

# ВЕСТНИК

МГУ им. М.А.Шолохова

Sholokhov Moscow State University  
for the Humanities



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Москва  
2011

УДК 800  
ISSN 1992-6375

1.2011

Издается с 2002 г.

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

Московский  
государственный  
гуманитарный  
университет  
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77-19007**  
**от 15.12.2004 г.**

**Адрес редакции:**

109240, Москва,  
ул. В. Радищевская,  
д. 16-18

**Интернет-адрес:**

[www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)  
Подписной индекс  
**36733**  
в основном каталоге  
Роспечати

**ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
им. М.А. Шолохова**

Серия «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

**Редакционная коллегия**

Н.Д. Котовчихина – *гл. редактор*,  
Т.Ю. Журавлева – *зам. гл. редактора*,  
Т.А. Ерофеева – *отв. секретарь*,  
Е.И. Диброва, Л.И. Шевцова,  
Н.А. Литвиненко, Р.Б. Сабаткоев,  
А.С. Калякин

Журнал входит в Перечень ведущих  
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала:  
[www.mgoru.ru](http://www.mgoru.ru)

## Содержание №1 | 2011

### РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- Звяницковский В.Я.*  
Что значит «быть русским» на Украине? (Свобода выбора, самодостаточность, толерантность) . . . . . 5
- Клюканов И.Э.*  
Коммуникативно-теоретические вопросы этнолингвистической витальности . . . . . 11
- Котовчихина Н.Д.*  
Роль русской культуры в создании единого коммуникативного пространства . . . . . 22
- Магомедова Т.И.*  
Типологическая картина двуязычия в Дагестане: история и современное состояние . . . . . 28
- Михальченко В.Ю.*  
Социальные функции русского языка в контексте языкового разнообразия стран СНГ . . . . . 35

### ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

- Новрузов Р.М.*  
Лингвокультурологический анализ концепта «душа» . . . . . 39

### ЛИНГВИСТИКА

- Вербицкая Л.А.*  
Роль языковой нормы в практике обучения русскому языку . . . . . 47
- Китадзе М.*  
К вопросу о колебании в употреблении временных форм русских действительных причастий несовершенного вида . . . . . 53

### МЕТОДИКА

- Гарипова Г.Т.*  
Актуальные проблемы истории, теории и методологии изучения русской литературы XX века в системе высшей школы . . . . . 65
- Петрухина Н.М.*  
Проблемы преподавания и изучения пропедевтического курса русской литературы в контексте теории межкультурной коммуникации . . . . . 78
- Сугай Л.А.*  
Спецкурс «Страницы русской литературы XIX века» в подготовке словацких бакалавров-переводчиков. . . . . 85

<i>Хайруллин Р.З.</i> Формирование толерантного сознания у студентов-филологов средствами литературы народов России . . . . .	92
<i>Воюшина М.П.</i> Реализация идей поликультурного образования в учебно- методическом комплекте для начальной школы «Диалог» . . . . .	101
<i>Чапаева Л.Г.</i> Социокультурный комментарий в преподавании русского языка как неродного . . . . .	105
НАШИ АВТОРЫ . . . . .	112
CONTENTS . . . . .	114
ПАМЯТКА АВТОРУ . . . . .	120

**В.Я. Звизняцковский**

## Что значит «быть русским» на Украине? (Свобода выбора, самодостаточность, толерантность)

Статья описывает деятельность общественной организации ученых-русистов «Украинская Академия русистики», которая осуществляет экспертизу гражданских инициатив русскоязычного гражданского сообщества по внедрению и развитию учебных программ, литературы и методик, обеспечивающих будущность и самодостаточность этого культурного сообщества, равно как и его толерантность по отношению к украинскому и другим языкам и культурам многонациональной страны.

**Ключевые слова:** обучение на родном языке, билингвизм, гражданское общество, толерантность, языковая демократия.

Знаете ли Вы, что нынче каждый второй французский школьник – араб, а в то же время во Франции нет ни одной школы с арабским языком обучения?

Я услышал, ужаснулся, стал писать электронные письма французским коллегам. Подтвердили: да, так и есть, притом эти школьники-арабы по большей части дети родителей, имеющих французское гражданство...

Тогда я стал приглашать французских коллег на Украину. Мол, приезжайте поучиться имплементации «Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств», принятой, кстати, у вас в Страсбурге еще в 1992 г. У нас-то по крайней мере есть 1305 общеобразовательных школ с русским языком обучения и еще 1860 школ, где открыты классы с русским языком обучения. От общего количества школ Украины (около

20 тыс.) такие школы составляют примерно 15%. В общей сложности около 700 тыс. учеников учатся по-русски, что от общего количества учащихся (примерно 4,5 млн) составляет тоже приблизительно 15%.

Есть еще с десятков языков (нацменьшинств), обучение на которых доступно детям тех граждан Украины, которые причисляют себя к соответствующим меньшинствам.

Последняя оговорка особенно важна для тех, кто причисляет себя к носителям русского языка и культуры. Этническое крепостное право в виде паспортной графы «Национальность» у нас давно отменено, и гражданам не нужно ждать Юрьева дня, чтобы отдать своих детей в школу с таким языком обучения, на котором, как они полагают, они говорят в своей семье. и пусть не все шахтерские семьи Донбасса и матросские семьи Одессы, считающие себя русскоязычными, говорят как питерские интеллигенты – но ведь и не все лица с московской пропиской как питерские интеллигенты говорят! Так что не будем примешивать спекуляции по поводу так называемого «суржикозычного» населения Украины в решение принципиальных вопросов языковой политики. «Суржик» – проблема лингвистов и методистов, а не политиков и социологов. А решение вопросов культуры речи напрямую зависит от решения более общих вопросов русской культуры Украины, к которым и приступим.

Вот например: для чего и зачем мы, т.е. горстка педагогов и родителей г. Киева, сохранили наш островок русской культуры в море образования на украинском языке, т.е. шесть (из более пятисот) киевских школ с русским языком обучения? Чего мы этим добивались – и чего добились?

А вот так и ответу: чего добивались – того и добились, далее по пунктам.

1. Уже беглый взгляд на списки классов наших школ, которые находятся в основном в элитных районах столицы, остановит целый ряд узнаваемых фамилий. А перечень мест работы родителей не оставит никаких сомнений в том, что речь идет именно об политической элите украинской нации. Так чего же мы добиваемся, отдавая своих детей учиться на их родном – русском – языке? Ответ элементарно прост: мы хотим сохранить за собой наше элитарное положение в стране и в следующем поколении. А для этого наши дети прежде всего должны знать украинский язык лучше своих сверстников в школах с украинским языком обучения.

Для этого мы, в свою очередь, добивались – и добились – изучения этого языка не целым классом, а в группах, и не так, как в школах с украинским языком обучения (где, между нами говоря, большинство детей тоже русскоязычные), а с нуля. А чего мы этим добились, покажу на примере собственной дочери, ученицы одной из киевских гимназий

с русским языком обучения: начиная с третьего класса она занимает первые места на районных олимпиадах по украинскому языку, притом что все остальные школы в районе – с украинским языком обучения. И такие же результаты по украинскому языку у наших русских школ в других районах Киева.

2. Мы добивались – и добились – введения особых, углубленных программ по русскому языку и интегрированного предмета «Литература» на русском языке – вместо предмета «Зарубежная литература» (с этого года – «Мировая литература»), который в школах с украинским языком обучения изучают на украинском языке. И, мягко говоря, «некорректны» стоны и вопли тех родителей, которые сначала отдали детей в школы с украинским языком обучения, а потом и говорят: «А что это они Пушкина читают в переводах Максима Рыльского?» (переводы, кстати, великолепные). Как автор учебников по предмету «Литература» могу сказать, что само его существование открывает необходимые, хотя и недостаточные, возможности для сохранения русской культуры в нашем следующем поколении.

3. Не только необходимые, но и достаточные возможности для сохранения русской культуры в нашем следующем поколении давало бы комплексное изучение гуманитарных предметов с обязательным обеспечением базовых знаний по истории и культуре самой России – корневой системы нашей культуры, и это именно та задача, которую мы решаем на современном этапе развития украинского образования на русском языке и нашего русско-культурного сообщества.

В современной общественно-педагогической ситуации именно школа все более отвечает за системную, правильную связь формирующейся личности с родной ей (по языку) культурой. Эту связь должны обеспечивать гуманитарные предметы: прежде всего специальные уроки русского языка, а затем – русской литературы и истории. При этом особенно важны межпредметные связи между ними. Ведь язык (если не ограничивать его правилами орфографии и пунктуации, а говорить именно о формировании языковой личности) – продукт истории народа, художественно обработанный, усовершенствованный мастерами слова. Он – органическая и важнейшая часть культурного целого. Культура в ее прошлом и настоящем – корневая система языка, в отрыве от нее он чахнет и в конце концов умирает, формальное изучение его становится бесполезно, т.к. вместо языковой личности формируется полуграмотный маргинал, не причастный ни к какому языку и ни к какой культуре. Именно эта беда, к сожалению, уже перешагнула пороги и наших «русскоязычных» школ.

Проблема, прежде всего, в том, что история России изучается лишь в рамках достаточно произвольно составленного курса всемирной истории, а также отрывочно и более или менее тенденциозно освещается в различных частях курса истории Украины. Программы по этим предметам в школах с русским языком обучения – те же, что и в школах с украинским языком обучения, и те же учебники (как правило, в очень плохих переводах). Мы, к сожалению, уже докатились до того, что успешный (судя по оценкам в аттестате) выпускник школы из русскоязычной семьи или русскоязычного региона Украины уже не знает практически ничего из всей той суммы исторических знаний, которой (независимо от профессии) обладают его отец и дед, воспитанные на лучших образцах русской культуры, не в последнюю очередь благодаря систематическим знаниям по истории России.

Лавина несистематической, но интересной школьнику информации (источник которой, в основном, конечно, не школа, а интернет и телевидение, как правило, именно российского происхождения), школьником Украины воспринимается не совсем так, как школьником России, чьи гуманитарные знания (даже самые поверхностные) еще способны обеспечить системную связь этой «факультативной» информации с информацией, так сказать, фундаментальной. Вообще не понимая, что это за страна такая – Россия, какие общественно-гуманитарные процессы в ней происходят и как они связаны с историческим процессом и фундаментальными ценностями русского народа, украинская русскоговорящая молодежь вынужденно удовлетворяется ролью пассивного потребителя «лоскутного» массового продукта российских медиа. Для нее, в силу полного отсутствия соответствующего гуманитарного образования и воспитания, по сути не остается той перспективы роста, которая, видимо, все-таки еще есть у молодого россиянина: перспективы постепенного перехода от молодежной субкультуры к подлинной культуре путем постепенного соединения «официального» (фундаментального) воспитания и «спонтанного» воспитания в среде специфически молодежных ценностей и постепенного же вращивания в почву «взрослых» ценностей.

Все дело в том, что для русскоязычного и, по логике вещей, русскокультурного школьника Украины школьные гуманитарные уроки и учебники (переводы с украинского) объективно не могут выполнить роли «официального» (фундаментального) воспитания. И, соответственно, не формируется представление о тех «взрослых» ценностях, куда постепенно можно было бы «вращать».

Понимая все это, мы задумали и уже начали осуществлять издания учебно-познавательного цикла «Страноведение. Россия». Задумали



именно для заполнения культурного вакуума, для восстановления связи поколений. Это – книги *и для семейного, и для школьного чтения*. Отец или учитель, радуясь встрече с какой-нибудь картинкой из того учебника, по которому учился сам, расскажет сыну или ученику о том, что он знает и помнит, что его волнует, что для него ценно.

При этом мы, разумеется, ни в малейшей степени не собираемся возвращаться к советскому гуманитарному образованию. Все то, что было коренным образом продумано, исследовано и переосмыслено в российской истории и культуре за последние двадцать лет, мы пытаемся положить в основу нашего разговора с современным подростком. Главное – чтобы он сам, естественным образом, осознал необходимость пополнения своих знаний о русском языке, о российской истории и о современной России. В этом случае он будет читать наши книги самостоятельно, будет листать и рассматривать наши атласы, хрестоматии и альбомы, постоянно обращаться за информацией к нашим учебным и справочным изданиям.

Все это, повторяю, задумано для наших собственных детей, на нашем островке из шести школ, и осуществляется общественной организацией Украинская Академия русистики (УАР).

Разумеется, мы понимаем, что неожиданно свалившаяся на нас ответственность за специальный предмет «Страноведение. Россия» (решение Луганского областного совета депутатов) или факультативный курс (ряд решений местных советов в других регионах, а также полученный нашим основным учебником гриф Министерства образования и науки Украины) обязывает нас к проведению хотя бы в некоторых школах Украины настоящего научно-педагогического эксперимента. При этом следует подумать как о системе гуманитарного обучения, так и о нестандартных подходах к преподаванию, призванных вызвать и поддерживать интерес, познавательную и практическую ценность предмета в глазах школьников.

И вот тут наш опыт, как мне думается, может пригодиться и в других уголках «постсоветского» пространства, поскольку само отличие этого пространства от советского мы понимаем в плане постепенного отмирания роли государства как регулятора воспитательных процессов. Воспитание – дело семьи и объединения семей: гражданского общества, общественных организаций, создаваемых «по интересам», причем каждый такой «интерес» должен быть обеспечен компетентной экспертизой признанных в стране и в мире профессионалов. Пример такого добровольного экспертного сообщества – общественная организация Украинская Академия русистики (УАР).

Научно-исследовательские институты УАР организуют и ведут исследовательскую работу совместно с русистами России и других стран мира. Они не ждют милости от государства даже по юбилейным дням. Пример – 2010-й Чеховский год. Похвалил президент Украины «великого украинского поэта Чехова» в день его рождения, а затем министр образования по случаю велел сократить программы по предмету «Мировая литература» для массовых школ с украинским языком обучения – и Чехова из них исключили. Хотели, наверное, как «великого украинского поэта» в программу по украинской литературе включить, да руки не дошли...

Тем временем Институт русского языка и литературы им. Н.В. Гоголя УАР совместно с Чеховской комиссией Российской академии наук собрали международный коллектив ученых для изучения темы «Чехов и Украина». Посвященная этой проблеме итоговая международная конференция, которая прошла в начале октября 2010 г. в Харькове и Сумах, показала впечатляющий результат этого исследования. Готовится соответствующий сборник, который, в свою очередь, войдет составной частью в проект «Европа читает Чехова»: его ведет Велико-Тырнольский университет в Болгарии, где в октябре тоже прошла Международная чеховская конференция, и тоже с нашим участием.

Конечно, если бы не европейские и российские гранты, все это не было бы физически возможно, равно как и издание учебника, атласа и хрестоматии «Страноведение. Россия». Пользуясь случаем, хочу поблагодарить Россотрудничество при МИД России, Правительство Москвы, Фонд Бориса Ельцина, которые не только помогают нам выполнять заказы школ и вузов всех регионов Украины на, так сказать, готовую продукцию, но и поддерживают нашу научно-методическую работу, без которой не было бы и продукции – или она была бы никому, кроме нас, не нужна, ибо не были бы выявлены и обучены люди, которые могут и хотят ею воспользоваться. Повседневная работа – это и проведение научно-практических конференций, и консультации для учителей, и, наконец, издание киевского журнала «Русский язык и литература в учебных заведениях», который в последнее время стал не просто местом публикаций оригинальных научных и методических работ, но и реальным организатором и координатором научно-педагогического эксперимента по развитию комплексного гуманитарного воспитания в школах Украины с русским языком обучения, который сегодня осуществляет Украинская Академия русистики.

Нам как воздух нужна демократия. Мы платим вполне достаточную сумму налогов, чтобы на них в государственных школах делать то, что мы хотим, – и больше мы, собственно говоря, ничего не хотим от

украинского государства. Когда у русской культуры Украины находятся состоятельные друзья в России – мы охотно принимаем их помощь, взамен честно обещая только культурно-образовательные достижения, плодами которых мы можем совместно пользоваться. Что до наших финансовых взаимоотношений с украинским государством – ну что ж, пусть мы даже переплачиваем, но это плата за демократию. Мы вкладываем средства (свои налоги) в государственное вспомоществование всему украиноязычному, как и вообще на Украине промышленно развитые русскоязычные регионы «содержат» отсталые аграрные украиноязычные.

Наш общий долг перед мировой культурой – не уничтожить украинский язык, а развивать его. Однако для того, чтобы формально «угодить» российским властям, пророссийские политики, которые в 2010 г. всерьез и надолго пришли к власти на Украине, готовы принять закон о русском языке как втором государственном. С точки зрения реальных интересов как русскоязычной, так и украиноязычной культурных общин, делать этого нельзя ни в коем случае. Ведь тогда вместо уже установившегося реального билингвизма и языковой демократии (малоисследованный, но – в подсознании – важнейший фактор демократии общественно-политической в поликультурных странах) мы получим белорусский вариант.

## И.Э. Ключанов

### Коммуникативно-теоретические вопросы этнолингвистической витальности

В рамках проблемы культурной самоидентичности, автор, обращаясь к языку, выделяет ряд актуальных проблем в современной русской языковой ситуации, анализирует причины их возникновения и предлагает пути их возможного решения.

**Ключевые слова:** немаркированное явление, языковые лакуны, латинизация, делексикализация, размывание стилевых границ, коммуникативные взаимодействия.

В последние несколько лет состояние русского языка вызывает особый интерес, о чем свидетельствуют многочисленные дискуссии в средствах массовой информации, а также научные публикации и конференции. Обычно мы не замечаем то, что представляет собой немаркированное явление: так, мы воспринимаем дыхание как нечто само собой разумеющееся, и «вдруг» вспоминаем о нем, когда оно становится прерывистым или сбивчивым. Подобным же образом язык сегодня явно выступает как маркированное явление, привлекая к себе повышенное внимание как обыкновенных носителей языка, так и специалистов. При этом состояние русского языка сегодня чаще всего вызывает тревогу и озабоченность; многие говорят о кризисе и даже катастрофе русского языка.

Вне всякого сомнения, можно выделить целый ряд проблем, которые характеризуют современную русскую языковую ситуацию.

Во-первых, русское языковое пространство сужается, т.е. язык беднеет в количественном отношении. Наряду с депопуляцией страны происходит делексикализация ее языка. Например, М. Эпштейн, обращаясь к анализу словарных статей, отмечает, что многие слова считаются как отдельные единицы на основе суффиксальных образований, т.е. выступают явлениями скорее словоизменительного, а не словообразовательного порядка. Так, один и тот же глагол может считаться четырежды как разная единица – в совершенном и несовершенном виде, в возвратной и невозвратной форме. Или же существительное считается каждый раз как новое слово в зависимости от суффикса; скажем, «сирота–сиротка–сиротина–сиротинка–сиротинушка». Ученый приходит к выводу, что наряду с экономическими, демографическими, статистическими и прочими приписками в России XX в. сложилась и система лексикографических приписок [6].

Во-вторых, отмечается массовое вторжение в русский язык иноязычных слов; в этом плане следует отметить, прежде всего, латинизацию русского языка, которая проникает во многие сферы политики, экономики и особенно массовой культуры. В начале 1990-х гг., когда данный процесс еще не имел столь масштабного характера, я написал статью, назвав это явление «семиотическим фетишизмом». В ней обращалось внимание на такие языковые знаки, как, скажем, «слоган», «дисконт» и т.д., и на ту несоразмерную значимость, которая им приписывается [4].

В-третьих, отмечают размывание стилевых границ и заполнение языкового пространства разговорно-просторечными формами там, где более уместны иные стили. В результате снижается общий уровень речевой культуры. С примерами подобной речевой практики мы, к сожалению,

сталкиваемся довольно часто, и кажется, что многие не осознают, что в определенных ситуациях, например, более официально-делового плана, не совсем подобает говорить на «чисто конкретном» языке.

В-четвертых, и это связано с предыдущей проблемой, указывают на растущее распространение грубой и матерной лексики; сегодня приходится признать, что, как в известной шутке, многие матерным языком не ругаются, они на нем разговаривают.

В-пятых, обострились языковые проблемы, связанные с межкультурными контактами как на территории России, так и за ее пределами. На территории России лингвистический ландшафт характеризуется все большим разнообразием и все чаще выходит за рамки титульного языка, при этом общение между разными этническими группами далеко не всегда можно признать успешным, о чем свидетельствуют, например, так называемые конфликты на национальной почве, связанные с языковой интолерантностью. За пределами России межкультурные взаимодействия, возможно, не носят столь взрывоопасного характера, однако также далеко не всегда являются успешными. В качестве примера достаточно привести сужение русскоязычного пространства как в «ближнем», так и в «дальнем» зарубежье, что представляет собой проблему геополитического характера. Все мы знаем, что на территориях бывших республик Советского Союза русский язык уже не так распространен и не имеет такого значения, как раньше.

Итак, можно выделить ряд важных проблем, характеризующих современную русскую языковую ситуацию. Все эти, несомненно, важные, но частные проблемы можно свести к одной общей проблеме – проблеме культуральной самоидентичности, поскольку, обращаясь к языку, мы, по сути, пытаемся понять «кто мы». Как известно, общность той или иной культуры создается прежде всего за счет языка, и, если язык беднеет, засоряется и размывается, то все труднее найти то общее, что объединяет людей, говорящих на этом языке.

В этой связи стоит задача, во-первых, выявить причины, которые привели к возникновению проблем, обозначенных выше, и, во-вторых, наметить пути их возможного решения.

Надо отметить, что в России на протяжении длительного времени как рядовые носители, так и многие специалисты относились к языку как к объекту, над которым можно осуществлять контроль, которым можно манипулировать и т.д. Подобный взгляд хорошо вписывается в научно-объективную парадигму знания и проявляется в определениях языка как средства, инструмента или – с милитаристскими коннотациями – орудия общения. В рамках данной парадигмы процесс коммуникации, который

осуществляется посредством языка, предстает как процесс передачи или трансмиссии значению.

Взгляд на коммуникацию как на процесс трансмиссии значений лежит в основе линейно-пространственной модели коммуникации, которая «исходит из неявной установки, что смысл есть нечто субстанциональное и что его возможно находить в самой реальности, преобразовывать в другие формы, передавать и т.д.» [5, с. 109]. В процессе подобной передачи значений через пространство Другой, т.е. тот, кому передается значение, предстает как некая объективная данность, как своеобразный механический объект – безусловный и бессловесный получатель сообщения. Нечто подобное, как представляется, описывает Цветан Тодоров, когда анализирует открытие (а, по сути, завоевание) Колумбом Америки. Согласно Тодорову, Колумб воспринимал иную культуру как неподвижный мир, подлежащий классификации согласно готовым категориям, которые были выражены в испанском языке и которым должны были соответствовать объекты данной культуры. Иначе говоря, его коммуникация с представителями иной культуры носила инструментально-референциальный характер [10, с. 29–30].

Распространение русского языка на территории Российской империи, затем СССР, а также за российскими пределами можно в значительной степени рассматривать как процесс трансмиссии значений, т.е. передачи их через пространство. При этом в данном процессе часто имели место случаи прямого языкового принуждения и насилия. Так, Н. Вахтин приводит примеры того, как в 50–60-х гг. прошлого столетия местные власти в принудительном порядке – и против воли родителей – забирали детей из семей в школы-интернаты, где единственным языком обучения был русский, и где детей наказывали, если они говорили на родном языке [1]. Разумеется, подобное является примером радикальных мер, и кто-то, возможно, будет возражать против того, что данный процесс правомерно представлять в терминах классической колониальной политики или языкового империализма. Вряд ли, однако, кто-то будет отрицать экспансивный характер данного процесса, в результате которого разрасталось русское языковое пространство.

При таком подходе может казаться, что передаваемое значение является тем же самым и в начальной, и в конечной точках коммуникации. Иными словами, кажется, что со значением и с теми, кто его передает и принимает, не происходит никаких изменений. Соответственно, не замечается – сознательно или бессознательно – временной характер коммуникации, которая всегда представляет собой длительный процесс, предполагающий те или иные изменения. Именно изменения, которые

накапливались на протяжении многих лет – а не просто на протяженности многих километров, – сегодня стали вырываться наружу, создавая ту языковую ситуацию, о которой говорилось выше. Иначе говоря, именно время, которое пытались не замечать и сдерживать как только можно, сегодня снова дает о себе знать. Не случайно говорят: «Пришло время». Вот и сейчас пришло время по-иному – более взвешенно, честно и ответственно – посмотреть на результат развития языка, т.е. результат всех тех коммуникативных коллизий, которые имели не только место, но и время быть. А это предполагает иной взгляд на роль языка в процессе коммуникации – взгляд, который подчеркивает конститутивную природу языка и по-настоящему интерактивный характер коммуникации.

В этой связи можно вспомнить два основных взгляда на коммуникацию, которые выделял известный американский теоретик Джон Кэри – так называемые «передаточный» (или трансмиссивный) и «ритуальный». Согласно первому взгляду, коммуникация представляет собой передачу сообщения через пространство с целью контроля над теми или иными аспектами действительности, т.е. коммуникация является процессом распространения знаний (об этом только что шла речь). Согласно второму взгляду, цель коммуникации – не столько передача информации, сколько выработка совместных ценностей, при помощи которых устанавливается и поддерживается во времени определенный социокультурный порядок [7]. Иными словами, любое языковое значение требует совместных усилий отправителя и получателя, а это, в свою очередь, требует времени. Любое значение – это процесс, который может быть относительно простым и быстрым, измеряясь, например, минутами, а может быть мучительно-долгим, измеряясь годами, но длительность которого в любом случае не может игнорироваться. Следует помнить, что коммуникация всегда происходит не между безликими группами, например, Российской империей и народами Севера или Востока, а реальными людьми в конкретных обстоятельствах места и времени. Иначе говоря, нельзя забывать, что каждый человек – это агент, субъект коммуникации. Даже в тех случаях, где процесс коммуникации, казалось бы, представляет собой линейно-пространственное распространение значений, можно – более того, необходимо – видеть интерактивные моменты, отражающие – пусть едва заметные – но тем не менее значимые изменения. Так, например, Вэлери Кивелсон, рассматривая российскую картографию XVII в., замечает, что общепринятая трактовка тогдашнего российского общества как строго иерархического, где сообщение посылалось сверху и передавалось линейно, беспрекословно принимаясь безмолвным получателем, является упрощенным, поскольку не учитывает многочисленные примеры

диалога, который происходил между представителями режима и простыми людьми на местах. Иными словами, даже царский социокультурный порядок нельзя рассматривать как неизменную вертикаль власти, исключаящую интеракции горизонтального плана [9].

Итак, цитируя одну из работ по теории коммуникации, «важно понимание того, что не люди соединяют себя словами, употребляя язык как орудие, средство для общения, а язык соединяет людей, которые, несмотря на свое разъединение в пространстве и времени, ощущают свое единство в слове» [3, с. 282]. В результате подобного понимания язык как бы оживает и становится полноправным участником коммуникации: мы понимаем, что язык – это мы. Сейчас, как представляется, становится более распространённым именно такой взгляд на язык, в котором акцент делается на его органическом, временном, контингентном характере. Соответственно, все чаще говорят о жизни и смерти языка, о языке как об особом энергетическом принципе, который лежит в основе функционирования той или иной культуры. Мы должны помнить, что язык – это дух народа; что существует прямая связь между состоянием языка и мощью (или слабостью) той или иной культуры.

Именно эта связь находит отражение в понятии этнолингвистической витальности, т.е. той силы, которая заставляет носителей языка вести себя в межгрупповых ситуациях тем или иным образом, оставаясь отдельной, самоидентичной коллективной единицей. Следует отметить, что теория этнолингвистической витальности рассматривает коммуникативное поведение любого определенного культурного социума, а не только этнических групп, и в любых межгрупповых ситуациях, особенно – в постколониальных ситуациях. Как правило, выделяют три составляющие, которые с наибольшей вероятностью могут влиять на этнолингвистическую витальность: демографическое состояние группы, т.е. численность группы, браки, рождаемость и т.д., ее институциональную поддержку, т.е. использование языка в школах, религиозных заведениях, средствах массовой информации и т.д., и статусный фактор, т.е. социальный уровень носителей языка. Кроме того, выделяют объективную этнолингвистическую витальность, которую можно измерить на основе ряда показателей, например, статистических данных, и субъективную этнолингвистическую витальность, которая отражает самооценку определенной группой того, насколько ее витальность зависит от состояния ее языка.

В данных терминах анализируется, например, языковая ситуация на постсоветском пространстве, в частности, рассматривается этнолингвистическая витальность русских в Эстонии. В этом плане необходимо упомянуть прежде всего работы Мартина Эхала, в которых не только



всесторонне изучается этнолингвистическая витальность, но и предлагается ее математическая модель. Кстати, Мартин Эхал также преподает в Таллинском университете специальный курс под названием «Язык, идентичность и этнолингвистическая витальность». Понятие этнолингвистической витальности привлекает все больше внимания и российских ученых. Так, оно было представлено в учебной программе «Лингвистическое измерение международных отношений», составленной Ниной Сланевской на основе международных отношений Санкт-Петербургского государственного университета. В этом направлении, впрочем, как представляется, предстоит еще большая и кропотливая работа. Хочется с удовлетворением отметить, однако, что на XXII конгрессе Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), который состоится в мае этого года в Шанхае, первое направление планируемой работы включает в себя тему витальности русского языка и обеспечивающих ее факторов, включая русский язык за пределами России, т.е. языковой профиль русской диаспоры. Кстати, в этой связи хотелось бы отметить – и также с удовлетворением – о круглом столе на тему «Русскоязычная диаспора: идентичность, ценности, партнерство», который состоялся в рамках IV Ассамблеи Русского мира в ноябре 2010 г. в Москве.

Итак, мы видим, почему на русском языковом пространстве сложилась определенная ситуация, ряд проблем которой был затронут выше. Во многом данную ситуацию можно объяснить, как было показано, взглядом на коммуникацию как на процесс трансмиссии значений, т.е. механическую и одностороннюю передачу сообщения, которое осуществляется в пространстве. Соответственно, было показано, что необходимо изменить данный взгляд и подходить к коммуникации как интерактивному процессу живого общения, обращая больше внимания на его временной характере, а также помня о том, что коммуникация является совместным процессом создания значений всеми ее участниками. Именно такой подход призывает нас уделять больше внимания не только силе, а, если можно так выразиться, слабости или же смирению, т.е. умению слушать Другого и тем самым лучше понимать себя. Такой подход к языку акцентирует наше внимание на его временном характере, призывая не забывать свое прошлое и исследовать то, как память проявляется в различных формах – от мемориальных событий до музейной деятельности. Именно такой подход, хочется с удовлетворением отметить, находит отражение, например, в теме XXII конгресса МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве». Именно на этой теоретической основе, как представляется, можно наметить пути решения проблем, о которых говорилось выше.

Часто данные проблемы пытаются решить преимущественно при помощи государственно-правовых механизмов; достаточно вспомнить Указ Президента «О проведении Года русского языка» и Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации». Как и полагается, текст закона выдержан в деонтической модальности, т.е. отношение к языку формулируется в терминах должествования – разрешения (наиболее четко, следует заметить, в форме запрета, например, заимствований в сфере использования государственного языка). В подобном отношении можно услышать отголоски научно-объективного взгляда на язык как инструмент, о чем говорилось выше. Разумеется, нельзя полностью отрицать языковую политику. Однако нельзя забывать и о том, что язык, как также говорилось выше, это некая сила, некая энергия, которая прямо связана с витальностью той или иной культуры. При этом язык как витальность – это не нечто, существующее отдельно от тех, кто говорит и пишет на данном языке. Эта витальность является внутренней, конститутивной энергией культуры и, как таковая, присутствует в каждом из нас. Поэтому следует говорить (а еще лучше, постоянно помнить) не только о проведении Года русского языка, но и месяца, дня, мгновения русского языка. Русский, как и всякий язык, необходимо постоянно наполнять своим духом, творить значения в соответствии со своими ценностями, внося тем самым свой вклад в этнолингвистическую витальность. Авторитет, облеченный властью, который лежит в основе деонтической модальности, в идеале должен быть полностью интериоризирован, т.е. стать внутренней силой, которая движет – можно сказать, «которая является автором» – каждого нашего действия. Вспомним, что «деонтический» образован от греческого «деон», что значит «долг», «то, что связывает воедино». В этом заключается праксеологическая природа коммуникация, которая не существует без морально-этической составляющей.

Благими пожеланиями, как и запретами, не решить ни одну из проблем, о которых говорилось выше. Каждый может и должен помогать языку развиваться и обновляться, делая его сильнее. Как отмечает профессор Вербицкая, «уважение к внутренним силам и мудрости самого языка отнюдь не предполагает нашего бездействия» [9]. В качестве примера подобных действий можно привести то, что М. Эпштейн называет «семиургией», т.е. знакотворчеством [Там же]. При помощи подобных конкретных семиургических усилий можно противодействовать обеднению языка, в частности – его делексикализации. Сам ученый ведет сетевой проект под названием «Дар слова. Проективный словарь русского языка», т.е. словарь лексических и концептуальных возможностей русского языка. Данный

словарь можно получить в виде бесплатной электронной рассылки, и к участию в нем приглашаются все желающие. Действительно, необходимо помнить, что критиковать язык за его бедность легко; гораздо труднее помочь ему стать богаче. При этом, однако, пользуясь словами О. Мандельштама, «трижды блажен, кто введет в песнь имя...».

Разумеется, ни один язык не в состоянии полностью отразить и выразить все многообразие человеческого опыта. Поэтому языковые лакуны – вполне нормальное явление, и на языковые заимствования следует реагировать вполне адекватно. Другое дело – заимствования необоснованные, которые можно квалифицировать как семиотический фетишизм, когда значимость, например, латинизированных языковых знаков приобретает гипертрофированный вид. Бороться с подобным явлением довольно трудно. Здесь, впрочем, на память приходят слова Л.Н. Толстого, которые, кстати, приведены в качестве эпиграфа на главной странице фонда «Русский Мир» в Интернете: «Если бы я был царь, я бы издал закон, что писатель, который употребит слово, значения которого он не может объяснить, лишается права писать». Конечно, такой закон вряд ли может быть принят, однако важно делать все для того, чтобы каждый человек мог объяснить все слова, которые произносит и пишет. Простой вопрос «А как Вы понимаете значение данного слова?» может привести к тому, что человек поймет, что «дисконт» – это «скидка», а «слоган» – «лозунг». И в результате с языком могут произойти пусть небольшие, но изменения, который повысят русскую этнолингвистическую витальность.

Засорение языка (особенно – матерными словами) можно снизить, например, за счет введения четких рекомендаций, для какой аудитории то или иное сообщение может быть неприемлемым – так, как это делается с фильмами. Здесь необходимо учитывать данные возрастной психологии и многие культурологические моменты.

Размыванию стилевых границ можно противопоставить курсы по функциональной стилистике и риторике, а также четко продуманные коммуникативные упражнения. Можно вспомнить, например, что переименование, которое Роман Якобсон считал одним из трех видов перевода, относится к внутриязыковой деятельности, т.е. передаче вербальных знаков с помощью других знаков того же языка.

Точно так же культуру речи можно повысить за счет грамотно составленных программ обучения русскому языку и различных учебных пособий и словарей. Для повышения статуса русского языка в ближнем и дальнем зарубежье следует особо отметить учебники для иностранцев, для русскоговорящих детей иностранцев и т.д., проведение круглых столов по различным вопросам межкультурного общения и состояния

русского языка в других странах, как, например, круглый стол «Русский язык в системе образования зарубежных средних и высших учебных заведений», который состоялся в рамках IV Ассамблеи Русского мира и в котором приняли участие специалисты по русскому языку, учителя и директора русских школ, а также общественные деятели из ряда стран Европы.

В целом, важен любой акт коммуникативного праксиса, который повышает интерес и уважение к русскому языку и русской культуре. Например, журнал «Russian Journal of Communication», главным редактором которого я являюсь, несмотря на то, что выходит на английском языке, открывает для англоязычного читателя русских авторов, несет через границы многие идеи, недостаточно или совсем не известные на Западе, и тем самым способствует межкультурному взаимопониманию. Читая статьи и рецензии, которые публикуются на страницах журнала, англоязычный читатель открывает для себя что-то новое и хочет узнать больше о русской мысли, в результате укрепляется сама русская витальность.

Разумеется, надо искать новые инновационные технологии, но в то же время надо помнить, что не существует какой-то магической формулы успеха, что работа должна вестись систематически, целенаправленно и централизованно. Последнее, в частности, предполагает создание всевозможных коммуникативно-теоретических центров по различным аспектам языковой современной ситуации, например, центра по проблемам этнолингвистической витальности.

Обобщая, можно сказать, что успешное решение проблем, характеризующих современную русскую языковую ситуацию, предполагает тщательное и всестороннее исследование коммуникации не как механического процесса передачи значений, а как живого и постоянно меняющегося процесса взаимодействий между представителями различных этнолингвистических групп. Осознать себя и поддерживать свою культуральную идентичность можно лишь в процессе живого общения с другими культурами, т.е. становясь частью мирового коммуникативного пространства и оставаясь при этом собой. Коммуникация, таким образом, представляет собой поистине диалектический процесс, и от того, как будут разрешаться противоречия, характеризующие данный процесс, т.е. от того, как будут решаться конкретные проблемы, – например, те, о которых шла речь выше, – будет зависеть степень этнолингвистической витальности каждой культуры и, соответственно, глобальная языковая ситуация.

Благодаря практическим действиям – т.е. конкретным актам коммуникативного праксиса – диалектические противоречия, характеризующие современную русскую языковую ситуацию, могут быть разрешены

с большей степенью успешности, т.е. более гармонично. Хочется надеяться, что в каждом конкретном случае будет установлена гармония между пространством и временем, поскольку на самом деле коммуникация – единый пространственно-временной процесс трансформации, т.е. изменения значений. Иными словами, более гармоничными станут коммуникативные взаимодействия, в которых задействован русский язык, как на территории России, так и за ее пределами, в результате, хочется надеяться, русская языковая ситуация в будущем будет вызывать не столько тревогу, сколько радость, и можно будет применительно к русскому языку говорить не столько о нашей озабоченности, сколько заботе.

Так или иначе, главное, чтобы мы не оставляли без внимания коммуникативно-теоретические вопросы русской этнолингвистической витальности. Иногда кажется, что, говоря о «вопросах», например, «вопросах функционирования языка», под этим понимают нечто вроде «пунктов» или «предметов» рассмотрения, если вообще не «ответов», т.е. уже готовых решений. Между тем следует помнить, что любой акт коммуникации представляет собой процесс дискурсивной рефлексии, т.е. в его основе лежит вопрос, а не ответ. Данные идеи, как известно, восходят к Платону и Сократу, которые уделяли особое внимание поискам правды в процессе диалектического анализа противоречий за счет постановки все новых и новых вопросов. Мы должны помнить, что язык живет и меняется каждый год, каждый час, каждое мгновение, и коммуникация постоянно имеет место и время быть. Соответственно, мы должны быть постоянно готовы ставить все новые и новые вопросы и – в зависимости от языковой ситуации – обсуждать их вместе, слушая друг друга и принимая решения, которые никогда не могут быть окончательными, не подлежащими дальнейшему обсуждению.

#### Библиографический список

1. Вахтин Н.Б. Условия языкового сдвига (К описанию современной языковой ситуации на Крайнем Севере) // Вестник молодых ученых. Серия «Филологические науки». 2001. № 1. – С. 11–16.
2. Вербицкая Л.А. Языку нельзя ничего запретить // Известия. 2007. 6 августа.
3. Еремеев Я.Н. Концепция языка и коммуникации в философии имени и философии диалога // Вестник ВГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2003. № 1. – С. 277–284.
4. Клюканов И.Э. Семиотический фашизм в межкультурном общении // Политический дискурс в России–4: Материалы рабочего совещания (Москва, 22 апреля 2000 г.). М., 2000.
5. Парохонский Б.А. Язык культуры и генезис знания. Киев, 1988.

6. Эпштейн М. Русский язык в свете творческой филологии разыскания // Знамя. 2006. № 1.
7. Carey J. Communication as culture: Essays on media and society. NY, London, 1989.
8. Epstein M. Semiurgy: From Language Analysis to Language Synthesis // Russian Journal of Communication. 2008. Vol. 1. № 1. – P. 24–41.
9. Martin A. Review of Valerie Kivelson's Cartographies of Tsardom: The Land and Its Meanings in Seventeenth-Century Russia // Russian Journal of Communication. 2008. Vol. 1. № 4. – P. 484–486.
10. Todorov T. Conquest of America: the question of the other. NY, 1984.

## Н.Д. Котовчихина

### Роль русской культуры в создании единого коммуникативного пространства

В статье говорится о глубокой отзывчивости русской культуры к другим культурам, о многонациональном, межкультурном значении творчества А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.А. Блока, их влиянии на творчество писателей разных национальностей, что способствует желанию изучать русский язык и русскую культуру. Также автор рассказывает о деятельности ученых филологического факультета МГГУ им. М.А. Шолохова в развитии межкультурных связей.

**Ключевые слова:** русский язык, русская культура, толерантность, проблемы изучения межкультурных связей.

Проблема приобщения молодого поколения к мировым культурным ценностям осознается сегодня образовательным сообществом как одна из важнейших стратегических задач государства. При этом средством взаимодействия культур разных народов выступает русский язык. Язык формирует не только наши представления, но и наш характер. Л. Толстой, например, считал, что русский язык – сокровищница поэтических смыслов, клад тех магических слов, из которых строится образ человека. Русская классическая литература всегда способствовала объединению народов. Глубокая, отзывчивая по отношению к другим культурам,

с необычайно ярким, мудрым языком, языком Пушкина, Лермонтова, Толстого, Достоевского, не случайно названным языком межнационального, межкультурного общения.

Ни для кого не секрет, что в настоящее время изменился статус русского языка в мире, усилилось влияние политики государств в области преподавания языков.

Помимо серьезных политических и экономических причин, изменения статуса русского языка и отдаления друг от друга разноязычных культур, есть еще ряд причин, объясняющих это явление. Прежде всего, резкое падение интереса к чтению во всем мире, что привело к нежеланию знать даже свою собственную культуру и к разрыву с другими культурами. Отсюда берет начало непонимание друг друга и даже вражда.

По мнению академика Д.С. Лихачева, «национальная вражда одной из причин имеет низкую культуру. Люди высокой культуры не враждебны к чужой национальности, к чужому мнению и не агрессивны».

Отечественный теоретик литературы М.М. Бахтин считал, что в области культуры «внезаходимость» – могучий рычаг понимания (в неразрывной связи с проникновением «изнутри» путем вживания). «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, «чужим» смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [1].

Мировая классическая культура, транслятором которой является русский язык, воспитывает толерантность, умение понять человека другой национальности, принять его культуру, делает человека образованным, просвещенным.

В XIX в. замечательный армянский поэт, прозаик, педагог, просветитель Х. Абовян в письме к В.А. Жуковскому, с которым он познакомился в Дерпте и встречался в Петербурге, так обосновал роль искусства и культуры в национальном просвещении: «Так как мне в некоторой степени известны образ мыслей и жизнь моих восточных соотечественников – армян и др., – я нахожу, и многочисленные сведения это подтверждает, что никакое другое средство не может поощрить их к образованию и просвещению лучше и быстрее, чем изящные искусства – поэзия, музыка и живопись. Ничто так не возбуждало мою мысль к европейскому образованию, ничто так бурно не соответствовало моим стремлениям, как поэзия, музыка и живопись. и как бы мало ни занимались у нас этими

прекрасными искусствами, как бы мало я ни понимал эти искусства, все же они были путеводителями моих самых прекрасных мыслей».

От представления об эмоциональном воздействии искусства Абовян перешел к пониманию его философского смысла, заостряя внимание на его практическом значении. Эта эстетическая установка почерпнута из опыта русской и западно-европейской литературы. Его восхищали великие мыслители XVIII в., энциклопедисты века разума. Он читал Монтескье и Вольтера, Дидро и Руссо, Ломоносова и Радищева. В натурфилософии он искал ключи к познанию тайн природы, в социологии – утверждения человеческого счастья, в идеологических системах – методы воспитания современной личности, в истории и литературе – предвидение будущего народов. Транслятором науки и культуры Х. Абовян считал язык, сам будучи его знатоком и реформатором. Это был армянский Ломоносов, создавший литературный язык ашхарабар, и активный сторонник исторических, культурных, языковых связей с Россией.

Афористично и точно сказал о значении меткого и яркого поэтического слова таджикский поэт Джами: «Когда стихи сияют совершенством, они дарят читателя блаженством». Поэт имел в виду не только радость от соприкосновения с прекрасным, но и постижение посредством поэтического языка великих тайн мира.

Общечеловеческие, жизненные, социальные, культурные ценности противостоят любым представлениям о «своей» и «чужой» культуре. Это один из важнейших постулатов русской классики. «Издравле русский Парнас тянуло к незнакомым странам», – писал С.А. Есенин.

Универсальный гений Пушкина сконденсировал в себе энергию поэтического развития России, начатого Ломоносовым. Пушкин сыграл огромную роль в развитии общественного отношения к родному языку как к национальному богатству. Благодаря трудам Пушкина и началось возрождение культуры русского народа. Л.Н. Толстой писал: «Русский язык – это прежде всего Пушкин». Глубоко национальный писатель, Пушкин был прекрасным знатоком античности; владея европейскими языками и увлекаясь европейской культурой, Пушкин всю жизнь расширял свои познания и в области изучения культур Востока. Как справедливо отмечают исследователи, все это позволило Пушкину выйти на высочайший уровень творческих обобщений вневременного, общезначимого характера. Он стал безоговорочным кумиром всех времен и народов, всех этносов и культур, передав творческую эстафету Лермонтову, Некрасову, Толстому, Достоевскому.

Произведения русских классиков способствовали повышению национального самосознания русского народа, воспитанию ценностного взгляда



на родной язык как на форму выражения национальной культуры. В то же время русская классика вслед за Пушкиным стала образцом отзывчивости русской души по отношению к другим культурам и языкам.

В XX в. энергию пушкинского слова и эмоциональную силу художественного текста сфокусировал в себе А. Блок. Особенность воздействия блоковского дара подметил замечательный грузинский поэт Тициан Табидзе. Он писал: «Его гений с широтой и мощью пушкинской гармонии вместил в себя все мыслимые и немыслимые возможности русской поэзии. Никто из русских поэтов после Пушкина не чувствовал русской природы так, как Блок, оттого этот «декадент», возможно, самый национальный из русских поэтов нашего времени. Но Блоку, как и Пушкину, его изначально присущая гармония позволила воспринять песни всех стран мира. Отсюда и ответная реакция».

Важно и значительно внимательное прочтение Блоком классических произведений разных народов. Находясь на вершине славы, Блок с огромным энтузиазмом занимался переводами. Познакомившись с творчеством армянского поэта А. Исаакяна, Блок не переставал удивляться глубине мысли автора, красоте его поэтического языка. Он писал: «Аветик Исаакян – первоклассный, может быть, такого свежего и несравненного таланта теперь во всей Европе нет». Так, будучи поэтом русским, национальным, Блок почувствовал глубину и мудрость чужого слова и донес их до читателей.

«Прохождение через Блока» прошли поэты разных национальностей: грузин Георгий Леонидзе, азербайджанец Самед Вургун, украинцы Микола Бажан и Максим Рыльский, литовец Эдуардас Межелайтис и латыш Ян Райнис.

Общеизвестно, какую огромную роль сыграл в судьбе армянской литературы В. Брюсов, как старался в 1915 г., в сложнейший для Армении период, познакомить русского читателя с замечательными произведениями армянских писателей, привлечь внимание общественности к горькой судьбе этого народа. Брюсов был блестящим переводчиком. Он прекрасно чувствовал текст, проникал в глубины языка. Его переводы произведений Саята-Новы признаны лучшими. Он очень высоко ценил творчество Ованеса Туманяна. В отзыве Брюсова на произведения Туманяна ощутима глубина постижения ключевых моментов писательского дарования армянского поэта. Брюсов писал: «Поэзия Туманяна есть сама Армения, древняя и новая, воскресшая и запечатленная в стихах большим мастером». Брюсов виртуозно владел языком поэзии. В его устах признание поэта «большим мастером» означало не только похвалу природной одаренности поэта, но и высокий профессиональный уровень,

мастерскую работу со словом, которую Брюсов считал неременной принадлежностью каждого большого поэта.

Восприятие чужой культуры как близкой характерно для творчества М.И. Цветаевой. Последние два года жизни она не писала стихов, но взялась за переводы поэзии грузинского романтика В. Пшавела, в частности, перевела поэму «Змеед», которую переводили Пастернак и Заболоцкий. Мастерам русской поэзии оказались близки мысли Важа Пшавелы о человеке, который съел мясо белой змеи и стал понимать язык природы и всего живого в ней. Природа и животные рассказали ему о том, как они боятся человека с ружьем, жестокого, агрессивного, как страшно умирать. Герой проникся этими мыслями и принес их людям, но люди не поняли его, обрекли на изгнание и одиночество. Грузинский поэт XIX в. и русские поэты XX в. почувствовали губительную роль вражды, ненависти, непонимания между людьми.

Осмысление «круговой поруки» добра, рожденной творческими контактами, а также исследованием русской поэтической речи занимались как отечественные литературоведы и лингвисты, так и ученые разных народов: М.Ф. Ахундов, Леся Украинка, Х. Абовян, И. Чавчавадзе, А. Церетели в XIX в. В XX в. эти исследования были продолжены Я. Райнисом, А. Упитом, Г. Табидзе, Г. Гуляном, М. Рыльским, И. Друцэ, Ч. Айтматовым, Р. Гамзатовым и многими другими талантливыми людьми, глубоко чувствующими русское слово и высоко ценившими русскую классику. Без сомнения, при оценке русской классики писатели учитывали и глубину проникновения классиками русской литературы в их родные культуры.

Приведем в пример высказывания известного грузинского писателя Томаза Чиладзе, написанные в 80-е гг. XX в. о Л.Н. Толстом. «Сегодня в Грузии Л. Толстой – один из самых популярных и любимых писателей. Эта любовь зародилась давно, почти тогда же, когда в 1851 г. Толстой приехал в Тбилиси, где прожил около двух с половиной месяцев. Он внимательно приглядывался к народу, стране, которую он называл «страной любви». Лучшие представители грузинской интеллигенции посылали Толстому, по его просьбе, ценные материалы, необходимые для работы над «Хаджи Муратом», переводили произведения Толстого на грузинский язык». Надо заметить, что в XX в. в Грузии были блестящие исследователи русской литературы, например, Шадури.

К концу XX в. усложнившаяся политическая и экономическая ситуация привела к болезненному размежеванию людей. Зачатки этого размежевания подметил и отразил в своих произведениях замечательный грузинский писатель Н. Думбадзе. Герой его произведения Бачана Рамишвили

провозгласил закон вечности, закон человеческого общежития, он звучит как заклинание, как призыв людям будущего: «Душа человека намного тяжелее его тела. Она настолько тяжела, что одному человеку нести ее не под силу. Поэтому пока мы живы, должны поддерживать друг друга и стараться как-нибудь обессмертить души друг друга: вы – мою, я – вашу, тот – третью, и так без конца, чтобы после смерти того, третьего, мы не осиротели бы и не остались одинокими на этом свете...».

Разделяя мнение классиков, мы отчетливо понимаем роль русского языка и русской культуры как объединяющих интересы России и других государств.

В центре внимания сотрудников МГГУ им. М.А. Шолохова проблемы этнолингвистические, нас интересует, насколько сегодняшняя степень распространения русского языка способствует развитию культуры; этнокультуроведческие – мы стремимся помочь студентам выработать поликультурное мышление. С этой целью ведущими специалистами читаются лекции по проблемам межкультурных связей, проводятся мастер-классы, открытые занятия и круглые столы по актуальным проблемам преподавания русского языка и русской литературы. Это важно для студентов, которые пойдут работать в поликультурные аудитории. Внедряются новые методики и технологии преподавания русского языка и русской литературы в летних школах для иностранных слушателей и в международных лагерях, которые успешно работают на Селигере, в Севастополе, в Прибалтике, в Болгарии, на Северном Кавказе. Наши студенты за активное участие в этой работе награждены грамотами Министерства образования России.

Издан сборник учебно-методических материалов «Русский язык в коммуникативном пространстве СНГ», ряд методических пособий по литературе сопредельных народов и государств, по работе с иностранными студентами. Вышла из печати книга Р.Б. Сабаткоева «Лингвометодические основы обучения русскому языку детей мигрантов в общеобразовательных школах РФ». Этот ученый одним из первых стал заниматься проблемами работы с разноязычными детьми и молодежью. Его аспиранты работают по проблемам билингвизма и толерантности.

А. Блок писал грузинскому писателю Али Арсенешвили в ответ на его душеизлияния о трудном поиске истины: «Мы пришли не тосковать, не отдыхать. То чудесное слияние противоречивых чувств, мыслей и воли, которое носит имя человеческой души, обращено к будущему, и мы должны работать во имя этого будущего. Не должно стремиться к праздности, успокоенности, роскоши, почиванию на лаврах». Блок называл это состояние елисейскими полями. «Дорогой друг, – писал он Арсенешвили, – работайте, трудитесь, ищите, бойтесь елисейских полей».

Обмен методиками преподавания русского языка и литературы для русской и иноязычной аудитории – дело важное и ответственное. Он способствует расширению коммуникативного пространства русского языка и культуры, а сам русский язык является объединяющим началом между народами разных стран и национальностей.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
2. Белая Г. Современная национальная литература. Баканидзе / Под ред. Лолидзе. М., 1986.
3. Маргвелашвили Г. Когда на нас глядит поэт. М., 1990.
4. Овнан Г. Русско-армянские литературные связи в XIX–XX вв. Ереван, 1960.

**Т.И. Магомедова**

## Типологическая картина двуязычия в Дагестане: история и современное состояние

В статье исследуется многоязычие как основной механизм интеграции человеческого общества. Выявляются специфические особенности дагестанского полилингвизма; фиксируется наличие нескольких типов двуязычия и определяется роль русского языка, выполняющего в этой лингвоситуации особую функцию межнационального общения. Автор предлагает приемы и методы преодоления интерферентных явлений для решения актуальной социальной и лингводидактической проблемы – культура русской речи в Дагестане.

**Ключевые слова:** проблема многоязычия, дагестанский полилингвизм, современная языковая ситуация, языковая личность.

В современном мировом сообществе интенсивные интеграционные процессы обуславливают сложные многоплановые проблемы, среди

которых проблема многоязычия актуализируется особо. Именно многоязычие, представляющее собой некое обобщение теоретического и практического опыта общения, взаимодействия различных народов и культур, является одним из основных механизмов интеграции человеческого общества. В нашей стране многоязычие требует повышенного внимания прежде всего в связи с задачами гармонизации межнациональных отношений, обеспечения новых реальных условий для взаимодействия, взаимообогащения национальных культур, построения эффективной языковой политики в государстве.

Дагестанский полилингвизм имеет специфические особенности: социально-экономические условия возникновения, исторические этапы развития, сферы функционирования, особенности взаимодействия русского и дагестанских языков, связанные с их разнотипностью. Здесь, как ни в какой другой республике или области, сложилась уникальная языковая ситуация: на сравнительно небольшой территории живут народы, говорящие на трех десятках языков. В Дагестане функционируют следующие литературные языки: русский, аварский, даргинский, кумыкский, лезгинский, лакский, табасаранский, агульский, цахурский, рутульский, ногайский, татский, чеченский и азербайджанский. Каждый национальный язык имеет пеструю диалектную систему. Русский язык в такой лингвоституации выполняет особую функцию межнационального общения, в результате чего возникает своеобразное «сотрудничество» местных национальных и русского языков. Это определяет наличие в республике нескольких типов двуязычия: национально-русского, русско-национального и национально-инонационального. По распространенности сегодня национально-русский тип двуязычия занимает ведущее место: им владеют 65% населения республики.

Овладение русским языком некоторыми народностями Дагестана происходило еще в конце XIX в. Так, например, задолго до 1917 г. лакцы-отходники овладели русским языком и употребляли его почти исключительно за пределами своего края, а частично и в дагестанских городах. Следует отметить, что русским языком владели в прошлом исключительно мужчины, потому что женщины в Дагестане тогда почти не имели связи с внешним миром, жили, как правило, не выходя за пределы своего аула.

В дальнейшем, в силу многих социальных причин, национально-русское двуязычие появилось у значительной части носителей дагестанских языков. Социально-экономические преобразования, которые наступили после революционных изменений в стране, обусловили расширение и углубление общественно-политических, экономических и культурных

связей между народами Дагестана и Россией. Это привело к настоящей необходимости в овладении русским языком.

В первый период культурного строительства (20–30-е гг. XX в.), когда решалась проблема ликвидации неграмотности, национальные языки и язык межнационального общения имели сравнительно узкие сферы применения. Немаловажную роль в увеличении числа владеющих русским языком сыграли миграционные процессы, связанные с рациональным размещением производительных сил. Переселение большого количества представителей разных народностей и этнических групп из горных областей на равнины обусловило изменение национального состава многих районов. Например, аварцы, даргинцы, лакцы, лезгины переселились на равнинные земли.

Сегодня языковеды отмечают два пути развития национально-русского двуязычия [1, с. 5]. В сельской местности дети начинают изучать русский язык в 6–7 лет, когда сформировались речь и мышление. Взрослое население (учителя) прибегают к русской речи преимущественно на занятиях, совещаниях. Другие представители сельской интеллигенции, хотя и владеют русским языком, читают художественную литературу, прессу на русском языке, общаются на последнем эпизодически. Старшее поколение сельских жителей (65 и более лет) не испытывает острой потребности общаться по-русски. Почти не владеют русским языком в этом возрасте женщины в селах.

Иная ситуация в городах республики. Здесь родной язык усваивается в семье. Вне семьи, в детских учреждениях, школах, в общении функционирует русский язык. Сферы применения родных языков в городах ограничены, что ведет за собой утрату родного языка, особенно у молодежи. Безусловно, активная роль русского языка в этом случае обусловлена полиязыковой национальной средой города. Многонациональны все дагестанские города, поселки городского типа и десятки селений переселенцев, в них русский язык функционирует в качестве основного средства межнационального общения. На русском языке частично осуществляется также общение представителей разных национальностей в крупных районных центрах на равнинной части Дагестана.

Второй тип двуязычия, русско-национальный, представляет собой сложную, мало изученную проблему. Потребность для русских знать и употреблять языки коренных национальностей Дагестана, как отмечают сейчас многие исследователи, снижается. С одной стороны, русскоязычное население не всегда проявляет интерес и желание к изучению дагестанских языков: в подавляющем большинстве даже в семьях со смешанным национальным составом, если один из членов семьи русский,

он не владеет национальным языком. Кроме того, для детей, рожденных в смешанном по национальному составу браке, русский язык становится родным. С другой стороны, проявленное желание изучать язык не всегда удовлетворяется. Отсутствие учебных пособий, разговорников, словарей, адресованных дагестанцам, желающим изучать язык, факультативность преподавания национальных языков в школах, малоэффективная методическая база преподавания – все это затрудняет развитие русско-национального двуязычия в республике.

Третий тип двуязычия, национально-инонациональный, история его развития, современное состояние – тема неизученная. Известно о исторически локальном двуязычии, например, на кумыкском языке общались кумыки с даргинцами, аварцы с кумыками и т.д. Сегодня исследовательским полем обозначенной проблемы может стать языковая ситуация в семьях со смешанным национальным составом, языковые картины в регионах с пестрым национальным расселением и т.д.

Итак, современная языковая ситуация в дагестанском полиэтническом регионе определяется приоритетностью национально-русского двуязычия, присущая ему типологическая картина доминирующих признаков представлена на рисунке 1.

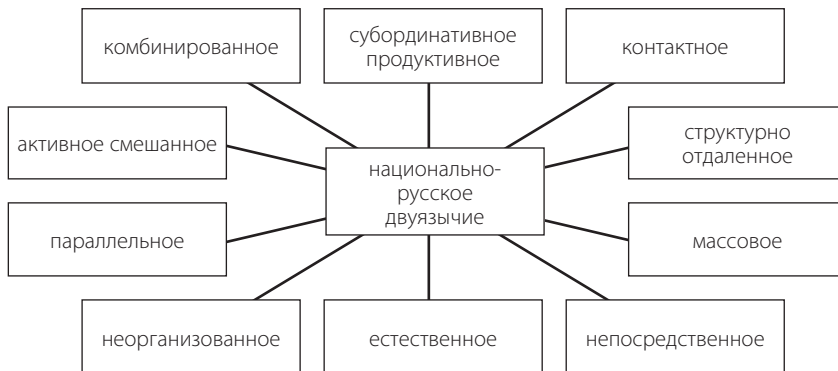


Рис. 1.

При этом двуязычная личность осуществляет свою социальную и лингвистическую идентификацию в основном благодаря русскому языку, который самостоятельно обслуживает все важнейшие общественные сферы.

Высокий социальный статус русского языка, выступающего в этих условиях доминирующим компонентом двуязычия и средством

межнациональной коммуникации, диктует необходимость корректного речевого использования его разноуровневых единиц. Составляющими содержания понятия «культура русской речи» в условиях полиязычия следует считать безупречное, орфоэпически и акцентологически нормативное произношение, выразительную интонацию, грамматическую выверенность, стилистическую корректность, этическую уместность высказывания и максимальное соответствие коммуникативной установке говорящего или пишущего конкретной речевой ситуации.

Снижение культуры русской речи, засорение ее иноязычной, просторечной, жаргонной бранной и прочей ненормативной лексикой, заметное ослабление общественного внимания к соблюдению говорящими и пишущими общеобязательных правил русского литературного языка – это процессы, характерные для всего сегодняшнего ареала функционирования русского языка. Однако в мультилингвистической среде названные процессы обостряются и глобализируются.

В последние годы усиление роли родных языков дагестанцев в социально-экономической, культурной и бытовой сферах, обозначившийся интерес к правильности и чистоте национальной речи, к сожалению, определенным образом вызвали безразличие и даже пренебрежение к правильности и культуре русской речи билингов.

Между тем, владение русским языком, наряду с родным языком, овладение в совершенстве его функциональной спецификой, формирование с помощью русского языка и русской культуры высоких нравственных и эстетических качеств, без сомнения, духовно возвеличивают носителя национально-русского двуязычия, детерминируют его общую культуру и интеллигентность.

В этой связи культура русской речи в Дагестане представляет собой актуальную социальную и лингводидактическую проблему. Интерес, проявляемый к этой проблеме в интернациональной республике не только лингвистами, филологами, но и политиками, вполне объясним: от этого зависит не только решение собственно лингвистических вопросов, но и развитие и совершенствование межнациональных отношений в обществе.

Дидактический подход к многоязычию связан с выявлением ряда факторов: во-первых, это динамический характер формирования многоязычия/билингвизма, во-вторых, характер сосуществования языковых компетенций в памяти билингва, что зависит от условий и методов обучения, и, в-третьих, особенности методики преподавания неродного языка в многоязычной среде.

При этом обучение русскому языку как средству межнационального общения должно строиться на следующих принципах:



- принцип учета языковых потребностей – потребностей общества, группы, личности;
- принципы языкового сосуществования: в условиях национальной культуры сосуществования родного языка с языком межнационального общения, сосуществования в государстве в целом и в национальном обществе, в определенной социальной группе и в более узком речевом коллективе, наконец, в рамках речевой деятельности одной языковой личности [2, с. 104].

Следовательно, центральным объектом в этом процессе должна быть языковая личность, осваивающая русский язык и владеющая им как вторым.

Любой тип двуязычия предполагает межъязыковую интерференцию, позитивное и негативное действие которой объясняется исключительно структурно-типологическими особенностями родного и изучаемого языков. При обучении языку в многоязыковой среде в сознание обучающегося закладывается представление о двух (или более) языковых системах, вследствие чего элементы одной системы часто оказываются перенесенными в систему другого языка. При наложении структурных моделей дагестанских языков на структурные модели русского происходят различные смещения. Они становятся предпосылкой возникновения отрицательной интерференции на всех языковых уровнях и порождают многочисленные ошибки в русской речи дагестанцев.

Разнородные явления интерференции, снижающие культуру русской речи, должны быть максимально изучены и учтены при внедрении тех или иных технологий культурноречевого воздействия. При этом в условиях полиязыкового контекста построение любой дидактической модели лингвистического обучения невозможно без учета характера билингвизма обучающихся. Следует отметить, что степень билингвизма учебной аудитории, как правило, различна: от нулевой до крайне ущербной. Это вызывает затруднения в применении адекватных способов ликвидации интерферентных отклонений, требует индивидуальной диагностики и контроля в обучении, а значит, усиления самостоятельной работы.

Формирование и коррекция навыков употребления языковых единиц с учетом интерференции должно базироваться на выводах лингвокомпаративного анализа, который восходит к широко известному тезису Л.В. Щербы о необходимости сопоставительного метода обучения, основанного на сравнительном анализе языковых систем [4, с. 321]. В этой связи очевидно, что отбор языкового материала и методическая интерпретация обучения должны учитывать критерий межъязыковой эквивалентности и контрастивности. Выявление межъязыковых сходств

и различий носит теоретический характер, но одновременно оно совершенно необходимо для определения их методической релевантности, которое с точки зрения обучения неродному языку является одной из основных прикладных задач сопоставительного изучения языков.

В системе вузовского обучения русскому языку в условиях дагестанского мультилингвизма учет потенциальных возможностей проявления интерференции является очевидной необходимостью. Приемы и методы преодоления интерферентных явлений в речи обучающихся должны быть неотъемлемой частью каждого курса, обеспечивающего практическое владение современным русским литературным языком в условиях полиязыкового контекста обучения.

Сегодня такая позиция особо актуализируется в связи с профессионально-ориентированным языковым обучением. Качество подготовки специалиста определяется его готовностью к эффективной профессиональной деятельности, способностью к адаптации в условиях быстро меняющегося современного мира, следовательно, зависит от уровня комплексного владения профессиональными компетенциями. При этом русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция личности является системообразующей и стрержневой для профессиональных компетентностных ресурсов, т. к. органично интегрирует в собственном развитии формирование всех остальных компетенций, являясь не только целью, но и средством эффективного развития личности в образовательном процессе [3].

#### Библиографический список

1. Абдуллаев А.А. Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия. Махачкала, 1995.
2. Караулов Ю.Н. Двуязычие и русский язык в СССР (К теории языкового сосуществования) // Русский язык в школе. 1989. № 3. – С. 103–109.
3. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. Махачкала, 2009.
4. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики. М., 1947. – С. 319–337.

**В.Ю. Михальченко**

## Социальные функции русского языка в контексте языкового разнообразия стран СНГ

Автор выделяет две тенденции мирового лингвистического процесса, которые в значительной степени влияют на функционирование русского языка. На примере некоторых стран рассматривается разнообразие социальных функций языка в разных сферах общения, что дает основание разграничивать эти функции в зависимости от объективных и субъективных факторов, в одних случаях действующих в поддержку функционирования русского языка, в других – мешающих его применению. Также в статье сопоставляется юридический и функциональный статусы языка.

**Ключевые слова:** языковая компетенция, национально-языковая политика, мировой лингвистический процесс, язык международного общения, национальный язык, социальные функции языка.

Для современного мирового лингвистического процесса характерны две тенденции – распространение в мире мировых языков, языков международного общения, с одной стороны, и стремление народов сохранить и развивать свой язык, с другой стороны. Эти две тенденции совершенно логично вытекают из социальных потребностей процесса глобализации и разных национальных языковых общностей. Национальные языки служат языковому единению соответствующих языковых общностей. В то же время процессы глобализации вызывают необходимость единения мирового сообщества. В этой области существует серьезное соперничество между мировыми языками, поскольку именно они претендуют на занятие этой функциональной ниши. В настоящее время наиболее сильны функциональные позиции у английского языка, который в некоторых сферах общения, например, в мировой науке, занимает до 90% [3].

Русский язык, являясь одним из мировых языков, выполняет значительный репертуар социальных функций. Он является языком международного общения русского народа в России, русских в дальнем зарубежье, русскоязычных общностей в ближнем и дальнем зарубежье, межнационального общения, общегосударственным языком Российской Федерации, государственным языком в других странах (Беларусь, Киргизия) [2; 4].

Такое разнообразие социальных функций в разных сферах общения, представленных в ряде стран мира, дает основание разграничивать

эти функции в зависимости от объективных и субъективных факторов, в одних случаях действующих в поддержку функционирования русского языка, в других – случаях мешающих его применению. Необходимо отметить, что две тенденции мирового лингвистического процесса, указанные выше, в значительной степени влияют и на функционирование русского языка. Это влияние проявилось после распада Советского Союза, т.к. в жизни языка распад многонационального, многоязычного государства породил дополнительную тенденцию – стремление титульных наций законодательно закрепить статус государственного за своим языком и путем распространения его в разных сферах общения, в разных языковых общностях сделать этот язык средством единения всего нового государства. Придавая статус государственного языку титульного народа, законодатели не учитывали ни языковой ситуации в той или иной стране (наличие разных языковых общностей), ни возможных темпов смены языковой ориентации, ни готовности языка, объявленного государственным, занять все функциональные ниши (наличие функциональных стилей, терминологии, словарей и т.д.). Принятие закона о языках не меняет языковую ситуацию в стране. Для изменения языковой ситуации необходимы десятилетия, а то и столетия. Так, например, в Индонезии на языковую смену, по подсчетам в соответствии с планами языкового строительства, уйдет целое столетие (1947–2047 гг.) [1]. В социолингвистике с юридическим статусом сопоставляется функциональный, фактический статус, т.е. реальное распространение того или иного языка в стране среди разных языковых общностей, в разных сферах общения.

В большинстве стран СНГ русский язык не имеет юридического статуса, но сохраняет фактический, функциональный статус. Внедрению государственных языков в разных сферах общения мешает следующее:

- 1) несоответствие уровня их лингвистического состояния требованиям сфер общения;
- 2) поспешность, с которой внедряются эти законы;
- 3) игнорирование культурных и языковых прав разных языковых общностей, населяющих ту или иную страну.

Такое отношение к реализации законов о языках приводит к использованию языков в политических целях, к противопоставлению языковых общностей, к открытым или латентным языковым конфликтам.

Наиболее сильны функциональные позиции русского языка в сфере общения русских диаспор. Это сфера общения, с которой необходимо обращаться особенно осторожно: языковые общности (диаспоры) желают сохранить свою культуру и свой язык, находясь в иноязычном окружении,

в условиях реализации законов о языках. Для некоторых стран, например, Украины, ущемление языковых прав русской диаспоры особенно опасно, т.к. по культурно-языковому признаку на Украине существует разлом – Западная и Восточная Украина. Однако международные конвенции основное внимание уделяют защите прав коренных народов. В Государственной Думе Российской Федерации была предпринята попытка регулировать языковую жизнь стран СНГ. Несколько лет назад был принят модельный закон о русском языке в СНГ, в котором были предусмотрены сферы общения для функционирования русского языка. Этот закон мог изменить конфликтогенную несправедливость по отношению к русскоязычным диаспорам в лучшую сторону, однако, видимо, из-за опасений в появлении «языковой конкуренции» местному, республиканскому, языку, получившему статус государственного, этот модельный закон до сих пор в странах СНГ не нашел применения.

Широко распространена в республиках СНГ и другая функция русского языка – функция языка межнационального общения. Совершенно очевидно, что здесь речь идет не столько о том, на каком языке русский будет общаться в Молдове с молдаванином, а о том, на каком языке молдованин будет говорить с украинцем, эстонцем, белорусом и др. Однако межнациональное общение касается только области неорганизованного межличностного общения.

Не существует пока в странах СНГ альтернативы русскому языку в функции языка международного общения. Прежде всего, это обусловлено экономическими причинами: наиболее тесные экономические связи стран СНГ именно с Российской Федерацией, а не дальним зарубежьем. Кроме того, языковая компетентность населения стран СНГ гораздо выше в области знания русского языка. Возможно, лишь незначительные социальные группы, часто выезжающие за границу, или же занимающиеся наукой, в достаточной степени владеют иностранными языками и испытывают социальную потребность в их применении.

Как известно, основной сферой общения, формирующей языковую компетенцию знания языков, является школьное и вузовское обучение. Создаются реальные условия для сознательного влияния общества на язык в плане изменения языковой ориентации жителей, их языковой компетенции. Так, в некоторых странах бывшего Советского Союза (например, республики Прибалтики) первым иностранным обязательно изучаемым языком объявлен английский как язык единения Европейского Союза. Однако, из-за наличия сильной социальной потребности в русском языке, до 60–70% студентов добровольно факультативно изучают русский язык.

В сферах организованного общения действует тенденция требования перехода на язык, получивший статус государственного. Видимо, для переходного периода, который может занять столетия, здесь необходимы компромиссы – наличие переводчиков, свободное использование 2–3 языков. Резкое, ускоренное навязывание государственных языков в республиках СНГ входит в противоречие с мировыми тенденциями – стремлением народов к языковому единению в мировом масштабе с одновременным желанием сохранить языковое разнообразие мира. Правда, чаще всего, говоря о языковом разнообразии, имеют в виду коренные народы, а не диаспоры. Таким образом, малочисленные коренные народы оказываются больше защищены международными документами о языковых правах (Хартия о языках коренных народов), чем многочисленные диаспоры. 20 млн русских после распада Советского Союза, ставшие диаспорами в новых государствах, не защищены ни международными конвенциями, ни местными законами. Это создает условия для появления конфликтов в национально-языковой политике.

Игнорируя языковые права отдельных языковых общностей, заставляя их ускоренно переходить на государственный язык, не считаясь с их стремлением сохранить родную культуру и родной язык, проводники национально-языковой политики не замечают основных тенденций развития современного мирового лингвистического процесса, который предполагает единение мира языками международного общения, с одной стороны, и сохранение языкового разнообразия – с другой.

#### Библиографический список

1. Кондрашкина Е.А. Индонезия: языковая ситуация и языковая политика. М., 1986.
2. Русский язык: современное состояние и тенденции распространения. Вып. 3. М., 2005.
4. Crystal D. English as a global language. Cambridge, 1977.
5. Mikhalchenko V., Trushkova Yu. Russian in the modern world // Languages in a globalizing world. Cambridge, 2003.

**Р.М. Новрузов**

## Лингвокультурологический анализ концепта «душа»

В статье проводится сопоставительное рассмотрение концепта «душа» в репрезентации русской и восточной (мусульманской) литератур. Анализ текстов Л.Н. Толстого, Б.Л. Пастернака и известного мусульманского мыслителя Абу Хамид Мухаммад ал-Газали ат-Туси дает основание автору сделать вывод о том, что лингвокультурологические детали концепта «душа» по своим базовым определениям и концептуальному пространству у различных авторов, различных эпох и культур совпадают.

**Ключевые слова:** концепт, концептосфера, разумная душа, духовная сущность, текстообразующие формы.

Существует хрестоматийное мнение, что «системно-структурная организация художественного текста, семантика используемых в нем языковых единиц являются основой объективности его интерпретации, а коммуникативная, прагматическая природа текста и социальная, культурная компетенция читателя допускают субъективность, неоднозначность его интерпретации» [1, с. 45]. Оно сложилось в связи с возникшим вопросом относительно границ, предела осмысления и понимания художественного текста. Приведем еще одну интересную в пределах занимающей нас темы мысль Л.Н. Мурзина, которая еще более усиливает уровень культуры над уровнем языка, воплощаемого в текстах: «Текст есть формальная единица культуры, культура “разлагается” на тексты, состоит из текстов, хотя качественно не сводится к ним. Поэтому подход к культуре со стороны текста есть формальный структурный подход...» [4, с. 165].

Уточнив основополагающие, на наш взгляд, принципы интерпретации художественного текста и культурологическую составляющую текста, мы сформулируем тему статьи, заключающейся в сопоставительном

рассмотрении концепта «душа» в репрезентации русской и восточной (в данном случае – мусульманской) литератур. Предпринятый анализ материала соответствует тщательному отбору текстов, который преследует цель на лингвокультурологическом уровне выявить схожие или отличительные параметры (план содержания и план выражения) указанного концепта. Более того, основному анализу предшествует предварительный, так называемый теоретический анализ, который, по-нашему мнению, создает опорную систему раскрытия содержания составляющих концепта. Для этой цели, принимая за отправную точку текст, мы вначале проанализируем научно-художественные тексты двух мыслителей и художников слова сопоставляемых культур – Льва Николаевича Толстого и Абу Хамид Мухаммада ал-Газали ат-Туси. Такой принцип осмысления обусловлен тем, что некоторые концепты, в том числе и объект нашего исследования, являются общечеловеческими, панхроническими, всеобщими, и к ним, на наш взгляд, в каждой культуре существуют постулаты, «ключи», раскрывающие вышеназванные универсалии.

В качестве иллюстрируемого первого образца мы обратились к двум текстам графа Л.Н. Толстого. Приведем их в анализируемой последовательности.

В «Критике догматического богословия» (1880) Л.Н. Толстой пишет: «...То же и с понятием душа. Обращусь я к своему стремлению к истине, и я знаю, что это стремление к истине есть невещественная основа меня – моя душа; обращусь ли на чувство своей любви к добру, я знаю, что это моя душа любит» [9, т. XI, с. 141].

Добавим для большего разумения к размышлениям мысли из заключения его «Христианского учения» (1897): «...божественная сущность души нашей духовная, вневременная и внепространственная, в этой жизни заключенная в тело, выходя из него, перестает находиться в условиях пространства и времени и потому про сущность эту нельзя сказать, что она будет. Она есть.

...Одно достоверно и несомненно – это то, что сказал Христос, умирая: “В руки Твои отдаю дух мой”. Именно то, что, умирая, я иду туда, откуда исшел. И если я верю в то, что то, от чего Я исшел, есть разумная любовь (два эти свойства я знаю), то Я радостно возвращаюсь к Нему, зная, что мне будет хорошо. И не только не сокрушаюсь, но радуюсь тому переходу, который предстоит мне» [Там же, т. XV, с. 365–366].

Первый фрагмент текста Толстого выявляет определенный набор ключевых слов: *душа, истина, любовь*. Семантическое пространство ключевых слов раскрывается близкими по смыслу группами слов, представленными текстовыми пропорциями в виде аргументно-предикативной



структуры: *стремление к истине, неведущая основа меня, обращаюсь ли на чувство, любовь к добру, моя душа любит*. Хотя и бытует мнение, что познавательный концепт направлен на конкретные представления, а художественный концепт – на потенциальный образ, т.е. художественный концепт якобы лишен логического определения, наш случай свидетельствует о другом: русский писатель логико-аналитическим способом, используя повторы побуждений, цели их (*обращаюсь я к своему стремлению к истине; это стремление к истине; обращаюсь ли на чувство своей любви к добру; это моя душа любит*) и убежденность, выраженную словосочетанием «я знаю», подводит читателя к аргументированному пониманию качеств и свойств души. Если свойство души определяется словом «неведущая», если вместилищем ее признается «основа человека», то есть его тело, то она в своем понятии содержит «истину», «любовь» и «добро». Другими словами, указанные ключевые слова составляют когнитивно-пропозиционную структуру концепта, его субъект, предикат и источник.

Анализ второго фрагмента текста не составляет сомнения в правоте наших умозаключений. Более того, приядерная зона концепта усиливается аргументно-предикатной семантикой: сущность души – *божественная, духовная, вневременная, внепространственная*. Это по сути компонентное «расщепление» ранее употребленного «неведущая», то есть выявление ее слагаемых. Вместе с тем в концептосферу включаются две существенные словоформы: первое – утверждение сущности души так таковой (*она есть*) и второе – источником души является «разумная любовь»; она дается человеку с рождением и со смертью возвращается к своему источнику (*я иду туда, откуда исшел*).

Таким образом, мы выявили семантические доминанты, формирующие концептуальное пространство текста, которые помогут нам в последующем ориентироваться в анализе поэтического текста Бориса Пастернака.

Прежде чем перейти к анализу, напомним важное для нас умозаключение Ю.С. Степанова, которое поможет нам увидеть в потенции национального языка, выражаясь словами Д.С. Лихачева, «заместитель» русской культуры [3, с. 6]: «Концепт – это как бы сгусток культуры в создании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [8, с. 40].

Итак, любой концепт выражает индивидуальный культурный опыт человека и определяет ментальное богатство концептов. Попытаемся данный постулат раскрыть на примере текста ал-Газали.

В одном из сочинений под названием «Божественное знание» («Илми ладуни») известный мусульманский мыслитель Абу Хамид Мухаммад ал-Газали ат-Туси (1058–1111) пишет: «...но человек взял на себя

обязанности адресата, произошло ради нечто такого, что является его особенным свойством, которым не обладают другие животные. Это нечто и есть та разумная душа, тот упокоившийся дух. И данный дух – не тело, не преходящее явление, но – божественное веление, как было изволено: «Скажи, дух от повеления Господа моего» (Коран, 17:87). И еще было сказано: «О ты, душа упокоившаяся! Вернись к твоему Господу довольной и снискавшей довольство!» (Коран, 89:27–28).

...Упование и обращение людей Пути, то есть суфиев, к духу и сердцу – несравненно больше их упования на личность и тело. Поскольку дух – от Всевышнего Господа, постольку он проживает в теле подобно страннику и скитальцу. Все его внимание обращено к своей основе и своему источнику» [Цит. по: 10, с. 185–186, 188].

Для того, чтобы внести ясность в понимание последней фразы ал-Газали («все его внимание обращено к своей основе и своему источнику»), мы считаем необходимым привести дополнительную информацию, дающую ей разъяснение, из «Суфийского послания о свободе духа» Интаят Хана: «Величайший принцип суфизма: “Ишк – Аллах, Мабут – Аллах” (Бог есть Любовь, Любящий и Возлюбленный)» [Цит. по: 7, с. 185].

Ал-Газали видит отличительную особенность человека от животного в возложении на него *обязанности адресата*, заключенной в *особенном свойстве – разумной душе*. Дело в том, что у Толстого в продолжение мысли выше приведенного трактата есть суждения, которые полностью повторяют семантику текста восточного поэта: «Действительно, с одной стороны, человек есть животное и не может перестать быть животным, пока он живет в теле; с другой стороны, он есть духовное существо, отрицающее все требования человека» [9, т. XV, с. 298]. Однако нас в данном случае привлекают ключевые слова *разумная душа* и *разумная любовь*. *Разумная любовь* в трактовке Толстого исходит от Всевышнего, *разумная душа* у восточного мыслителя также аналогичный источник. Далее, по учению ал-Газали, душа является *божественным велением*, у Толстого также подчеркивается *божественная сущность души*. Примеры еще раз подтверждают правомерность мнения о том, что обычно посредством контекста выясняется словарное значение концепта, которое является результатом столкновения словарного значения слова с индивидуальным опытом писателя и опытом народа.

Существенными признаками при актуализации концепта являются предикатные слова: прилагательные (у ал-Газали – *упокоившийся*, не преходящее явление; у Толстого – *духовная, вневременная, внепространственная*); существительные с предикативной семантикой (у ал-Газали – *к духу и сердцу, подобно страннику и скитальцу*; у Толстого – *сущность*).

«Упокоившийся дух» уже в семном значении содержит понятия «духовная, вневременная, внепространственная». Поэтому не случайно восточный мыслитель дополнительной фразой дает нам разъяснение с употреблением выражения «не преходящее явление», которое еще более приближает нас к толстовским определениям: «И данный дух – не тело, не преходящее явление...».

Самым поразительным сходством в текстах является вывод двух мыслителей о том, что душа, покинув тело, возвращается к своему Началу. Ал-Газали вначале ссылается на текст Корана: «О ты, душа упокоившаяся! Вернись к твоему Господу довольной и снискавшей довольство!» Далее, отталкиваясь от истины Откровения, он убеждает нас в том, что брэнное тело является лишь временнымместилищем души, которое, будучи странником и скитальцем, возвращается к своей «основе» и «источнику».

Толстой тоже не минует Священного Писания и ссылается на изречение Христа: «В руки Твои отдаю дух Мой», уточняя его своим пониманием – «умирая, я иду туда, откуда исшел». Возвращение к источнику сопровождается одинаковыми эмотивными лексемами: *довольной и снискавшей довольство – не сокрушаясь, но радуясь*. Казалось бы, слова подобраны по-разному, но смысл их одинаков и совпадает функциональная значимость.

Взаимоотношению «части» и «целого» посвящено поэтическое «определение души» (стихотворение так и называется) Бориса Пастернака:

*Спелой грушею в бурю слететь  
Об одном безраздельном листе.  
Как он предан – расстался с суком!  
Сумасброд – задохнется в сухом!*

*Спелой грушею, ветра косей.  
Как он предан, – «Меня не затреплет!»  
Оглянись: отгремела в красе,  
Отпылала, осыпалась – в пепле.*

*Нашу родину буря сожгла.  
Узнаешь ли гнездо свое, птенчик?  
О мой лист, ты пугливей щегла!  
Что ты бьешься, о шелк мой застенчивый?*

*О, не бойся, приросшая песнь!  
И куда порываться еще нам?  
Ах, наречье смертельное «здесь» –  
Невдомек содроганью сращенному [5, с. 75].*

Целое существует, поскольку живет в единичном, единичное существует, поскольку носит в себе силу целого. Восхождение к Абсолюту

совершается посредством ощущения, воображения, фантазии и постижения.

Для поэта душа – это «спелая груша», «безраздельный лист», то есть это те образные воображения, которые тут же приобретают движение, действие – «в бурю слететь», «растаться с суком». Синтагматическую основу субъекта составляет предикатное слово «предан». Преданность как состояние, свидетельствующее о «безраздельности», спаянности со своим источником, повторяется рефреном, подчеркивающим восторг со стороны поэта, смешанный с чувством зависти. В его преданности присутствует убежденность в защищенности, граничащей с детской наивностью и чистотой (*Как он предан*). Но поэт с жалостью обращается к своей душе, предупреждая ее о горестях настоящей жизни (*отгремела в красе, отпылала, осыпалась в пепле*). Наблюдения над жизнью души как бы со стороны (может быть – изнутри) фиксируют время в прошлом (*Нашу родину буря сожгла, узнаешь ли гнездо свое*), напоминают о настоящем (*Что ты боишься, не бойся*). И, вдруг поэт срастается со своей душой (*И куда порываться еще нам?*). Но это лишь на миг, потому что «смертельное “здесь”» разделяет тело и душу, и последнему не понять (*недомек*) этого разлада в силу «сращенности» с Первоначалом своим. В процессе «определения» понятия «душа» Пастернак по-своему интерпретирует носителя сути, т.е. слова, находя все новые метафоры для объекта познания (*птенчик, лист, шелк, песнь*), наделяя их иногда нежно-сочувствующими определениями (*застенчивый, приросший, сращенный*).

Парадоксально, но очевидна связь этого стихотворения со строками из первого акта второй части «Фауста» Гете (сцена «Красивая местность»), переведенного Борисом Пастернаком:

*Ты пробудила вновь во мне желание  
Тянуться вдаль мечтою неустанной  
В стремленье к высшему «существованью»* [2, с. 201].

Несколько иное сравнительно-образное наполнение получает концепт «душа» в одноименном стихотворении русского поэта:

*О, вольноотпущенница, если вспомнится,  
О, если забудется, пленница лет.  
По мнению многих, душа и паломница,  
По-моему, – тень без особых примет.*

*О, – в камне стиха, даже если ты канула,  
Утопленница, даже если – в пыли,  
Ты бьешься, как билась княжна Тараканова,  
Когда февралем залило равелин.*

*О внедренная! Хлопоча об амнистии,  
Кляня времена, как клянут сторожей,  
Стучатся опавшие годы, как листья,  
В садовую изгородь календарей [5, с. 25].*

Здесь другая психологическая ситуация. Поэтому концептосфера выражена иными текстообразующими формами. Так, привлекает внимание в начале каждой строфы форма обращения. Уже в них мы видим тревогу поэта, вынужденного обратиться к собственной душе в попытке понять и познать свою жизнь и разобраться в отношениях с ней, с душой.

Разные характеристики субъекта (*вольнотступница, пленница, камень стиха, паломница, тень, утопленница, внедренная*) зависимы от различных жизненных ситуаций, приобретая в каждом случае особые, отличительные признаки. Обстоятельства (*если вспомнится, если забудется, если ты канула, если – в пыли*) вынуждают ее страдать и «кляня времена» «хлопотать об амнистии». Освобождение ей необходимо для возврата «туда, откуда исшел», потому что она стремится к истине, которую не нашла в земной жизни.

Обратимся к анализу концепта, проводимого известным восточным поэтом Саади Ширази.

*О человек! Ты клетка или сеть!  
Душа, как птица, хочет улететь.  
Но трудно птице улететь на ветки, –  
Лишь улетит она – и снова в клетке.  
Жизнь ту – миг – используй до конца.  
Но дольше жизни миг для мудреца.  
Над миром стал царь Искандер владыкой;  
Скончавшись, потерял весь мир великий.  
И он не мог, как ни был он велик,  
Отдав весь мир, взять хоть единый миг.  
Так все ушли, пожав плоды деянья,  
От них остались лишь воспоминанья.  
К стоянке этой что душою лнуть?  
Друзья ушли, и нам уж скоро в путь.  
И после будут розы раскрываться,  
В саду друзья все будут собираться.  
Не будь же в мир-красавицу влюблен –  
Влюбленным вырывает сердце он [6, с. 119].*

Эти поэтические строки можно назвать стихотворением-наставлением. Поэт обращается к человеку и пытается своей логикой вразумить его. Он не задает вопрос, он восклицает в своей уверенности в том, что человек есть «клетка или сеть». Создается впечатление, что между человеком и его душой существует разлад, непонимание, отчужденность. В чем

причина этой отчужденности? Вероятно, в неверном понимании смысла жизни. Даже исторические личности (поэт конкретно указывает на царя Искандера – Александра Македонского), неверно понимая земной мир, возвеличивают свою жизнь, возводя ее на пьедестал вечности, но смерть разрушает их иллюзии. Саади не советует человеку влюбляться в этот бренный мир (*в мир-красавицу*), а дает возможность найти смысл жизни в другом. Это другое выражено словом «миг». Разъясняя понятие слова, восточный поэт ссылается на мнение «мудреца», для которого он, этот миг, дольше самой жизни.

Познать жизнь – значит познать душу. Познание души есть познание Бога. Вот этот «единый миг» возможен лишь в момент слияния души с Единым (*К стоянке этой что душою льнуть*). Значит, надо быть мудрым, чтобы *со-действовать* взаимопониманию души и тела, *со-участвовать* в божественном промысле, *со-зидать*, а не уничтожать. Поэтому поэт предупреждает, что каждый человек пожинает «плоды деянья».

Быть посвященным – удел мудрых. *Птица* нуждается в свободе и странстве, не переносит душные условия клетки. По мнению поэта, при земной жизни можно создать все условия для *со-существования* души и тела. Необходима обоюдная устремленность к Божественному Свету, к Любви, к Добру.

Подводя итог нашим размышлениям над текстами, мы приходим к выводу, что лингвокультурологические детали концепта «душа» по своим базовым определениям и концептуальному пространству у различных авторов, различных эпох и культур совпадают.

#### Библиографический список

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум. – 4-е изд., испр. М., 2006.
2. Гете И.-В. Фауст. М., 1975.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. АН СССР. Серия «Литература и язык». 1993. Т. 52. № 1.
4. Мурзин Л.Н. Язык, текст и культура // Человек – текст – культура / Под ред. Н.А. Купиной, Т.В. Матвеевой. Екатеринбург, 1994.
5. Пастернак Б.Л. Стихотворения и поэмы / Сост. Е. Пастернак; Послесл. Н. Банникова. М., 1998.
6. Саади. Избранное / Сост. Ш. Шамухамедов. Ташкент, 1978.
7. «Сгорающие в любви»: суфийское учение в комментариях издателя Анхеля де Куатъэ. М., 2007.
8. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования. М., 1997.
9. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. Т. XI, Т. XV. М., 1913.
10. Хисматулин А.А. Суфизм. СПб., 2003.

**Л.А. Вербицкая**

## Роль языковой нормы в практике обучения русскому языку

Автор отмечает, что отсутствие профессионального преподавания курса культуры русской речи инициирует процесс разрушения русского языка, ведет к разрушению культуры, общественного сознания, нравственности и морали, в связи с чем особо актуальна задача формирования нормативной речи. На основе анализа внутриязыковых системных факторов сделан вывод, что реальные пути развития произносительной нормы определяются фонологической системой языка и прежде всего существующей в ней вариантностью, что, по существу, означает, что норма в первую очередь – категория лингвистическая.

**Ключевые слова:** национальная культура, русский язык, гуманитарное образование, нормативная речь, произносительная норма, фонологическая система.

Мне кажется совершенно очевидным, что будущее России в значительной мере зависит от того, удастся ли сохранить национальную культуру, нормативный русский язык и образование. Любое университетское образование сегодня должно состоять из двух обязательных блоков: блок профессиональной подготовки, включающий дисциплины, необходимые для специалиста высокой квалификации (образовательные стандарты), и блок общегуманитарного образования, призванный формировать личность, развивать в человеке философские, нравственные, культурные основы, прививать самостоятельность в творчестве, образное мышление.

Необходимость включения основ гуманитарного образования в любое образование совершенно очевидна, и наша задача – признание приоритетного характера общечеловеческих интересов и гуманистических ценностей.

В языке народа отразилась вся его жизнь, история его материальной и духовной культуры.

Литературный язык как язык интеллектуального действия претерпевает социальные, психологические и структурные изменения, приводящие к серьезным изменениям в области семантики.

Принятие огромного количества заимствованных слов привело к созданию сложной сети неопределенных терминов, которые постепенно вытесняют традиционные слова, отражающие национальные особенности речи-мысли. Происходят значительные изменения и на фонетическом уровне.

Искажение, а зачастую разрушение русского языка неминуемо ведет к разрушению культуры, общественного сознания, нравственности и морали.

Именно поэтому во второй блок университетского образования должен обязательно включаться, а главное, профессионально читаться курс культуры русской речи.

Речь будущих преподавателей, инженеров, политиков, общественных деятелей должна быть нормативной.

Речь любого говорящего, а особенно – публичных деятелей, должна быть такой, чтобы ничто не отвлекало внимание слушающих от содержания, от ее сути, т.е. должна соответствовать современной произносительной норме.

Любой исследователь постоянно сталкивается с двумя видами явлений: внутренними, присущими языку как системе, и внешними, социолингвистическими и психолингвистическими факторами, поскольку язык живет в определенное время и в определенном коллективе пользователей. Постоянная связь этих явлений очевидна.

Вместе с тем, мне представляется необходимым постоянный учет в первую очередь внутриязыковых системных факторов. Взаимоотношения произносительных, лексических, морфологических, синтаксических и других норм и соответствующих систем будут, по-видимому, разными, но во всех случаях изменения нормы должны быть разрешены языковой системой.

Произносительная норма, в частности, безусловно, зависит от фонологической системы языка. При этом важно иметь в виду, что фонологическая система – это не только инвентарь фонем, но и их взаимоотношения, их дистрибуция, сочетаемость, функциональная нагрузка, чередования.

Необходимо различать норму как внутриязыковую категорию, присущую языку как системе, и норму кодифицированную, рекомендуемую в словарях, справочниках, разного рода пособиях. Хотелось бы подчеркнуть необходимость серьезного экспериментально-фонетического исследования с применением ряда современных методов изучения звуков как обязательного этапа, предшествующего описанию кодифицированной произносительной нормы.



При рассмотрении произносительной нормы очень важно различать два ее аспекта: орфоэпию и орфофонию. Орфоэпия – это правила, определяющие нормативный фонемный состав слова (например, в слове поэт – фонема /a/, а не /o/: /рает/, а не /роет/); орфофония – правила произношения аллофонов фонем (в слове поэт /e/ – открытое, а в слове лес – закрытое).

Проведение последовательного различения орфоэпии и орфофонии представляется очень важным, так как дает возможность четко противопоставить функциональные единицы различным звуковым реализациям одной и той же функциональной единицы.

Язык как развивающаяся, точнее – саморазвивающаяся система, не может быть понят и описан без учета вариантности некоторого числа составляющих его единиц разных уровней. Варианты языковых единиц, обнаруживаемые в синхроническом срезе языковой системы любой дробности, соотносятся не только синхронически, но и диахронически, как архетипы с неотипами.

Языковая система не может изменяться, минуя вариантность, т.к. любому переходу от архетипа к неотипу обязательно предшествует период сосуществования архетипа с неотипом. Таков механизм изменчивости языка, и, следовательно, совокупность варьирующих единиц составляет диахронический лимит языковой системы, позволяя судить о действующих процессах в языке и возможных направлениях его структурных изменений.

Итак, неизбежная эволюция нормы проходит через стадию сосуществования двух различных реализаций одной единицы, в течение какого-то времени (может быть и продолжительного) признаваемых одинаково правильными. Это вариантность 1-го типа. Так, например, в современном русском произношении равноправны оба варианта слов степь и учился: /st'ep'/ и /s't'ep'/, /uč'ils'a/ и /uč'ilsa/.

Вместе с тем эти варианты могут стать неправомерными. Источником этого неравноправия могут быть либо диахронические изменения в самой системе (смена «ориентиров» в «новообразовании»), либо экстралингвистические причины (например, изменение критерия престижности). Так, ведущим вариантом нормы сейчас является вариант /dv'er'/, а не /d'v'er'/; /žara/, а не /žыга/. Это вариантность 2-го типа.

Следует заметить, что взаимоотношения системы с орфоэпическими и орфофоническими вариантами различны. Так, орфоэпическая вариантность разрешена системой языка, хорошо осознается носителями языка и подвергается кодификации. Описание существующих орфоэпических вариантов и определение их как вариантов 1-го и 2-го типов оказывается достаточно трудным потому, что постоянное развитие языка и его норм, сравнительно быстрое изменение определенных особенностей орфоэпии

приводит к максимальному сокращению периода сосуществования произносительных вариантов, употреблению их как равноправных, т.е. к преобладанию случаев вариантности 2-го типа. Даже в случае: /st'ep'/ и /s't'er'/, о котором говорилось выше, уже намечается неравнозначность этих вариантов.

Орфофоническая вариативность лишь допускается фонологической системой и часто не замечается носителями языка, не имеющими специальной фонетической подготовки. Вариантность эта связана, как правило, с нарушением какого-либо интегрального признака системы в том случае, если он не является дифференциальным для той или иной фонемы (например, разные степени смягчения /č/, отвержения /c/, оглушения сонантов в позиции абсолютного конца слова, особенно после глухих и т.п.). Здесь преобладают случаи вариантности 1-го типа.

Сознательно утверждаться, кодифицироваться должны, безусловно, варианты, соответствующие основным тенденциям развития системы. При выборе одного из вариантов необходимо учитывать самые разнообразные фонетические, фонологические и экстралингвистические факторы, в первую очередь, в связи с тем, что от кодифицированной нормы определенным образом зависит судьба звукового строя языка.

Для разработки научных основ преподавания фонетики русского языка как иностранного необходимо учитывать взаимодействие фонологических систем родного и изучаемого языков. Интерференция родного языка при усвоении иноязычного произношения должна рассматриваться на двух уровнях (фонологическом и фонетическом) и в двух планах (восприятия и воспроизведения).

Проблему интерференции следует рассматривать по-разному в зависимости от того, в каких условиях происходит овладение иным произношением: изучается ли язык в условиях родного окружения или в условиях постоянных контактов и общения с носителями изучаемого языка.

Стратегия обучения должна зависеть в первую очередь от особенностей фонологической системы родного языка учащихся, т.к. именно этим определяется типология акцента в произношении изучаемого языка.

Сопоставление фонологических систем родного и неродного языков (под системой подразумевается не только набор фонем, но и их связи в пределах значимых единиц, их функциональная нагрузка, характер реализации их дифференциальных признаков) дает основание описать возможные произносительные ошибки, возникающие под воздействием родного языка.

В звуковом строе всех языков гласные и согласные образуют достаточно четко разграниченные группы, обладающие ярко выраженными функциональными особенностями. Поэтому при сопоставлении

фонологических систем эти две категории звуков целесообразно рассматривать раздельно. Вместе с тем учет реального функционирования фонем в потоке речи и в минимальной произносительной и перцептивной единице – слоге – делает необходимым при изучении звуковой интерференции анализировать не только отдельные звуки, но и их взаимодействие в слоге. Слог позволяет учесть наибольшую вариативность и согласного, и гласного, вызванную фонетическим окружением. При обучении русской фонетике следует опираться на открытый слог типа СГ.

Знание основных черт современной русской орфоэпии и орфофонии необходимо преподавателям русского языка для наиболее эффективного обучения произношению.

Многолетнее экспериментально-фонетическое исследование, проводимое на филологическом факультете Санкт-Петербургского университета, дало возможность описать литературную произносительную норму современного русского языка и наметить определенные тенденции развития нормы [1].

Подробные рекомендации произношения ударных и безударных гласных, согласных, сочетаний согласных, их орфоэпические и орфофонические особенности дают возможность преподавателю разработать наиболее эффективную методику постановки звуков. Учет интерференции на фонетическом уровне (в случае обучения русскому языку как неродному) поможет определить последовательность введения звукового материала.

Влияние фонологической системы языка на формирование нормы и необходимость учета именно ведущего варианта нормы в практике обучения языку хочу продемонстрировать на одной особенности современного произношения: произнесения твердого или мягкого согласного перед орфографическим Е в заимствованных словах.

Так, известно, что в фонологической системе русского языка твердые согласные противопоставлены мягким перед гласным непереднего ряда. Вместе с тем появление большого количества заимствованных слов, в которых согласный стоит перед гласным переднего ряда /e/, несмотря на прогнозы ряда лингвистов, убежденных в том, что в этом положении будет произноситься, как и в исконно русских словах, мягкий согласный, привело к возникновению противопоставления твердых мягким и в этой позиции (mer – m'er, ser – s'er), и, как следствие, произнесение твердого согласного (например, фонема /fanema/, сервис /serv'is/, тандем /tandem/ и т.п.).

При этом влияние системы проявляется очень тонко. В самой фонологической системе уже была заложена возможность сочетания твердого согласного с гласным переднего ряда /e/, т.к. переднеязычные согласные /š, ž, c/ – только твердые (шесть /šes't', жест /žest/, цех /cex/).

Специальное исследование практически всех заимствованных слов показало, что именно переднеязычные согласные в 80% – твердые (фонетика /fanet'ika/, антенна /antenna/, регби /regb'i/) и только 20% – мягкие (консервы /kans'erгы/, пионер /p'ian'er/, академик /akad'em'ik/).

С заднеязычными и губными – обратная ситуация: в 80% слов – они мягкие (кегли /k'egl'i/, брокер /brok'ir/, схема /sx'ema/, асбест /azb'est/, альберт /al'b'ert/) и в 20% – твердые (новелла /navela/, кемпинг /kemp'ink/).

Интересно подчеркнуть, что если в заимствованных словах есть переднеязычный согласный /л/, он всегда мягкий (кабриолет /kabr'ial'et/, пистолет /p'istal'et/), по-видимому, потому, что европейское /л/, лишенное веларизации, ближе к русскому мягкому.

Это лишь один пример влияния системы. Изучение внутренних, языковых факторов оказывается очень важным и при выборе одного из вариантов нормы в качестве предпочтительной рекомендуемой кодифицированной нормы.

Описание современной произносительной нормы русского литературного языка должно быть одной из существенных частей университетского курса культуры речи. Говоря о зависимости развития нормы от системы, следует обратить внимание на ряд намечающихся внутренних перестроек в фонологической системе, способных привести к некоторым изменениям в норме.

В противопоставлении твердых согласных мягким (одной из особенностей фонологической системы русского языка) не все потенциальные возможности этой категории исчерпаны. Может еще произойти увеличение числа пар согласных, противопоставленных по твердости-мягкости, может увеличиться или уменьшиться число позиций, в которых это противопоставление реализуется. Процесс увеличения числа позиций, в которых твердые и мягкие дифференцируются, происходит в современном языке за счет распространения противопоставления твердых мягким перед гласным переднего ряда /e/.

В сочетаниях  $C_1 C_2$  идет как бы обратный процесс: замена первого мягкого согласного твердым, так как все позиции ассимилятивного смягчения были позициями, где твердые согласные не противопоставлялись мягким.

Намечается дельнейшее развитие ограничения в употреблении гласных в безударной позиции. Если до сих пор это ограничение касалось только двух фонем из шести – /e/ и /o/, гласных среднего подъема («слабого» звена в системе), то в настоящее время наблюдается тенденция к ослаблению функциональной нагрузки в таком же плане и для гласного /и/. По крайней мере, в неполном типе произнесения достаточно широко встречается утрата противопоставления /u/ – /i/ в безударной позиции после

палатализованных, особенно между мягкими: произношение челюсть как /ʃ'el'is't'/, бюро как /b'iro/, пюре /p'ire/.

Анализ основных тенденций развития фонологической системы имеет большое значение при рассмотрении вопросов нормы, т.к. чаще побеждают варианты, соответствующие тенденциям развития системы.

Унификация произношения, выравнивание различий диктуется и обеспечивается экстралингвистическими факторами, развитием общества и общественных отношений.

Реальные же пути развития произносительной нормы определяются фонологической системой языка и прежде всего существующей в ней вариантностью. Это, по существу, означает, что норма в первую очередь – категория лингвистическая, и лишь во вторую – социальная, социолингвистическая, так как действие социолингвистических факторов может быть успешным только тогда, когда не противоречит системе, когда изменения, к которым они приводят, укладывается в рамки той же системы.

Библиографический список

1. Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно! М., 2008.

## М. Китадзе

### К вопросу о колебании в употреблении временных форм русских действительных причастий несовершенного вида

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выяснить функциональные и лексико-семантические различия между причастиями настоящего и прошедшего времени при нейтрализации противопоставления прошедшего и настоящего времени. Результат исследования частоты употребления этих причастий показывает, что причастие прошедшего времени тяготеет к выделенным автором

ситуациям, а причастие настоящего времени соотносится с феноменами низкой переходности, которые отступают от лингвистической нормы.

**Ключевые слова:** индивидуализация, количество слов и предложений, внимание автора, концепция семантической переходности, солецизм, феномены низкой переходности.

В использовании нашего каждодневного естественного языка много неточностей, неопределенности или нечеткости в передаче знаний и информации. Двусмысленные выражения часто считаются помехами в процессе коммуникации и снижают вероятность того отклика со стороны адресата, к которому стремился адресант. Выяснение данных языковых колебаний позволяет глубже постичь устройство человеческого языка в целом, закономерности языковой деятельности человека, что имеет важное философское и общеобразовательное значение.

В русском языке при одновременности действий, обозначенных полным действительным причастием несовершенного вида и финитным глаголом-сказуемым в форме прошедшего времени, не изменяя смысла предложения, могут использоваться причастие настоящего времени (в дальнейшем ПНН) и причастие прошедшего времени (в дальнейшем ПНП): *Антон смотрел на Наташу, (читающую/читавшую) книгу.*

«Весь лингвистический механизм вращается исключительно вокруг тождеств и различий, причем эти последние только оборотная сторона первых» [8, с. 109]. От этого указания отступает нейтрализация противопоставления русских действительных причастий несовершенного вида прошедшего и настоящего времени. Р.К. Кавецкая [4], А.С. Белова [1], В.А. Корнилов [6] и др. считают условием, допускающим данную нейтрализацию, только одновременность действий, обозначенных причастием и финитным глаголом в функции сказуемого в форме прошедшего времени. Г.В. Донченко объясняет данное явление транспозицией причастной формы настоящего времени в план прошедшего времени [3]. Но, как выявила И.В. Одинцова, у формы причастия настоящего времени исчезает собственное значение времени [7], и это явление нельзя объяснить транспозицией, т.к. А.В. Бондарко пишет, что «при транспозиции грамматическое значение времени сохраняется» [2, с. 8]. Все еще остаются белые пятна в исследовании употребления временных форм русских причастий.

Наша цель состоит в том, чтобы выяснить функциональные и лексико-семантические различия между ПНН и ПНП. Мы предлагаем в качестве критериев анализа во-первых индивидуализацию слов, количество слов и предложений и, во-вторых концепцию семантической переходности. Примеры извлечены из 17 произведений наиболее крупных писателей XIX в.

## Функциональные различия между причастиями несовершенного вида настоящего времени и причастиями несовершенного вида прошедшего времени

### Индивидуализация определяемых причастием слов

С точки зрения индивидуализации рассмотрим частотность употребления ПНН и ПНП в зависимости от признаков, свойственных определяемым причастием словам. Мы предлагаем следующие признаки, которые характеризуют определяемые причастием слова: I-признаки (одушевленное, конкретное, имя собственное, единственное, именительный падеж) и II-признаки (неодушевленное, абстрактное, имя нарицательное, множественное, косвенные падежи). Все признаки представляют собой модификацию свойств, выделенных в концепции «Individuation», которую использует А. Тимберлейк [12] в исследовании русского родительного падежа при отрицании.

I-признаки характеризуют высокую степень индивидуализации, между тем как II-признаки – низкую степень индивидуализации. В противопоставлении I-признаков и II-признаков отражается специфика авторского стиля. I-признаки обозначают, что автор обращает большее внимание на предмет, названный определяемым причастием словом. Соотношение между признаками определяемых слов и частотностью употребления двух причастий представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Признаки слов, определяемых действительными причастиями  
несовершенного вида настоящего и прошедшего времени**

Тип признака	Признаки	Причастие настоящего времени	Причастие прошедшего времени
I	одушевленное	181 (18,8%)	782 (81,2%)
	конкретное	522 (29,7%)	1235 (70,3%)
	имя собственное	39 (12,1%)	282 (87,9%)
	единственное	465 (31,6%)	1008 (68,4%)
	именительный падеж	132 (16,6%)	663 (83,4%)
II	неодушевленное	615 (30,7%)	1389 (69,3%)
	абстрактное	288 (61,5%)	180 (38,5%)
	имя нарицательное	865 (46,4%)	1001 (53,6%)
	множественное	347 (49,4%)	355 (50,6%)
	косвенные падежи	531 (38,5%)	849 (61,5%)

Примечание.  $\chi^2 = 673,65059$ ;  $v = 9$ ;  $p < 0,005$ .

Как видно из таблицы 1, ПНП частотнее, чем ПНН, если признак относится к обозначенной нами I-группе, тогда как нет последовательного различения в частотности употребления между ПНН и ПНП, если признак входит в II-группу. Приведем типичные примеры.

*Но она не спускала глаз с колес подходящего второго вагона.*

(Л.Н. Толстой. «Анна Каренина»)

Существительное «вагона», определяемое ПНН (*подходящего*), обладает I-признаками (конкретное, единственное) и II-признаками (неодушевленное, имя нарицательное, косвенный падеж).

*Полный огня глаз ее косился на подходившего Вронского.*

(Л.Н. Толстой. «Анна Каренина»)

Существительное «Вронского», определяемое ПНП (*подходившего*), имеет I-признаки (одушевленное, конкретное, единственное, имя собственное) и II-признаки (косвенный падеж).

#### *Количество слов и предложений*

Литературное произведение отвечает замыслу писателя, и его намерение отражается на всех словах в произведении. Число предложений и число составляющих его компонентов зависят от смыслового объема. Многие предложения и многие составляющие его компоненты относятся к фигуризованным ситуациям, на которые автор обращает особое внимание. Учитывая количество слов, включенных в причастный оборот, и количество предложений, предшествующих причастному обороту и следующих за причастным оборотом в абзаце, рассмотрим частотность употребления ПНН и ПНП в тех случаях, когда и то, и другое возможно (таблица 2).

Что касается количества слов, включенных в причастный оборот, то оба оборота в большинстве случаев имеет 2 или 3 слова: при ПНН – 51,6% и при ПНП – 69,6%.

Но нас интересует разница между первым и последним. При обороте с ПНН чаще употребляется 1 слово (37,2%), чем более 4 слов (11,2%), между тем как при обороте с ПНП более 4 слов (28,7%) используются гораздо чаще, чем 1 слово (1,8%).

*Таблица 2*

#### **Количество слов, включенных в причастный оборот с причастием настоящего времени и причастием прошедшего времени**

Количество слов	Причастие настоящего времени	Причастие прошедшего времени
1	312 (37,2%)	21 (1,8%)
2–3	432 (51,6%)	818 (69,6%)
Более 4	94 (11,2%)	337 (28,7%)
Итого	838	1176

Примечание.  $\chi^2 = 464,12399$ ;  $\nu = 2$ ;  $p < 0,005$ .



*Она вдруг вскрикнула, увидев на самом пороге стоящего на коленках мужа.*

(Ф.М. Достоевский. «Преступление и наказание»)

*Он сопровождал стоявшей впереди его на тротуаре девушке, лет пятнадцати, одетой как барышня, в кринолине, в мантильке, в перчатках и в соломенной шляпке с огненного цвета пером.*

(Ф.М. Достоевский. «Преступление и наказание»)

В первом примере ПНН (*стоящего*) относится только к словам «*на коленках мужа*». А во втором примере ПНП (*стоявшего*) относится к словам «*впереди его на тротуаре девушке, лет пятнадцати, одетой как барышня, в кринолине, в мантильке, в перчатках и в соломенной шляпке с огненного цвета пером*». Более сильный акцент на определяемом причастием слове автор делает в первом примере.

Данные по количеству предложений вне причастного оборота представлены в таблицах 3 и 4.

Не существует ощутимой разницы в количестве предложений, предшествующих в абзаце оборотам с ПНН и ПНП (таблица 3). Тогда как относительно количества предложений в абзаце, следующих за оборотами с причастиями обеих временных форм (таблица 4), обнаруживается такое соотношение: после ПНП следует больше предложений, а после ПНН – меньше.

Разница в количестве предложений значительна в том случае, если причастный оборот находится в конце абзаца (при ПНН – 34,2%, а при ПНП – 19,2%) и более 5 предложений следуют за причастным оборотом (при ПНН – 18,3%, а при ПНП – 27,1%).

В следующих примерах хорошо отражена разница в количестве предложений между ПНН и ПНП.

*В это время внизу, в маленьком кабинете князя, происходила одна из тех часто повторяющихся между родителями сцен за любимую дочь.*

(Л.Н. Толстой. «Анна Каренина»)

В этом примере у причастного оборота с ПНН (*повторяющихся*) нет предшествующих и последующих предложений в абзаце. А во втором примере причастный оборот с ПНП (*повторявшиеся*) не имеет предшествующих, но имеет 6 последующих предложений.

*Он живо вспомнил все те часто повторявшиеся случаи необходимости лжи и обмана, которые были так противны его натуре; вспомнил особенно живо не раз замеченное в ней чувство стыда за эту необходимость обмана и лжи. И он испытал странное чувство, со времени его связи с Анною иногда находившее на него. Это было чувство омерзения к чему-то: к Алексею ли Александровичу, к себе ли, ко всему ли свету, – он*

*не знал хорошенько. Но он всегда отгонял от себя это странное чувство. И теперь, встряхнувшись, продолжал ход своих мыслей.*

(Л.Н. Толстой. «Анна Каренина»)

Таблица 3

**Количество предложений,  
предшествующих причастиям настоящего  
и прошедшего времени в абзаце**

Количество предложений	Причастие настоящего времени	Причастие прошедшего времени
0	205 (24,5%)	239 (20,3%)
1–2	313 (37,4%)	424 (36,1%)
3–4	132 (15,8%)	298 (25,3%)
Больше 5	188 (22,4%)	215 (18,3%)
Итого	838	1176

Примечание.  $\chi^2 = 29,13220$ ;  $\nu = 3$ ;  $p < 0,005$ .

Таблица 4

**Количество предложений, следующих за причастиями настоящего  
и прошедшего времени в абзаце**

Количество предложений	Причастие настоящего времени	Причастие прошедшего времени
0	287 (34,2%)	226 (19,2%)
1–2	290 (34,6%)	345 (29,3%)
3–4	108 (12,9%)	286 (24,3%)
Больше 5	153 (18,3%)	319 (27,1%)
Итого	838	1176

Примечание.  $\chi^2 = 97,23464$ ;  $\nu = 3$ ;  $p < 0,005$ .

Чем больше предложений следуют за причастным оборотом, тем шире сфера применения такого оборота в тексте. За причастным оборотом с ПНП следует много предложений, которые находятся с ним в определенных семантических отношениях. Причастный оборот с ПНП включает в себе исключительно высоко сконцентрированную информацию, на которой автор акцентирует внимание.

Таким образом, когда определяемые причастием слова несут высокую степень индивидуализации и причастный оборот включает большое количество слов, а за причастным оборотом следует много предложений, то в подавляющем большинстве случаев используется причастие прошедшего времени. Другими словами, причастие несовершенного вида прошедшего времени соотносится с выделенными автором ситуациями.

## Лексико-семантические различия между причастиями настоящего и прошедшего времени

### *Семантическая переходность причастий*

В связи с лексикосемантикой особый интерес представляет концепция семантической переходности, отличная от традиционного понимания грамматической переходности как способности глагола иметь прямое дополнение. Семантическая переходность, опирающаяся на физическое или духовное воздействие на пациенса, может быть выражена в разной степени, а с точки зрения традиционной грамматики глагол может быть либо переходным, либо непереходным.

Мы классифицируем 2014 причастий по лексическим значениями на 14 разрядов, перечисляя глаголы с высокой частотностью употребления, от которых образуются ПНН и ПНП:

- а) непосредственное действие (*давить, бить, выбивать*);
- б) речь (*говорить, разговаривать, отвечать*);
- в) телодвижение (*размахивать руками, обращаться, вытягивать шею*);
- г) мимика (*смеяться, улыбаться, подмигивать*);
- д) познание (*знать, изучать*);
- е) мысль (*думать, считать*);
- ё) эмоция (*горевать, скорбеть, горячиться*);
- ж) восприятие (*смотреть, слушать, глядеть*);
- з) возвращение (*возвращаться*);
- и) остановка (*останавливаться*);
- й) исчезновение (*погасать, догорать, погибать*);
- к) отношение (*относиться, принадлежать, содержать*);
- л) образ действия (*пылать, синеть, блистать*);
- м) существование (*находиться, стоять, жить*).

Вышеупомянутые признаки представляют собой модификацию свойств, которые Т. Цунода [13] употребляет при определении прототипических переходных глаголов.

Итак, анализируя семантическую переходность 14 классов лексических значений, можно сказать следующее.

Во-первых, глаголы со значением «непосредственное действие» физически воздействуют на пациенса и оказывают на него сильное влияние. Во-вторых, глаголы семантического значения «речь» слабее воздействуют на пациенса, но раздражение голосом слуха показывает более высокую степень влияния на пациенса, чем молчание. В-третьих, глаголы семантической группы «телодвижение» и «мимика» физически не воздействуют на пациенса и не раздражают голосом слуха, но действуют



Таблица 5

**Частотность употребления причастий  
настоящего и прошедшего времени  
в зависимости от семантики**

Семантика причастий	Причастия настоящего времени	Причастия прошедшего времени
а) непосредственное действие	42	260
б) речь	53	113
в) телодвижение	65	154
г) мимика	66	57
д) познание	8	32
е) мысль	3	71
ё) эмоция	2	20
ж) восприятие	44	108
з) возвращение	3	11
и) остановка	6	13
й) исчезновение	100	18
к) отношение	110	16
л) образ действия	105	71
м) существование	130	59
Итого	737	1003

Примечание.  $\chi^2 = 467,3495$ ;  $v = 8$ ;  $p < 0,005$ .

Причастный оборот этого примера показывает существование немцев. Иначе говоря, данное причастие выражает бытие. Тогда как доминирующее положение среди ПНП занимают причастия, означающие «непосредственное действие» (260), что показывает высокую степень воздействия на пациенса. В причастном обороте следующего примера пациенс (*шея*) подвергается непосредственному воздействию.

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

(А.П. Чехов. «Волк»)

Далее, группируя семантические свойства по степени переходности, т.е. группу а, б, в, г, обладающую высокой степенью переходности, и группу д, е, ё, ж, з, и, й, к, л, м, обладающую низкой степенью переходности (таблица 6), мы можем представить, что, в отличие от ПНП, в большинстве случаев с ПНН связаны семантические свойства, обладающие низкой степенью переходности.

Таблица 6

**Группировка по семантической переходности  
и частотность употребления причастий  
настоящего и прошедшего времени**

Причастия	Высокая степень переходности (а, б, в, г)	Низкая степень переходности (д, е, ё, ж, з, и, й, к, л, м)	Итого
Причастия настоящего времени	226 (30,7%)	511(69,3%)	737
Причастия прошедшего времени	584 (58,2%)	419 (41,8%)	1003

Примечание.  $\chi^2 = 129,5051$ ;  $v = 1$ ;  $p < 0,005$ .

ПНН в синонимичных формах русских причастий несовершенного вида в других языках является солецизмом. ПНН, солецизм неспрягаемых форм глагола, имеет отношение к явлению с низкой переходностью. Наше дальнейшее внимание направлено на типологическое значение солецизма ПНН.

**Типологическое значение  
солецизма причастия настоящего времени  
с точки зрения феноменов низкой переходности**

Сопоставим чужеродность ПНН с тремя феноменами низкой переходности (конструкцией с генитивным объектом, посессивной конструкцией, возвратным оборотом) с позиции типологического исследования.

Во-первых, с низкой переходностью прямо связана конструкция с генитивным объектом. Она занимает умы великих синтаксистов во многих языках и интересна не только сама по себе: на примере этой конструкции можно продемонстрировать важные достижения лингвистики последних десятилетий, которые способствовали проникновению в ее суть. Как известно, в русском языке при переходных глаголах с отрицанием объект может обозначаться родительным падежом, который нежелателен в утвердительном предложении: *Он мухи не убьет. / Он муху убьет*. В связи с этим Е.А. Moravcsik отмечает, что в финском и литовском языках при переходных глаголах с отрицанием объект может употребляться и не в аккузативе, который является немаркированным в утвердительном предложении (например, в финском – партитивом, в литовском – генитивом) [11].

Во-вторых, с низкой переходностью тесно связано экзистенциальное выражение. В русском языке экзистенциальное выражение используется

и как выражение притяжательности: «*У меня есть гость*» – экзистенциальное выражение / «*У меня есть сын*» – притяжательное выражение. Такая корреляция между экзистенциальным и притяжательным выражениями существует во многих языках мира (например, во французском, немецком, китайском, японском языках). Круг проблем, обсуждаемых в связи с посессивностью, включает в себя проблемы отчуждаемой/неотчуждаемой принадлежности. С типологической точки зрения многие исследователи выстраивают иерархии степени неотчуждаемости. Их общие характеристики сводятся к тому, что высшая степень неотчуждаемости и солицизм находятся в тесной связи друг с другом. К примеру, по мнению Т. Цунода, исследующего формы вежливости и притяжательные выражения в японском языке, при переходном глаголе обладаемое, как правило, не употребляется в качестве *вежливо-субъектной формы* (*первый пример*), а только высоко неотчуждаемое обладаемое имеет такую *форму* (например, «мэ (глаза)» во втором примере).

*Тэннохэйка-но* (императора) *сеюти-га* (собственная земля) *соно* (того) *тишки-но* (района) *кайхацу-о* (освоение) *фусэг-арэта* (предотвратила + вежливослужебное слово).

«Земля императора предотвратила развитие той области» (японский).

*Тэннохэйка-но* (императора) *одаякана* (мирные) *мэ-ва* (глаза) *ицумо* (всегда) *кокумин-но* (народов) *кокоро-о* (души) *ясурака-ни* (спокойными) *ситэ-ирассяимасита* (делали + вежливослужебное слово).

«Нежные глаза императора всегда делали души людей мирными» (японский) [14].

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

*Aquí* (здесь) *se* (себя) *duerme* (спит) *титу* (очень) *bien* (хорошо) *en* (в) *verano* (лето).

«Здесь можно спать очень хорошо летом» (испанский) [10].

Кроме того, русский, шведский, литовский языки имеют постфиксы, которые происходят из возвратного местоимения: *Лошадь лягается.* / *Собака кусается.*

*Hästen* (лошадь) *sparka-s* (лягает + возвратный постфикс).

«Лошадь лягается» (шведский) [10].

*Suo* (собака) *kandzioja-si* (кусает+возвратный постфикс).

«Собака кусается» (литовский) [9].

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

Итак, нам удалось выяснить, что при большем внимании автора к содержанию причастного оборота обычно используется причастие несовершенного вида прошедшего времени с высокой степенью переходности, а не причастие несовершенного вида настоящего времени с низкой степенью переходности, в то время как с точки зрения типологического исследования причастие несовершенного вида настоящего времени является солецизмом неспрягаемых форм глагола, это позволяет сделать вывод, что феномены пониженной переходности нередко отступают от лингвистической нормы.

#### Библиографический список

1. Белова А.С. К вопросу об употреблении действительных причастий в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1953.
2. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола. М., 1971.
3. Донченко Г.В. Категория времени в причастиях (на материале действительных причастий современного русского литературного языка): Дис. ... канд. филол. наук. М., 1977.
4. Кавецкая Р.К. Конструкция с нестрадательным (действительным) причастием в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1952.
5. Китадзе М. Нейтрализация временных форм русских причастий // Русский язык за рубежом. 1990. № 6. – С. 110–115.
6. Корнилов В.А. Предложение с причастными оборотами в современном русском литературном языке (на материале произведений научной литературы): Дис. ... канд. филол. наук. М., 1966.
7. Одинцова И.В. Употребление действительных причастий несовершенного вида при подлежащем в зависимости от препозитивного и временного значения предложения: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1985.
8. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. М., 1933.
9. Geniusene E. The typology of reflexives. Mouton de Gruyter. 1987.
10. Kageyama T. Property Description as a Voice Phenomenon // Voice and Grammatical Relations: In Honor of Masayoshi Shibatani. John Benjamins. 85–114. 2006.
11. Moravcsik E.A. On the distribution of ergative and accusative patterns // Lingua. 1978. № 45. – P. 233–279.
12. Timberlake A. Reanalysis and actualization in syntactic change // Mechanisms of syntactic change. 1977. – P. 141–177.
13. Tsunoda T. Remarks on transitivity // Journal of Linguistics. 1985. № 21. – P. 385–396.
14. Tsunoda T. The possession cline in Japanese and other languages // The grammar of inalienability of typological perspective on body part terms and the part-whole relation. 1996. – P. 565–632.



**Г.Т. Гарипова**

## Актуальные проблемы истории, теории и методологии изучения русской литературы XX века в системе высшей школы

Статья рассматривает проблему базисного основания для построения новационной методологической парадигмы изучения русской литературы XX в. в контексте воспитательно-дидактических и гуманистических задач высшего филологического образования. В исследовании подчеркивается, что выявление логики и динамики развития русского литературного процесса XX в., а также специфики истории русской литературы XX в. остаются проблемами концептуальными и приоритетными. В статье предпринята попытка проанализировать современное состояние истории и теории развития русской литературы XX в. в целом и определить перспективные направления в развитии методологии преподавания данной историко-литературной дисциплины в частности.

**Ключевые слова:** русский литературный процесс XX в., художественное сознание, парадигма художественности, социокультурная ситуация, дидактические задачи, гуманистические задачи.

В современном литературоведении одной из важнейших является задача культурологического переосмысления литературного процесса XX столетия. Сложность и противоречивость социокультурной ситуации предшествующего столетия, когда имманентное (по своим внутренним законам) развитие литературы зависело от контекстуального наполнения эпохи (законы социально-общественного и политического развития), объясняют и объясняются многозначностью этико-философских и эстетических концепций развития культуры в целом и литературы – в частности, рождающихся в мировоззренческих попытках решить «вечную»

проблему духовного становления человечества и эволюционного развития мира – проблему Человека и Бытия.

Особую значимость в современной филологической науке обретают вопросы, связанные с изучением литературного процесса XX в., его истории, теории и методологии анализа. Сложность исследования его динамики и эволюции определяется тем, что «художественный опыт XX в. оказался принципиально иным, чем девятнадцатого, поэтому литературоведческие категории, отработанные для анализа классической литературы, часто оказываются неприменимы для изучения творчества О. Мандельштама, Е. Замятина или А. Платонова. XX век требует своего терминологического аппарата» [2, с. 10].

Кроме того, при изучении русского литературного процесса XX в. в вузовской (да и школьной) аудитории очень важно обратить внимание на дидактико-воспитательные возможности, определяемые самой спецификой предмета. Мировоззренческий потенциал русской литературы является одним из мощнейших средств гуманистического воспитания в современной образовательной системе. Развитие гуманистического мировидения как мировоззренческой основы личностной картины мира формируется в контексте детерминированно обусловленной системы «знания – осознанные взгляды». Акцентация на гуманистической основе русской литературы, последовательная концептуализация проблем, связанных с гуманистическим мировоззрением, – несомненно, одно из самых методологически состоятельных способов построения стратегии преподавания русской литературы на основе гуманистического воспитания. В связи с этим хотелось бы выявить гуманистическую концепцию русской литературы XX в., поскольку это один из важнейших срезов истории литературы, изучаемый в системе литературного образования в современной средней и высшей школе.

Основная цель курса «История русской литературы XX века» – дать целостное и системное представление о логике и закономерностях развития литературного процесса XX в., а также о специфике истории русской литературы данного этапа с точки зрения биографических и текстовых материалов. В программе заложены основные моменты обучения студентов-бакалавров навыкам и умениям работы с художественными текстами изучаемых писателей, а также с освоением концептуальных для литературного процесса XX в. историко-литературных и теоретических категорий и понятий. Практическая направленность курса определена аналитической работой с художественными, учебно-методическими и научными текстами, формированием навыков систематизации и обработки материалов историко-литературного плана.

Курс «История русской литературы XX в.» во многом способствует расширению кругозора; формированию профессиональных навыков работы с художественным материалом; развитию аналитических умений, что является одним из важнейших условий формирования критического мышления, определяющего сознание гармоничной личности; повышению профессиональных качеств в работе с художественным материалом; в освоении концептуальных для современного литературного процесса категорий и понятий.

Особенности развития филологической науки на данном этапе своего развития, а также выработанные современным литературоведением методологические установки в изучении теории и истории литературного процесса обусловили и специфику данного курса, включающего в себя, помимо изучения предмета, целей и задач, определение структуры современного русского литературного процесса, систематизацию этапов его эволюции, изучение направленных координат в целом и применительно к авторским писательским системам, аналитическое прочтение и интерпретацию художественных текстов, актуализацию нового видения истории и теории современного литературного процесса.

Особое внимание уделяется работе с художественными текстами, поскольку во всех концептуальных филологических дисциплинах именно художественный текст становится центральным объектом исследования. Программой предусмотрена обширная практическая часть, включающая в себя отработку на практике литературоведческого анализа художественных текстов, изучаемых в процессе курса, тестирование знания текстов произведений, решение тестовых задач.

В анализе общих путей развития литературного процесса изучаемого периода, в творчестве каждого крупного писателя показано, как за сложностью художественной жизни эпохи идейно-эстетической борьбы просматривается четкая поляризация идейно-философских и художественно-эстетических взглядов, в основе которой – основные закономерности развития русской литературы в ракурсе социокультурной ситуации XX в. Таким образом, русский литературный процесс XX в. рассмотрен в русле развития всей русской историко-культурной жизни эпохи. В обзорных разделах представлены общие закономерности развития литературы изучаемого периода, даются характеристики литературных направлений и течений. В рамках курса определены и конкретные требования, предъявляемые к знаниям студентов. Студенты должны знать:

- предмет, цели и задачи курса «История русской литературы XX века» (2 часть);

- динамику развития литературного процесса первой и второй половины XX в. и рубежа XX – XXI вв., а также особенности художественных систем ключевых его представителей;
- основные тенденции развития русской литературы в период с 10-х гг. XX в. по настоящее время;
- особенности формирования русского литературного процесса в аспекте социокультурной ситуации XX в.;
- концепцию развития модернистской и реалистической линий русской литературы в изучаемый период;
- основные векторы развития русской литературы в XX в. в контексте историко-литературных периодов развития: расслоение (в 20-е гг. первой половины XX в.) и слияние (во второй половине 80-х гг. XX в.) линий официальной, андеграундной литератур и «русского зарубежья»; логику и динамику структурирования истории русской литературы в соответствии с критериями трансформационного развития русского литературного процесса изучаемого периода;
- периодизацию (в сопоставительном контексте ключевых современных теорий периодизации) литературного процесса изучаемого периода;
- систему литературных направлений и течений изучаемого периода;
- творчество ключевых писателей данного периода и их основные произведения в объеме, предусмотренном программой;
- уровни соотношения русской и мировой литературы первой и второй половины XX в.

Преподавание курса «История русской литературы XX в.» осложнено целым рядом проблем теоретического и методологического плана, обусловленных внутренней спецификой изучаемого предмета – русский литературный процесс XX века. В системе практически всех историко-литературных курсов по изучению русской литературы (русское устное народное творчество, древнерусская литература, литература XVIII и XIX вв.) представляемый нами период является самым сложным и неоднозначным в силу целого ряда причин как социокультурного, так и историко-литературного плана. Связано это, в первую очередь, с изменившимися (начиная с 1990-х гг.) подходами как к самой концепции преподавания истории русской литературы XX в., так и к содержательной дефиниции данного периода литературного процесса – кардинальным образом изменившейся структуре русского литературного процесса XX в., его состава и категориального объема.

Более того, в соответствии с изменениями социокультурной ситуации принципиально реконструировался и ракурс освещения литературных явлений данного периода, и сам состав произведений и пластов русской

литературы XX в., которые в новых условиях требуют и инновационных методологических стратегий и механизмов в их научно-образовательном освещении. При изучении целого ряда тематических блоков, связанных с русской литературой конца XX в. (в частности – проблема изучения «реального» литературного процесса 1980-х, 1990-х гг.) историко-литературный принцип «внутринадомности» во многом осложняет освещение вопросов «исторической правды» о современных реалиях русского литературного процесса. Связано это с тем, что в процессе изменения структуры русского литературного процесса как имманентного плана (постоянно открываются новые пласты русской литературы XX в., причем не только первой, но и второй половины), так и контекстуального (в связи с изменениями статуса «межлитературных общностей» в контексте истории русского литературного процесса: начало века – самостоятельная русская «межлитературная общность», в период с 1920-х по середину 1980-х гг. – в составе целостной межлитературной общности «советская многонациональная литература», с середины 1980-х гг. – самостоятельная русская литература<sup>1</sup>, когда появляются целые пласты так называемой русской литературы «ближнего зарубежья», именуемые в иноэтнокультурном пространстве «русскоязычная литература»), происходят постоянные качественные и количественные изменения не только в структуре и объеме, но и в самой дефиниции русского литературного процесса XX в.

Сегодня достаточно сложными и неоднозначными, порой принципиально противоречивыми становятся вопросы отбора материала для изучения специфики и многообразия русского литературного процесса XX в. в частности, проблема включения вопросов, связанных с изучением направленной специфики метода соцреализма, который исторически обозначил развитие «легального» (в другой терминологии – «официального») вектора русской литературы периода 1920–80-х гг., и, как следствие, художественных авторских систем в его контексте (например, постреволюционное творчество М. Горького, творчество М. Шолохова, А. Толстого и т.д.) до сих пор остается «зыбкой» по многим аспектам.

На наш взгляд, изучение русского литературного процесса XX в. в рамках вузовского курса должно отражать реальные аспекты формирования, становления, развития и всех этапов трансформации истории русской

<sup>1</sup> Однако и этот вопрос на сегодняшний день до конца не однозначен, поскольку в реалиях мирового литературного процесса понятие «современный русский литературный процесс» соотносится с идентичным «российский литературный процесс», включающий в себя целый ряд региональных и национальных «межлитературных общностей» наций и народностей, входящих в состав Российской Федерации.

литературы XX в. В связи с этим при изучении русского литературного процесса XX в. целесообразно вводить понятие «явления двойного факта», которое позволяет акцентировать внимание на противоречиях, связанных как с общими структурными особенностями развития литературного процесса (например, говорить о параллельном развитии модернизма и реализма, официальной и «потайной» литератур на различных этапах, что стало основой для формирования концептуального качества русского литературного процесса XX в. – синтетизм), так и с частными, касающимися конкретных литературных явлений (например, понятие «деревенская проза» в первой половине являет собой тематический пласт литературы о деревне, а во второй – художественную направленческую конструкцию) и авторских художественных систем (например, творчество таких писателей «потайной литературы» – андеграундной, запрещенной, самиздатной, лагерной и т. д., – как Е. Замятин, А. Платонов, Д. Хармс, Б. Пастернак, А. Солженицын, В. Шаламов, частично А. Битов и других «возвращенцев», рассматривается в системе «двойной модальности» историко-литературного плана – в момент их формирования как авторской литературной системы, и в период их «второго рождения», связанного с активным включением в поле читательского восприятия.

Так, Даниил Хармс является концептуальным звеном андеграундной литературы первой половины XX в., но во многом определяет и облик литературного процесса 1990-х гг., когда его творчество активно структурируется в пространство современного этапа развития русского литературного процесса. Мы акцентируем внимание на творчестве Даниила Хармса и при изучении литературного процесса первой половины XX в., более полно рассматривая специфику его художественного типа сознания и авторской литературной модели в контексте художественного направления русского андеграунда ОБЭРИУ, и при изучении второй половины XX в. как представителя явления «возвращенной литературы», как одного из родоначальников «игровой» поэтики, определившей концептуальный характер русского постмодернизма.

Хотелось бы рассмотреть и ряд принципиальных теоретических и методологических проблем, связанных с изучением русского литературного процесса XX в. – проблем, которые в учебном курсе «История русской литературы XX в.» должны составлять теоретическую базу для определения национально-художественной и историко-литературной специфики истории русской литературы этого периода.

*Многоплановость литературного процесса XX века заключена в парадигмальной смене типа художественного сознания, в появлении новой эстетико-мировоззренческой иерархической структуры – неклассической*

*(нереалистической, нетрадиционной) линии литературного развития, формирующей модернистский многоаспектный тип культуры.*

Литература XX в. рассматривается нами в рамках культурологических гипотез, основанных на понимании целостности литературного процесса эпохи. Тем не менее, выделяя специфику развития нового эпохального неклассического направления (модернистского) и выявляя процесс его сосуществования с классическим (реалистическим, традиционным) в рамках «динамической макросистемы ...мирового исторического процесса XX века» (П.М. Мирза-Ахмедова), мы отмечаем глубокую трансформацию всех литературных уровней, интегрирующихся в культурном едином пространстве. И связано это не только с эволюцией художественной эстетики, но, в первую очередь, с мировоззренческой динамикой. В. Жирмунский уловил это еще в 1920-е гг., подчеркнув в «Задачах поэтики»: «Эволюция стиля как системы художественно-выразительных средств или приёмов тесно связана с изменением общего художественного задания, эстетических навыков и вкусов, но также – всего мироощущения эпохи» [3, с. 38].

В связи с этим при изучении литературы XX в. становится не только актуальным, но и необходимым исследование художественной литературной подсистемы в контексте всего культурологического и социального мироощущения эпохи. Исследование литературного процесса XX в. в призме проблемы построения художественной концепции «человека и бытия» как нельзя лучше соответствует методологии системного и комплексного исследования литературы в парадигме художественно-эстетических, этико-философских, историко-социальных и психологических реалий этого периода, что дает целостное представление не только об эволюционной динамике литературного процесса, но и об эпохальном мироощущении в целом.

Появление и модернизма в начале XX в., и постмодернизма во второй его половине обусловлено необходимостью, после целого ряда исторических катаклизмов, художественного переосмысления этого социально-культурологического феномена с точки зрения опыта прошлого и с позиций нового взгляда. Только после такого подведения итогов и возможно осуществить новое движение вперед. Несмотря на глобальное концептуальное изменение в мировой литературе XX в. всей культурной парадигмы художественного сознания, универсальная религиозно-эстетическая философизация литературного текста не только сохраняется, но и динамично эволюционирует по пути содержательной углубленности. Во многом эта тенденция определяет и стратегию методологии исследования литературного процесса XX в.

Философы логично предлагают в качестве универсального метода исследования культурологической проблематики ушедшей эпохи рассмотрение-интерпретацию любого текста, художественного в том числе, исходя из онтологической установки. Возможно, что такой подход вполне закономерен, поскольку в каждой текстовой (художественно-эстетической) модели лежит та или иная картина бытийной реальности, эстетически рождаемой исходя из индивидуальных представлений автора. Занимаясь онтологической проблематикой, литература выявляет особый характер того мышления, в котором бытие не только для нас «открывается» (что свойственно теории философской онтологии), но и «познается» – для нас, в нас и во вне. Мышление это формирует особый способ дискурса в особом художественно-гносеологическом пространстве, именуемом текст. Философствовать в чистом виде – значит искать целостность мира, философствовать в плане художественной онтологии – значит искать нечто, не являющееся ни миром, ни текстом в чистом виде, нечто, определяемое Р. Бартом семиотической моделью «мир как текст» [1].

Художественная интерференция текстовой реальности и онтологической картины мира концептуализировалась в качестве синтетической культурологемы в неклассической парадигме художественности в пространстве мирового литературного процесса XX в. В результате такого процесса всемирная литература стала демонстрировать дифференцированную множественность художественных картин мира, основу которых составляют различные эстетические «игры со всеми смыслами и ценностями нашей культуры» (Г. Гессе «Игра в бисер»), и онтологическими в первую очередь. в этой связи очень важно учитывать факт неоднородности художественного мира XX в., который создает «напряжение меж двух полюсов, столкновение двух противоборствующих стихий» (И. Тертерян).

Если принять априори тот факт, что специфика художественного развития русской литературы в XX столетии обусловлена особенностью литературного процесса эпохи, модель которого основана не на эволюционных сменах литературных направлений, а на параллельном сосуществовании в борьбе и единстве двух основных литературных векторов – реализма и модернизма, то вполне закономерен вывод о том, что эстетическое силовое поле русского литературного процесса (как в целом и мирового) определялось взаимодействием двух типов художественного сознания (соответствующих концептуальным векторам), формирующих не только две системы литературного мышления, но и конструирующих некое новое «пограничное» миропонимание. Именно оно стало выражать в эстетическом литературном пространстве внутреннее сознание-состояние



человека, ощутившего себя изъятым из этого экзистенциального мира, в котором «умерли все Боги» (Ницше), и познающего свое истинное Бытие за пределами действительности – в лабиринте смыслов Слова, ставшего первоосновой рождения и мира, и текста – человека XX в.

Модернистский тип художественного сознания, сформированный в русской культуре рубежа XIX–XX вв., как социокультурная реакция на глобальный историко-мировоззренческий и духовно-гуманистический кризис эпохи, привел не только к принципиальному изменению парадигмы литературного процесса, к его дроблению, или лучше сказать, к формированию иного типа двухуровневой системы: классическая линия (классицизм, романтизм, реализм) и неклассическая (модернизм во всей сумме своих художественных инвариантов, авангардизм, пост-модернизм), но и к смещению историко-общественных градаций эпохи «дегуманизации искусства» (Х. Ортега-и-Гассет), формирующихся под влиянием ряда культурно-литературных новационных тенденций в том числе. Тем не менее, именно попытка построения новой модели «гуманистического» бытия стала толчком к трансформационным процессам в художественной парадигме русской литературы XX в.

Большинство теоретиков литературного процесса XX в. считают, что если литература XVIII и XIX вв. фокусировала свое внимание на бытии (в значении «действительность» = «реальность» = «мир») и человеке в нем, то XX в. переакцентировался на человека и бытие в нем, то есть на внутреннее пространство сокровенного «Я», через которое постигается и реальная действительность мира, и все сущее, и все иррациональное, и даже сам Бог. Если век XIX открывал Бога и Человека или Бога в Человеке, то век XX с его ницшеанской идеей «смерти Бога» пытается прозреть Бога через Человека или Человека без Бога. Такой подход обострил в литературе экзистенциальную ситуацию до степени рождения художественной экзистенциальной парадигмы, которая и «запечатлела глобальную ситуацию, когда пали укреплявшие человека основы, каковыми многие века были Бог, мораль... Но “мир без Бога” неминуемо превратится в мир, когда “так много богов, но нет единого вечного Бога”» [4, с. 82]. Именно в таком русле и происходила трансгрессия гуманистических основ классической парадигмы художественности в литературе XX в.

Так, В.В. Заманская определяет появление неклассической парадигмы художественности смещением бытийных акцентов в сторону экзистенциальной сознательности, которая обладает и своей собственной эстетической парадигмой, и индивидуально-типовым «объемом сознания», оппозиционирующим в своих основных категориях «единственность-

множественность» художественной парадигмы диалогического сознания: «Две противоположные, взаимоисключающие (а возможно, как раз взаимопредполагающие) тенденции, центробежные силы отражают драму художественного сознания XX столетия: предчувствие “развоплощения” и “страсть к воплощению”. Факту “дематериализации” (Н. Бердяев) мира и души противостояла жажда “вочеловечивания” (А. Блок), тоска по синтезу... Именно такой синтетизм, ставший основой гуманитарной мысли XX века, на наш взгляд, и определяет гуманизм культурной ментальности эпохи “дегуманизации искусства”» [4, с. 82].

Экзистенциальный тип сознания с его акцентацией на познание метафизической сущности бытия в призме единственно значимой человеческой *existentia* во многом стал основой формирования русской символистской парадигмы, предвосхитившей основные тенденции начального этапа Серебряного века. Русских символистов привлекала в экзистенциализме (философском и литературном одновременно) возможность не только осознать «кризисность» рубежной эпохи (XIX–XX вв.), проявляющейся в утрате духовного смысла, человеческой жизни и дегуманизации «вечных» ценностей бытия, вне любой детерминированности от реальности, но и вернуть миру и искусству «человека как такового» – человека обусловленного не действительностью, не ее законами и условностями, а собственной бытийной сознательностью, свободной даже от Бога. На наш взгляд, русские символисты предварили во многом мировой литературный экзистенциализм XX в. (А. Камю, Ф. Кафку, Ж.-П. Сартра) и экзистенциализм в русской «деревенской прозе» и постмодернизме (в его психологической ветви 1960-х гг. и исповедальной линии), открыв символично-метафорические способы эстетического моделирования экзистенциальной модели-концепции бытия и человека (Я – сам бытие) в порыве «изнутри» микропространства одинокой личности проникнуть в макрокосм жизни (Я – в бытие), постичь мирозерцательную истину бытия человека, покинутого «смыслом» божественного существования, брошенного судьбой во враждебный мир («чужое» сущее). И вот такой «зеркальный гуманизм» (по отношению к классическому его пониманию) и становится основой неклассической парадигмы литературного процесса XX в.

Следует отметить, что в русской литературе экзистенциализм как самостоятельное художественное направление не сложился (как в свое время и литературное барокко), но, возможно, именно в силу этого стал всепроникающим. Сложно назвать хоть одно модернистское (и постмодернистское впоследствии) литературное течение, в котором так или иначе проявила бы себя конститутивная ситуация экзистенциализма, его мыш-

ление или поэтика. Кроме того, в реалистической парадигме художественности XX в. изменяется сама направленческая структура реализма – за счет синтетизации принципов реализма и экзистенциализма появляется система направлений неореализма, постреализма, постпостреализма. Но наибольшее влияние экзистенциализм оказал на развитие художественной концепции личности и бытия в художественных авторских системах русских писателей XX в. (наглядным образом это можно продемонстрировать на материале романа М. Горького «Жизнь Клима Самгина»: мы рассматриваем тип личности «стороннего наблюдателя» Клима Самгина в сравнительной соотнесенности с типом «постороннего» Мерсо А. Камю, выявляя типологию и дифференциацию характеров). Это неслучайно, поскольку ключевыми доминантами экзистенциализма являются концепты «человек» и «бытие».

Истоки русского художественного экзистенциального сознания восходят к глубоким традициям западноевропейской экзистенциальной философии (от Кьеркегора до Сартра) и русской экзистенциальной литературной ментальности, берущей начало в романтизме и реализме XIX в. (Ф. Тютчев, Ф. Достоевский, Л. Толстой). Однако ницшеанский «человек как таковой» – сверхчеловек вне Бога и без Бога – в XX в. перевесил «всечеловека» Достоевского, – человека, стоящего на грани между богочеловеком и человекобогом.

Это связано и с тем, что в системе художественных ценностей XX в. человек становится средоточием всех эстетических и этических координат Бытия. Именно в призме «внутреннего человека» решаются эпохальные проблемы Бога, Бытия и Личности – мироконцепция эпохи крушения Гармонии и «дегуманизации искусства» (Ортега-и-Гасет) постигается посредством онтологических модусов существования экзистенциального человека (а не нравственно обозначенной личности). Это привело к появлению особого типа художественного философствования. Несмотря на концептуальное глобальное изменение в современной мировой литературе всей культурной парадигмы художественного сознания, универсальная мифологическая углубленность литературного текста не только актуализируется на рубеже XIX–XX вв., но и динамично развивается и трансформируется на протяжении всего XX в.

В связи с этой внутренней взаимосвязанностью литературного развития начала и конца XX в., Н.О. Осипова подчеркивает, что «обращая ретроспективный взгляд на развитие культуры XX в., важно обозначить некоторые культурные ареалы, являющиеся «знаками» эпохи, ее смыслопорождающими факторами. Одним из таких стала «мифопоэтическая парадигма» [4, с. 85].

Отсюда такой акцент в прозе XX в. на проблеме памяти как одной из составляющей уровня бессознательного в человеке – уровень фиксации мифосознания человечества (в рамках учебного курса особый акцент на мифоподтексте памяти делается при изучении нравственно-философской проблематики Ч. Айтматова, интертекстуального поля В. Пелевина и Т. Толстой).

Следует отметить, что не только для рубежной эпохи, но и для всего XX в. в целом характерна одновременная ремифологизация и демифологизация традиционных мифологем (сюжетов, образов, кодов, знаков и т.д.). Это и привело к концептуализации в литературном процессе тенденции создания авторских мифов, которые, по сути, стали художественными неомифами и закономерно ретранслировали мифологическое сознание в неомифологическое. Для модернистов начала XX в. этот путь стал едва ли не основным в их поисках обретения Гармонии в Хаосе<sup>2</sup> нового бытия. Этот новый путь художественного «экспериментаторства» привел к рождению новых художественных неомифологически обозначенных концепций человека и бытия, ознаменовал новый тип мифомышления в русской литературе, суть которого не в реконструкции существующих мифов, а в воссоздании новых смыслов через их дешифровку, посредством которой творится неомиф, отражающий новую картину мира.

И если экзистенциализация художественного сознания привела к акцентации антропологической составляющей концепции человека и бытия, то именно неомифологизм, по природе своей несущий общее («коллективно-бессознательное» по сути) актуализирует в этой концепции внеличностный взгляд на мир, усиливая онтологическую проблематику. Именно параллельное усиление тенденций экзистенциализации и неомифологизации художественного сознания в литературном процессе начала XX в. позволило в равной степени осваивать два типа миромоделирования – безличностно-универсальное и личностное, сосуществующих в отношениях взаимообратимости<sup>3</sup>.

Неомифологизация во многом предопределила формирование и этико-философской, и эстетической парадигмы неклассической парадигмы

<sup>2</sup> Мы придерживаемся концепции М. Липовецкого, согласно которой категории «Гармония» и «Хаос» – центральные в художественной системе XX в.

<sup>3</sup> Мы даже условно определили данную новацию как тип экзистенциального мифомышления, поскольку, по теории К.Г. Юнга и З. Фрейда (психоаналитическая школа изучения мифа), в основе стремления к мифу лежат измененные состояния сознания, основу которых составляют в равной степени масс-медийное и экзистенциально обозначенные проявления психики человека.

художественности. По мнению Р. Барта, именно формирование особого мифологического дискурса становится прерогативой нового художественного типа мышления в XX в. Барт выделяет два уровня мифа: «Означающее мифа двулико: оно – является одновременно и смыслом и формой, заполненным и в то же время пустым.

<...> Становясь формой, смысл лишается своей случайной конкретности, он опустошается, обедняется, история выветривается из него и остается одна лишь буква. Происходит парадоксальная перестановка операций чтения, аномальная регрессия смысла к форме, языкового знака и означающему мифа. <...>

Однако главное здесь заключается в том, что форма не уничтожает смысл, она лишь обедняет его, отодвигает на второй план, распоряжаясь им по своему усмотрению. <...> ...Смысл теряет свою собственную значимость, но продолжает жить, питая собой форму мифа» [1, с. 81–82].

Бинарность становится ключевым критерием художественного сознания XX в. не только в области интерференции мифосознания и экзистенциального типа художественного сознания, но и во всей литературной парадигме эпохи в целом.

Именно бинарность художественного сознания предопределяет полифонизм как качество литературного процесса столетия, в котором многоплановым становится не только неклассическая парадигма художественности, но и реализм представлен целой системой художественных направлений и течений, требующих сегодня теоретическую дефиницию и систематизацию.

#### Библиографический список

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1989.
2. Голубков М. М. Литература второй половины XX века: размышления о новых подходах, новом учебнике и не только о нем // Вестник МГУ. Серия «Филология». 2002. № 4.
3. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л., 1977.
4. Заманская В.В. Экзистенциальный тип художественного сознания в XX веке // Наука о литературе в XX веке: История, методология, литературный процесс: Сб. ст. М., 2001.
5. Осипова Н.О. Мифопоэтический анализ поэзии Серебряного века // Наука о литературе в XX веке: История, методология, литературный процесс: Сб. ст. М., 2001.

Н. М. Петрухина

## Проблемы преподавания и изучения пропедевтического курса русской литературы в контексте теории межкультурной коммуникации

В статье представлена концепция филологического научно-образовательного направления в преподавании русской литературы, связанного с изучением разноуровневых «межлитературных общностей» в контексте как общей теории межкультурных коммуникаций, так и научно-образовательных полиуровневых стратегий. Отмечается, что такой подход актуализирует в образовательной сфере вопросы компаративистского изучения истории, теории и методологии литературы и концептуализирует при разработке научного направления историзм как принцип исследования литературного развития. Поэтому в представленном научном направлении наиболее перспективными являются проблемы сравнительно-исторического, сравнительно-типологического изучения разнонациональных литератур; вопросы развития узбекской, русской и мировой литератур, современные аспекты теоретической истории литературы.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, научно-образовательная стратегия, образовательно-педагогическая сфера, алгоритм диалога культур.

Современные условия реформирования структуры и функциональной содержательности высшего образования диктуют и определенную необходимость трансформировать филологическое образовательное пространство в соотношении как с глобальными концептуальными аспектами новой образовательной стратегии, так и частными, продиктованными внутренними государственными стандартами. И важнейшую роль в этом играет методология формирования определенных учебных курсов в системе высшего филологического образования, которые бы соотносились со всеми этими ключевыми параметрами. В этом плане, на наш взгляд, показательным является «Пропедевтический курс русской литературы», в системе которого на первом курсе бакалавриата факультета русской филологии начинается практическое включение студентов в структуру литературоведческой специализации с акцентом на механизмах научно-образовательной подготовки специалистов-литературоведов.

«Пропедевтический курс русской литературы» основан на принципах теоретико-практического изучения русской литературы, ее истории

и специфики в объеме программы начального этапа филологического образования. В соответствии с этим целью и задачами курса является не получение студентами знания последовательного развития русского литературного процесса (в соотношении с хронологией этапов его развития), а, скорее всего, знаний методологического и практического характера – особенностей изучения русской литературы в контексте общетеоретических механизмов становления истории русской литературы, специфики ее художественно-направленческой системы и особенностей авторских систем ключевых писательских фигур.

Однако, учитывая фактор современного развития литературоведческой науки Узбекистана, ориентированной в большей степени на исследование проблем филологической компаративистики и межкультурных коммуникаций в целом, в структуру дисциплины «Пропедевтический курс русской литературы» включены тематические разделы, предполагающие как уровень сравнительного изучения русской литературы в контексте мировой (например, темы «Идейно-тематическое своеобразие рассказов А. Чехова и А. Каххара»; «Метафорика свободы в лирике А. Пушкина и Д. Байрона» и т.д.), так и уровни междисциплинарных межкультурных коммуникаций (например, «Этика любви в повести Куприна “Гранатовый браслет” в контексте религиозно-христианской традиции»).

Такое целенаправленное усложнение курса обеспечивает перспективу выбора студентами на следующих этапах образования бакалавриата (а впоследствии и магистратуры) научно-исследовательского направления, связанного именно с этой парадигмой научного знания. Тем более, что высшее образование Узбекистана сегодня ориентируется на концептуализацию синтетической стратегии научно-образовательной парадигмы, основанной на принципах поэтапной системной подготовки научных кадров высшей квалификации, начиная с самых первых уровней вузовского образования в целом (а в ряде направлений – с лицей).

Кроме того, на наш взгляд, при выработке механизмов научно-образовательного развития тех или иных структур (научных или образовательных), как дифференцированных, так и комплексных, очень важно учитывать многоаспектность трактовки понятия «диалог культур». Поскольку теоретизация научно-образовательной вузовской стратегии в реалиях Республики Узбекистан предполагает учет как многонациональной структуры образовательного пространства, так и непосредственной ориентированности работы вузовских кафедр на синтез научно-исследовательских и образовательно-педагогических направлений, то для нас наиболее актуальными являются два – *диалог научной и образовательной культуры, диалог разнонациональных культур*.

В связи с учетом специфики иноэтнокультурного пространства филологическое образование в Узбекистане ориентировано на выработку такого научно-методического направления, которое бы учитывало в «диалогическом» соотношении научной и образовательно-педагогической сферах фактор научных исследований в системе сопоставительного изучения межлитературных общностей (соотносимых с русской (как предмет основной специальности), узбекской (как литература страны проживания) и полисистемой мировой (как предмета ряда сопутствующих специальностей и специализаций) литературы). Несмотря на то, что «Пропедевтический курс русской литературы» призван позиционировать литературную парадигму русской литературы, на наш взгляд, соотношение в системе отдельных тематических блоков произведений русской, узбекской и мировой литератур способствует более углубленному изучению специфики именно русской литературы (выявляемой в сравнительно-типологическом контексте с явлениями «другой» литературы), а также формированию и развитию навыков критического мышления (на основе компаративистской ментальности), как одной из общих воспитательно-образовательных задач системы образования Узбекистана в целом.

Более того, такой подход позволяет учитывать и междисциплинарный аспект «диалога культур», который, по мнению А. П. Валицкой, определяет устремленность и культуры в целом и образования в частности «к полипарадигмальному (междисциплинарному) диалогу» [1, с. 9]. Именно такая методология во многом определяет основу для выстраивания «диалогической» взаимообусловленности научно-исследовательской работы вузовской кафедры и «организации образовательного процесса в алгоритмах диалога культур» [Там же], соотносимых, в нашем случае, с русской, узбекской «межлитературными» общностями и различными уровнями всемирной литературно-культурной системы.

К началу XXI в. в процессе исторического развития гуманитарной сферы знания в целом и литературной науки в частности, выработалась необходимость актуализации целого ряда вопросов, обусловленных появлением нового типа научно-теоретического мышления, аналитически осложненного современным уровнем диалектико-логического процесса познания, трансформировавшимся в результате общемировых тенденций интеграции и глобализации научного знания. В результате назрела необходимость совершенствования системы научно-теоретических, историко-литературных и методологических направлений в современной науке о литературе. Тем более, что в последние годы в мировой науке наблюдается возрастающее внимание не только к исследованию односторонних вопросов истории, теории и методики литературы, но



и к синтетическому процессу обобщения этих вопросов и к разработке проблем, одновременно направленных на историко-литературное, теоретическое и методологическое изучение литературы в контексте общих и частных проблем межкультурной коммуникации.

Проблема межкультурной коммуникации в современной научной и образовательной парадигме актуализируется как следствие процессов глобализации и интеграции, предопределивших становление совершенно нового типа мышления, основанного на восприятии «свое через чужое» (М. Бахтин). Более того, говоря о маргинальном статусе современной культуры в целом, ряд исследователей напрямую связывают с этим и концептуализацию «диалога культур» как основы для научно-исследовательских структур в частности, так и для филологического образования в целом. С. И. Шарина, например, подчеркивает, что «понятие диалога культур стало чрезвычайно модным в современной реальности, причем в самых разных областях знаний – в культурологии, в искусствознании, в литературоведении как пограничной между искусствознанием и филологией области, в лингвистике, точнее, в тех ее разделах, которые связаны с проблемой “язык и культура”, а также в педагогике, связанной с обучением представителей этнических меньшинств или учащихся, составляющих многонациональные коллективы, и в школах, и в вузах» [3, с. 511].

Современный этап в развитии образовательного пространства Республики Узбекистан отличается от предыдущих стремлением к модернизации структуры и содержания обучения и воспитания молодого поколения в комплексной системе научно-образовательной парадигмы параллельно с технологизацией процесса обучения. Это означает переход на новые интерактивные педагогические технологии как в процессе подготовки научных кадров в системе вузовского образования, так и в разработке научно-образовательных направлений вузовских кафедр, ориентированных на совмещение научно-исследовательской и педагогической деятельности.

Связано это, в первую очередь, с тем, что в современном образовании изменились качественные требования к специалисту. Поэтому следует коренным образом пересмотреть теорию и методику преподавания, ориентированного в новых условиях не только на образовательно-информативную стратегию обучения, но, как уже отмечалось, и на научную направленность деятельности обучающихся. В этой связи особую важность приобретают исследования проблем воспитания и обучения в процессе научно-исследовательской деятельности в контексте теории межкультурной коммуникации. Особенно актуализируются такие основные

педагогические направления в теории и методике образования, как оптимизация и интенсификация процесса обучения русскому языку и литературы в условиях иноэтнокультурной аудитории с использованием современных педагогических и информационных технологий и модульного обучения, синтезирующих образовательную и научно-исследовательскую программы высшего образования на всех ключевых этапах – бакалавриат, магистратура и, как следствие, – аспирантура. Общие и частные вопросы теории и практики научно-образовательной стратегии на сегодня остаются малоработанными.

В связи с этим наиболее актуальными нам представляются вопросы разработки в системе «Пропедевтический курс русской литературы» именно таких форм новых педагогических технологий, которые позволили бы активизировать три доминантных целевых уровня данной дисциплины: 1) получение теоретических фундаментальных знаний (в первую очередь, связанных со спецификой русской литературы – как первый этап в подготовке аудитории к последовательному историко-литературному изучению курса «История русской литературы»: русское устное народное творчество, древнерусская литература, литература XVIII в. – 1 курс, три этапа истории русской литературы XIX в. – 2 и 3 курсы, история русской литературы XX в., современный литературный процесс – 3 и 4 курсы); 2) выработка методологических умений и навыков анализа литературных явлений (с акцентацией как на моноанализ произведений русской классики, так и на актуализацию двух обозначенных выше межкультурных и междисциплинарных аспектов изучения русской литературы в контекстуальном поле); 3) актуализация творческих способностей студентов в области научно-исследовательской работы, предполагающих как умение применить полученные теоретические, методологические и аналитические навыки при изучении русской литературы, так и навыки контекстуального решения актуальных литературоведческих задач в системе межкультурной и междисциплинарной парадигмы), и выработка самостоятельных методов как индивидуальной научно-исследовательской деятельности, так и организации процесса самообучения.

Именно поэтому важный акцент при разработке программы курса делается на уровень практической работы студентов и самостоятельной работы, которая предполагает не только творческое изучение теоретических и методологических источников, но и непосредственно аналитическую работу с текстами русской литературы (например, в комплекс СМРС входят такие задания, как – составить слайд-презентацию по творчеству одного из русских писателей-классиков, сделать целостный анализ одного из произведений русской литературы, составить анализ-комментарий

к одному из прозаических произведений русской классической литературы, написать реферат и т.д.).

Сегодня в структуре высшего образования Узбекистана проводится серьезная работа по реформированию стратегии обучения, основанной на проектировании и реализации целостных образовательных технологий по конкретным учебным предметам. Ученые и педагоги, разрабатывающие подобный учебно-методический комплекс новационных педтехнологий подчеркивают, что новая модель обучения, представленная в авторских образовательных технологиях, базируется на следующем:

- лично-ориентированное обучение и системно-деятельностный подход, гуманизация и демократизация отношений субъектов образования;
- изменение роли студента в обучении: он становится равноправным субъектом образовательного процесса, самостоятельно ведущим активную познавательную деятельность;
- изменение роли преподавателя: он выступает уже в качестве организатора самостоятельной активной познавательной деятельности обучающихся, их компетентного консультанта и помощника, обеспечивающего не просто контроль знаний и умений студентов, а диагностику их обученности с целью своевременной коррекции намечающихся отклонений;
- изменение способов и средств обучения: 1) становятся традиционными методы активного и интерактивного обучения, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной творческо-исследовательской деятельности, направленной на поиск и решение проблем, применение знаний на практике; 2) коллективная и групповая работы преобладают над фронтальной формой обучения; 3) информационные технологии широко применяются наряду с традиционными средствами обучения; 4) учебные материалы используются студентами для самостоятельного поиска знаний;
- изменение способов и средств педагогического управления: преподаватель становится менеджером, способным выявлять проблемы, регенерировать идеи, принимать решения и нести ответственность за их реализацию, он прогнозирует, проектирует и планирует не только педагогическую, но и учебную деятельность студентов, т.е. разрабатывает структуру и содержание совместной деятельности по реализации поставленной образовательной цели и достижению планируемых результатов учебной деятельности, инициирует и поддерживает обучающихся при прогнозировании, планировании и организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности, строит образовательный процесс как учебный диалог и полилог [2].

В связи с этими концептуальными установками в системе «Вводного курса к русской литературе» также разработаны многоуровневые технологические карты, в систему которых структурированы различные формы новационных педтехнологий (инсерт, кластер, Т-схема, диаграмма Вейна и т.д.), призванные реорганизовать процесс обучения в группах, и слайд-презентации по определенным темам и СМРС, нацеленные на индивидуально-творческую работу студентов.

Организация «Пропедевтического курса русской литературы» в контексте инновационных механизмов современных педагогических технологий позволяет на базе даже одной учебной дисциплины создать многоуровневую образовательную модель, которая учитывала бы следующие концептуальные принципы современной образовательной системы.

1. Создать синтетическую научно-образовательную парадигму, позволяющую обеспечить целостность процессов обучения и подготовки научных кадров.
2. Обеспечить актуализацию дидактических целей и задач процесса образования в целом и обучения на уровне конкретной дисциплины.
3. Создать алгоритм формирования и развития механизма самостоятельного процесса обучения-изучения в контексте взаимодействия с педагогом.

#### Библиографический список

1. Валицкая А.П. Как возможна общая теория образования, или о междисциплинарном статусе понятия «диалог» // Диалог в образовании: Сб. материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 22. СПб., 2000. – С. 9–16.
2. Ходиев Б.Ю., Голиш Л.В., Хашимова Д.П. Способы и средства организации самостоятельной учебной деятельности: Учебно-методическое пособие для студентов. – Изд. 2-е, доп. и испр. Ташкент, 2010.
3. Шарина С.И. Понятие «диалог культур» и образовательный процесс // Инновации и образование: Сб. материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 29. СПб., 2003. – С. 511–514.

Л.А. Сугай

## Спецкурс «Страницы русской литературы XIX века» в подготовке словацких бакалавров-переводчиков

Автор делится опытом преподавания произведений русской классики словацким бакалаврам-переводчикам. Речь идет не о простом знакомстве с культурой страны изучаемого языка, усвоении определенной историко-культурной информации, но о постижении самой культурной картины мира носителей русского языка при помощи поэтических произведений.

**Ключевые слова:** русская классика, поэзия, методика преподавания, культура, культурная картина мира.

Традиционное русофильство словаков за последние два десятилетия прошло через серьезные испытания. В XIX в. Гоголя и даже Пушкина деятели словацкой культуры не спешили переводить, так как критический взгляд на русскую действительность наших классиков разрушал идеальный образ России, с которой связывала национальная интеллигенция и простые люди все надежды на будущее своего народа, веками противостоящего национальному гнету и насильственной мадьяризации. «...Кажется, только в Словакии слово “русский” открывало все двери», – констатировал вслед за чехословацким литературным критиком и общественным деятелем Вл. Клеменсом Илья Эренбург в двадцатые годы прошлого века [14, с. 17]. В Банской Быстрице, городе, где я работаю, в центре Словацкого национального восстания против фашизма в период Второй мировой войны, воздвигнут первый в Европе памятник советским воинам-освободителям, и память о совместной борьбе против коричневой чумы свято хранится народом.

В послевоенной Словакии сложилась сильная школа русистики, развивалась транслатология, выросшая из семинара проф. А.В. Исаченко, знаменитого ученого-полиглота из семьи русских эмигрантов первой волны. Русский на протяжении десятилетий являлся единственным иностранным языком, обязательно преподававшимся в школах всех уровней. Но тридцатилетние словаки, школьные годы которых пришлось на период после «бархатной» («нежной») революции 1989 г., в отличие от старшего поколения, уже не изучали русский язык, имеют самые поверхностные

представления об истории и культуре России. За 20 лет, казалось, подорваны были создававшиеся веками основы культурного диалога братских народов. Негативным процессам активно противостояла деятельность Ассоциации русистов Словакии (АРС) во главе с ее президентом проф. Эвой Колларовой, одним из авторов культурологических учебников русского языка «Встречи с Россией» [15; 16], главным редактором журнала «Русский язык в центре Европы», разработчиком программы «Европейские культурные исследования», в которой достойное место занимает русская культура. «Цель нашей программы, – подчеркивала проф. Колларова, – состоит, прежде всего, в воспитании у молодых людей положительного отношения к России, а также в формировании личности, способной не только выполнять утилитарно-языковые „кельнерские“ обязанности, но также осуществлять культурные, дипломатические, а при необходимости, и коммерческие контакты с русскоязычными партнерами» [5, с. 117].

В настоящее время наблюдается явное возрождение интереса молодежи к русскому языку, к профессии переводчика-русиста. Например, в 2010 г. наша кафедра славянских языков факультета гуманитарных наук Университета им. Матея Бела выпустила только 5 магистров-русистов, а два последние года мы имеем по 180–190 заявок абитуриентов на специальность «Русский язык и культура». Цифры показательны для всей страны. Выросло новое поколение, которому уже непонятно недавнее отчуждение ровесников от русского языка, и у многих выбор профессии переводчика или преподавателя-русиста продиктован не только экономическими интересами (перспективами развития деловых контактов Словакии и России, туристического бизнеса и пр.).

Однако малый объем учебных часов (подготовка бакалавра – 3 года; магистра – 2 года) при отсутствии базового языкового образования в средней школе требует интенсификации учебного процесса и инновационных методов обучения. Студентам, которых учить приходится с азбуки, уже на втором курсе лекции по литературе, истории и культуре России читаются на русском языке. Данные лекции презентуются с широкой опорой на видеоряд – слайды и киноматериалы, сопровождаются вводимыми методом «наплывающей маски» комментариями и переводами трудной лексики и фразеологии анализируемых художественных текстов, титрами с указанием дат, личных имен и названий демонстрируемых художественных иллюстраций и пр. Каждая лекция требует не только теоретически и методически продуманного плана, строго отбора материала, но и разработки и воплощения художественного сценария.

В учебных планах Университета им. Матея Бела наблюдалось дублирование дисциплин: в третьем и четвертом семестрах наряду с общим курсом истории русской литературы читался курс по выбору «Страницы русской литературы XIX в.». Перед лектором стояла непростая задача выстраивания и «разведения» материала курсов. В зимнем семестре, когда в обязательном курсе студенты знакомятся с древнерусской литературой и литературой XVIII в., рационально было отобрать для элективного цикла лекций произведения русской классики XIX в. на тему русского средневековья и XVIII столетия. В летнем семестре, когда курс по выбору тематически совпадает с основным – историей литературы первой половины XIX в., материалом лекций и семинаров по курсу «Страницы русской культуры XIX в.» стало единственное произведение – роман А.С. Пушкина в стихах «Евгений Онегин». Если в основном курсе рассматриваются история создания пушкинского романа, его идейное содержание и поэтика, то лекции элективного цикла посвящены культурологическому и лингвокультурологическому анализу романа как «энциклопедии русской жизни».

«Лингвокультура народа представляет собой исторически сложившийся набор языковых средств, посредством которых формируется своеобразный ракурс восприятия событий и явлений мира каждым членом социальной общности, позволяющих сохранить свою этническую принадлежность и приверженность традиционным духовным ценностям» [4, с. 14], – пишет президент МАПРЯЛ проф. Л.А. Вербицкая. Постигание русской лингвокультуры, традиционных духовных ценностей нашего народа невозможно без освоения классических произведений и, в первую очередь, поэзии Пушкина.

Поэтические произведения являются и наиболее трудными для восприятия иностранца, и наиболее ценными на его пути освоения чужого языка, иноязычной культуры. «Поэзия – вся! – езда в неизвестное» [8, с. 121] – данная формула В.В. Маяковского («Разговор с фининспектором о поэзии», 1926) в контексте межкультурного общения приобретает дополнительный смысл: степень «неизвестного» для иностранца удваивается, удесятеряется. Но постижение поэтического кода, несмотря на все кажущиеся дополнительные трудности, есть прямой путь вхождения в культуру другой страны. Поэзия – и сердцевина русской культуры, и неотъемлемая составляющая ее самосознания, и первейшее средство ее изучения. Русское мирозерцание предпочитает силлогизму художественный образ. О том, что «по несовершенству слова силлогизм есть не что иное, как умерщвление мысли», что «наука должна быть поэтической», еще в 20-е г. XIX в. писал князь В.Ф. Одоевский в «Психологических

заметках» [9, с. 81]. В начале XX в. А.А. Блок указывал на поэтическую, лирическую доминанту как особенность национальной культуры: «На Западе никто не стал бы строить философских теорий на лирических основаниях, и писатель-публицист никогда не стал бы писать лирических драм. А в России все – не так» [2, с. 85].

Как подчеркивал В.Я. Брюсов, поэзия есть «верховный акт мысли», выражение «синтезирующей способности интеллекта», проявление мысли не в «отвлеченной схеме, а в живом образе» [3, т. 6, с. 167]. Для будущего переводчика поэтический текст может служить заветной дверью, вводящей таинства языка и русского мирозерцания.

Речь идет не о простом знакомстве с культурой страны изучаемого языка, усвоении определенной историко-культурной информации, но о постижении самой культурной картины мира, в создании которой носитель русского языка отдает предпочтение не логическому анализу, но художественному синтезу. Произведения *поэтической культурологии* погружают читателя в живой мир культуры России, знакомят с ее артефактами, национальным колоритом, культурно-историческими деталями, со спецификой культурной самоидентификации русских [10–12]. Так, в поэтических формулах пушкинского романа запечатлены страницы повседневной жизни, равно как российской и мировой истории. Тематами лекций-презентаций, посвященных «Евгению Онегину», и докладов студентов на семинарских занятиях являются следующие: «Исторические события, исторические личности, их роль в современном романе Пушкина»; «Жизнь и этапы творчества Пушкина (по роману “Евгений Онегин”»); «Театр пушкинского времени»; «Круг чтения просвещенной молодежи первой трети XIX в.»; «Идейные искания и борьба литературных школ и направлений в зеркале романа “Евгений Онегин”»; «Картины русской природы в романе “Евгений Онегин”»; «Мода пушкинских времен (по страницам романа “Евгений Онегин”»); «Русская и европейская кухня (по страницам романа “Евгений Онегин”» и др. Каждый из разбираемых вопросов требует как углубленного погружения в текст пушкинского произведения, так и расширенного историко-культурного и лингвистического комментария к упоминаемым в романе реалиям, лицам, фактам, выхода на целый ряд параллельных и потаенных тем. Практическая работа с пушкинским текстом по методике *медленного чтения* наглядно подтверждает, что «культурная информация языковых знаков имеет по преимуществу имплицитный характер, она как бы „скрывается“ за языковыми значениями» [7, с. 11].

Поэтические произведения, дающие представления о культуре разных эпох России, воссоздающие портреты национальных гениев и знаменательные события, имеют в процессе обучения русскому языку будущих



переводчиков колоссальное значение и таят в себе тройной эффект. Во-первых, представленные в спецкурсе поэтические тексты несут в сжатой, яркой, порой афористической форме важную и интересную историко-культурную информацию. Так, знакомство студентов в зимнем семестре с русскими историческими балладами и поэмами («Песнь о вещем Олеге» А.С. Пушкина, «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова, «Василий Шибанов» А.К. Толстого и др.) непосредственно погружает читателя в мир исторических реалий, расширяет сведения о стране, ее прошлом, формирует «фоновые знания», помогает в освоении общих курсов истории и культуры России и древнерусской литературы. Во-вторых, сами поэтические тексты представляют эстетическую ценность, формируют языковое чутье, обогащают речь учащегося, расширяют его лингвокультурную компетенцию, побуждают пробовать свои силы в художественном переводе. В-третьих, именно в поэтических текстах, говоря словами Брюсова, «в отточенной и завершенной фразе» («Сонет к форме») [3, т. 1, с. 83] запечатлены многие важнейшие идеи философии истории, философии культуры, ставились краеугольные вопросы национального развития и самосознания (замечу, что афоризм Пушкина, «крылатым словам» романа «Евгений Онегин», вошедшим в русский язык, посвящаются специальная лекция и семинарское занятие).

Методисты могут возразить, что чтение стихотворных произведений XIX в. сопряжено с преодолением слишком большого числа лексико-грамматических трудностей. К таковым, например, можно отнести вкрапление церковнославянизмов в балладе А.К. Толстого «Василий Шибанов». Но разве носителям современного русского языка все понятно в словах: «“И аз, иже кровь в непрестанных боях / За тя, аки воду, лях и лях, / с тобой пред судьбою предстану!” / Так Курбский писал к Иоанну» [13, с. 220]? Между тем, эмоциональное воздействие этих строк на юного читателя трудно переоценить. Стихи притягивают, завораживают, западают в память. Здесь уместна параллель между восприятием поэтического слова детьми и начинающими изучать русский язык иностранными студентами. Вспомним совет В.Г. Белинского, призывавшего знакомить детей с хорошей поэзией и не заботиться о том, что они мало поймут: «Пусть ухо их приучается к гармонии русского слова, сердца преисполняются чувством изящного; пусть и поэзия действует на них, как и музыка, – прямо через сердце, мимо головы, для которой еще настанет свое время, свой черед» [1, с. 57].

Конечно, в работе со взрослыми иностранными учащимися, оперирующими прежде всего к содержанию, смыслу, есть своя специфика.

При чтении подобных поэтических произведений необходимы вводные предтекстовые упражнения, снимающие целый ряд трудностей лексико-грамматического порядка, лингвокультурологический комментарий в процессе изучения и освоения оригинального текста, характеристика этнокультурных артефактов, исторических имен, событий, деталей, безэквивалентной лексики и языковых единиц, содержащих культурные коннотации. Однако скрупулезное комментирование не должно разрушить целостности восприятия художественного создания, его гармонии, не раскрываемой до конца тайны.

Отбирая в процессе обучения языку не просто шедевры национальной поэзии, но произведения, которые можно отнести к поэтической культурологии, преподаватель идет по пути глубинного межкультурного общения. Поэтические тексты моделируют культурные эпохи, соединяют прошлое и современность, знакомят с особенностями русской культурфилософской рефлексии, погружают в живую культуру, позволяют в процессе чтения, заучивания на память и декламации войти в русскую культуру не сторонним наблюдателем, но ее носителем и сотворцом.

Поэзия – национальна, непереводаема, адекватно постигаема только в оригинале, и самые блестящие переводы есть создание, бывает, что равновеликое, но другого автора, носителя другого языка, другой культуры, не только иной фонетической системы, но и иной образности. Они не в силах передать, говоря словами футуристического манифеста, «Красоты Самоценного (самовитого) Слова» [6, с. 139]. Особенностью работы с будущими переводчиками в указанном курсе является привлечение к сравнительному анализу существующих переводов на словацкий язык, например, романа «Евгений Онегин», сопоставление вариантов перевода [17; 18] с оригиналом и стимулирование самостоятельной работы над переводом художественного текста.

Гармония стиха, ритмическая организация, афористичность текстов способствуют глубинному усвоению историко-культурного и этнокультурного материала, постижению инокультурной картины мира и самих особенностей национальной культурфилософской рефлексии, несмотря на языковые трудности, метафоричность, поэтическую символику, насыщенность литературными реминисценциями.

#### Библиографический список

1. Белинский В.Г. <О детских книгах> // Собр. соч.: В 9 т. М., 1978. Т. 3. С. 38–72.
2. Блок А.А. О драме // Полн. собр. соч. и писем: в 20 т. М., 2003. Т. 7.
3. Брюсов В.Я. Собр. соч.: В 7 т. М., 1975. Т. 1, 6.

4. Вербицкая Л.А. Русский язык сегодня // Президиум МАПРЯЛ. 2003–2007: Сб. науч. тр. СПб., 2007. – С. 13–32.
5. Колларова Э. В поисках «души» культурологического направления иноязычного образования (На примере новой авторской вузовской программы) // Президиум МАПРЯЛ. 2003–2007: Сб. науч. тр. СПб., 2007. – С. 115–117.
6. Литературные манифесты: От символизма до «Октября» / Сост. Н.Л. Бродский и Н.П. Сидоров. М., 2001.
7. Маслова В. Лингвокультурология: история и теория // Русский язык в центре Европы. 2000. № 3. С. 7–14.
8. Маяковский В.В. Полн. собр. соч.: В 13 т. М., 1958. Т. 7.
9. Одоевский В.Ф. О литературе и искусстве. М., 1982.
10. Сугай Л.А. Поэтическая культурология Серебряного века в контексте идеи синтеза // Синтез в русской и мировой художественной культуре. М., 2005. С. 27–34.
11. Сугай Л.А. Русская поэтическая культурология // Первый Российский культурологический конгресс. СПб., 2006. – С. 328–329.
12. Сугай Л.А. Русская «поэтическая культурология» в межкультурном образовании // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI конгресса МАПРЯЛ. Варна, София, 2007. Т. 4. – С. 360–366.
13. Толстой А.К. Собр. соч.: В 4 т. М., 1969. Т. 1.
14. Эренбург И. Люди, годы, жизнь. Кн. VI. М., 1990. Т. 3.
15. Kollárová E., Trušinová L.B. Встречи с Россией: Ruský jazyk pre 1.–2. ročník stredných škôl. Bratislava, 2004.
16. Kollárová E., Trušinová L.B. Встречи с Россией: Ruský jazyk pre 3.–4. ročník stredných škôl. Bratislava, 2005.
17. Puškin A.S. Eugen Onegin // Puškin A.S. Eugen Onegin, Boris Godunov a iné / Preložil I. Kupec. Bratislava, 1982. – S. 7–189.
18. Puškin A.S. Eugen Onegin / Preložil Ján Štrasser. Bratislava, 2002.

### Р.З. Хайруллин

## Формирование толерантного сознания у студентов-филологов средствами литературы народов России

Автор поднимает вопросы воспитания толерантного сознания российских граждан, предлагает для изучения в школе и вузе спецкурс «Литература народов России». Более подробно автор остановился на изучении героического эпоса народов России, а также отдельных национальных литератур Российской Федерации.

**Ключевые слова:** героический эпос, толерантность, гуманистические идеалы, патриотические идеалы, единство нравственных ценностей.

Процесс формирования толерантного сознания российских граждан – это задача общегосударственного значения. Осознание российским государством роли образования в полиэтничной, многонациональной стране как «инструмента языковой и духовной интеграции народов» было заложено в образовательных реформах еще XIX – начала XX вв.

В настоящее время российское образование стоит перед проблемой создания воспитательного идеала для реализации идеи формирования толерантного сознания и культуры национального общения.

Процессы формирования идентичностей будущих российских граждан – общегражданских, цивилизованных и этнокультурных – лежат в сфере базовых интересов государства. Образование призвано участвовать в этих процессах, формируя целостное, внутреннее непротиворечивое пространство, в котором различные цивилизованные и этнокультурные идентичности будут сочетаться друг с другом и объединяться единым общероссийским самосознанием.

Исторически сложившееся в России сосуществование ее народов в поликультурном пространстве требует от всех народов нашей многонациональной Родины умения создавать и поддерживать бесконфликтные отношения, быть толерантными друг к другу.

Литература народов России – это один из немногих спецкурсов в системе школьного и вузовского образования, который имеет огромные возможности для формирования толерантного сознания. Знакомя студентов с культурой и литературой других народов, этот курс способствует их воспитанию в духе российского патриотизма, терпимости и уважения ко всем народам, живущим в России.

Изучение курса литературы народов России – это важная педагогическая, методическая и политическая проблема, имеющая не только содержательно-образовательный, но и социально-политический характер, т.к. при изучении литературы всех народов нашего государства студенты учатся уважать культуру других народов, жить в дружбе и согласии, любить свою большую Родину – Россию.

Формирование общероссийского сознания – одна из главнейших задач Концепции государственной национальной политики Российской Федерации, в которой говорится о развитии федеративных отношений, обеспечивающих гармоничное сочетание самостоятельности субъектов Российской Федерации и целостности российского государства, а также подчеркивается роль духовной общности россиян.

Введение спецкурса «Литература народов России» в содержание школьного и вузовского образования – это шаг по пути демократизации и гуманизации современного общества. В этом курсе интегрируется тематика по литературе и культуре народов России, что позволяет раскрыть перед студентами любой национальности самобытную культуру отдельных народов, показать нравственно-эстетические, гуманистические и патриотические идеалы всех народов России, в том числе и русского.

Эффективность изучения курса литературы народов России во многом зависит от того, насколько глубоко преподаватель-словесник при организации усвоения иноязычной литературы сможет приобщить учащихся к национальным картинам мира, создаваемым национальными художниками слова, и использовать созданное в воображении студентов «единое устройство» бытия для понимания нравственно-эстетических идеалов современного россиянина.

При изучении курса литературы народов России студенты приходят к пониманию того, как с помощью художественного образа писатель той или иной национальности отражает особенности психологического склада родного народа, специфику его мышления и постепенно приходят к важному нравственному выводу: каждый народ имеет право на свое видение мира; любой народ должен уважать культуру, традиции, обычаи другого народа и уметь жить с ним в мире в условиях полиэтничного государства.

«Особую тревогу в системе образования вызывает состояние не только нравственного, но и патриотического сознания, исторической преемственности и высокой гражданской ответственности молодежи за судьбу народов, населяющих территорию Российской Федерации», – писал действительный член Российской академии педагогических и социальных наук Р.Б. Сабатков [1, с. 57].

Произведения писателей разных эпох и разных народов России отличаются друг от друга отношением к действительности, отпечатком того или иного времени, а также национальным сознанием того или иного автора, но все они проникнуты горячей любовью к человеку, к родной земле (малой родине) и России (большой Родине).

Без любви к России, к огромному многонациональному государству, невозможно говорить о красоте человеческих взаимоотношений всех народов, населяющих Российскую Федерацию. Какие бы трудности не существовали в России, она сильна, могуча до тех пор, пока все народы едины в своем убеждении, что Российская Федерация – их большая и могучая Родина.

Современная российская общеобразовательная система XXI в. ответственна перед будущим нашей страны, т.к. именно образование должно создать такую систему воспитательной работы, которая способствовала бы воспитанию российских патриотов, понимающих необходимость содружества всех народов России, а также единства и территориальной целостности своей Родины – России. Недопустимость распада великого государства на «удельные княжества» – вот задача, стоящая перед государством и его образовательной системой.

Включение литературы народов России в систему литературного образования создало возможность решить проблему синхронизации отдельных частей программы по русской литературе с курсом литературы народов России. Так, при изучении поэмы Н. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» можно для сравнительного анализа привлечь поэму К. Хетагурова «Фатима». При изучении темы «Литература периода Великой Отечественной войны» привлекались для сопоставления произведения М. Карима и М. Джалиля, что позволило учителю поднять значимые темы, как ответственность народа перед Родиной, дружба народов России – залог победы над врагом, вторгшимся на территорию Родины, и т.д. Это один из путей формирования толерантного сознания, гордости всех народов за свою большую Родину – Россию.

В курсе литературы народов России последовательно осуществляется принцип взаимосвязи национальных литератур с русской (некоторые образцы взаимосвязи между ними представлены в таблице 1).

Изучение курса «Литература народов России» начинается с фольклора. Особое место отводится героическому эпосу. Работа на семинарских занятиях строится так, чтобы студенты могли актуализировать тот материал, который они узнали о героических сказаниях на лекциях, и в то же время осмыслить значение героических сказаний древних народов России для современности.

Таблица 1

Русская литература	Литература народов России
В.А. Жуковский	К. Кулиев. «Учитель Пушкина» (статья)
А.С. Пушкин. «Пророк», «Цыганы», «Поэту»	К. Хетагуров. «Привет», «Я не пророк», «Фатима» Г. Тукай. «Пушкину», «На память»
М.Ю. Лермонтов. «Поэт», «Пророк»	К. Хетагуров «Перед памятником», «Я не пророк...», «Памяти Лермонтова»
С.А. Есенин. «Персидские мотивы»	Р. Гамзатов «Персидские стихи» К. Кулиев. «Любовь и боль Сергея Есенина» (статья)
А.Т. Твардовский. «Василий Теркин», «За далью даль»	М. Карим. «Ульмесбей», «Три дня», «Европа – Азия»
Б.А. Ахмадулина	Лирика К. Кулиева в переводах Б. Ахмадулиной

Изображаемые события в героических сказаниях народов России – это не слепок истории, а многокрасочная картина весьма разнообразного восприятия жизни, где быль перемешивается с небылью, а желаемое выдается за действительность. Но важно то, что в этом полном условностей времени и пространстве, где реальное срослось с фантазией, сказкой, прослеживаются и важные черты исторически складывающихся отношений между народами будущей многонациональной России.

Познакомившись с героическим эпосом разных народов, студенты убеждаются в том, что все народы будущей России в далеком прошлом ценили в человеке смелость, доброту, ум и осуждали зависть, трусость, жадность.

Важно, чтобы в процессе изучения героических сказаний народов России студенты пришли к выводу о том, что нравственные ценности у всех народов едины, разница заключается лишь в особенностях быта и культуры. При знакомстве студентов с самобытностью культуры того или иного народа, со своеобразием того или иного произведения героического эпоса при поэтапном изучении произведений фольклора воспитывается уважительное отношение к литературе и культуре различных народов, населяющих Россию.

Особое место в героическом эпосе народов России занимают русские народные песни исторического характера. Русская былина пелась и сказывалась одновременно, т. е. это и рассказ, и стих, и песня. Торжественность тона исполнения былин сказителем помогает передать слушателю величавость образов, грандиозность событий на Руси IX–XII вв., о которых и идет речь в былинах.

В былинах воспевались не только подвиги богатырей, защищающих русскую землю от врагов (былины об Илье Муромце, Добрыне Никитиче

и Алеше Поповиче), но и крестьянский созидательный труд, народное искусство, а также смелость, смекалка и жизнерадостность простых людей (былина «Вольга и Микула Селянинович»).

Вопросы и задания при анализе эпических произведений народов России должны быть направлены на формирование у студентов толерантного сознания, на становление патриотических чувств к России, где все многочисленные народы ее населяющие, должны любить свою большую Родину и в то же время уважать культуру и религию всех наций и народностей, живущих в одном большом государстве – Российской Федерации.

На заключительном занятии по теме «Героический эпос» следует раскрыть основные черты этого древнего жанра.

Предки всех народов создали произведения героического эпоса, отражающие события, связанные с историей этих народов. В эпических сказаниях народов России отражены нравы, обычаи, культура людей, живших в далекие времена на земле, которая теперь называется Российской Федерация.

В заключительной беседе необходимо остановиться также на роли выдающихся русских поэтов-переводчиков в осуществлении литературного перевода эпоса с языков народов России на русский язык (С. Липкин, Н. Гребнев, А. Тарковский, Б. Окуджава, В. Солоухин, Ю. Левитанский, А. Ахматова и др.).

Приведем возможный вариант заключительной беседы об эпических сказаниях.

1. Согласны ли вы с таким суждением: герои народных эпических сказаний являются образами-символами для своего народа?

2. Найдите в произведениях образы и понятия, являющиеся для эпических героев и народа, который они представляют, символом родины. Например, для калмыков – Бумба, для карелов и финнов – Калевала.

3. Вы имели возможность познакомиться с карело-финскими рунами «Калевала», нартскими сказаниями народов Северного Кавказа, русскими былинами, эпосом якутов «Олонхо», эпическими сказаниями калмыков «Джангар», эпосом бурят «Гэсэр», башкирским эпосом «Урал-батыр» и др. Скажите, какие общие черты у героев эпических сказаний вы заметили? Назовите общие идеалы героев эпоса разных народов.

4. Героический эпос, каким бы древним он ни был, имеет историческую основу. Как представлена реальная основа жизни народов России в далеком прошлом в «Олонхо», «Гэсэре», «Джангаре», «Урал-батыре»; нартских сказаниях Северного Кавказа, русских былинах?

5. Назовите характерные черты изображения действительности в этих эпосах, то, чем объясняются общие художественные черты у героического



эпоса разных народов. Знакомы ли вам такие понятия: диалог культур, взаимосвязь литератур?

Такие беседы направлены не только на осмысление прочитанного, но и на формирование уважительного отношения одного народа России к другому; на понимание отличительных особенностей нравов, обычаев разных народов; на формирование толерантности к иноязычной культуре и ее носителям.

\* \* \*

В настоящее время в России существуют более 70 национальных литератур. Каждая из них имеет свою историю, свои традиции, своих видных представителей, однако развивались они неравномерно. Наиболее древними являются русская и тюркская литературы Сибири и Поволжья.

В XIX в. географические границы России и формы литературных связей между регионами расширяются. Национальные литературы наряду с критическим освоением традиций близкородственных литератур обращаются к опыту русской литературы, а через нее вовлекаются в европейскую художественную систему. Весьма своеобразным в этот период было развитие литератур на Северном Кавказе. Многие писатели Кавказа (Ш. Ногмов, С. Хан-Гирей, Л.-Г. Кешев) получили блестящее образование в престижных учебных заведениях России, значит, усвоили традиции русской культуры и знание русского языка. На русском языке начал свое творчество осетинский поэт К. Хетагуров. Литература горских народов Северного Кавказа в XIX в. (адыгов и осетин) стала условно называться национальной литературой на русском языке.

Творчество кавказских писателей на русском языке сделало Кавказ близким и понятным другим народам России, которые в XIX в. уже владели и родным, и русским языком.

Так происходило взаимообогащение национальных литератур в период формирования в России такого лингвистического явления, как двуязычие.

При изучении курса литературы народов России следует учитывать и такой факт: с давних времен русская и национальные литературы развивались в тесном взаимодействии и оказывали постоянное влияние друг на друга.

В XX в. эти связи становятся особенно интенсивными. Национальные поэты активно переводят на родной язык близких им по духу русских поэтов.

Применение опыта В. Маяковского сказалось на развитии национальных литератур 1930-х гг.: сближение национальной поэзии с жизнью, усиление гражданского звучания, обогащение арсенала ритмико-интонационных средств.

Взаимосвязь и содружество писателей народов России проявились в годы тяжелых испытаний для всех народов России во время Великой Отечественной войны. Наряду с поэмами А. Твардовского «Василий Теркин» и М. Алигер «Зоя», появляются такие произведения, как «Моабитская тетрадь» татарского поэта М. Джалиля и «Ульмесбай» башкирского поэта М. Карима.

В 1950–60 гг. национальные литературы вступили в пору зрелости, для этого периода их развития характерным стала близость тематики, проблематики и художественных форм национальной литературы к русской (проблематика нравственного выбора человека в творчестве русского писателя В. Распутина и башкирского поэта М. Карима; мир и реальность в творчестве М. Булгакова, Ч. Айтматова и Ю. Рытхэу и т.д.).

Беседы о диалоге культур между русской и национальной литературой России являются богатой почвой для расцвета общероссийской культуры, для содружества русских и национальных писателей России.

Основными темами в 1960–80 гг. у писателей национальных литератур являются тема Великой Отечественной войны и современности, а также историческая тема. Причем исторический роман в национальной литературе занимает особенно большое место, даже большее, чем в русской. Интерес национальной литературы к жанру исторического романа вполне объясним, т.к. сейчас народы России переживают процесс национального возрождения, отсюда обостряется интерес к родной истории, культуре, народным традициям.

Изучение таких произведений литературы народов России, как «Песнь о нивхах» В. Санги, повести «Долгое-долгое детство» башкирского писателя М. Карима, романа «Гайчи» нанайского писателя Г. Ходжера, поможет студентам осознать важность проблемы содружества малых народов в общероссийском государстве.

Нанайский писатель Г. Ходжер считал своей духовной родиной Ленинград, где он учился на факультете народов Крайнего Севера педагогического института. Его роман «Гайчи» (1978) повествует о недалекой истории и современной жизни нанайцев.

Повесть «Долгое-долгое детство» (1978) М. Карима отчетливо проводит мысль «сама жизнь – это счастье».

В цикле стихов «Европа – Азия» М. Карим показал неразрывную связь судьбы башкирского народа с судьбами всех народов России, тем самым проявив огромное уважение ко всем жителям нашего многомиллионного многонационального государства.

В романе М. Карима «Долгое-долгое детство» есть глава «Помочь». «Помочь в жатву» – особый праздник башкир: весь день приглашенные

на уборку урожая односельчане дружно работают, а вечером отдыхают, веселятся, состязаются, пируют за праздничным столом.

Обычай «помочи» при посеве и уборке урожая и строительстве домов (изб) существовал с древних времен не только у башкир, был он и у белорусов (под названием «талака»), у украинцев («толока») и у русских, живущих в северных губерниях России. Быть приглашенным на помощь считалось почетным. Денег за труд хозяин не платил, но угощал обильно, да и веселье после трудового дня было отменным: песни, игры, состязания.

Для размышления над прочитанным отрывком повести М. Карима «Помочь» предлагаются вопросы, которые способствуют формированию толерантного сознания у студентов.

1. С первых страниц главы «Помочь» из романа М. Карима «Долгое-долгое детство» вы узнаете о национальном празднике башкир – «Помочь». Очевидно, вы слышали, что обычай «помочи» издавна существовал у народов России и стран нынешнего СНГ. Есть ли у вашего народа такой обычай? Если есть, то чем он отличается от башкирского? Каковы его национальные особенности?

2. Большое значение М. Карим придает описанию деталей и быта своего народа. Он высказывает предположение, что именно башкирский обычай празднования окончания пахотных работ (сабантуй) вошел в быт многих народов России и СНГ. Есть ли у вашего народа обычаи, которые перешли и к другим народам?

В. Санги в эпической поэме «Песнь о нивхах», созданной по мотивам народных сказаний, отразил представления древних нивхов об устройстве Вселенной и ее обитателях.

Вселенная, по представлению древних нивхов, состояла из множества небес. Высокое небо было заселено добрыми богами и мужчинами, помощниками богов. Врагами древние нивхи считали племя милков. В поэме есть глава под названием «Отчего нивхов мало». В ней речь идет о древних временах, когда, по преданиям, Миф Ых, дух, Хозяин земли, в виде человека лежал на правом боку (о. Сахалин), голова его находилась на Севере и упиралась в Охотское море (мыс Марии), а ноги образовали на юге Сахалина два полуострова. Затем Миф Ых перевернулся лицом к материку, в результате чего все живое на земле погибло. Оставшиеся в живых люди и звери, собравшись на Совет, решили больше не убивать друг друга, чтобы возродить жизнь.

Студентам для беседы и размышления над прочитанным предлагаются следующие вопросы.

1. Используя жанр поэмы, В. Санги рассказывает о том, как на совместном совете людей и животных решаются важнейшие вопросы

об устройстве мирной жизни в далекие времена на земле Бх Мифа. Какая проблема стала главной в беседе Зайца с животными и насекомыми? («Чем кормиться будут?»), – вопрошал их Заяц).

2. Особый интерес читателя вызывает разговор Белки с представителями женского пола: Лисицей, Собакой, Медведицей и Женщиной. Речь идет о планировании рождаемости на древней земле нивхов. Почему Белка обрекла Женщину на рождение только одного ребенка?

3. Как писатель отвечает на вопрос, поставленный им в заглавие одной из глав поэмы – «Отчего нивхов мало»? Согласны ли вы с таким объяснением?

4. Почему, прочитав поэму В. Санги «Песнь о нивхах», можно говорить о единстве всех людей, живущих на земле, о единстве их истории и схожести проблем?

5. Какое значение имеет поэма «Песнь о нивхах» В. Санги для решения современных проблем жизни людей?

Заканчивая вуз, молодежь различных национальных регионов России должна быть подготовлена к пониманию проблемы единства всех народов России как фактора могущества Российской Федерации – их многонациональной Родины.

На протяжении семестра студенты знакомятся с литературой народов России, изучают фольклор и художественную литературу представителей народа нашего государства. Курс «Литература народов России» в вузовском изучении должен сыграть важную роль в формировании толерантной личности педагога-словесника, отвечающей требованиям гражданского общества. Исторически сложившееся в России сосуществование ее народов в поликультурном пространстве требует от народов умения быть толерантными, создавать и поддерживать бесконфликтные отношения. А это возможно лишь в том случае, если народы, населяющие Россию, знают и уважают обычаи, традиции и культуру друг друга, живут в мире и согласии и любят свою родину – Россию.

#### Библиографический список

1. Сабатков Р.Б. Учет особенностей национального менталитета как важный фактор сохранения мира и согласия между народами // Известия АПСН. 2004. Вып. VIII.

**М.П. Воюшина**

## Реализация идей поликультурного образования в учебно-методическом комплекте для начальной школы «Диалог»

В статье рассматриваются основные подходы и принципы построения учебно-методического комплекта «Диалог» по литературному чтению для 1–4 классов, созданного в РГПУ им. А.И. Герцена. Учебно-методический комплект реализует системно-деятельностный, личностно-ориентированный, культурологический подходы, принципы диалогизации и вариативности обучения, создает условия для того, чтобы ученик овладел предметными компетентностями, метапредметными знаниями и умениями, универсальными учебными действиями.

**Ключевые слова:** поликультурное образование, начальная школа, учебно-методический комплект.

Воплощение стратегии поликультурного образования в практике работы школы требует целого ряда новых методических решений и создания нового методического обеспечения каждой школьной дисциплины. Недостаточно откорректировать или модернизировать имеющиеся учебники, необходимо создать учебники нового поколения, поскольку изменение цели образования влечет за собой необходимость адекватных ей преобразований в содержании и методах обучения. Коллектив ученых РГПУ им. А.И. Герцена работает над принципиально новым учебно-методическим комплектом (далее – УМК) для поликультурной начальной школы «Диалог».

«Диалог» – ключевое для УМК понятие – трактуется как взаимодействие различных позиций, представлений, идей, образов, языков, наук и искусств, точек зрения, которое приводит к взаимопониманию и взаимообогащению участников диалога, и как способ познания мира, освоения духовных ценностей, способ самоопределения, позволяющий человеку научиться жить в условиях многообразия культур, типов сознаний, логик, точек зрения.

Образовательный процесс в поликультурной начальной школе с русским языком обучения и полиэтническим составом учащихся преследует цель воспитания, обучения и развития личности, способной жить и быть успешной в быстроменяющемся мире в условиях многообразия культур. Приоритетной для поликультурного начального образования задачей

является формирование российской гражданской идентичности при интересе к другим этносам, другим культурам и уважении к их представителям, а также формирование культуросообразного поведения.

Решение этой задачи потребовало построения УМК на основе сочетания нескольких подходов: системно-деятельностного, лично ориентированного, культурологического, метаметодического. Эти подходы взаимно дополняют друг друга, создают возможность всесторонне рассмотреть образовательный процесс.

*Системно-деятельностный подход* соответствует задаче формирования единой и многообразной картины мира и предполагает установление содержательных и процессуальных связей на разных уровнях:

- целевом (при определении целей и задач учебных дисциплин);
- содержательном (при отборе и выстраивании системы знаний, способов действий, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру в каждой учебной дисциплине);
- организационно-деятельностном (при планировании деятельности обучающихся и работы учителя по ее организации).

Системно-деятельностный подход проявляется и в том, как выстраивается траектория развития ученика, и в том, как оцениваются результаты обучения. Отношение к ученику как к развивающейся личности проявляется в оценке результатов его учебной деятельности: система диагностических работ позволяет проследить динамику продвижения ребенка, учитывать его индивидуальные особенности.

Формирование целостной картины мира опирается также на *метаметодический подход* и реализуется в междисциплинарном взаимодействии: в выделении близких для *разных учебных предметов* целей, элементов содержания образования, методов обучения, приемов учения (самообразования), в формировании междисциплинарных знаний и умений, универсальных учебных действий.

*Личностно ориентированный подход* предполагает направленность обучения на формирование качеств личности, необходимых для жизни в поликультурном мире: избирательности, ответственности, направленности на Другого, креативности, инициативности, активности, мобильности, рефлексивности. Реализуется данный подход за счет включения в содержание обучения *учебных ситуаций*, в которых востребован поступок как элемент поведения ребенка, широкого применения метода проектов, организации внеурочной образовательной деятельности, связанной с содержанием школьных дисциплин и носящей межпредметный характер.

*Культурологический подход* сказывается в рассмотрении изучаемого материала как элемента культуры, в актуализации доступных младшим

школьникам культурных связей, вытекающих из содержания *программного* материала. Идея диалога культур реализуется за счет широкого использования сопоставительного анализа различных культурных объектов и явлений (объектов окружающего мира, явлений природы, произведений литературы, изобразительного, музыкального искусства; языковых явлений, этических норм, обычаев разных народов и т.д.).

Образовательный процесс способствует становлению *культурного поля школьника* как того пространства культуры, которое осваивает (присваивает) ребенок. Понятие «культурное поле» не исчерпывается большим объемом знаний т.е. – широким культурным кругозором. Смысл его введения в том, чтобы выйти на иной – поведенческий уровень.

Выйти, с одной стороны, за рамки обязательной урочной деятельности, с другой – за рамки одного школьного предмета, преодолеть разрыв между школьным обучением и жизнью ребенка, дать возможность получить опыт творческой самостоятельной культуросообразной созидательной деятельности. Становление культурного поля ребенка – задача всего образовательного процесса, решаемая при преподавании разных школьных дисциплин.

Формирование культурного поля личности в учебном процессе предполагает стимулирование активности, мотивированности на изучение, сохранение и создание культурных ценностей; овладение содержанием и способами деятельности; выработку ценностных ориентиров. Происходит это за счет создания ситуаций, побуждающих ребенка к поступку, к активной деятельности, в процессе которой формируется личность, вырабатываются потребности, устанавливается их иерархия. Таким образом, можно сказать, что культурное поле – это совокупность потребностей, ценностей, мотивов, интересов, знаний, умений, которая проявляется в активной деятельности, при которой личностно значимые цели являются и общественно полезными.

УМК «Диалог» строится на принципах диалогизации обучения, учета специфики поликультурного общества и полиэтничного состава обучающихся, вариативности обучения.

*Принцип диалогизации обучения* проявляется в том, что диалог учителя и ученика, ученика и ученика реализуется на уровне методики обучения, предполагающей равноправность участников диалога в поиске решения, стремление к взаимопониманию, порождению смысла, а не получение заранее известной суммы знаний. Диалогичность обучения должна разумно сочетаться с монологичностью, общение – с коммуникацией, поскольку одна из важнейших задач начальной школы – формирование навыка чтения, письма, счета, общеучебных умений. Понятие

«коммуникация» обозначает передачу информации от субъекта (учителя) к объектам (ученикам), причем задача учеников данную информацию принять, понять и усвоить. Под общением понимается такая форма связи субъекта (учителя) с другими субъектами (учениками), при которой происходит истолкование, осмысление, оценка учениками полученного сообщения, доведение этой оценки до всех участников общения, что ведет к обмену мнениями, взаимообогащению, «приращению» смысла. М.С. Каган справедливо отмечал, что «средства коммуникации необходимы ... в деятельности образования, поскольку какие бы дидактические приемы ни использовал учитель, он сообщает ученикам нечто объективно существующее и не зависящее ни от него, ни от учеников, т.е. произносит монолог, если же он признает право ученика иметь в данной ситуации свое мнение и его речь является не сообщением, а общением, монолог перерастает в диалог, в котором равно активны оба участника собеседования. Поэтому педагог должен владеть средствами монолога и диалога, используя те или другие в соответствующих ситуациях, в зависимости от того, нужно ему что-то сообщать своим ученикам или в чем-то их убеждать как своих юных друзей» [1, с. 20].

Полиэтнический состав учащихся требует особого внимания к овладению русским языком как языком, обеспечивающим межличностное общение и учебно-познавательную деятельность.

*Принцип вариативности обучения* относится как к учителю, так и к ученику. Ученик имеет право выбора домашнего задания, ученик сам решает, принимать или не принимать участие в работе над конкретным проектом, самостоятельно выбирает вид и объем заданий. Участие в проектной деятельности осуществляется исключительно на добровольной основе, отказ ребенка не влечет за собой никаких негативных последствий. Задача учителя – не принуждать, а побуждать к культуросообразному поведению. Решение этой задачи требует терпения и такта. Только пробудив интерес ребенка, создав положительную мотивацию, можно добиться успеха. Учитель в зависимости от уровня готовности класса, интересов и запросов учеников дозирует учебную работу. Интерес рассматривается как один из важнейших результатов начального образования. Именно интерес – основной стимул познавательной и, шире, культурной деятельности школьника.

Содержание образования в каждой предметной области соотносится с основными элементами социальной культуры. Практическая направленность УМК выражается в том, что системообразующим элементом содержания образования является *система универсальных учебных действий*, призванная обеспечить полноценное общение с учебно-научным



и художественным текстом, получение и обработку учебной информации, продуктивную речевую деятельность, создать возможность для общения, обучения, дать ребенку опыт творчества.

УМК включает: концепцию, междисциплинарную программу формирования универсальных учебных действий, программы и учебники по всем учебным дисциплинам начальной школы, тетради на печатной основе, цифровые образовательные ресурсы, методические пособия для учителей и родителей.

Таким образом, только последовательное методическое воплощение идей поликультурного образования в программе, учебниках, рекомендациях для учителей позволит на практике решить важнейшую задачу – воспитание человека, способного к полифоническому видению мира, исповедующего толерантность как нравственный идеал и норму поведения.

Библиографический список

1. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Педагогика культуры. 2005. № 3–4. – С. 12–21.

**Л.Г. Чапаева**

## Социокультурный комментарий в преподавании русского языка как неродного

Формирование коммуникативной межкультурной компетенции невозможно без знания социокультурного фона, присутствующего в тексте, – экстралингвистической информации, включающей мысли, духовные ценности, культуру, невербальные средства общения. В методике преподавания русского языка как иностранного, на наш взгляд, целесообразно объединить приемы различных видов комментирования, так как важным оказывается не просто перевод или толкование слова, а объяснение реалий, связанных с ним, ушедших или сохранившихся, но непонятных иностранцу. Именно такую функцию выполняет социокультурный комментарий.

**Ключевые слова:** социокультурный комментарий, лингвострановедческий комментарий, коммуникативная компетенция, фоновые знания, русский как неродной.

Современная методика преподавания иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, особо подчеркивает необходимость усиления прагматических аспектов изучения языка. Это значит, что при обучении важно не только достижение качественных результатов в овладении навыками общения на неродном языке, но и овладение иной культурой хотя бы в тех границах, что помогают этому общению. Речь идет о формировании прагматической, или коммуникативной межкультурной компетенции, что неразрывно связано с социокультурными и страноведческими знаниями. Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах.

В образовании студентов-филологов знакомство с культурой происходит через изучение иностранного языка и литературы, т.е. в первую очередь через тексты, созданные на этом языке: классические и современные художественные произведения, журнальные и газетные статьи, учебники и учебные пособия филологического характера. Для адекватного восприятия текстов любого типа, особенно классической литературы, отстоящей от современности иногда на два века, чрезвычайно актуальным является наличие различного рода комментариев.

Комментарий – древнейший универсальный инструмент работы с текстом, широко используемый, кроме филологии, и в других науках, имеющих многозначные вербальные объекты исследования. Латинское «*commentarius*» толкуется двояко: как толкование или объяснение (т.е. объяснительные примечания к тексту) и шире – как рассуждения, пояснения и даже критика объекта. Различают комментарии субъективные (авторские, читательские, критические) и объективные (исследовательские, научные). Среди них для преподавания русского языка как иностранного наиболее актуальны лингвистический, лингвострановедческий, реальный, или социокультурный, которые в принципе могут использоваться и для читающих литературу на родном языке.

*Лингвистический комментарий* раскрывает особенности словаря и фразеологии писателя; частным случаем его являются так называемые глоссы (непонятные, устаревшие или диалектные слова). Существующая методика анализа художественного текста выделяет три уровня аналитической деятельности: лингвистическое комментирование, лингвистическое толкование и лингвопоэтическое толкование.

Лингвистическое комментирование – начальный этап анализа текста. Цель комментирования – объяснить непонятные слова, ситуации и т.д. Необходимость лингвистического комментирования мотивируется тем, что в тексте часто встречаются такие слова и выражения, формы и категории, которые для обычного общения уже не характерны. Лингвистический комментарий обычно включает толкование слов и выражений, значительная часть которых в современном русском литературном языке имеет иное значение или неупотребительна, а также толкование слов и изречений, стоящих вне литературного языка.

*Лингвострановедческий комментарий* содержит информацию о национально-культурном компоненте лексики, он предназначен преимущественно для изучающих иностранные языки, а также используется при публикации иностранной переводной литературы.

Современные методические исследования базируются на лингвострановедческом подходе в обучении иностранному языку и русскому как неродному [2]. Лингвисты выделяют лексику со страноведческим компонентом (фоновая и безэквивалентная лексика), страноведческие сведения, затрагивающие самые различные стороны жизни страны изучаемого языка: ее истории, литературы, науки, искусства, а также традиции, нравы и обычаи.

Лингвострановедческий материал включает следующее:

- национальные реалии (элементы национальной системы понятий, существующие в рамках явлений и объектов данной народности и получившие свое отражение в языке);
- коннотативная лексика (слова с совпадающим объемом понятий в разных культурах, но обладающие дополнительными – коннотативными – значениями и вызывающими в сознании носителя языка определенные культурно-исторические ассоциации);
- фоновая лексика (лексика, несущая, наряду с межнациональной информацией, информацию национального характера).

При обучении иностранному языку уже на начальном этапе возникает необходимость в лингвострановедческом комментарии в связи с особенностями языкового сознания носителей иностранного и русского языков. Следует отметить, что комментарий лингвострановедческого характера понимают в настоящее время более широко, чем сведения о языке, а также сведения, относящиеся к географии страны или к так называемому краеведению. Комментарий – самое распространенное и едва ли не единственное средство обучения, используемое в настоящее время в учебной практике.

Поскольку основным объектом является не страна, а фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации,

в обобщенном виде их культура, то в настоящее время правомерным считается введение социокультурного компонента обучения русскому языку как неродному, на базе которого учащиеся формировали бы знания о реалиях и традициях России, включались бы в диалог культур, знакомились с достижениями русской национальной культуры. Другими словами, речь идет об экстралингвистической информации, включающей мысли, духовные ценности, культуру, невербальные средства общения.

В русском источниковедении и литературоведении используется также *реальный*, или исторический, *комментарий*, который рассказывает о событиях, обстоятельствах и лицах, упоминаемых в тексте, т.е. это комментарий, объясняющий реалии. Под реалиями подразумеваются различные объекты материальной и духовной жизни общества, встречающиеся в произведении (факты, исторические имена, события и пр.). В более широком смысле реальный комментарий может быть назван страноведческим, ибо те реалии, что подвергнуты осмыслению и толкованию комментатором, естественным образом связаны с жизнью языкового коллектива той или иной страны.

Таким образом, в методике преподавания русского языка как иностранного, на наш взгляд, целесообразно объединить приемы различных видов комментирования, т.к. важным оказывается не просто перевод или толкование слова как словарной единицы (то, что присутствует в лингвистическом комментировании), но и объяснение реалий, связанных с ним, ушедших или сохранившихся, но непонятных иностранцу. Именно таким, как оказывается, становится *социокультурный комментарий*, предложенный С.Г.Тер-Минасовой, хотя она пишет о его противопоставленности лингвистическому [6]. Правда, речь идет о разных целевых аудиториях: для носителей языка и иностранцев резко различаются языковые комментарии, а социокультурный или реальный вполне могут совпадать в определенных границах.

Социокультурный комментарий С.Г.Тер-Минасова назвала «способом преодоления конфликтов культур», которые возникают при чтении классической художественной литературы, т.к. ее язык в разной степени устарел и для носителей языка, не говоря уже об иностранцах [6].

С.Г. Тер-Минасова выделила следующие необходимые элементы социокультурного комментария.

1. Историзмы – слова, вышедшие из употребления вследствие того, что обозначаемый ими предмет или явление уже неизвестны говорящим как реальная часть их повседневного опыта, а также вследствие того, что и слова, и обозначаемые ими реалии ушли из языка и жизни народа.

2. Архаизмы – устаревшие слова и обороты речи, вышедшие из употребления.

3. Слова, изменившие свои значения в современном русском языке.

4. Реалии, ссылки, аллюзии, требующие фоновых социокультурных знаний, отсутствующих у иностранных читателей и утраченных современным русским читателем.

5. Скрытые, как правило, неосознаваемые читателем «непонятные места» (в отличие от явных аллюзий), намеки на исторические факты, события, детали быта, образа жизни и пр.

6. Факты, не поддающиеся объяснению из-за того, что «порвалась связь времен» [6].

Как видим, социокультурный комментарий совмещает в себе лингвистическое и лингвострановедческое комментирование, его основой являются исторические реалии, которые могут касаться всех областей жизни: материальной и духовной культуры, исторических событий, социальных характеристик героев, т.е. затрагивают общество в целом.

Для примера приведем *социокультурный комментарий* к рассказу А.П. Чехова «Лошадиная фамилия».

*Рассказ «Лошадиная фамилия» впервые был напечатан в 1885 г. Источником вдохновения для этого рассказа Чехова, как и для многих других, послужил случай из жизни. Одна из знакомых Антона Павловича вспоминала, как в 1884 г. он рассказывал анекдот со сходным содержанием о забытой «птичьей» фамилии (фамилия оказалась Вербицкий, т.к. «птицы сидят на вербах»). Еще один анекдот о «лошадиных фамилиях» появился в родном городе Чехова – Таганроге (возможно, он также лег в основу рассказа). В таганрогском округе жили два обывателя, довольно зажиточных и видных, Жеребцов и Кобылин. Им как-то случилось заехать одновременно в одну и ту же гостиницу, и их записали на доску рядом особенно крупными буквами.*

1. «... прикладывал к больному зубу табачную копоть, опий, скипидар, керосин...». Герой рассказа использует народные средства лечения зубной боли. *Табачная копоть* – тонкий слой сажи, в данном случае пепла от табака; *опий* в конце XIX – начале XX вв. широко использовался в медицине как обезболивающее средство, его наркотические свойства отходили на второй план; *скипидар* – масляный раствор с едким запахом из смолы хвойных деревьев, используется в народной медицине обычно при мышечных болях.

2. «Доктор ... прописал хину». *Хина* (или *хинин*) – препарат, который в то время использовался как средство для обезболивания, снижения температуры, а также при лечении малярии. Обладает очень горьким вкусом.

Вырабатывается из коры хинного дерева, произрастающего в Южной Америке.

3. *«Приказчик»*. В данном случае «управляющий хозяйством в имении (владение с домом, сельскохозяйственным производством)».

4. *«Ваше превосходительство»; «его благородие»*. Обращения к военным и чиновникам (или заочное название) в России до 1917 г. зависели от ранга человека. Существовала «Табель о рангах», т.е. классификация по чинам и званиям, всего было 14 классов. Слово *«благородие»* (обязательно с формами местоимений: *его, ее, их, ваше*) использовалось для обращения к самым низким чинам (от 14 до 9 класса), а *«(Ваше) превосходительство»* к чинам более высокого уровня, например, генерал-майору, т.е. 4 классу.

5. *«В нашем уезде... служил акцизный Яков Васильевич»*. Акцизный (чиновник) служил в акцизе (слово заимствовано из фр. *accise*), учреждении старой России, занимавшемся сбором налогов. Акцизы существовали во всех губерниях (областях).

6. *«Заговаривал зубы – первый сорт»*. *Заговор* – заклинание, набор магических слов, по народным представлениям, обладающих лечебной силой. Люди, которые могли *заговаривать* боль, пользовались доверием и авторитетом. Это и особый фольклорный жанр. Вот пример такого заговора:

*Месяц ты месяц, серебряные рожки, золотые твои ножки, сойди ты, месяц, сними ты мою скорбь и боль, унеси ты скорбь под облака, моя скорбь ни мала, ни тяжела, а твоя сила – могуча. Мне скорби не перечтешь. Вот зуб, вот два, вот три – все твои. Возьми мою скорбь. Аминь.*

7. *«Пользует на дому»; «прошу выпользовать»*. Глагол «пользовать» в значении «лечить» («выпользовать» – «вылечить») устарел и в современном русском языке не употребляется.

8. *«Депеша»* – здесь: «письмо». Депеша – «военное донесение, сообщение». Использовано в рассказе, вероятно, потому что герой – генерал.

9. *«До водки очень охотник»*. *Охотник* – устар., в значении «любитель». Образовано от *«охота»*, «желание», просторечная форма от глагола *хотеть*. «Мне охота» – «мне хочется».

10. *«Позвольте-с»*. Частица «-с» в русской речи конца XIX в. употреблялась для выражения почтительности, подчеркнутого уважения. Обычно в речи служащих, мелких чиновников.

11. *«Кобылин... Лошаков... Коренной... Пристяжкин... Тройкин ... Гнедов... Рысистый... Буланов... Чересседельников... Засупонин»*. «Перебрали все возрасты, полы и породы лошадей». Фамилии образованы от разных корней, связанных с названием лошадей и близких или

связанных с ними понятий. *Кобыла* – то же, что и лошадь (ж. р.); *лошак* – помесь жеребца и ослицы. *Гнедой* (красно-коричневый), *буланый* (светло-рыжий) – масти лошади по цвету шерсти. *Коренной* (коренная лошадь, коренник) – средняя лошадь в тройке, а *пристяжные* – по бокам от нее (пристегнутые). *Чересседельников* и *Засупонин* образованы от названий элементов лошадиной упряжи «чересседельник» и «супонь». Кроме того, приведены практически все способы образования русских фамилий: -ов, -ин, -(н)ский/-цкий, -ой/-ый, -кин, -еев.

12. «*Накося*» – просторечное выражение, «вот тебе», «накося выкуси» с комбинацией из трех пальцев, которая называется «кукиш» или «фига».

#### Библиографический список

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М., 1988.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство. – 3-е изд., перераб. и доп. М., 1983.
3. Миньяр-Белоручев Р.К., Оберемко Р.М. Лингвострановедение или «иноязычная» культура? // Иностраный язык в школе. 1993. № 6.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь: Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М., 1993.
5. Смирнова Е.А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале немецкого языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 3-е изд. М., 2008.
7. Томахин Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения // Вопросы языкознания. 1986. № 6.

**Вербицкая Людмила Алексеевна** – доктор филологических наук, профессор; Президент Санкт-Петербургского государственного университета, декан филологического факультета, заведующая кафедрой общего языкознания, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: president@pu.ru.

**Воюшина Мария Павловна** – доктор педагогических наук, профессор; заведующая кафедрой детской литературы Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: marivoushina@mail.ru.

**Гарипова Гульчира Талгатовна** – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры русской и зарубежной литературы, Узбекский государственный университет мировых языков. E-mail: gulyagaripova1@rambler.ru.

**Звняцковский Владимир Янович** – доктор филологических наук; заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Украинско-американского гуманитарного института, действительный член Украинской академии русистики, директор Института русского языка и литературы им. Н.В. Гоголя Украинской Академии русистики, руководитель научно-образовательного проекта «Русский язык, литература и лингвострановедение в школах Украины». E-mail: vyaz57@ukr.net.

**Китадзе Мицуси** – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой русского языка, Университет Киото Санге, г. Киото, Япония. E-mail: kitajo@cc.kyoto-su.ac.jp.

**Клюканов Игорь Энгелевич** – доктор филологических наук, профессор; Восточный Вашингтонский университет, г. Чини, США. E-mail: iklyukanov@ewu.edu.

**Котовчихина Наталия Дмитриевна** – доктор филологических наук, профессор; декан филологического факультета, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: filfakmggu@mail.ru.



**Магомедова Тамара Ибрагимовна** – доктор педагогических наук, доцент; Дагестанский государственный университет. E-mail: slovakia@mail.ru.

**Михальченко Вида Юозовна** – доктор педагогических наук, профессор; руководитель Научно-исследовательского центра национально-языковых отношений института языкознания РАН, заведующая кафедрой лингвистики, Московский институт иностранных языков. E-mail: vida-mi@mail.ru.

**Новрузов Рафик Манаф оглу** – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой теории и практики перевода, Бакинский славянский университет. E-mail: rafik\_novruzov@mail.ru.

**Петрухина Наталья Михайловна** – кандидат филологических наук, доцент; заведующая кафедрой русской и зарубежной литературы, Узбекский государственный университет мировых языков. E-mail: tatashap@mail.ru.

**Сугай Лариса Анатольевна** – доктор филологических наук, профессор; Почетный работник высшей профессиональной школы РФ, Университет им. Матей Бела, г. Банска Быстрица, Словакия. E-mail: larisasugay@yandex.ru.

**Хайрулин Руслан Зинатуллоевич** – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы, Московский педагогический государственный университет. E-mail: Rhairullin@mail.ru.

**Чапаева Любовь Георгиевна** – доктор филологических наук; профессор кафедры русского языка, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: lg4@mail.ru.

**V.Ya. Zvinyatskovsky**

What does it mean “to be a Russian” in Ukraine?  
(Freedom of choice, self-sufficiency, tolerance)

The article describes the activity of the public organization of experts in the Russian language and literature “Ukrainian Academy of the Russian language and literature” that has the sphere of activity in the assessment of the Russian-speaking community initiatives in implementation and development of educational programs and methods focused on the future and self-sufficiency of this community as well as its tolerance to Ukrainian and other languages and cultures of the multicultural country.

**Key words:** education in the native language, bilingualism, civil society, tolerance, language democracy.

**I.E. Klyukanov**

Communicative-theoretical issues of ethno-linguistic vitality

In the framework of cultural self-identity the author points out a few topical problems in modern Russian language situation and analyses the reasons of their appearance as well as suggests certain ways of solving them.

**Key words:** non-marked concept, language lacuna, Latinization, delexication, blurring of stylistic boundaries, communicative interaction.

**N.D. Kotovchikhina**

The role of the Russian culture in creating  
a common communicative environment

The article brings to light deep responsiveness of the Russian culture to other cultures and traditions, as well as multicultural and cross-cultural meaning of works by A.S. Pushkin, M.Yu. Lermontov, A.A. Blok, their influence on the works by authors of various nationalities. All this promotes the desire to learn the Russian language and culture. The author also describes the role

of faculty and staff of the Philological Faculty of Sholokhov Moscow State University for the Humanities in developing intercultural relationships.

**Key words:** the Russian language, Russian culture, tolerance, problems of studying of intercultural relationships.

### **T.I. Magomedova**

Typological picture of bilingualism in Dagestan:  
history and contemporary situation

The article deals with bilingualism as the main tool of integration in the society. There are presented specific features of Dagestan polylingualism, several types of bilingualism and the role of the Russian language that plays a special function of international communication in this linguistic situation. The author suggests ways of overcoming interferent effects to solve a burning social and lingua-didactic problem – the culture of the Russian speech in Dagestan.

**Key words:** problem of multilingualism, Dagestan polylingualism, contemporary language situation, language personality.

### **V.Yu. Mikhailchenko**

Social functions of the Russian language in the context  
of language diversity in the countries of Commonwealth  
of Independent States

The author differentiates two tendencies in the world linguistic process that to a great extent influence the functioning of the Russian language. The author describes the diversity of language social functions in various spheres of communication based on the examples of a few countries. That gives the grounds to differentiate these functions of the language depending on the objective and subjective factors, in some cases the ones that support the functioning of the Russian language, in other cases – prevent from using it. The article also compares legal and functional status of the language.

**Key words:** language competence, national language policy, world linguistic process, lingua franca, national language, social functions of the language.

### **R.M. Novruzov**

Lingua-cultural analysis of the concept “Soul”

The article presents a comparative description of the concept “Soul” in Russian and Eastern (Muslim) literature. Analysis of the works by L.N. Tolstoy, B.L. Pasternak and a well-known Muslim thinker Abu Hamid Muhammad Ibn Muhammad at-Tusi

Al-Ghazali makes the author come to the conclusion that lingua-cultural details of the concept “soul” are similar in their basic definitions and conceptual space in the works of different authors, different epochs and cultures.

**Key words:** concept, sphere of concept, intelligent soul, spiritual essence, text-creating forms.

### **L.A. Verbitskaya**

The role of the language norm in practice of teaching Russian

The author points out that absence of a professional course of the Culture of the Russian language is a step towards destruction of the language that leads to the destruction of culture, social consciousness, morality. From this point of view formation of the norm-based speech is a burning issue. The analysis of the inter-language system factors allows the author to come to the conclusion that the actual ways of pronunciation standard development are defined by the phonological system of the language and its variability that means that norm is a linguistic category.

**Key words:** national culture, the Russian language, humane education, norm-based speech, pronunciation norm, phonological system.

### **M. Kitajo**

To the issue of use of tense forms  
of past and present participles in Russian

Our aim consists of finding out the functional and lexico-semantic differences between the present and the past participles at neutralization of opposition of the past and present tenses. The result of research of frequency of use of two participles shows that the past participle gravitates to the important situation which the writer pays more attention to, and the present participle correlates with the phenomena of low transitivity which deviate from linguistic norm.

**Key words:** individualization, quantity of words and sentences, writer’s attention, the concept of semantic transitivity, solecism, low transitivity phenomena.

### **M.P. Voyushina**

Realization of the ideas of poly-cultural education  
in the educational-methodical set of textbooks  
for elementary school “Dialogue”

The article gives attention to the approaches and principles of organization of the set of reading textbooks for elementary school “Dialogue” that was

developed at Herzen State Pedagogical University of Russia. This set is based on the system-action, learner-centered and culture-oriented approaches as well as principles of dialogue-orientation and variability of education; that creates conditions for the learner to master subject competences, meta-subject knowledge and skills and universal learning strategies.

**Key words:** poly-cultural education, elementary school, educational-methodical set of textbooks.

### **Garipova G.T.**

Topical issues of history, theory and methodology  
of studying of Russian literature of the XXth century  
in the system of higher education

The article considers the problem of the phenomenon relating to the basis foundation for construction of methodological paradigm for the studying of Russian literature in the context of the didactical and humanistic aims of contemporary pedagogy. In this investigation it is underlined that the exposure of the logic and dynamic of the evolution of Russian literary process and national historical peculiarities of Russian literature of the XXth century are conceptual and priority problems. We analyze contemporary history and theory of development of Russian literature of the XXth century as a whole and define the perspective scientific tendencies in methodology of teaching this course for students of Faculty of Philology in particular. The construction of modern methods of studying of Russian literature of the XXth century is one of the most prospective tendencies of contemporary investigation of the literature.

**Key words:** Russian literary process of the XXth century, artistic consciousness, paradigm of artistry, socio-cultural situation, didactical and humanistic aims.

### **Petrukhina N.M.**

The problems of teaching and studying  
of the introductory course of Russian literature  
in the context of the theory of intercultural communication

The article represents the conception of philological scientific-research school of the teaching of Russian literature which is connected with philological investigation of the national «inter-literary communities» in the context of the common theory of intercultural communication and scientific-educational strategy. It should be noted that such method of approach actualizes the problems of the comparative studying of history, theory and methodology of literature and

literary analyses in the educational field. The historical method is determined the theoretically principle of the investigation of literary dialectal development. Thus in the present scientific-research school the most perspective problems are the questions of the comparative-historical and comparative-typological methods of investigation; the various kinds of national literatures; the problems of Russian, Uzbek and world literary artistic system's development; the contemporary aspects of theoretical history of Literature.

**Key words:** intercultural communication, scientific-educational strategy, educational-teaching field, algorithm of the dialog of the cultures.

### **L.A. Sugai**

Special course "Pages of the Russian literature of the XIXth century" in training Slovene bachelors-interpreters

The author shared experience in teaching Russian classical works to Slovene bachelors-interpreters. It is not simply an introduction into the culture of the language studied and getting some cultural and historical information, but a deeper comprehension of the cultural picture of the Russian native speakers through poetic works.

**Key words:** Russian classics, poetry, methods of teaching, culture, culture picture of the world.

### **R.Z. Khairullin**

Formation of tolerant consciousness of students majoring in philology through literature of the peoples of Russia

The author raises the issues of tolerant consciousness education of the Russian citizens by means of a special course for school and university "Literature of the peoples of Russia". More attention is given to the study of the heroic epics by the peoples of Russia as well as some of the national literature of the Russian Federation.

**Key words:** heroic epics, tolerance, humane ideals, patriotic ideals, unity of the moral values.

### **L.G. Chapaeva**

Socio-cultural commentary in teaching Russian as a foreign language

Formation of communicative intercultural competence is not seen possible without knowledge of the socio-cultural background that exists in the text –

extra linguistic information that includes thoughts, moral values, culture and non-verbal means of communication. From the author's point of view in the methodology of teaching Russian as a foreign language it is reasonable to unite ways of different types of commentaries. It is important not only to give the translation or definition but explain realias, old or new, that are not clear to foreigners. This function is performed by socio-cultural commentary.

**Key words:** socio-cultural commentary, lingua-cultural commentary, communicative competence, background knowledge, Russian as a foreign language.

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

К статье прилагается анкета автора: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); должность; место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); почтовый адрес (место проживания); телефон; E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а рецензии или отзывы на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- чертежи, графики, диаграммы, схемы должны быть выполнены с учетом возможностей черно-белой печати (четко, без мелких деталей, недопустимо использование фона, полутонов, цветных элементов);
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках;



– библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

### **Контактная информация**

Редакция расположена по адресу:

109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 647-4477, доб. 11-351 – директор РИЦ Наумова Татьяна Николаевна, главный редактор Алексеева Алла Александровна.

E-mail: [izdat\\_mgoru@mail.ru](mailto:izdat_mgoru@mail.ru).

Издание  
подготовили  
к печати  
сотрудники  
редакционно-  
издательского  
центра  
Редактор –  
*А. А. Козаренко*  
Корректор –  
*А. А. Алексеева*  
Обложка, макет,  
компьютерная  
верстка  
*М. В. Кантакузен*

ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА  
им. М. А. ШОЛОХОВА

Серия «Филологические науки»  
2011.1

Электронная версия журнала: [www.mgori.ru](http://www.mgori.ru)

Сдано в набор 09.03.2011 г.  
Подписано в печать 22.03.2011 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Объем 6,5 п. л.  
Тираж 100 экз. Заказ № \_\_\_\_\_  
Отпечатано с оригинал-макета заказчика  
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,  
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.