почему тетя Клава после ухода Эдика открыла форточку?

7. Рассмотрите пейзаж в заключительном эпизоде рассказа ("Был виден пустырь под куполом неба и четыре дома, четыре одинаковые высокие башни"). Обратите внимание, что пейзаж повторяется в последней строке ("Четыре дома, как тигрицы, шли один за другим по краю пустыря"). Какова его роль в тексте?

8. Одинаково ли относятся к цыпленку второстепенные персонажи рассказа (Эдик, Зинаида, девушка-соседка) и главная героиня? В чем отличие?

9. Прокомментируйте слова тети Клавы: "Никого никем нельзя заменить. Даже одного петуха другим". Как эти слова характеризуют героиню и какое значение они имеют в содержании произведения в целом?

Ключи.

1. Тетя Клава носит туфли на микропоре (удобная обувь с подошвой из губчатой резины) и шалку, украшенную лисьим хвостом (традиционная модель). Эти детали одежды подчеркивают возраст героини (пятьдесят). Для девушки в автобусе тетя Клава явно старомодна.

2. Слово "дистанция" – ключевое в характеристике отношений героя и героини. Эдик все время вырывается вперед, так что Клава никак не может его догнать. Фигура спортсмена становится здесь символом убегающего счастья (аналогичную символику находим в Некрасовском стихотворении "Тройка").

3. В юности между Эдиком и Клавой всегда существовала дистанция – не только по горизонтали (он убегает, она догоняет), но и по вертикали: Эдик представлялся Клаве недосягаемо прекрасным, овеянным "обаянием власти". По-видимому, следы такого преклонения сохранились на много лет, но к прежнему отношению присоединилась еще отчужденность. Поэтому тетя Клава говорит Эдику "вы". А он всегда ставил ее ниже себя, поэтому продолжает говорить ей "ты"; возникшие у него планы совместного будущего (он предлагает героине вместе стариться) тоже определяют выбор обращения – "ты".

4. Неудачник – человек, которому нет в жизни удачи, которому постоянно не везет. Автор разъясняет, какого рода неудачи преследовали тетю Клаву всю жизнь: "Наверное, Господь Бог задумал тетю Клаву как неудачницу и все пятьдесят лет, которые она жила на свете, не позволял ей отвлекаться от своего первоначального замысла". Тема невезения удачно развивает традиционную в русской литературе тему "маленького" человека. Этот несчастный не только бесправен и лишен многих материальных благ, но еще и обделен судьбою (вспомним Акакия Акакиевича из гоголевской "Шинели", который с таким трудом приобрел и тут же утратил шинель – единственно дорогое, что у него было в жизни). Самое главное невезение героини – ее одиночество, ненадолго нарушившееся присутствием петуха и внезапным вторжением Эдика и потом снова явившееся во всей своей полноте.

5.Стечение обстоятельств – одновременное сочетание благоприятных или неблагоприятных условий или событий. В середине рассказа речь идет о неожиданно благоприятном стечении обстоятельств ("Что-то заклинило в системе постоянного невезения, отказал какой-то клапан, и тете Клаве беспрерывно счастливо везло в этот вечер"). Еще одно "стечение обстоятельств" – на сей раз неблагоприятных, и в этом проявляется грустная закономерность, – происходит в конце рассказа. Появление Эдика несет разочарование и начисто стирает в памяти героини радостные воспоминания юности, и это тоже невозполнимая утрата для нее, как и исчезновение петуха.

6.После ухода Эдика тете Клаве захотелось проветрить дом. Отметим это как психологическую деталь, помогающую понять внутреннее состояние героини. Очевидно, таким образом она хотела устранить след его присутствия в доме.

7.Пейзаж в последнем эпизоде рассказа выполняет роль заключительного аккорда, акцентирующего тему одиночества героини. В нем намечено скрытое противопоставление образов дома (пространство, принадлежащее героине, где она строит свой уютный и человечный мир) и большого города, природной и социальной среды (сфера, открытая для стихий, опасных для человека, необжитая, бездушная).

8.Приведем реплики персонажей.

Зинаида (о цыпленке): "Выкинь, да и все!"

Эдик: "А у вас что, готовых кур не продают?" (Далее о нем сказано: "Брезгливо взял его за крыло двумя пальцами и швырнул в угол кухни.")

Девушка-соседка: "Так вы подите на базар и купите себе другого цыпленка."

Тетя Клава (на предложение Зинаиды выкинуть цыпленка): "Так он же живой."

Она же: "Пока маленький – ничего... А вырастет, боюсь, затоскует" (как о разумном существе).

Тетя Клава соотносит возраст петуха со своим: "Может, мо- ложе, а, может, ровесники". Они вместе смотрят телевизор; она не может оставить петуха и уехать на курорт; из-за него она ссорится с Эдиком. Петух – это ее семья.

9.Эти слова, как и отношение в целом тети Клавы к петуху, выделяют героиню среди других персонажей рассказа и выявляют присущую ей способность к любви. Петух уникален для нее, как всякий объект человеческой любви. Эти слова аккумулируют мотив обретения и утраты, составляющий лирическую основу произведения, в них заключена основная мысль рассказа.

Литература

Барыкина А.Н., Добровольская В.В., Мерзон С.Н. Изучение глагольных приставок. М., 1989.

Горсликова М.И. Интерпретация художественного текста. Рассказы А. Чехова 80-х годов: Учеб. пособие для иностр. уч-ся. Сер. "Текст. От слова к смыслу"/ Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, филолог. ф-т. М., 1997.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1964.

ИЗ КУРСА РУССКОГО РАЗГОВОРНОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ. НОМИНАЦИИ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА

Разговорный некодифицированный язык всегда вызывает интерес инофонов и всегда представляет для них трудность. И сейчас, когда существует довольно много различных справочников, комментирующих факты живой русской речи, типичные разговорные формы и конструкции ставят в тупик иностранцев, даже достаточно хорошо владеющих языком. На наш взгляд, для выхода из этого положения необходим специальный практический курс русского разговорного языка. Теоретической базой этого курса могут стать фундаментальные работы Е.А. Земской, О. А. Лаптевой, Е. В. Красильниковой, О.Б. Сиротининой, Е.Н. Ширяева и других исследователей, уже несколько десятилетий изучающих русскую разговорную речь¹ и составивших обстоятельные описания различных её аспектов. Этот практический курс должен быть построен по функционально-семантическому принципу, который успешно используется при обучении иностранцев кодифицированному языку и стал привычным для иностранных учащихся.

Курс адресован иностранцам, имеющим достаточно высокий уровень языковой подготовки и желающим повысить свою компетенцию в сфере неформальной коммуникации.

Основная задача курса – помочь иностранцам преодолеть трудности восприятия «речи в потоке жизни» (Красильникова, 1990: 12), активизировать их участие в ситуациях неформального общения.

Один из разделов практического курса разговорного языка будет посвящён номинациям со значением лица. Цель данного раздела – научить понимать, конструировать и, – может быть, в меньшей мере – употреблять разговорные номинации со значением лица.

В качестве материалов для заданий используются записи живой разговорной речи², при передаче которой знак // обозначает конец высказывания, а знак / – паузу внутри высказывания.

Несколько замечаний о языковом материале курса. Как известно, речевое поведение носителей языка в неформальных ситуациях – сфере проявления разговорного языка – неодинаково: одни люди используют стереотипы, клише, устоявшиеся конструкции – повторяют то, что «на слуху»; другие активно создают новые языковые единицы *ad hoc* – именно для конкретной ситуации. Всё часто употребляющееся воспринимается нами как норма, а окказионализмы нередко не принимаются: «так не говорят». Между тем и то, и другое сосуществует в речи, пронизывает совре-

¹ Термин «разговорная речь» (РР) традиционно обозначает некодифицированную разновидность литературного языка в отличие от его кодифицированной разновидности (КЛЯ).

² Не могу не выразить искреннюю признательность своим информантам – родственникам, друзьям и коллегам, – наблюдения за речью которых способствовали подготовке практического курса разговорного языка.

менную публицистику, включается в ткань художественных произведений. Наша задача – продемонстрировать возможности конструирования речевых новообразований, оставив пока в стороне стиливые различия разговорного языка.

Задания предлагаемого раздела организованы по схеме **наблюдение – конструирование по образцу**.

Раздел начинается заданием, содержащим высказывания живой речи, в которых учащиеся должны определить разговорные номинации со значением лица. Например:

1. *Я к глазику на завтра записалась* // 2. *Есть у меня один знакомый новомирец* // 3. *Он хороший выступала* // 4. *Сын у них технарь* // 5. *С какой такой роскошной не приходила ещё?* 6. *А где наша зава?* 7. *Ну как дела / эскимопожиратель?* 8. *Вчера видел у нас латынь вела* // 9. *Марок у него* // *Такой собиральщик!* // 10. *Мы ведь раньше соуличники были* //

Анализ иллюстративного материала приводит к выводу, что лицо в разговорном языке может обозначаться существительными, образованными при помощи суффиксации, суффиксально-префиксального способа, усечения основ, и специальными номинациями, включающими предложно-падежные конструкции, *verbum finitum*, конструкции со словом *который*. Далее необходимо подробно остановиться на перечисленных способах образования разговорных номинаций со значением лица, подчеркнув, что в разговорном языке действуют, по утверждению Е.А. Земской, те же словообразовательные способы, что и в кодифицированном языке. «Особую активность обнаруживают суффиксальный, префиксальный и суффиксально-префиксальный способы. ... Кроме того, в РР имеются специфические по сравнению с КЛЯ способы словообразования: универбация и усечение основ» (Земская 1981: 82).

Разговорные номинации со значением лица представлены в разделе в следующей последовательности: 1) номинации, образованные при помощи суффиксации (суффиксы *-ец*, *-щик*, *-льщик*, *-ник*, *-тель*, *-ла*), 2) номинации, образованные суффиксально-префиксальным способом (*со- ... -ник*), 3) номинации, образованные усечением основ, 4) номинации, содержащие предложно-падежные конструкции, 5) номинации, содержащие конструкции со словом *который*, 6) номинации, включающие *verbum finitum*, 7) номинации, обозначающие лиц женского пола.

Номинации, образованные при помощи суффиксации.

Суффиксация, пожалуй, самый продуктивный способ образования существительных со значением лица в разговорном языке. Учащимся предлагается модель построения разговорной номинации, а затем даётся задание самостоятельно создать слово. При этом надо обратить внимание на то, что разговорные номинации могут быть образованы от существительных, прилагательных, глаголов, аббревиатур и что для последующего конструирования необходимо найти производящую основу, поэтому ряд заданий содержит форму-помощник (дана в скобках или выделена курсивом).

Суффикс - ец

Задание 1. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Укажите разговорные номинации со значением лица. Объясните, как вы их понимаете. В случае необходимости пользуйтесь материалом для справок.

1. *Когда я ехал / меня гдѣц остановил* // 2. *Он пригласил только маёвцев* // 3. *Там выступал какой-то зарулѣвец* // 4. *Внизу тоже есть ксерокс / и ксерѣц не зануда* //

Для справок: ГАИ, МАИ – маёвец, журнал «За рулѣм».

человек, имеющий отношение ко МХАТу (мхатов–ский), –
мхатовец

Задание 2. Скажите, как можно в непринуждённой обстановке назвать человека, который имеет отношение к 1) газете «Известия» (известин – ский), 2) журналу «Новый мир» (новомир – ский), 3) Институту русского языка имени Пушкина (ИРЯП – иряпов – ский), 4) университету (университет – ский), 5) филологическому факультету (филфак – филфаков – ский).

Суффикс -щик.

Задание 1. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Укажите разговорные номинации со значением лица. Объясните, как вы их понимаете. В случае необходимости пользуйтесь материалом для справок. Обратите внимание на форму женского рода.

1. *Давай спросим у нашего компьютерщица* // 2. *Денис зеленицк / вегетарианец то есть* // *Только зелень потребляет* // 3. *Раньше были фанаты кавэзницики* // 4. *Вовик не отходит от своей машины / такой машиницик стал* // 5. *Ну почему она такая жалобищица?*

Для справок: «КВН» (кавээн) – «Клуб весѣлых и находчивых» – молодѣжная телевизионная игра.

человек, работающий в области атомной энергетики
(атом – ный), – атомицк

Задание 2. Скажите, как можно в непринуждённой обстановке назвать человека, который работает 1) на телевидении (телевизион – ный), 2) в магазине (магазин – ный), 3) в области электроники (электрон – ный), 4) в области архитектуры (архитектур – ный).

Суффикс -льщик.

Задание 1. Объясните, что делают (или чего не делают) лица, названные в следующих высказываниях. Обратите внимание на формы женского рода.

1. *Володя всё ещё работает / ну! убиральщиком* // *Дворником* // 2. (В гардеробе) *Выдавальщик тут очень приветливый* // 3. (Девочку просят стереть со стола) *Я вам не вытиральщица* // 4. *Дед у нас вѣдливый читальщик* // 5. (Мальчик спрятал нужную книгу) *Ох какой ты прятальщик* // 6. *Три ошибки пропустила / проверяльщица* //

человек, который кого-либо жалеет, – жалельщик

Задание 2. Скажите, как в узком кругу можно назвать человека, который 1) *собирает* марки, 2) *работает* дворником (*убирает* двор), 3) *всегда закрывает* окна, 4) *постоянно что-либо обещает*, 5) *любит читать*.

Суффикс *-ник*.

Используя суффикс *-ник*, можно создать слово, омонимичное с уже имеющимся в КЛЯ. Например, *чайник* в КЛЯ – 'сосуд особой формы и назначения', в разговорном языке наряду с этим значением развивается другое – 'любитель чая'. (В скобках заметим, что в разговорном языке слово *чайник* может значить и 'непрофессионал, дилетант, начинающий в какой-либо деятельности'). Такие слова в разговорном языке могут иметь форму, указывающую на лицо женского пола: *чайник* – *чайница*.

Задание 1. Объясните, что любят, чем увлекаются лица, о которых идёт речь в следующих высказываниях. Обратите внимание на форму женского рода.

1. У нас все *чайники* // С утра до вечера пьём чай // 2. А Дима у них *попузачник* и *капиреечник* // 3. Тётка моя смолоду была *лошадница* // 4. Мой зять *салатов* не признаёт // А мы *салатники* //

человек, который занимается изучением трав, – *травник*

Задание 2. Скажите, как в непринуждённой обстановке можно назвать человека, который занимается 1) аграрными вопросами, 2) проблемами *международных* отношений, 3) какой-либо из *естественных наук*, 4) созданием *лекарственных* препаратов, 5) отоларингологией, то есть, в частности, лечит *уши*.

Задание 3. Скажите, как можно в непринуждённой обстановке назвать любителя 1) собак, 2) птиц, 3) яблок, 4) винограда, 5) конфет, 6) чая, 7) рыбы, 8) салата, 9) молока.

Суффикс *-тель*.

Задание 1. В следующих высказываниях выделите номинации со значением лица. Объясните, как вы их понимаете. Обратите внимание на формы женского рода.

1. *Актёр* это великий *пониматель* // 2. *Теперь* *воспоминателей* столько // 3. *Анатолий Сергеевич* *интеллигентный* *обсуждатель* // 4. Он много умеет // У них все так // Из *делателей* // 5. Мама ты такая *ругательница* // 6. У нас *клубника* не пропадёт / у нас есть *Танечка* *клубникопедательница* //

мальчик / девочка, который / -ая много раз *повторяет* одно и то же, – *повторятель* / *повторятельница*

Задание 2. Скажите, как в кругу семьи могут назвать мальчика / девочку, который / которая 1) *пугает* других детей, 2) что-либо много раз *повторяет* за взрослыми, 3) *перебивает* разговор взрослых, 4) часто что-либо *проливает* из своей посуды?

Суффикс *-(а)ла*.

Этот суффикс образует так называемые слова общего рода. Надо обратить внимание учащихся, что это отглагольные *существительные* и их род определяется только в контексте. По форме эти существительные совпадают с глаголами прошедшего времени (3 лицо единственного числа, женский род).

Задание 1. Объясните, что характерно для поведения лиц, о которых идёт речь в следующих высказываниях.

1. *И всё ходит / и смотрит / проверяла несчастный // 2. Я плохая покупала / знаю // 3. Нельзя быть таким дразнилой // 4. Ну ты вечная опоздала // 5. Не знали мы что ты такая соглашала // 6. Лида приставала ужасная / просит опять в цирк пойти //*

человек, любящий убирать в доме, — хороший /
хорошая убирала

Задание 2. Скажите, как в неформальной обстановке можно назвать человека, который 1) хорошо выступает на конференциях, 2) любит делать замечания окружающим, 3) предпочитает соглашаться с собеседником, 4) не умеет делать покупки (покупать), 5) плохо пришивает пуговицы, 6) умело водит автомобиль.

Номинации, образованные суффиксально-префиксальным способом.

Задание 1. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Что можно сказать об упоминающихся здесь лицах?

1. *Женя Сашин сошкольник // 2. В Киеве она была моя сокомитница // 3. Ну вот и содомники так сказать / собрались // 4. Будете солекторы / один курс читать будете // 5. Не люблю я с сорботниками отдыхать // 6. Он на своей состудентке женился //*

человек, живущий с вами в одной квартире, —
соквартирник

Задание 2. Скажите, как в неформальной обстановке можно назвать человека, который вместе с вами 1) работает, 2) учился в школе, 3) живёт на одной улице, 4) жил в одном номере в гостинице, 5) отдыхал в одном дачном посёлке.

Номинации, образованные усечением основ.

Эти номинации образуются от существительных усечением основ «по аббревиатурному способу, т.е. не на морфемном шве», кончаются согласным и склоняются по типу существительных мужского рода типа *стол* (Земская 1981: 123). При необходимости могут быть созданы формы женского рода, которые склоняются как существительные типа *лампа*. Ср.: *заведующий / заведующая — зав / зава: Я позвонила своей заве //; Они у завы //*

Задание 1. В следующих высказываниях укажите номинации со значением лица. Назовите соответствующие им номинации, использующиеся в ситуации официального общения.

1. *Любили мы его / в глаза звали проф // 2. Я об этом спросил у прёпода¹ // 3. Теперь она спецкорр в Сибири // 4. Зам говорит не решает / пойду к заву // 5. Помом у неё наша Марина // 6. Галина у нас прима // 7. И кто теперь пред этой комиссии? 8. Нач уже приехал?*

Задание 2. Скажите, как в непринуждённой обстановке называют 1) заведующего кафедрой, 2) заместителя директора, 3) помощника начальника, 4) специального корреспондента газеты, 5) бухгалтера, 6) профессора, 7) председателя?

¹ В студенческой среде в настоящее время сосуществуют два варианта этой номинации: *преп* — *препы* (множественное число) и *препод* — *преподы*.

Номинации, содержащие предложно-падежные конструкции.

Задание 1. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Укажите номинации со значением лица.

1. *А в очках чем занимается?* 2. *С голубыми глазами тоже у нас на стажировке* // 3. *Там с цветами / милая такая / давно вас ждёт* // 4. *С усами просил тебе привет передать* // 5. *Не видели здесь в красной курточке?* 6. *Вчера вдруг зашла ко мне тоже из Сибири* // Пошли с ней в кино // 7. *Звонила несколько раз с приятным голосом* // Ещё позвонит //

– Меня никто не спрашивал? (борода, серый свитер)

– Спрашивал / с бородой в сером свитере //

Задание 2. Ответьте на вопросы. Опишите внешность человека, укажав какие-либо приметы. Можете использовать информацию в скобках.

1. *Кто-нибудь уже сдал экзамен?* (длинные волосы) 2. *Кто лучше всех выступал?* (чёрное платье) 3. *Кто взял мою книгу?* (очки, коричневый костюм) 4. *Никто ко мне не заходил?* (короткая стрижка, меховое пальто) 5. *Никто меня не спрашивал?* (синяя куртка, цветы) 6. *Из однокурсников никто обо мне не вспоминал?* (младший курс, выразительное лицо)

Номинации, содержащие конструкции со словом *который*.

Задание 1. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Укажите номинации со значением лица.

1. *Да / Татьяна недавно звонила / которая Рязань* // 2. *Машин старший / который мехмат / уехал к друзьям* // 3. *А мне нравится эта которая «Новости»* // 4. *Лёша приходил / не который Внуково / а другой* // 5. *Фильм этот делал Васильев* // Ну который Максимова //

– Каспаров какой-то фонд создал // (Каспаров – известный шахматист)

– Это какой Каспаров? *Который шахматист?* / *Который шахматы?* / *Который чемпион мира?*

Задание 2. Задайте вопросы, чтобы уточнить, о ком идёт речь. Назовите примету, однозначно определяющую данное лицо.

1. *Вчера по телевидению выступал Карпов* // (Карпов – шахматист) 2. *Тогда я любила смотреть Васильева* // (Васильев – артист балета, постановщик фильма «Анюта») 3. *И у Жени страшный грипп* // (Женя занимается ушу и каратэ) 4. *Это статья моей знакомой* // (Знакомая живёт в Минске, работает в университете на историческом факультете) 5. *Живёт он на улице Вавилова* // (Николай Иванович Вавилов – биолог, селекционер).

Номинации, включающие *verbum finitum*.

Задание 1. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите номинации со значением лица. Проанализируйте структуру высказываний. Обратите внимание, что довольно часто номинации, включающие *verbum finitum*, отделяются от остальной части высказывания паузой.

1. *А прошлый раз сопровождала не может прийти?* 2. *А этот / переводы приносил / не звонил?* 3. *Мальчика приводит / сказала завтра не придёт //* 4. *О погоде рассказывала / помнишь? встречаю часто //* 5. *А ехали мы с / на вечеру у нас выступал //*

Человек, который сейчас пришёл, жил в Китае. –
Сейчас пришёл / в Китае жил //

Задание 2. Попробуйте передать содержание следующих предложений, используя разговорные номинации со значением лица.

1. Женщина, которая со мной сейчас поздоровалась, – мама Юли.
2. Студент, с которым мы ехали в лифте, три раза приходил сдавать зачёт.
3. Мы были в командировке вместе с той женщиной, которая на конференции докладывала об интенциях.
4. У того человека, который подвозил нас до метро, дача рядом с нашей.

Номинации, обозначающие лиц женского пола.

Задание 1. В следующих высказываниях укажите номинации лиц женского пола. Скажите, какие суффиксы используются для образования этих номинаций? Что можно сказать о стилистической окраске этих слов? Назовите соответствующие номинации лиц мужского пола.

1. *Соседка твоя химичка?* 2. *А дочь у нас уже студентша //*
3. *Шефиня у себя?* 4. *Докторица у нас молоденькая //* 5. *Пойду сегодня к директрисе //* 6. *Профсоюзиха не приходила?*

женщина-дирижёр – дирижёрша

Задание 2. Скажите, как в неофициальной обстановке называют женщину, которая работает 1) редактором, 2) библиотекарем, 3) режиссёром, 4) адвокатом, 5) хирургом, 6) инженером, 7) гидом, 8) клоуном, 9) профессором, 10) деканом, 11) парикмахером?

мужчина и женщина, работающие в области географии, – географ и географиня

Задание 3. Скажите, как можно назвать а) мужчину и б) женщину, работающих в области 1) геологии, 2) биологии, 3) философии, 4) филологии, 5) астрологии, 6) социологии, 7) хирургии? Какая из этих номинаций характерна только для разговорного языка?

Предлагаемый фрагмент практического курса русского разговорного языка включает не все средства, используемые при создании номинаций со значением лица (так например, здесь отсутствуют номинации с суффиксами *-чик*, *-ист* и др.), но даёт представление о языковом материале и принципах построения курса, адресованного иностранным учащимся повышенного этапа обучения.

Литература

- Земская Е.А., М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М., 1981.
Красильникова Е.В. Имя существительное в русской разговорной речи. Функциональный аспект. М., 1990.

СТРАНОВЕДЕНИЕ

Ю. А. Туманова, Е. В. Попова (Южная Корея)

КОРЕЙСКИЕ УЧАЩИЕСЯ ГЛАЗАМИ РУССКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Эту статью мы составили, собрав страноведческую информацию из разных источников и присоединив к ней свои личные наблюдения. Мы адресуем ее тем преподавателям, которым, в силу всем известной преподавательской занятости, некогда читать толстые книги и просматривать периодику, чтобы ближе познакомиться со страной их учащихся, и которых устроила бы статья с краткими рекомендациями.

Сначала отметим благоприятные факторы, помогающие учебному процессу.

В Южной Корее образование (любое) – это фетиш. Так сложилось исторически. В старину мужчина из любого сословия, кроме крестьян, мог сдать государственный экзамен и стать чиновником. Это сулило продвижение вверх по социальной лестнице и материальную обеспеченность. Интеллектуальный труд всегда ценился здесь намного выше физического. И сегодня родители идут на большие жертвы, лишь бы обеспечить детям университетское образование в престижных вузах страны. После получения дипломов дети имеют возможность найти работу в богатых, известных всему миру фирмах, таких, как «Дэу», «Эл-Джи», «Хён-дэ», «Самсунг» и под.

О жертвенности родителей стоит сказать здесь несколько слов, хотя это не имеет прямого отношения к теме статьи. Косвенная же связь заключается в том, что поведение родителей частично снимает проблему мотивации при обучении корейцев, так как дети, видящие родительскую жертвенность, стараются учиться лучше, стараются мобилизовать все свои возможности, чтобы достичь цели – получить диплом престижного вуза или получить образование за границей.

На какие же жертвы способны родители? Вот несколько примеров.

Папы всеми силами зарабатывают деньги. Если же денег не хватает, начинается распродажа собственности. Газеты писали, например, об одном отце, который ради обучения сына продал трехкомнатную квартиру и яблоневый сад (жилье и земля – самое дорогое, что есть в Корее, где 70 % территории занимают горы). Другой папа принес на спине сына для сдачи экзамена на государственную должность. Разбитый церебральным параличом сын сдавал экзамен по каллиграфии, держа кисточку пальцами ноги. Он должен был в течение 2-х часов написать по-китайски сочинение на заданную тему. Представьте себе отца, положившего жизнь за чуждо свое, терпеливо учившего его писать тушью китайские иероглифы (это фактически художественное искусство) и держать кисточку с помощью ног. На изучение китайской иероглифики и раньше и теперь уходит от 10 до 15 лет. Сдача этого экзамена в

старину гарантировала получение государственной должности и безбедную жизнь, а сейчас этот экзамен проводится ради поддержки традиции, которой более 500 лет (Симбирцева 2000: 60).

Мамы же здесь – сплошь чеховские душечки. С детьми, достигшими семилетнего, а иногда и более раннего возраста, они таскаются (другое слово трудно подобрать) по разным репетиторам и по разным платным кружкам, терпеливо высидывая по 5 – 6 часов под дверьми тех классов, где дети обучаются музыке, или танцам, или рисованию, или иностранным языкам и т. п. И все это помимо общеобразовательной школы.

Вот типичная история. «Дочь встает каждый день в 4 часа 30 минут и сразу включает магнитофон с учебной кассетой по английскому языку. В это время мама уже в гараже – заводит машину, чтобы возить дочь к престижному преподавателю. Пока девочка занимается с ним до 7 часов утра, мама сидит в машине и ждет, когда можно будет отвезти ее в школу. К 8 утра она ненадолго освобождается, едет домой, готовит обед и к 2 часам возвращается за дочерью в школу, чтобы быстро накормить и отвезти на дополнительные занятия в частный институт (хагвон). Приходят обе домой поздно вечером, чтобы на следующее утро опять встать в 4.30» (Симбирцева 2000: 48).

В год, когда ребенок сдает экзамен в университет, двери дома закрываются и для родственников и для знакомых, чтобы ничто не отвлекало чадо от уроков.

Отсюда первая рекомендация: как видим, корейские учащиеся еще со школы привыкли к большим перегрузкам, поэтому им не должны быть страшны наши большие домашние задания. Ведь все мы прекрасно понимаем, что без кропотливой и терпеливой самостоятельной работы над языковым материалом успеха быть не может.

И еще несколько слов о корейской школе.

В школе корейским учащимся прививают полезные для обучения привычки. Например, они любят повторять хором за учителем; любят списывать целые страницы каким-нибудь одним словом, чтобы подключить к запоминанию «память руки», – так их учат иностранным языкам; любят писать сочинения, где довольно откровенно рассказывают о себе (молодое поколение не стесняется, их девиз: «Мы такие, какие есть!»). В школе они в течение 6 лет ведут «Дневник», где изо дня в день описывают события своей школьной жизни. Учитель периодически просматривает эти «Дневники». В связи с этим вторая наша рекомендация: используйте на своих уроках сформированные у них привычки и продолжите практику ведения «Дневника», но уже на русском языке.

Есть еще две, с нашей точки зрения, вредные привычки: это привычка к выполнению тестов и выбору из 4-х готовых ответов, а также привычка работать с компьютером в системе «да – нет». Так же, как и у нас в стране, тесты и компьютер не способствуют развитию речи школьников и будущих студентов. Все отмечают, что уровень владения родным корейским языком понижается. Дети сами признаются, что часто они вообще не понимают речи учителя, а в их собственных сочинениях мысли скачут с пятого на деся-

тое, то есть отсутствует логичность изложения. Кроме того, родной язык они усваивают с помощью «пересказа» и «диктантов»; никаких правил им не сообщают. Сочетаемость слов не нормирована, то есть в их учебниках нет указаний, какое слово к какому контексту подходит. Следовательно, наша третья рекомендация: обучая их русскому языку, надо обязательно, с первых шагов, обращать их внимание на стилистическую окраску слов.

Хочется еще предупредить наших преподавателей, что у большинства корейцев есть комплекс в отношении иностранных языков. Как правило, они обычно хорошо читают, неплохо пишут, но плохо говорят на иностранных языках и считают это непреодолимым.

Вернемся, однако, к рассказу о благоприятных факторах.

Престиж учителя в стране очень высок. С древних времен учителя уважают и почитают как Бога. Много веков назад вместе с конфуцианской идеологией эта любовь была заложена в головы и сердца корейцев, и по традиции она сохраняется и по сей день.

В старину главная задача учителя состояла в том, чтобы ученик научился читать и понимать китайские иероглифы для того, чтобы потом он мог самостоятельно комментировать и толковать китайские философско-религиозные книги. Обучение было длительным. Опорой всегда был письменный текст. Учитель говорил – ученик слушал и запоминал.

И сегодня преподаватель университета, придя на лекцию, раскрывает книгу, например на с. 30, и читает лекцию по книге до с. 50. Это же и будет домашним заданием. На экзамене будут спрашивать только то, что было зачитано в аудитории.

Наши русские студенты, которые приехали в Корею изучать корейский язык, поначалу были шокированы этим способом ведения лекции. Потом привыкли, потом нашли в этом свою прелесть. Дело в том, что для правильного чтения корейских букв надо держать в голове минимум 30 правил, так как произношение одной и той же буквы – разное в зависимости от позиции в двухэтажном слого. Кроме того, в корейских научных текстах много китайских слов, написанных иероглифами, которые по-корейски читаются не так, как по-китайски. Это тоже надо услышать и запомнить.

Исходя из вышесказанного, следует понять (наша четвертая рекомендация), что на первые уроки в корейскую аудиторию следует идти обязательно с книгой. Читать только книгу. Не давать ничего, кроме того, что в книге. Они не привыкли списывать с доски. Они не привыкли записывать в тетрадь то, что говорит преподаватель, так как думают, что все это они потом найдут в книге. На уроке они не слушают друг друга, не слушают преподавателя, пока он объясняет ошибки другому учащемуся, и тут же делают точно такие же ошибки. Надо требовать: «Запишите!» или «Посмотрите вместе, какая здесь возможна ошибка!» Кроме того, они не умеют работать парами. Не любят диалога с учителем. Наши профессиональные игры с распределением ролей, наши уроки фонетики с поднятием карточек с нарисованными на них звуками типа «П»/

«Б» при обучении фонематическому слуху и прочее – все это для них просто цирк и диковина, если не дикость.

Наша пятая рекомендация: все это надо вводить постепенно и поэтапно, опираясь на метод сознательного обучения. Не стоит на первых порах требовать, чтобы они сформулировали своё собственное мнение о чём-то. Психологически они к этому не готовы, так как на родине с учителем и текстом никогда не дискутируют, ему /учителю/ внимают, его /текст/ толкуют. (Крашевская, Виноградова 2000:29-46). Корейские учащиеся кажутся нам на уроке весьма пассивными. Это происходит потому, что в их традиционной системе образования активность никогда не поощрялась. Внутри корейца сидит страх прослыть выскочкой. В Корею воспитанный ученик говорит только тогда, когда учитель спрашивает. Будьте сами активны, чаще задавайте вопросы.

Сейчас ситуация в высшей школе немного меняется. В университетских группах появляются лидеры, которые активны на уроках и «забивают» других, воспитанных и молчаливых. Обычно это четверокурсники или третьекурсники, которые записались в группу русского языка первого курса. Такое возможно, потому что учащиеся имеют право по собственному усмотрению выбирать дисциплины в каждом семестре. Бывает, что студент прослушает конец курса лекций во II-ом семестре, а потом на следующий год будет слушать начало этого курса вместе с учащимися I-ого семестра. Первокурсники робеют перед третьекурсниками или четверокурсниками, потому что над ними довлеет неписанный моральный конфуцианский принцип, который усвоен с детства: «младший подчиняется старшему», то есть над ними довлеет необходимость соблюдения субординации. В группе между старшим и младшим никогда не бывает дружбы. Дружба возможна лишь между погодками, между одноклассниками. Если ты старше или младше кого-либо хотя бы на 1 год, то уже не можешь быть ему другом. В корейском языке даже есть специальное слово – «сонсе-ним», которое буквально переводится как «преждеждожденный». Раньше оно было широкоупотребительным и имело много значений, теперь же оно осталось при обращении к учителю или преподавателю, а также к тому, чью должность вы не знаете. Кстати (шестая рекомендация), надо учить корейцев обращению к русскому преподавателю по имени и отчеству. Они склонны называть русского преподавателя «профессором» или «учителем». Если они называют вас по фамилии, то это американизм.

Стоит предупредить молодого преподавателя (наша седьмая рекомендация): не думайте, что вы и в самом деле Бог! Не думайте, что что бы вы ни сделали на уроке, все будет понято правильно и проглочено беспрекословно словно лекарство, данное врачом. Есть обратная сторона медали. Корейцы очень любят жаловаться. Они очень обидчивы. Они будут ходить в иностранный отдел и жаловаться на вас. Они будут жаловаться на вас вашим коллегам. Часто они будут жаловаться на то, о чем вы даже не можете предположить и чего они никогда не скажут вам прямо в глаза. Лучше постарайтесь иметь доверительные отношения с инспекторами на-

ших иностранных отделов и через них попытайтесь узнать, чем же недовольны ваши учащиеся.

Еще один благоприятный фактор. Если у вас плохая память на имена, если вам трудно запомнить корейские имена ваших студентов или аспирантов, то смело давайте им новые русские имена. Корейцы не обидятся. Это не американцы, у которых в крови подозрение – а не покушается ли кто на их личность? Помню, однажды в общедолевой беседе сидела с восьмилетним сыном американского стажера. Я спросила его: «Как тебя зовут?» Он сказал: «Майкл». «Ага, – сказала я, значит, ты Миша?» «Нет, сказал он и нахмурился, – я Майкл». «Так, значит, ты не хочешь быть Мишей?» – подзадорила я его. «Не хочу», – чуть не плача, сердито проворчал он. У корейцев все иначе. Причина кроется в истории народа. Раньше у них для каждого нового периода жизни требовалось новое имя. Родился ребенок – ему родители дают имя. При выборе имени они учитывают год, месяц, дату и час рождения, а также степень родства ребенка с предком-основателем рода. От этого предка к имени ребенка обязательно будет добавлен один слог, он передается из поколения в поколение. Но ребенок не может быть назван ни именем родителей, ни именем предка. Раньше при достижении совершеннолетия или замужества имя менялось (сейчас эта традиция вышла из употребления), но при уходе в монахи имя обязательно меняется. Очень популярны были в старину псевдонимы. Ими и сейчас пользуются. Псевдоним (а в нашем смысле, скорее, прозвище) могут давать тебе другие люди, учитывая твою судьбу, твои цели в жизни или место, где ты живешь. Например, человеку, который живет в горах, могут дать имя Белое облако. Но человек и сам может тоже избрать себе псевдоним и не один. Например, выдающийся корейский лингвист имел псевдоним Большой источник. Один конфуцианский ученый XIX века – Ким Джон Хи – имел за свою жизнь 503 псевдонима, и все они имели смысловую нагрузку: когда он был в ссылке, его звали Старая чайка; когда он жил у воды – Павильон у моря; для шутки из-за какого-то случая он назвал себя Старец, евший лапшу. Особенно часто меняли свое имя короли. Например, самый известный корейский король, который дал своему народу простой и короткий алфавит (25 букв) взамен трудных китайских иероглифов, при рождении был назван То, при совершеннолетию – Вон Джон ("высшая справедливость"), от подданных он получил имя Чхуннён-Тэгун ("великий князь преданности и спокойствия"), кроме того, у него было несколько посмертных имен – Чанхон ("суровый закон"), Ённын ("цветочная могила") по названию гробницы, Седжон (имя, с которым он вошел в корейскую историю; оно записано на поминальных табличках, хранящихся в храме, в родовом алтаре; оно же показывает, что он передал трон сыну (-джон), а не внуку (-джо), как другой король – Седжо).

Но самое интересное, что с давних времен в Корее сложилось негласное, но незыблемое правило этикета: любой ценой избегать употребления личных имен. Даже корейская грамматика требует обращения к собеседнику в 3-ем лице. Нельзя сказать: «Как вы, Чо

Сон, правильно заметили...», а надо: «Как правильно заметил коллега... (Симбирцева 2000:181, 184)

Поэтому новое русское имя, данное в новых жизненных обстоятельствах и заменяющее личное имя, благопристойно и этично звучит для корейцев. Часто они приезжают к нам, уже имея русское имя, данное прежним учителем. С другой стороны, если вы будете называть их корейскими именами на уроке, то они не обидятся и все поймут, как надо.

Но вернемся к учебному процессу. Петербургские преподаватели совместно с корейскими коллегами составили частотный словарь русского языка для учащихся. (Агибалов, Мун Сон Вон: 193-207) При составлении словаря выяснились интересные особенности, отличающие русских и корейских студентов.

Для русских студентов, например, самой частотной темой является «Семья и близкие им люди», а также связанная с этой темой тема «Родной дом», затем идет тема «Институт/университет», затем «Город», а потом «Природа». Для корейских студентов все несколько по-другому. На первом месте у них стоит тема «Университет», затем «Семья», потом «Природа», а на последнем – «Город».

Отсюда вывод (восьмая рекомендация): 1) если преподаватель работает с корейцами на их родине, то следует проходить разговорные темы в «корейской» очередности; 2) если же преподаватель работает с корейцами в России, то следует придерживаться «русской» очередности, чтобы учащиеся быстрее вошли в русскую языковую среду.

Для корейских студентов университет – это, поистине, родной дом. Обычно студенты живут или недалеко от университета (в общежитии) или, напротив, далеко, где можно дешевле снять комнату или квартиру. Последние встают рано и едут сначала на автобусе, потом на метро, потом опять на автобусе. Везде много народа, поэтому они очень устают и не торопятся обратно. С утра до позднего вечера они в университете. Библиотеки работают и ночью. Территория университета обжита ими во всех отношениях. Это не просто спортивные площадки, как у нас, или несколько столовых, которые закрываются чуть ли не в 17 часов. Нет! Во-первых, внутри учебного корпуса тоже не хватает учебных аудиторий, но не потому, что они заняты кафедрами и администрацией, но потому, что множество комнат, целые этажи, отведены для самостоятельной работы учащихся. Здесь диваны для отдыха, столы для работы, компьютеры для учебы и т. д. Около комнат в коридорах находятся автоматы, продающие прохладительные и горячие напитки, а также сейфы, где можно хранить свои книги, спортивные костюмы и т. д. Столовые работают допоздна так же, как и продовольственные магазины. При магазинах в открытом доступе находятся микроволновые печи, где студенты могут подогреть купленный тут же полуфабрикат. На территории университета здесь и там разбросаны разноцветные тенты над автомобильными платформами, на которых жарят, варят, пекут и тут же продают традиционные корейские блюда. Все это делают сами студенты в дни многочисленных фестивалей. Деньги от продажи идут, вероятно, для нужд бес-

численных студенческих объединений, которые без конца проводят митинги и манифестации. Объявлениями и транспарантами увешаны все здания, стены переходов, столбы, деревья и даже ступени лестниц обклеены рекламой. На территории университета обязательно есть банк, аптека, амбулатория, помещение для театра, иногда музей. Студенты любят ставить спектакли, петь хором, играть на традиционных корейских барабанах. Репетируют обычно в поле рядом с университетом или на ступенях лестниц, ведущих от корпуса к корпусу (Корея – горная страна). Часов в 16 – 17 в разных местах раздаются песни. Голоса удивительно красивые. У большинства корейцев абсолютный слух. Могут петь и «Интернационал». Болезнь левизны не обошла их стороной. В перерывах между занятиями молодые люди любят полежать на скамейках в беседках или, встав в кружок, тренировать ноги, передавая друг другу по воздуху, как футбольный мяч, пакет из-под молока объемом в 250 г.

Корейский учащийся постоянно находится в коллективе. В стране развита групповая дружба: друзья-одноклассники, студенты из одной группы или одного выпуска, друзья-коллеги по кафедре или совместной работе в фирме часто встречаются после учебы или работы для прогулки в горы или для обеда в ресторане и под. Вне группы дружат так: юноша с юношей, девушка с девушкой. Это следствие раздельного обучения в школе. Молодые люди и девушки плохо понимают психологию друг друга, особь другого пола для них часто – загадка. Конечно, как и везде, есть любовные парочки, то есть когда мальчик дружит с девочкой. Друзья для корейца – это основной капитал в жизни, его опора. В идеале, район, где ты живешь, школа, где учатся твои дети, должны быть богатыми и высокого качества, так как люди, с которыми ты общаешься, – соседи по дому, товарищи по классу – это те люди, на которых ты можешь опереться, они тебе во всем помогут. Даже если ты с кем-то встретился всего один раз, то это как бы судьба, это не случайно, это тянется за тобой по жизни как шлейф. Этот человек всегда будет рассчитывать на твою помощь, а ты можешь рассчитывать на его поддержку. Приглашая друзей в ресторан по случаю, например, рождения ребенка (пышно празднуется 1 год после рождения, потому что в старину много детей умирало, не дожив до года), корейская семья накрое отдельные столы для друзей по школе, по университету, по футбольному клубу, по учебе за границей и т. д.

Поэтому (девятая рекомендация) формирование хорошо сбалансированной по возрасту группы очень важно, так как эта «российская» дружба пойдет с ними дальше по жизни, они ее не забудут, будут встречаться тем же составом и у себя на родине. Для корейца и сегодня актуальны слова нашей песни: «Друга я никогда не забуду, если с ним подружился в Москве...».

Если преподаватель хочет, чтобы его группа была дружная, то он должен работать в этом направлении, то есть спланировать группу – беседовать о психологии мужчин и женщин, чтобы они лучше понимали друг друга, проводить совместные походы в город, хо-

дить на экскурсии, ставить спектакли и под. Корейские учащиеся легко и свободно открываются преподавателю вне аудитории. Но лучше всего спланировать группу с преподавателем совместная еда! Десятая рекомендация: приносите еду в аудиторию, закусывайте в буфете вместе с учащимися, пообедайте с ними, наконец! Это им понятно, это они любят, к этому они привыкли на родине, где «профессор» (так называют любого преподавателя), по крайней мере, один раз в месяц обязательно обедает с группой учащихся именно для сплочения коллектива.

В современной Корее еда – это настоящий культ, а обед нечто вроде платежного средства за любую услугу. Ресторанов, кафе, баров и прочего так много, а цены в них так доступны, что зайти и вместе пообедать – это и удовольствие для желудка и удовольствие в смысле общения (и совсем не накладно для кармана). Наша еда кажется корейцам очень пресной, потому что они с детства привыкли к блюдам с острым красным перцем или острым соевым соусом. Но молодежь благосклонно относится и к еде из «Макдональдса». И хотя разница во вкусах большая, тем не менее учащиеся в Корее с большой теплотой вспоминают именно тех русских преподавателей, у которых они побывали в гостях и обедали.

Беседа о национальной кухне обязательно должна быть в репертуаре преподавателя, ведущего разговорную практику в корейской аудитории (это одиннадцатая рекомендация). Кстати о темах для бесед на уроке. Наши учебники и учебные пособия, в том числе и последний учебник М.П.Аксеновой «Русский по-новому», с текстами о филармонии, художественных выставках и балете ориентированы на русских, на русский стиль жизни. Типичный корейский студент мало знаком со всеми этими видами искусства, кроме кино. Кино (американское, европейское и японское) корейские учащиеся знают и любят. Чаще всего они ходят в кинотеатры.

Корейцы только с виду кажутся людьми замкнутыми. На самом деле они очень любят открывать душу. Но для этого преподаватель должен стать для них чем-то вроде мамы, должен интересоваться их личными проблемами, а не только учебными вопросами. Не бойтесь спросить у учащегося, давно ли он звонил домой, не получал ли письма с родины, что пишут, все ли в порядке дома, все ли здоровы и т. д. Кореец оценит вашу заинтересованность не так, как европеец. Он не подумает, что вы «лезете в его душу». Он расценит это как знак внимания к его личности, к человеку, а не только как к учащемуся. Если научный руководитель не интересуется личностью ученика, его бытовыми проблемами, то учащийся чувствует себя очень одиноко, неуверенно, что, главное, его успеваемость снижается. Это была наша двенадцатая рекомендация.

Третья после «Еды» и «Кино» тема, на которую можно с успехом говорить в корейской аудитории, – это «Молодежная мода». Конечно, мода быстро меняется, а молодежная мода особенно, но можно поговорить о психологических причинах существования этого феномена – молодежной моды. В России молодые корейцы стараются унифицироваться с европейцами и не выделяться. Но у себя на родине они изошряются вовсю. Это нечто, это надо видеть!

Причем, чем ниже интеллект, чем ниже образовательный ценз, тем экстравагантнее одеты молодые люди. Мы предупреждаем, что расскажем здесь только о моде 2000 – 2001 года. Итак, юноши (через одного) красят волосы во все цвета радуги. Девушки от них отстают: красят только некоторые пряди волос или все волосы, но в более спокойные тона, избегая ярко морковного или зеленого цвета. Молодые ведущие телепрограмм, как правило, имеют на голове экстравагантную прическу, единственную в своем роде. В метро (но не на территории университета) можно видеть юношей и девушек, чья обувь выглядит, как лыжи, она сваливается с ноги, так как на несколько размеров больше. У особых модников туфли не сваливаются с ноги, и они ими не шаркают, когда идут, но их обувь имеет длинный и узкий мыс с тупым обрезом, поэтому она также выглядит на несколько размеров длиннее. Некоторые молодые люди и девушки носят кроссовки размера на два больше, чем надо, при этом передняя пустая часть кроссовок сильно стянута шнурками и от этого загнута вверх, как тапочки у старика Хоттабыча. Такие молодые люди обоего пола любят носить широкие и длинные брюки, которые лежат на столе гармошкой. Сохраняется и старая мода на порезанные в разных местах джинсы. За спиной у молодых обычно болтается рюкзак, и на нем или множество значков, или несколько подвесок-висюлек в виде зверушек, куколок и прочего. В руках обычно мобильный сотовый телефон также с привеском-брелоком. Во всем этом сквозит что-то инфантильное, будто они в детстве не доиграли. Кстати, многие студенты или учащиеся просто на ходу засыпают, потому что ночью (до часа, до двух) любят играть в компьютерные игры. Понять желание молодого корейца выделиться из толпы можно, если знать, что ни в чем другом ему выделяться нельзя, запрещено конфуцианской моралью, которая требует не «высовываться», а подчиняться старшему по возрасту, профессору, шефу и т. д. «По высунувшемуся гвоздню – бьют», – гласит восточная мудрость, поэтому лучше быть «как все». И только мода – это единственная отдушина, где можно проколоть уши в нескольких местах, а также нос, губы и даже язык, повесив какое-нибудь колечко... Период, когда можно так покрасоваться, очень короток: некоторое время после школы до армии или до замужества, а также пока учишься в университете, то есть до начала работы в фирме. В школе царит жесточайшая дисциплина, там униформа, там сам директор, стоя в дверях школы, проверяет длину волос и у мальчиков и у девочек. В армии тоже не разгуляешься, а в престижной фирме – тем более. Студенческие годы – единственное беззаботное время (конкурсные экзамены позади и можно заняться собой, своей внешностью). В это время бывшие школьники расслабляются, ведь закончить университет несложно. Намучившись с учением в школе, преодолев тяжелейший конкурсный отбор, попав в высшее учебное заведение, молодые люди считают университет тем местом, где надо весело проводить время: слепки, танцы, спектакли, фестивали, джаз-банды, компьютерные игры, спорт и выпивки. Для выпивающих студентов в аптеках есть специальные стеклянные шкафчики, где в открытом доступе

находятся средства, помогающие снять синдром похмелья. Выпил, заплатил и порядок. Такие студенты думают, что рано или поздно, но диплом они получают, а на работу будут устраиваться по рекомендации знакомых, и никто не будет смотреть на их отметки по разным предметам. Раньше много гуляли и мало занимались. Теперь ситуация постепенно меняется. Конкуренция стала сильнее. Теперь с первого курса надо следить за оценками, так как на них стали обращать внимание при приеме на работу в престижную фирму. Раньше девушки учились только для того, чтобы найти себе мужа-интеллектуала, чтобы быть образованной и соответствовать ему. Теперь же фирмы охотно берут девушек на работу. Девушки стали социально активнее, думают о карьере.

Кстати о тех, кто идет на русское отделение. Во-первых, это те, кто не смог попасть на другие отделения, например, на китайское. Здесь самый большой конкурс, потому что товарооборот с Китаем составляет 30 млрд. долларов в год. Для сравнения: товарооборот с Россией – всего 3 млрд. долларов в год. Чем больше товарооборот, тем больше нужно специалистов со знанием китайского языка. Во-вторых, это те, кто, как сейчас говорят, «запал» на русскую культуру, кто хочет знать лучше русскую литературу, русскую музыку и под. В-третьих, это люди, которые сознательно сделали свой выбор в силу каких-то причин и которых не волнует бизнес.

Короче, сейчас русский язык корейцы учат для души. Их интересует наша культура. Они любят смотреть наши фильмы, спектакли, балет, цирк и т. д. Они ценят и хорошо платят нашим певцам и музыкантам.

Давайте же поможем им в этом благородном деле сближения наших культур!

Литература

- Агибалов А.К., Мун Сон Вон. Актуальные лексиконы русских и корейских студентов // The 20 th Century Russian Language and the Communication Problems.
- Башкеева В. Уроки Кореи // Сеульский вестник, № 52, 53, 54, 2000 – 2001 г.
- Габрусенко Т. О еде и не только о ней // Сеульский вестник, № 53, декабрь-январь 2000 – 2001 г.
- Как учатся южнокорейские студенты // Сеульский вестник, № 57, 1–31 мая 2001 г.
- Корея. Карманная энциклопедия. М., 2000.
- Корея. Справочник. Сеул, 1993.
- Крашевская Н.В., Виноградова Н.В. Прологомены к психометодическим основам национально ориентированного обучения иностранцев русскому языку, представленные в наблюдениях и описаниях // Русский язык. Литература. Страноведение. Методика. Республика Корея, ун-т Анянг, 2000.
- Ланьков А.Н. Корейцы и книги // Сеульский вестник, № 47, 1–30 июня 2000 г.
- Ланьков А.Н. Корея: будни и праздники. М., 2001.
- Ланьков А.Н. Образование в Корее // Сеульский вестник, № 52, 1–30 ноября 2000 г.
- Ланьков А.Н. Рассказы бывалого // Сеульский вестник, № 44, 1–31 марта 2000 г.
- Симбирцева Т.М. Корея на перекрестке эпох. М., 2000.

РЕЦЕНЗИИ. КОНФЕРЕНЦИИ

В.Г. Кульпина, В.А. Татаринов

Рецензия на кн.: Владимир Лейчик, Эдвард Секежицки. **ОСНОВЫ КОНФРОНТАТИВНОЙ ЛЕКСИКОЛОГИИ ПОЛЬСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.** Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2000. 250 s.

В Предисловии авторы отмечают, что стимулом к созданию книги послужило чтение лекционных курсов и проведение семинарских занятий по лексикологии, фразеологии и словообразованию русского языка в Слупском педагогическом институте и Щецинском университете Республики Польша. Эту книгу предварил «Словарь трудностей русского языка» (Lejczyk, Wróblewski 2000), в котором были выделены польские и русские лексемы сходного фонетического облика, но различающиеся своей словообразовательной структурой (напр., *średniowieczny* – средневековый).

Во Введении дается определение предмета лексикологии, фразеологии и лексикографии. Здесь же представлено традиционное деление словарного состава языка и аспекты изучения слова в лексикологии. Дается дефиниция слова и описываются его функции – номинативная, сигнификативная, прагматическая и коммуникативная. Обращаясь к понятию конфронтативной лексикологии, авторы в качестве дисциплин, послуживших прайсточником для сопоставительной лексикологии, называют, в частности, психолингвистику, социолингвистику, этнолингвистику, теорию языковых контактов.

В первой главе «Семантические аспекты лексики» рассматривается семантическая структура слова и способы ее анализа. Среди традиционных проблем лексической семантики затрагиваются проблемы различения семасиологического и ономазиологического подходов к семантике слова, мотивированности слова, семантических полей, лексико-семантических и тематических групп, типы полисемии – такие, как метафора, метонимия, синекдоха и функциональная полисемия (описываемая как «перенос обозначения с предмета на предмет и т.п. по общности или сходству их функций: [...] *крыло* (самолета)» (С. 41).

Крупные, подробно детализированные подразделы посвящены омонимам и паронимам, относимым авторами, наряду с синонимами, антонимами и морфологическими вариантами (которые также описываются в работе), к лексико-семантическим *группировкам* лексических единиц. Особое внимание уделено при этом межъязыковой омонимии – ложным друзьям переводчика (на этой категории слов традиционно сосредоточено внимание переводоведов), а также межъязыковым паронимам. Создается впечатление, что омонимам и паронимам, не представляющим собой системного явления, уделено необоснованно много внимания. Тем не менее

эта категория лексики – факт языка, а посему «имеет право» на детальный анализ.

Обсуждая сопоставительные аспекты лексикологии, авторы останавливаются на важных проблемах переводоведения. Так, они отмечают, что при сопоставлении ЛЕ «двух и более языков можно говорить о закономерных соответствиях, базирующихся на общности ЛЕ, имеющих общее происхождение и, следовательно, общую материальную основу, прежде всего, в корневых морфемах» (С. 56). Они подчеркивают, что к задачам сопоставительной лексикологии относится «выяснение источников (причин) этих межъязыковых соответствий и разработка их классификации по содержательным и формальным признакам» (С. 57). Обращаясь к проблематике генетически близкородственных языков, к которым относятся русский и польский, и объясняя факт разнообразия типов соответствий между словами этих языков, авторы указывают, что «степени соответствия семантики ЛЕ располагаются на очень дробной шкале», при этом «количество и объем значения слова в каждом из сопоставляемых языков тоже могут быть неодинаковыми» (С. 60). Подчеркивается также, что «фонетические, фонологические, морфологические, морфонологические и словообразовательные различия между словами этих языков влияют на складывание их лексических систем и обуславливают наличие формальных расхождений» (С. 77-78). Авторы утверждают, что «имеющиеся закономерные несоответствия могут рассматриваться в качестве продолжения закономерных соответствий между лексическими системами обоих языков» (С. 68). Они указывают на наложение признаков, множество вариантов соответствий. Порой создается впечатление, что авторы очарованно загляделись на беспредельное море сходств и различий, малых и больших соответствий и несоответствий, межъязыковых нюансов, а также ассоциаций, пробуждаемых столь близкими и похожими, но в то же время столь отличающимися языками, и эта очарованность передается читателю.

Сопоставительные аспекты не всегда представлены рельефно, порой они едва намечены и составляют едва заметный фон повествования. Однако этот фон нелишний, он побуждает к конфрагнативной рефлексии, а значит, служит развитию лексикологического мышления студенчества, учит не замыкаться в рамках своего родного языка, но видеть более широкую перспективу межъязыковых сходств и различий. К сожалению, иллюстративный материал порой подводит авторов. По поводу одного конкретного анализируемого примера из польского языка хотелось бы высказать некое суждение, «мысли вслух». Так, польский глагол *wiedzieć*, хотя по происхождению, как справедливо отмечают авторы, и родственен русскому слову 'ведать', на синхронном уровне не является семантически равнозначным ему словом. Уточним, что в современном польском языке *wiedzieć* и *znać* с точки зрения носителя русского языка – это синонимы, ибо на русский язык их семантика регулярно передается с помощью глагола 'знать', поэтому русский глагол 'ведать' не может быть здесь указан в качестве соответствия

польского *wiedzieć*. Различие указанных польских глаголов на синхронном уровне с точки зрения носителя русского языка лежит скорее в контекстно-дистрибутивных моментах (после *znać* выступает прямой объект, после *wiedzieć* – предложный падеж или придаточное предложение), нежели в семантических. В связи с вышеизложенным возникает сомнение в лингводидактической обоснованности, правомерности установления прямых корреляций между польским *wiedzieć* и русским 'ведать'. Дело не только в стилистических различиях (польский глагол *wiedzieć* стилистически нейтрален в отличие от русского 'ведать'), но и в том, что польский глагол исключительно частотен и занимает центральные позиции в сфере ментальных глаголов, в то время как русский глагол 'ведать' в указанной сфере явно маргинален. Кроме того, «расщепление» семантики польских глаголов *znać* и *wiedzieć* с точки зрения их корреляций в русском языке дидактически может привести к ненужным моментам в языковое сознание студентов и формирование их как языковой личности: если студенты начнут в качестве эквивалента польского глагола *wiedzieć* употреблять русский глагол *ведать*, это может проецироваться в целый ряд смысловых и стилистических неадекватностей и даже привести к коммуникативному сбою. Дидактический характер книги, на наш взгляд, диктует необходимость рассматривать польские глаголы *znać* и *wiedzieć* как равнозначные русскому глаголу 'знать', а исторический фон, привносимый глаголом 'ведать', в данном случае не проясняет, а затемняет имеющиеся сопряженности рассматриваемых глаголов на синхронном уровне.

В первой главе книги подробно излагаются взгляды авторов на «причины лексических несоответствий» (С. 69) между польским и русским языками, как-то: «синонимия, имевшая место в общеславянском языке или образовавшаяся в период дифференциации славянских языков, [...] разная семантическая мотивированность лексических единиц, которая и приводит к выбору того или иного синонима в определенном языке, [...] различие в языках, с которыми контактируют польский и русский языки, и степень ассимиляции заимствованных слов, а также различие культурно-исторических ареалов, в которых функционируют польский и русский языки (религия, государственное и общественное устройство, реалии)» (С. 69). Такой многофакторный анализ, безусловно, позволяет обратить внимание на причины языковых изменений. Но представляется, что главной причиной лексических несоответствий являются все-таки внутриязыковые моменты, связанные с тем, что польский и русский – это разные языки, и, как и другие славянские языки, каждый из них обладает своей внутренней динамикой развития, в том числе и динамикой развития значений слов, развития своего лексического потенциала, своим узусом и т.д. Впрочем, авторы рецензируемой монографии осознают эти проблемы и пишут (в другом фрагменте своей работы), что сопоставительный анализ лексико-семантической системы двух и более языков «требует изучения темпов и направлений развития этой системы в каждом из языков» (С. 75). В целом же, как представляется, в сопоста-

вительной лексикологии пропорционально больший упор должен делаться на синхронных межъязыковых корреляциях, нежели на исторических моментах. Ведь историческая лексикология – это уже другой предмет, с иным пафосом и этосом.

Хотелось бы также высказать такое соображение, что обобщения типа «польский язык сохранил больше признаков от праславянского периода», чем русский язык, требуют большего иллюстративно-фактического подкрепления, тем более, что они звучат очень непривычно для славистического уха, ибо в славистике не приняты такого рода генерализации.

Во второй главе «Формальные аспекты лексики» авторы, обращаясь к формальной структуре слов, затрагивают, в частности, проблематику фонетических характеристик слов в русском и польском языках. Было бы логично, если бы авторы, обсуждая процессы «дифференциации фонетических (фонологических) систем обоих языков» (С. 76), обратились также к фундаментальным трудам нашего отечественного слависта С.Б. Бернштейна [Бернштейн 1961; Бернштейн 1974]. Смушают утверждения авторов о том, что «польский язык сохранил больше признаков от общеславянского периода, чем русский» (С. 77), а «морфология польского языка ближе к морфологии старославянского, чем морфология русского языка (в том числе типы склонения и спряжения, системы глагольных времен и залогов и др.)» (Там же).

В главе обсуждаются проблемы цельнооформленности-раздельнооформленности, однако представляется, что материал, связанный с этой проблемой, не предрасполагает к каким-либо выводам о преобладании в том или ином из рассматриваемых языков тенденций к большему синтетизму/аналитизму (С. 78), о том, что сложных слов в польском языке больше, чем в русском (С. 81), и т.п.

В.М. Лейчик и Э. Секежицки с глубоким вниманием, детально отслеживают новые тенденции в сфере словообразования С. 81-87), и в частности, новые морфемы (*-трон – циклотрон*), выдвижение ряда аффиксов – *мета-* и *пара-* (*паралингвистика, парамилитарный*), распространение греко-латинских моделей словообразования, новые типы аббревиатур, в том числе акронимных, как способ пополнения словарного запаса, описывают способ создания так называемых телескопических слов (*реанимация + автомобиль – реанимобиль*), знаки-модели (*Г-образное соединение*), сочетание аббревиации со словосложением (*УКВ-радиостанция*) и др., описывают способ образования новых слов с помощью морфем, напоминающих модули в сфере техники – это морфемы, которые «обладают социолингвистическими принципами общеизвестности (общепонятности), частотности, социальной значимости и психолингвистическим принципом краткости (оптимальности длины)» (С. 88) – к такого рода морфемам относятся, в частности, *АСУ, НИИ, -ход, -вод, -строй, био-*. В.М. Лейчик и Э. Секежицки указывают на важность изучения типов связи между модулями и необходимость их инвентаризации. Данная глава обогащает представления о способах образования новой лексики, как и о способах ее исследования.

В третьей главе «Словарный состав языка» авторы останавливаются на проблеме активного и пассивного словаря, отмечая вместе с тем условность такого деления. Наряду с двухчастным, представлено также трехчастное деление словарного состава: 1) лексические единицы, известные подавляющему числу говорящих на данном языке, 2) лексические единицы, составляющие пассивый и потенциальный словарный запас, 3) так называемые активизируемые лексические единицы – они активно используются определенными группами говорящих на данном языке и индивидами и чаще всего представляют собой специальные понятия, высокочастотные в специальных текстах.

С точки зрения синхронного бытования словарного состава в социуме представлено его деление на актуальные, новые и устаревшие слова (детально рассматриваются историзмы, арханзмы, неологизмы). Выделяется исконная и заимствованная лексика.

Авторы резонно считают необходимым – когда речь идет о русском и польском языках, указать на способы манифестации процессов заимствования из многих языков, с которыми они контактировали и контактируют. Применяются понятие языка-посредника и др. понятия, традиционно используемые для объяснения процессов заимствования. Подчеркивается большой процент слов, заимствованных из немецкого и из латыни. Хотелось бы лишь добавить, что от внимания автора ускользнули русицизмы, а ведь в польском языке они представлены отнюдь не только советизмами. Кстати, в русском языке встречаются полонизмы. Такой «взаимообмен» естественен для языков-соседей. В книге приводится также структурная классификация латинизмов в русском языке. Отмечается воздействие на русский язык церковнославянского языка – он «оставил в русском языке тысячи лексических, словообразовательных, фразеологических, стилистических единиц, отражающих когнитивные (познавательные, мыслительные, культурные) категории высокой степени абстракции» (С. 119).

В третьей главе особенно рельефно высвечивается сопоставительный аспект. Сопоставительный анализ проводился и на материале заимствованной лексики, в том числе интернационализмов. Эта проблематика показана в социолингвистическом аспекте – через призму языковых контактов. Взаимодействие языков вследствие языковых контактов их носителей рассмотрено прежде всего на примерах из французского языка. Проблемой является отделение их от заимствований из латыни, что сделать нелегко, так как во французский язык эти заимствования попали раньше, чем в польский.

В третьей главе уделяется внимание проблематике исторической лексикологии. Значительное место в книге отведено историческим истокам общности в словарном составе обоих языков. Описывается роль католической религии в заимствованиях в польский язык латинизмов и интернационализмов и роль православия в закреплении в современном русском языке старославянизмов.

В четвертой главе «Функционально-стилистические аспекты лексики» на первый план выдвигается лексическая стилистика, в том числе дифференциация лексики по функциональным стилям.

Обсуждаются основные понятия стилистики, проблемы стилевых разновидностей языка, языковой нормы, затрагиваются проблемы классификации стилей. Особое внимание уделяется литературно-разговорному стилю. Выделяются также торжественный, религиозный, научно-технический, деловой и публицистический стили. Показываются возможности сопоставительной стилистики в деле раскрытия коммуникативной функции лексических единиц.

Особое внимание уделено терминам, и это неудивительно, так как один из авторов книги – В. М. Лейчик – является известным терминологом. Обсуждаются проблемы профессиональных лексиконов и профессиональных жаргонов.

В пятой главе «Лексико-семантические аспекты устойчивых словосочетаний» представлены фразеологические аспекты лексики на базе лексической связанности фразеологизмов как их главного дифференциального признака. Фразеологизмы классифицируются по источникам фразеологических экскерпций (фольклор, художественная литература, интернациональный культурный фонд).

Авторы указывают, что «в коммуникативно направленных жанрах публицистического стиля фразеологизмы литературного, разговорного, просторечного характера ярко раскрывают отношение автора к описываемому предмету» (С. 199). Среди функций фразеологизмов отмечаются: отображение национальной «модели мира», отображение интернациональной картины мира, [...] достижение высокой степени экспрессивности... (С. 198). Авторы подчеркивают, что изучение устойчивых словосочетаний, в частности, актуальных и потенциальных фразеологизмов, с точки зрения лексикологии показывает, как формируются и применяются неоднословные ЛЕ» (С. 199).

В шестой главе «Основы лексикографии» кратко представлена проблематика микро- и макроструктуры словаря. Дается весьма разветвленная и детализированная классификация русских одноязычных словарей, описываются разнообразные типы и других словарей русского языка.

Что касается лексикографии польского языка, детально описывается один из ее аспектов – нормативные словари – однако во всем их разнообразии и специфичности. Такие словари представляют собой важную и особо культивируемую часть лексикографических произведений в Польше.

Подытоживая результаты нашего оценочного дискурса, подчеркнем, что рецензируемая работа важна как с точки зрения русистики (ведь для русиста в любом случае важно получить сопоставительный материал из родственных славянских языков с точки зрения представления о месте русского языка в семье славянских языков), так и славистики в широком плане, с точки зрения развития общеславянистического кругозора.

Наряду с пластом сопоставительных категорий, в книге полновесно представлен пласт лексикологии в ее классическом понимании, даны в емком и лаконичном виде все категории традиционной лексикологии. При этом ясность изложения предстает как производная от ясности понимания основных категорий лексикологии.

Традиционные разделы лексикологии – такие, как синонимия, омономия и полисемия, представлены в обогащенном виде – в сопоставительной аспектации. Высвечиваются то одни, то другие моменты, и отсутствие полного параллелизма презентации материала русского и польского языков совершенно естественно. Ведь разным является и уровень, и углубленность разработанности тех или иных лексических аспектов словарного состава русского и польского языков.

Работа является определенным вкладом в теорию перевода на близкородственные языки. Мы видим, сколь сложны возникающие в ходе анализа лексических систем проблемы, некоторые из них не имеют однозначного решения, а анализ этих проблем требует хорошей ориентации в проблематике лексикологии – получению таковой способствует рецензируемая книга.

В результате анализа «Основ конфронтативной лексикологии польского и русского языков» напрашивается общий вывод: хорошо, если бы книга была переиздана в России и таким образом приближена к российскому читателю, который найдет в ней много полезного и необходимого. Это добросовестно выполненный лексикологический труд, а сопоставительные элементы его значительно обогащают наши представления о взаимодействии славянских культур.

Литература

- Бернштейн С.Б. Очерк сравнительной грамматики славянских языков. М., 1961
Бернштейн С.Б. Очерк сравнительной грамматики славянских языков. Чередования. Именные основы. М., 1974.
Lejczyk W., Wróblewski J. Словарь трудностей русского языка (для польскоговорящих). Słupsk, 2000.

Сюй Хун (КНР)

Язык и культура

рецензия на книгу «Современный русский язык и современная русская культура» (Чэн Цзяцзюнь, Юань Чжэнь-у, Сюй Цзичжун, Ли Кайлунь, Шанхай, 1999)

Как известно, язык изменяется вместе с обществом. События, происшедшие во второй половине 80-х в России, повлекли за собой сильные изменения в общественной жизни. Они оказывают значительное влияние на русский язык современной эпохи. Это в наибольшей степени проявляется в лексике – самой подвижной и чувствительной части языка. В обиход входит большое количество новых слов; часть слов уходит из актива в пассив или наоборот; происходят семантические преобразования и стилистические перемещения некоторых слов; приходят массовые англоязычные заимствования. Под влиянием общественной культуры изменения современного русского языка наблюдаются не только на уровне лексики: колеблется в известной степени и более стабильная языковая норма. В связи с этим в последние годы в России появляется

ряд статей и научных работ, посвященных процессам, происходящим в русском языке. Это явление также заслуживает внимания и изучения со стороны китайских русистов. Однако мало работ, в которых эти новые явления и изменения полностью и систематически исследуются с точки зрения соотношения языка и культуры. И вот перед нами книга – «Современный русский язык и современная русская культура». Она ликвидирует пробел в этой области китайской русистики. Книга была опубликована издательством «Образование иностранных языков Шанхая» в феврале 1999-го года. Она включена в «научно-исследовательскую деятельность в области гуманитарной науки на протяжении 8-ой пятилетки Китая» и поддержана Китайским гуманитарным научным фондом. В состав авторской группы вошли ученые Института иностранных языков Университета Сучжоу: профессор Чэн Цзяцзюнь, доцент Юань Чжэнь-у, профессор Сюй Цзичжун и доцент Ли Кайлунь.

Книга ставит своей целью дать системный анализ изменений современного русского языка и современной русской культуры в их взаимосвязи, взаимообусловленности жизни общества и речевой культуры, современного состояния русского языка и вместе с тем обобщить их. Анализируя и обобщая исследования ряда русских и китайских ученых (Е. А. Земской, Ю. Н. Караулова, Г. В. Китайгородской, В. Г. Костомарова, О. А. Лаптевой, М. В. Панова, Н. Н. Розановой, Г. Н. Скляревской, Н. И. Формановской, Л. Н. Мурзина, Е. Н. Ширяева, М. И. Черемисиной, Н. В. Новиковой, Гу Изиня, У Гохуа, Чжан Хойсэня, Чэнь Юаня и др.), на основе данных многих газет и журналов, издающихся большими тиражами («Аргументы и Факты», «Известия», «Деловая Москва», «Комсомольская правда», «Русская речь», «Русский язык за рубежом» и др.), авторы дали объективную оценку этих явлений и процессов.

Книга состоит из шести разделов: «Введение», «Общественные перемены и судьба слов», «Проникновение западной культуры и поток англоязычных заимствований», «Либерализация и колебание языковых норм», «Социальные потрясения и упадок речевой культуры», «Современное состояние русского языка». В книге насчитывается около 280 тысяч китайских иероглифов.

В книге прежде всего отмечается, что «Современный русский язык» рассматривается в ней как язык со второй половины 80-х годов до наших дней. «Современная культура» определяется как производное из российских политики, экономики, науки, верований, искусства, морали и др.

Язык постоянно обновляется, что-то отмирает, что-то рождается. С радикальными изменениями общественно-политической и экономической жизни русский язык накопил в себе множество развивающихся и изменяющихся факторов, которые проявляются в политике, экономике, религии, духовной традиции, образе жизни и др. Эти факторы вызвали лексический взрыв. И поэтому в книге подробно рассматриваются изменения в лексической семантике и частотность употребления слов, так или иначе обусловленные этими факторами: переименования различных государственных организаций (*Содружество независимых государств, Республика Бе-*

ларусь), движение слов из актива в пассив (*горсовет, партком, пятилетка*) и наоборот (*дума, фракция, оппозиция*); появление неологизмов, связанных с новыми экономическими отношениями (*ваучер, рынок, торговая цена, комок, челнок*), с новым образом жизни (*беспредел, криминал, игорная индустрия, бедняк, гомосексуалист, аудиотехника, двухкамерный холодильник, принтер, лицей*); возвращение названий улицам, площадям и метро (*улица Двадцать пятого Октября → Никольская улица, площадь Пятидесятилетия Октября → Манежная площадь, ул. Горького → Тверская*); возрождение слов религиозной семантики (*Библия, крещение, православная школа, милосердие, соборность*); изменение обращений к незнакомым (*товарищ, гражданин, мужчина, женщина, девушка, господин, госпожа*); распространение сокращенных и усеченных слов [*НДР (Наш дом – Россия), ОМОН (отряд милиции особого назначения), ОАО (открытое акционерное общество), ЕС (Европейское сообщество), н/я (почтовый ящик), ч/б (черно-белый), видео, валютка, кольцевуха*].

Современный русский язык также характеризует активизация употребления иноязычных слов. Этому авторы уделяют особое внимание и отмечают, что в результате расширения международных связей, прогресса науки и техники, роста роли средств массовой информации в язык неизбежно вливается иностранная лексика. В общественную жизнь России в последние годы входят новые явления, и с ними – новые слова, в русском языке отсутствующие. Это нормально и естественно. В то же время русский язык стал гоняться за модой, иноязычными словами стали злоупотреблять. При анализе процесса заимствования и нынешнего состояния языка в книге дается много ссылок, примеров и цитат из работ ученых, которые констатируют, что в условиях глобализации современного мира заимствования неизбежны и необходимы. В то же время они не представляют опасности для обогащения русского языка, но при этом необходимо соблюдать меру. В завершение этой темы в книге процитированы слова Н. В. Новиковой: «При этом важно донести до сознания масс, что борьба со злоупотреблением иноязычными словами – это не борьба одиночек, не проявление индивидуального вкуса писателей или ученых, что это забота и боль каждого любящего свой родной язык человека. Лишь в этом случае призывы поставить заслон против вторжения слов-«захватчиков» найдут горячее сочувствие и поддержку в широких кругах нашего общества» (Новикова 1995: 82; Чэн Цзяцзюнь, Юань Чжэнь-у, Сюй Цзичжун, Ли Кайлунь 1999:203).

Другая специфика современной эпохи в жизни русского общества заключается в демократизации и либерализации, что ведет к расшатыванию старых норм, способствует проявлению тенденций развития, заложенных в системе языка, нарушению норм литературного языка. Люди начали говорить и писать свободно, что воздействует на все уровни языка: фонетику, лексику, грамматику, орфографию, словообразование, стилистику, изменения которых находят в книге яркое отражение.

«Речевая культура – составная часть культуры народа, связанная с использованием языка. Становление современного русского языка, являющегося ядром речевой культуры, неразрывно связано с именем А. С. Пушкина» (Чэн Цзяцзюнь, Юань Чжэнь-у, Сюй Цзичжун, Ли Кайлунь 1999: 249). Анализируя отношения культуры общественной и речевой, авторы отмечают, что уровень речевой культуры находится в зависимости от уровня общественной культуры. В общем, российская традиционная и речевая культуры, как обычно, продолжают развиваться, но социальные потрясения привели их в некоторый упадок. Идет снижение речевой культуры в бытовом общении, в публичных выступлениях, в языке художественной литературы и публицистики. Все больше в русскую речь внедряются разговорные, жаргонные, просторечные и иные сниженные элементы. Резко увеличивается поток искажений правильной и красивой русской речи. Следовательно, охрана речевой культуры – актуальная задача народа, о чем пишет Е.Н. Ширяев: «... Стоит ясно осознать: язык как достояние нации требует нашей постоянной заботы и, если угодно, охраны. Это, несомненно, касается каждого из нас» (Ширяев 1995: 4; Чэн Цзяцзюнь, Юань Чжэнь-у, Сюй Цзичжун, Ли Кайлунь 1999:203).

Русский язык переживает сложные времена, как и вся российская культура. И недаром были организованы дискуссия о состоянии русского языка и Всесоюзная научная конференция «Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики», в которых приняли участие многие ученые. В книге подробно сообщается об этой дискуссии, много цитируется, что помогает читателям всесторонне ознакомиться с нынешним состоянием русского языка и мнениями русских ученых. В книге также обращается внимание на мероприятия о поддержке, развитии, распространении и сохранении чистоты русского языка со стороны Правительства Российской Федерации.

Несколько слов о структуре книги. Помимо основной части, книга содержит приложения, включающие словарь, список литературы и список сокращений и названий источников. Словарь включает слова и их перевод на китайский язык. Он снабжен предметным указателем, в котором под каждым словом указан номер страницы, где данное слово рассматривается как пример. Эти слова или остаются за пределами популярных толковых русско-китайских словарей, или претерпевают в настоящее время семантические, стилистические, оценочные и другие изменения. Таким образом, книга в определенной степени выступает в роли краткого русско-китайского словаря конца XX века. Это, несомненно, очень полезно китайцам, изучающим русский язык.

«Современный русский язык и современная русская культура» явилась итогом огромного труда коллектива авторов, которые работали над ней десять лет. За эти годы авторы собрали разнообразный новейший материал, имеющий большую силу. После издания книга заслужила высокую оценку, она пользуется популярностью в кругах русистов в Китае. Поэтому через два года после первого выпуска книга была переиздана. Она представляет интерес не

только для китайских русистов, но и для всех, кто интересуется современным состоянием русского языка и его культуры.

Литература

Новикова Н.В. Звонкое иноязычие //Мы сохраним тебя, русская речь! /Граудина Л.К. Дмитриева О. Л., Новикова Н. В. Ширяев Е. Н., М., 1995
Чэн Цзяцзюнь, Юань Чжэнь-у, Сюй Цзичжун, Ли Кайлунь. Современный русский язык и современная русская литература. Шанхай (КНР). 1999
Ширяев Е.Н. Вступительное слово //Мы сохраним тебя, русская речь! /Граудина Л.К., Дмитриева О.Л., Новикова Н.В., Ширяев Е.Н. М., 1995

Е. В. Полищук

Сообщение о VII Симпозиуме на тему

«Сопоставительная, теоретическая и прикладная лингвистика»,
проведённом Югославским Обществом прикладной лингвистики в
г. Нови Сад 25 – 27 октября 2001 г.
(Обзор докладов)

Конференция проходила на философском факультете Новосадского университета. Примечательно, что философский факультет представляет собой сочетание философского и филологического образования, имея в своей структуре как исторические, философские, так и собственно филологические кафедры и лаборатории: германистик, романистики, славистики, русистики, прикладного языкознания.

На конференции был представлен широкий и внушительный состав участников. Уже изначально, судя по заявленному организаторами названию, Симпозиум претендовал на тематическую широту и многоаспектность докладов и сообщений. Ход проведения и результаты конференции показали, что поставленная цель была достигнута. Три дня активной работы были насыщены разнообразными, интересными, часто вызывающими активную дискуссию выступлениями.

Уже на первом пленарном заседании в докладе *Милки Ивич* (Белградский университет) «О некоторых наиболее важных достижениях лингвистики на рубеже XX и XXI веков», прозвучавшем первым на открытии конференции, был представлен подробный обзор трудов лингвистов, внесших значительный вклад в развитие типологического, сравнительно-исторического, прикладного языкознания и в теорию перевода.

Выступивший затем *Ранко Бугарски* (философский факультет, Белградский университет) в своём выступлении сделал акцент на том, что 2001 год объявлен ООН Европейским годом языков, и обратился к рассмотрению таких значимых для современной мировой языковой ситуации явлений, как многоязычность, многообразие и взаимодействие культур.

Одним из важнейших направлений конференции, в рамках которого были сделаны многочисленные доклады, явилось «составительное изучение аспектов языка, литературы и культуры».

Доклад *Дойчила Войводица* (Новосадский университет), сделанный в рамках теории речевых актов, был посвящён анализу перформативных и констативных высказываний, выступающих в качестве «степеней градации различных иллокутивных намерений говорящего». Сопоставление различных языковых средств выражения иллокутивной силы говорящего, направленной на адресата, проведено исследователем на материале сербского, русского и польского языков, и показано, как в близкородственных славянских языках выражена различная степенность категоричности или, наоборот, смягчённости «побудительной силы (мольбы, совета, предложения, просьбы, распоряжения, приказа)».

Доклад *Весны Половины* (философский факультет, Белградский университет) был посвящён рассмотрению таких распространённых в настоящее время явлений, как, во-первых, активный процесс заимствования англицизмов (на примере современной сербской периодики) и, во-вторых, влияние экстралингвистических и внутриязыковых факторов, стимулирующих процессы модификации газетной лексики. Были приведены интересные примеры активного «вытеснения англицизмами собственно сербской лексики», когда даже в кириллических газетных текстах приживаются английские слова в своем английском, вытесняя сербскую лексику на периферию языковой компетенции читателя», — например, такие слова, как «summit», «headquarters», «currency», «relations» и другие.

Доклад *Рэнделла Мэйджора* (философский факультет, Новосадский университет) уже своим названием «Всегда ли существительные с суффиксом -ств- выражают абстрактные значения в сербском языке и как найти их точные переводческие эквиваленты в английском?» открывал простор для полемического обсуждения, и, действительно, предложенная автором семантическая классификация сербских существительных и их английских аналогов вызвала заинтересованное обсуждение.

Большой интерес вызвали также доклады, посвященные собственно проблематике «перевода как языкового и культурологического феномена». Здесь следует упомянуть доклад Богдана Косановича (философский факультет, Новосадский университет), который рассказал о собственном опыте работы перевода на сербский язык «Русского православного энциклопедического богословского словаря», содержащего множество ценнейших страноведческих сведений об истории, современности, персоналиях русского православия.

Другим интересным направлением докладов, сделанных в рамках сравнительной проблематики, явились вопросы **сербско-венгерского сопоставления**. Вообще, сербско-венгерские сопоставительные исследования имеют богатую традицию в Югославии и особенно в Новосадском университете, который находится в Воеводине — области, характеризующейся неоднозначной языковой ситуацией. Известно, что наряду с преобладающим количеством носителей сербского языка в ней проживает значительное число этнических венгров, сознательно и целенаправленно сохраняющих свой родной язык, и поэтому языковая ситуация там в значительной сте-

пени характеризуется двуязычием. Нередки многонациональные семьи, в которых языковое сознание ребенка формируется как бы на «перекрестке» двух родных языков.

Так, *Эдита Андрич* (Философский факультет Новосадский университет), посвятила свое выступление проблеме влияния сербского языка на венгерский в речи детей-школьников, показав, как явления языковой интерференции провоцируют ошибки речеупотребления.

И, наконец, необходимо отметить еще одно важное направление докладов, представленных на конференции, – теория и практика преподавания иностранных языков.

Известно, что в условиях современной мировой языковой ситуации, характеризующейся явлением глобализации языка, возрастает роль английского языка как средства международного общения. Этим во многом объясняется повышенный интерес к изучению английского языка (что ярко проявляется и на примере Новосадского университета). Большинство докладов, прочитанных на секции, были посвящены именно вопросам теории и практики преподавания английского языка.

В докладе *Катарины Яновски* (Министерство просвещения и спорта Республики Сербия, Белград) рассматривались особенности преподавания английского языка в средних школах Сербии в настоящее время.

Радмила Паунович-Штайн (факультет прикладной и музыкальной культуры, Крагуевац) остановилась на анализе методики ролевых игр при преподавании английского языка в средних школах и университетах Сербии.

Объем данного обзора не позволяет рассмотреть другие, не менее интересные и содержательные доклады, прочитанные на Симпозиуме. В заключение необходимо отметить, что все выступления участников Симпозиума отличались высоким научным уровнем и актуальностью представленной тематики.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Теория языка и опыт преподавания РКИ

Грамматика. Синтаксис. Стилистика

<i>Бабалова Л. Л.</i> Время и действие в деепричастном обороте	3
<i>Володина Г. И.</i> Некоторые из средств выражения в высказывании субъективных смыслов. Статья I. Семантические роли частицы —то	10
<i>Грекова О. К.</i> Аспектуальное невыражаемое, или Практические заметки-2 о выборе глагольного вида	18
<i>Григорьева О. Н.</i> Стилистические функции местоимений в современном русском языке	22
<i>Лариохина Н. М.</i> О некоторых вопросах немотивированного глагольного управления (применительно к преподаванию РКИ)	30
<i>Лунд К. Х.</i> (Дания) О выборе падежа в связочных конструкциях «Эго — Cop _{pract} — N _{1/5} »	33

Теория речевых актов

<i>Кузьмич И. П.</i> Обозначение статуса лица в высказывании на русском языке	43
<i>Матевосян Л. Б.</i> (Армения) Двойная жизнь значений	48
<i>Хамзина Г. К.</i> (Казань) Некодифицированные русские высказывания-номинативы как объект изучения в иностранной аудитории	51

Межъязыковые сопоставления

<i>Кузьменкова В. А.</i> К вопросу о роли прагматики и семантики при анализе ошибок (На материале ошибок немецкоговорящих)	58
<i>Кулькова Р. А., Пак Хэок</i> (Южная Корея) Русский язык в корейской аудитории: предупреждение ошибок в употреблении глаголов речи	64
<i>Кульпина В. Г.</i> Научные категории и эстетические ценности в цвето-световых номинациях (на примере символики света в русском и польском языках)	74
<i>Савина Е. А.</i> (Калуга) Божба и ругательства как контактоподдерживающая реакция на сообщение в русском и английском языках	84
<i>Седова М. А.</i> Концепт «вода» в русском и испанском языках	92
<i>Слесарева И. П.</i> Русский язык в контакте со шведским. Трудности в изучении русского языка	97

Фонетика. Интонация

<i>Киржанова С. В.</i> Роль ритмической организации высказывания при обучении интонации	104
<i>Марусяк Н. В.</i> Проблемы обучения корейских студентов русскому произношению	108

Методика

- Быкова О. П.* (Южная Корея) О практических занятиях по русскому языку в корейских университетах 113
- Владимирова Т. Е.* Когнитивный аспект овладения русским языком как иностранным 118
- Каверина В. В., Филатова Е. А.* Профессионально ориентированное пособие: структура и содержание 124
- Кузьмина Е. А.* Из опыта преподавания старославянского языка в иностранной аудитории 130
- Левина Г. М., Николенко Е. Ю.* Учебно-методический комплекс по русскому языку как иностранному (начальный этап) 137
- Туманова Ю. А.* Из опыта обучения иностранных магистрантов-лингвистов языку специальности 152
- Мелентьева Т. И.* Художественный текст как учебный на уроках русского языка как иностранного в нефилологической аудитории 159

Художественный текст на уроках русского языка

- Слесарева И. П.* Концепт «стыд» у Л. Н. Толстого 163
- Ружижский И. В.* Словарь языка Ф. М. Достоевского и возможности его использования на занятиях по русскому языку как иностранному 172

Практикум РКИ

- Барсукова О. М.* Первое прочтение рассказа В. Токаревой «Стечение обстоятельств» на уроке русского языка для иностранцев (методическая разработка) 182
- Кузьмич Н. П.* Из курса русского разговорного языка для иностранцев. Номинации со значением лица 188

Страноведение

- Туманова Ю. А.* Корейские учащиеся глазами русских преподавателей 195

Рецензии. Конференции

- Кульпина В. Г., Татаринцов В. А.* Рецензия на кн.: Владимир Лейчик, Эдвард Секежишки «Основы конфронтативной лексикологии польского и русского языков» 205
- Сюй Хун (КНР)* Язык и культура. Рецензия на книгу «Современный русский язык и современная русская культура» 211
- Полицук Е. В.* Сообщение о VII Симпозиуме на тему «Сопоставительная, теоретическая и прикладная лингвистика» (обзор докладов) 215

Научное издание

СЛОВО. ГРАММАТИКА. РЕЧЬ

Вып. IV

**Сборник научно-методических статей
по преподаванию РКИ**

Зав. редакционно-издательским отделом
Филологического факультета *Е. Г. Дамогацкая*
edit@philol.msu.ru

Подписано в печать 05. 07. 02 Формат 60×90/16.
Бумага офсетная № 1. Офсетная печать. Усл. печ. л. 13, 75.
Уч.-изд. Л. 16,5. Тираж 200 Заказ № 1321

Ордена «Знак Почета»
Издательство Московского университета
103009, Москва, ул. Б. Никитская, 5/7

Типография ордена «Знак Почета» издательства Московского
университета.
119992, Москва, ул. Академика Хохлова, 11