

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ  
М.В. ЛОМОНОСОВА

ВЫСШАЯ ШКОЛА ПЕРЕВОДА

**«РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И В  
ПЕРЕВОДЕ»**



МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

САЛОНИКИ, 2009

**ISBN 978-5-87449-085-X**

**УДК 81-25**

**ББК 81.2РУС-7**

«Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе»: материалы международной научно-практической конференции. – Москва: МГУ, 2009. –

При содействии Центра исследования и развития греческой культуры стран Причерноморья, Номархии г. Салоники и Генерального Консульства Российской Федерации в г. Салоники

В материалах докладов, представленных на международной научно-практической конференции «Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе», проходившей 02-05 февраля 2009 года в г. Салоники (Греция), рассматриваются актуальные проблемы современных научных исследований в области преподавания русского языка как иностранного и перевода.

Материалы конференции могут представлять интерес для преподавателей, аспирантов и всех интересующихся данной проблемой.

Материалы конференции публикуются в авторской редакции.

## СОДЕРЖАНИЕ:

- Алексеева Е.А.** Семантические особенности тавтологических высказываний
- Алтынбекова О.Б.** Категория рода русского языка как потенциальная область интерференции
- Амирова Ж.Г.** Сегментация текста и перевод (денотатная структура «сверхфразового единства»)
- Анастасьева И.Л.** Д.С. Мережковский: устроитель хаоса или религиозный тайновидец?
- Андрюшина Н.П.** Обеспечение валидности тестовых материалов по русскому языку как иностранному
- Ардзенадзе А.И.** Лингвокультурологическая детерминированность вопросительных этикетных формул
- Армоник Л.Б.** Внутренняя форма сложного слова в процессах семантизации
- Арошидзе М.В.** Информативность ключевых слов в контексте художественного произведения (на материале рассказа А.Солженицына «Один день Ивана Денисовича»)
- Ахмади М.М.** Сопоставительный анализ безличных глаголов в русском и персидском языках
- Ахмедьяров К.К.** «Образ автора» в художественном тексте
- Барина И.А.** К вопросу о национально-культурной специфике и некоторых аспектах перевода юридического текста
- Бондаренко А.А.** О формировании у иностранцев интереса к изучению русского языка
- Борисова Т.С.** Проект учебного пособия по русскому языку для работников туристического бизнеса
- Бушев А.Б.** Рефлексия над межкультурной коммуникацией и ее педагогические и социальные импликации
- Валеева Н.Г.** Эквивалентность и гетеровалентность в процессе опосредованной коммуникации
- Васильева Г.М.** «Окраска этоса» в «Фаусте» И. В. Гёте (из опыта перевода)
- Войнич И.В.** Foreignization и domestication в истории русских переводов трагедии В. Шекспира «Юлий Цезарь»
- Вотякова И.А.** Трудности при изучении русского словообразования испаноговорящими студентами
- Гаджиева Н.З.** К вопросу теории перевода историко-культурологических реалий
- Георгиева С.И.** Образное восприятие мира во фразеологии
- Глущенко В.А., Овчаренко В.Н. Каламаж М.** Сравнительно-исторический метод в русском и украинском языкознании 20-х – 60-х гг. XIX в.
- Горшкова В.Е.** «Муки переводческие»: слово В.Распутина в переложении на французский язык
- Гренарова Р.** Мир человека и мир животных в устойчивых вербальных сравнениях с *анимализмами* и с союзом *как* при изучении русского языка как иностранного в чешской школе
- Грибанова И.В.** Родной как иностранный? (русский язык в вузах юга Украины)
- Дворкина А.И.** Опыт анализа современного поэтического текста со студентами гуманитарного профиля

**Дзвежиньска Э.** Стратегии запоминания лексики, применяемые студентами-русистами (на основе анкетных данных)

**Диасамидзе Т.В.** Роль паралингвистических единиц в восприятии информации

**Егорова А.В.** Оппозиция «прошлое – будущее» в стихотворении К. Кавафиса «Свечи»

**Есакова М.Н., Литвинова Г.М.** К проблеме преподавания курса «Теория русского языка» студентам-иностранцам

**Жаркова О.С.** Психологические основы работы устного переводчика

**Жданова В.В.** Русский язык в диаспоре: проблемы описания и преподавания

**Жубанова А.А.** Сопоставительные исследования грамматики русского и казахского языков в истории казахстанской лингвистики

**Зайнульдинов А., Керо Хервилья Э.Ф.** Сопоставительный анализ эмоционально-оценочного аспекта лексики в русском и испанском языках (опыт прагмалингвистического словаря)

**Зайченкова М.С., Гавришук М.Л., Малюченко О.Ю.** Принципы и приемы формирования культурной компетенции студентов-иностранцев

**Зелилова М.И.** Обучение русскому языку выходцев из бывшего СССР с использованием грекозаимствованной лексики

**Зенталя Г.** Обучение бизнес-русскому в системе Web-Based Training (на примере использования он-лайн кроссвордов)

**Казиева А.М.** Проблемы визуальной адекватности перевода

**Карданова Н.Б.** Сообщение о физическом и эмоциональном состоянии в русском и итальянском языках как норма речевого поведения и обучение будущих переводчиков

**Кенгерлинская А.К.** О роли перевода

**Кислая А.А.** Русский язык в мультикультурном пространстве Крыма: фактор коммуникации или «яблоко раздора»

**Конончук Т.И.** Художественная литература – как форма диалога культур

**Кореновска Л.** Русские стереотипы в глазах иностранцев

**Куницына Е.Ю.** Словотворческий потенциал русского языка в переводах Шекспира: *заумь* О. Сороки

**Куприянова Т.Ф.** «Просто дайте мне слово». Рассказ А.П.Чехова «Тоска» в иностранной аудитории

**Курикова Н.В.** Проект лингвометодического описания дисциплины «русский язык как иностранный: профессиональная сфера» для продвинутого этапа обучения (коммуникативно-прагматический аспект)

**Кусанова Б.Х.** Фонетические характеристики гласной вставки в русском, английском языках и интерференционном варианте

**Лагоденко Д.В.** Специфика семантики фразеологических единиц в лингвокультурном пространстве

**Лазариди М.И.** Проблема вербализации концепта

**Лассан Э.Р., Люциньский К.** О специфике заимствований эпохи глобализации в разных языках (на материале русского языка в сопоставлении с польским)

**Лесневская Д.С.** Политическая реклама как форма межкультурной коммуникации при обучении РКИ

**Лоевская М.М.** Духовное завещание – «наставление потомкам» - в древнерусской и современной учительной литературе (Владимир Мономах и Павел Флоренский)

**Магомедова Т.И.** Современные образовательные условия формирования русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля в полиязыковой среде

**Мамалуй С.А.** Заимствованные (из греческой мифологии) фразеологизмы. Некоторые мысли о преподавании русского языка в греческой аудитории

**Марку Х.** “Интернациональная” глагольная лексика: в помощь преподавателю

**Митина Н.С.** Роль функционально-смыслового поля в процессе интерпретации художественного текста при обучении русскому языку как иностранному (на материале романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»)

**Мусатаева М.Ш.** Роль сопоставительных исследований в изучении национальных языковых картин мира

**Мяркене Н.** Лексические заимствования как результат межъязыкового взаимодействия

**Назаретян В.М.** Фразеологические единицы с компонентом – антропонимом (на материале русского и греческого языков)

**Напольнова Е.М.** Два методических приёма преподавания способов выражения пространственных отношений и перемещений в русском языке

**Нестерова Н.М., Соболева О.В.** "Творец дарует мысль, но не дарует слов", или русский язык в системе подготовки будущих переводчиков

**Нотина Е.А.** Межъязыковая коммуникация и фоновые знания переводчика

**Павлова С.А.** Русский язык в современной системе образования в Украине

**Павловская Л.Г.** Фонетическая работа в обучении РКИ на основе текстов песен

**Патинок О.П.** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки

**Пидгорная Л.Н.** Николай Гоголь и Николай Костомаров: «дух фольклорного романтизма».

**Полетаева О.А.** Учебная дискуссия на занятиях по практике устной русской речи как метод формирования коммуникативных компетенций

**Поморцева Н.В.** Роль русского языка в процессе лингвокультурной адаптации иностранных студентов в поликультурной образовательной среде

**Пурисман А.Л.** Русское слово в контексте заголовков израильской прессы

**Рахматуллина Э.А.** Влияние поэзии автора на его переводы (на материале творчества Ю. Кузнецова)

**Ревенко С.А.** Особенности перевода юридических текстов с русского на греческий и с греческого на русский языки

**Рогалёва Е.И.** Культурологический потенциал содержания фразеологического словаря нового типа для детей-билингвов

**Розина М.С.** Письменная речь в процессе формирования вторичной языковой личности при обучении студентов гуманитарных специальностей

**Сабитова З.К.** Формирование предметных компетенций при обучении русскому языку в школе

**Савицкая Л.В.** Лексикографическое представление концепта «хитрость» в русском и английском языках

**Сванидзе К.А.** Лакунарные зоны в межкультурном общении

**Сигарева Н.В.** Обучение редактированию текстов перевода с иностранного языка на русский как способ формирования лингвистической и коммуникативной компетенции

- Солнцева-Накова Е.** Об особенностях общелингвистических аспектах перевода /Предмет, методы и актуальные задачи/
- Соловьёва М.В.** Культурно-поведенческий тренинг как вводная часть курса по русскому языку для иностранных слушателей
- Стексова Т.И.** Русские тавтологические конструкции и проблема их перевода
- Сумская М.Ю.** Перевод как культурная практика в зеркале глобализации
- Тарасенко Т.В. Тарасенко В.Е.** Жанроведение в контрастивном аспекте
- Фаткуллина Ф.Г., Гарифуллина Р.В.** Особенности функционирования гречизмов в русском языке (на примере научной терминологии)
- Федас В.В.** Специфика национального характера украинского народа в фольклористическом исследовании Николая Гоголя и Михаила Максимовича
- Хватов С.А.** Деловое общение и коммуникативная компетенция филолога-русиста
- Хорошавина А.Г.** Замечания о парадигматических связях и прагматической силе русских сложных фразеологизированных конструкций аргументированного несогласия
- Хохлина М.Л.** «Иная» культура сквозь призму фразеологического корпуса русского языка
- Шайкенова Л.М.** Сопоставительный анализ грамматических конструкций русского и казахского языков
- Шульженко В.И.** О специфике художественного перевода на неродной язык
- Эйгирдене Д.А.** О характере национального мировидения в литовских и русских зоофразеологизмах
- Гарбовский Н.К.** Письменный и устный перевод: в поисках универсальной методики
- Костикова О.И.** Перевод и развитие русской словесности

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТАВТОЛОГИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

Сформировавшаяся в лингвистике в последние десятилетия номинативно-прагматическая парадигма описания языковых явлений акцентирует свое внимание на связях языка с человеком, которому он служит средством общения, и на мыслительном освоении окружающего мира посредством категорий и форм языка. Сложившийся в ее рамках семантико-функциональный подход способствует не только определению свойств синтаксических единиц на основе их содержательной интерпретации, но и формированию навыков адекватного понимания и использования русского языка иностранными учащимися. В этой связи представляется интересным рассмотреть семантические свойства высказываний типа *Дети есть дети*, содержательные отношения в которых определяются тождеством словоформ, являющихся репрезентантами подлежащего и вещественного компонента сказуемого.

Трудность осмысления данного типа структур объясняется тем, что с точки зрения логики, эти предложения алогичны, неинформативны, пусты, в силу чего их нередко рассматривали, вслед за И.Кантом, как "бесполезные и неупотребительные". Имея в виду высказывание Человек есть человек, он отмечал: «Если я о человеке не могу сказать больше, чем то, что он есть человек, то я ничего больше и не знаю о нем» (цит. по Кондаков 1975, 585). Однако для носителей языка эти конструкции не пусты и не бессмысленны, о чем может свидетельствовать их необычайно широкая употребительность в речи. Лингвистами неоднократно предпринимались попытки объяснить этот феномен, показать противоречие между внешним тождеством лексем и их внутренней нетождественностью и выявить семантическое несовпадение, неидентичность предметов, названных в подлежащем и в сказуемом одним словом.

Одна из таких попыток была предпринята А.М.Пешковским, который полагал, что первое имя в структуре тавтологических высказываний употребляется неосознанно (чтобы обратить внимание слушателей на данный предмет), тогда как второе (в позиции сказуемого) обеспечивает уяснение его значения как самому говорящему, так и другим участникам коммуникации (Пешковский 1956, с.271). Современная нам лингвистика уже не удовлетворяется таким предельно общим и малоинформативным объяснением синтаксической тавтологии и пытается найти "определяющую силу" соответствующих высказываний двумя путями: либо на основе семантических различий имени, употребленного в позиции подлежащего и вещественного компонента, либо на основе учета специфики речевой коммуникации.

Некоторые сторонники первого подхода видят разницу лексических значений одного и того же имени, представленного в подлежащем и сказуемом, в противопоставлении его денотативного и призначного употребления. Считается, что при призначном употреблении имя может нести указание или на главенствующий признак, или на весь комплекс присущих предмету признаков, или на один семантический признак, часто периферийный или даже

ассоциативный. Другие полагают, что семантический сдвиг в значении имени достигается за счет изменения референциального статуса имени естественного класса, употребленного в позиции подлежащего референтно, а в позиции предиката сигнификативно, нереферентно.

Стронники второго, коммуникативного, подхода к изучению данных структур предлагают учитывать отношение "человек - текст - языковой знак как его элемент". Они исходят при этом из человеческого фактора в речевой коммуникации, полагая, что тавтологические высказывания вводятся говорящим в текст с той или иной коммуникативной целью, и адресат речи по необходимости переосмысливает эти высказывания, и из неинформативных на уровне того, что буквально сказано, они становятся информативными на уровне того, что имплицитно. Иными словами, в этих случаях необходимость искать небуквальную интерпретацию связывают с коммуникативной недостаточностью буквального осмысления.

Зачастую эти подходы (несомненно, учитывающие реальные факты) абсолютизируются и трактуются, пусть в неявной форме, как взаимоисключающие. Между тем в действительности они дополняют друг друга. С учетом этого немаловажного обстоятельства нам представляется возможным различать три группы тавтологических высказываний, осмысление которых осуществляется принципиально разными путями:

1) предложения, номинативное содержание которых выводится из различий в значениях одной и той же лексической единицы, употребленной в позициях главных членов, когда эти различия задаются соответствующими распространителями, общей обстановкой речи и т.д.;

2) предложения, номинативное содержание которых формируется с помощью контекста;

3) предложения, номинативное содержание которых закрепляется конвенционально.

**К первой группе** относятся три вида высказываний, Это, в первую очередь, структуры, которые предполагают наличие или отсутствие тождества двух подклассов одного класса, выделяемых по разным основаниям. Здесь, за счет ввода распространителей, понятия, заключенные в субъекте и предикате, становятся разнообъемными, и семантическая тавтология практически разрушается. Разведение предмета-подлежащего и предмета-сказуемого по подклассам происходит, как видно из приведенных ниже примеров, по многочисленным и разнообразным параметрам: Работа сплавщика - грубая работа (В.Тендряков); Мои товарищи по учебе говорили: "Наше время - время динамики" (С.Есин); Мудрость жены - это мудрость прощать (Н.Павлова); Новрузов, ты продолжаешь отрицать, что эти дети - твои дети? (Л.Аскеров); Советский солдат - самый дешевый солдат (С.Алексиевич); Значит, ваш театр - это театр единомышленников? (И.Дворецкий); Если он решил остаться и жить здесь, то мой дом - его дом (Д.Дылгыров); Ваше лицо - это лицо нашей газеты ("Комс. правда").

Как свидетельствуют эти примеры, разрушение семантической тавтологии имеет место при употреблении в соответствующих позициях имен существительных. Но такого же рода процесс возможен и в высказываниях, где главные члены грамматического центра выражены инфинитивом: Пересказывать фантастические эпизоды его хождений по краю пропасти, на грани жизни и смерти



- пересказывать всю его военную биографию (Ю.Жуков); В Англии жить хорошо не значит жить в Лондоне (А.Никишин).

Во втором виде высказываний первой группы семантическое разведение предмета-подлежащего и предмета-сказуемого осуществляется посредством указания на условия сохранения или утраты тождества предмета самому себе. Чаще всего сохранение тождества предмета самому себе констатируется:

а) при смене временных рамок существования предмета: Предательство остается предательством и при Горбачеве, и при ГКЧП, и при Ельцине ("Комс. правда"); Париж и во время войны оставался Парижем (В.Некрасов); Он искренне полагал, что любовь только в молодости любовь (Л.Карелин); Женщина всегда остается женщиной (В.Токарева);

б) при изменении локального положения предмета: Первая ракетка мира и в Австрии первая ракетка (телепередача); Там друг - друг, а враг - враг (С.Алексиевич); Трэш особым разнообразием никогда не отличался. Трэш – он и в Папуа - Новой Гвинее трэш ("Комс. правда"); Крестьянин - он везде крестьянин (А.Иванов);

в) при изменении условий существования предмета: Настоящий мужчина всегда останется настоящим мужчиной, даже если он наденет юбку и займется еще и стиркой (С.Есин); Но Париж не был бы Парижем, если б позволил своей мэрии заниматься лишь буднями («Огонек»); Борзов не был бы Борзовым, если бы не чувствовал на стометровке дыхание преследователей ("Комс. правда"); Но Моцарт не был бы Моцартом, когда б не сделал исключений из жестких классических правил (телепередача).

Отсутствие тождества предметов самому себе обыкновенно фиксируется в тех случаях, когда предмет утрачивает те или иные конституирующие признаки, перестает соответствовать стандартному, общепринятому представлению о нем: Я так думаю, братцы, что без этой штуки наша с вами история - не история (Я.Верещак); В Израиле мужчина не мужчина, если он не служил в армии ("Комс. правда"); Пугачева в длинном платье с мехами - это не Пугачева ("Огонек"); Прежде считалось, что без отворотов бурки уже и не бурки, не было в них надлежащей солидности (Е.Носов).

Третий вид высказываний первой группы представлен случаями ложной тавтологии: предмет-подлежащее назван в них тем же самым словом, что и вещественный компонент сказуемого либо по недоразумению, по ошибке, незнанию, либо для сокрытия истинного положения дел: Этот остров совсем не остров («Профиль»); А вдруг Лариса Головина – совсем не Лариса Головина? (М.Брикер); Проблема кризиса – это не проблема только рационального мышления («Комс. правда»); Мальчик узнаёт, что его мать совсем не его мать («Комс. правда»).

**Вторую группу** тавтологических конструкций составляют предложения, для понимания номинативного содержания которых необходим учет экстралингвистической ситуации. К ним прибегают обычно в трех основных случаях.

Самым распространенным является случай, когда говорящий пытается обосновать, оправдать чьи-либо (свои или чужие) поступки, речевые действия и т.д. В литературе такие высказывания обычно определяются как объяснительно-аргументирующие: Как бы он ни похвалялся своей бодростью, на самом деле здоровье у него пошаливало. Возраст есть возраст (В.Никольский); Вашему

корреспонденту удалось съесть около килограмма свежей клубники (извините, халява есть халява) ("Комс. правда").

Второй случай связан таким положением дел, когда говорящий отказывается от каких-либо пояснений, от развернутой квалификации предмета, полагая, что толкование предмета представляется излишним, что конструкция здесь, являясь фрагментом речевого развертывания какой-либо темы сообщения, передает соответствие отражаемой в тексте ситуации общему порядку вещей и является как бы формулой "примирения с действительностью". "Примирение с действительностью" означает, что проявления членов данного класса одинаковы и "нет оснований ожидать от манифестации, с которой мы имеем дело, чего-то другого" (Шмелев 1990, 35): Обещал писать два раза в месяц, а я до сих пор получила только одно короткое письмо. Знаю, что ты очень занят, но мать есть мать и об этом не должно забывать (В.Каверин); Но там знали всё, чем жив и крепок человек и чем он - нищий: ложь есть ложь, корысть есть корысть (В.Шукшин); Веселье прекратилось, все стали деловитые и разочарованные. Ну что же. Жизнь есть жизнь (М.Анчаров).

И, наконец, в третьем случае подчеркивается тождество предмета самому себе, исключаяющее возможность его смешения с другим предметом. Это так называемая "чистая тавтология": Здесь не верят, что я - это я, (Л.Аскеров); Но зрители все же пытаются угадать, кто есть кто в ваших "Сукиных детях" ("Арг.и факты"); В старом Мюллере бывшая литовская девочка, чудом выжившая во время войны, признает Касслера, который в упор расстрелял всю ее семью. Но это ошибка: Мюллер - это Мюллер ("Комс. правда").

Высказывания этой группы с содержательной точки зрения вариативны: их смысл меняется от ситуации к ситуации. Так, предложение *Приказ есть приказ* может быть понято по-разному: его надо выполнять неукоснительно, он может быть жестоким, беспощадным и т.д. Ср.: ...поселок самостроя крымских татар разгромлен. О пощаде просили женщины и дети. Для них временки были единственным кровом. Однако милиция и ОМОН остались глухи к причитаниям. Приказ есть приказ ("Комс. правда"); Залезть под танк и человеку страшно, а тут собака несмышленная. Но приказ есть приказ, а значит - вперед, Дружок, на танки ("Комс. правда"); Охранник задерживает героя романа около входа в палатку его друга. Парень делал свое дело. Приказ есть приказ. Начальник службы безопасности оглашал его при всех: "В бунгало к Артамонову никого не пропускать (Л.Аскеров). Именно это обстоятельство и дало Т.А.Тулиной основание утверждать, что тавтологические высказывания данной группы тождественны многозначному слову (Тулина 1970).

Моносемантизация многозначных тавтологий осуществляется с помощью либо предшествующего контекста: Такое исполнение, такой успех - и в то же время были ошибки. Вот оценки: 5,5; 5,4; 5,5. Публика недовольна, но что поделать? Техника есть техника, оценки справедливы (З.Чернышева); Вот у нас девчонки - одна к одной. А ведь с тобой рядом и поставить некого. Ты - это ты (Л.Жуховицкий); либо последующего, разъясняющего контекста: Мужчина, каким бы милым он мне не казался, всегда останется мужчиной - то есть он из того же лагеря хвастунов и торгашей, к которому принадлежат все они (Т.Гармаш-Роффе); Закон есть закон, и в соответствии с ним будут применяться предусмотренные санкции: внушительные штрафы, отстранение от должности ("Огонек"); Ладно, молодость есть молодость, пробовали, искали, жизнь ставила подножки

(Л.Жуховицкий); Волк есть волк. Он хватает и съедает, санитар, вы это понимаете? (О.Стрижак); Власть есть власть, понимаешь? Насилие (Д.Сейфуллина).

Иногда однозначная интерпретация такого рода высказываний обеспечивается за счет знания коммуникантами социального статуса, профессии и т.д. говорящего. Имея в виду это обстоятельство, А.М.Пешковский писал: "Самодур - купец времен Островского мог бы сказать купец есть купец в том смысле, что он должен устраивать дебоши в ресторанах, дон Жуан мог бы сказать муж есть муж в том смысле, что его надо обманывать и т.д." (Пешковский 1956, 272).

**К третьей группе** тавтологических структур относятся высказывания с конвенционально заданным содержанием, которые несут указание на строго закрепленное значение, не варьируемое в зависимости от контекста, имеют ярко выраженный фразеологизированный характер. В рамках этой группы выделяется три самых распространенных вида высказываний.

Это, прежде всего, предложения со сравнительным союзом как, в которых фиксируется значение отождествления в соответствии с некоторой средней нормой. В этом случае предмет-подлежащее интерпретируется как обычный, ничем не выделяющийся элемент класса однородных с ним предметов, обладающий признаками, соответствующими нашим обычным представлениям о предметах этого класса: А - Покажи руки. К -Зачем? *Руки как руки*. Смотрите, жалко что ли (Л.Жуховицкий); П - Ты видишь, какого я роста? В - А что? *Рост как рост* (С.Есин).

Второй вид высказываний этой группы предполагает употребление репрезентанта тавтологического вещественного компонента в творительном падеже. Они реализуются исключительно в составе сложных предложений с противительными союзами *а, но*, где развивают уступительное значение. Их номинативное содержание является результатом такого речемыслительного процесса, когда говорящий, соглашаясь или возражая собеседнику в репликах диалога или в монологическом описании, резюмирует сказанное ранее, выхватывая из него наиболее важное по смыслу слово и строя на нем тавтологическое высказывание предельно усеченного вида. Но при этом акцентируется внимание на совершенно иной стороне обсуждаемого явления, и тем самым констатируется, что для говорящего в данном случае важен не названный ранее предмет, а нечто другое: *Наука\_наукой*, но пока что надо было выработать общий вывод (А.Солженицын); Я ждал раздражения у своего друга. *Друг другом*, а начальнику положено раздражаться (С.Есин);

С помощью структур третьего вида фиксируется несколько необычное, отклоняющееся от нормы состояние какого-либо лица, которое воспринимает предметы как нетождественные самим себе: Мне беда не беда (Г.Щербакова); И море ему было не море, и солнце не солнце (М.Красавицкая); После всего, что случилось, мне уже и радость не радость (М.Озерова).

Описание особенностей семантики конструкций, содержащих тавтологические лексические единицы в подлежащем и вещественном компоненте сказуемого, важно при обучении русскому языку как иностранному, так как способствует расширению лингвистической и коммуникативной компетенции иностранной аудитории.

Литература:

1. Алексеева Е.А. Синтаксические способы выражения значения отождествления в русском и французском языках//Алексеева Е.А.//Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы филологии и межкультурная коммуникация на современном этапе». – Якутск: изд-во Якутского государственного университета, 2008. Т.1. – 316 с. (С.36-43)
2. Кондаков Н.Н. Логический словарь-справочник, М., 1975. 720 с.
3. Ломов А.М. Типология русского предложения. Воронеж, 1994. 289 с.
4. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1956. 510 с.
5. Тулина Т.А. Типы предложений с тавтологией главных членов в русском языке//Исследования по современному русскому языку. М.:Изд-во МГУ, 1970, с.241-257.
6. Шмелев А.Д. Парадоксы идентификации//Тождество и подобие, Сравнение и идентификация. М., 1990, с.33-51.

Алтынбекова О.Б.  
Казахский национальный университет им. аль-Фараби  
г. Алматы (Казахстан)

## **КАТЕГОРИЯ РОДА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ**

В полиэтническом Казахстане в общественной жизни и межэтнических отношениях доминирующее положение в советское время занимал русский язык, которым, по данным последней переписи, владеет в республике 85% населения. С приобретением независимости и в результате новой языковой политики, наметившей приоритетное развитие государственного казахского языка, произошло определенное сужение сфер применения русского языка. Однако и сейчас русский язык занимает важнейшее место в коммуникативном пространстве республики, сохраняя объем функций, в том числе в образовательном пространстве – как средство и объект среднего и высшего образования (Сулейменова и др. 2007, 103). В учебных заведениях русский язык является обязательным учебным предметом и входит в перечень дисциплин, включаемых в документ об образовании. Тем не менее, в связи с уменьшением количества учебных часов, отводимых на обучение русскому языку в школе и вузе, актуальнее стали проблемы наиболее эффективного его преподавания в казахской аудитории, поскольку степень владения русским языком в целом снизилась.

Русский и казахский языки по своему происхождению, как известно, принадлежат к разным языковым семьям, что обуславливает наличие глубоких расхождений в их структурах. Замечено: чем больше различий между языковыми системами, тем обширнее потенциальная сфера интерференции. Для анализа интерференционных явлений необходимо точно определить сходства и различия языков с тем, чтобы иметь список потенциальных форм интерференции (Вайнрайх 2003, 23-25). Зачастую к таким формам относятся явления так называемого *языкового дефицита* (своеобразные лакуны), отсутствующие в родном языке обучающихся. Для казахов в потенциальной области интерференции безусловно

находится грамматическая категория рода, безэквивалентная в системе всех тюркских языков и потому представляющая наибольшую трудность для усвоения.

Категория рода – это многоаспектное явление в системе русского языка, реализующееся на различных уровнях языковой структуры – семантическом, морфологическом и синтаксическом. При всем многообразии взглядов на природу категории рода большинство исследователей приходит к выводу, что наиболее последовательно она выражается синтаксически, нежели лексически или морфологически. Действительно, различные средства выражения рода могут быть объединены единством их функциональной задачи – отразить на синтаксическом уровне родовую принадлежность имен существительных, поскольку именно на этом уровне устанавливаются бинарные отношения синтаксической зависимости, охватывающие все словоформы предложения. Категория рода синтаксически, как известно, может проецироваться в атрибутивных словосочетаниях и предикативных конструкциях (с глаголами прошедшего времени). Атрибутивная связь представляет собой наиболее тесный тип связи и выражает высшую степень спаянности между членами предложения. Роль компонентов атрибутивного словосочетания маркирована позицией: главный компонент (определяемое) структурно-семантически проецирует существование зависимого, а зависимый – отражает эту проекцию, замыкая единство.

По сравнению с атрибутивной, природа связи между сказуемым и подлежащим абсолютно другая и проявляется при совершенно иных условиях, ее даже называют полярной противоположностью связи атрибутивной (Тер-Минасова 1981). Предикативное словосочетание составляет ядро двусоставного предложения, его структурную основу, вокруг которой концентрируются все другие сочетания слов, в том числе и атрибутивные. В подлежащно-сказуемых типах предложений семантический субъект выражен формой собственно называющей, главной функцией которого является наименование – именительный падеж имени существительного. Второй компонент – предикативный признак – выражен в рассматриваемых типах синтаксических конструкций формой глагола прошедшего времени, обладающей категорией рода.

В казахском языке согласование может быть двух типов: один из них сходен с согласованием в русском языке, другой вид согласования (смысловое) присущ только казахскому языку. В тюркских языках согласование вообще имеет довольно ограниченное применение, поскольку подавляющее большинство слов, входящих в состав словосочетаний и предложений, не изменяют своей грамматической формы, что и обуславливает трудность усвоения казахами сочетаемых особенностей синтаксического выражения родовой категории.

Связь внутри атрибутивных и предикативных словосочетаний оформляется в русском и казахском языках по-разному. Так, в русском языке прилагательные и другие изменяемые части речи, выступающие как определение (атрибут) в атрибутивном словосочетании, согласуются с определяемым существительным в роде, числе и падеже, в то время как в казахском языке прилагательные, являясь неизменяемой частью речи, не имеют внешних морфологических показателей, связываются с определяемым словом способом примыкания, сохраняя начальную форму во всех падежах. Для русских прилагательных ситуация, как известно, принципиально иная: род прилагательных – это словоизменяемая, а не словоклассифицирующая категория, поскольку каждая адъективная основа в

нормальном случае сочетается с показателями всех трех родов; прилагательные, в отличие от существительных, имеют родовые парадигмы (Плунгян 2000, 142).

Для исследования уровня языковой компетенции студентов-казахов в сфере категории рода, ее способах выражения внутри атрибутивных и предикативных конструкций, автором было проведено тестирование в казахских группах алматинских вузов. Установлено, что в целом при координации подлежащего и глагольного сказуемого (глагола –л формы) студенты допустили в среднем 43,5% ошибок. Лучшие показатели информанты обнаружили в определении мужского и женского рода, наиболее низкие – среднего (48,3% ошибок в тесте). В целом, координируя в роде главные члены предложения, респонденты допустили меньше ошибок, чем при конструировании атрибутивных словосочетаний, что связано, по-видимому, с большей частотностью глаголов, трудностью усвоения казахами склонения согласуемых частей речи, многообразием их падежных окончаний, а также со значительными расхождениями в системах склонения в русском и казахском языках.

Действительно, при исследовании уровня знания информантами склонения атрибутивных словосочетаний установлен общий высокий процент ошибок – 49,2%, причем в установлении мужского и женского рода их число было приблизительно одинаковым и колебалось от 44 до 48% ошибок, в то время как количество ошибок при определении среднего рода достигло наибольшей величины – 54,7% и варьировало от 40 до 65% (в зависимости от падежа).

Лучшие результаты тестируемые показали при выполнении тестовых заданий, содержащих словосочетания с существительными в форме именительного падежа, что связано, по всей видимости, с его большей употребительностью в речи, наличием у большинства существительных в номинативе морфологических признаков рода, с его «сильной» синтаксической позицией.

Важно подчеркнуть, что определение родовой принадлежности существительных с исходом на –ь представляет для студентов казахских групп наибольшую трудность при овладении ими грамматической категорией рода русского языка как таковой. У этой группы слов, противопоставленных по образцу *день / тень*, формы именительного падежа совпадают и различителями родовой принадлежности таких слов служить не могут. Здесь в этой функции выступает парадигма словоизменения в целом, ср.: *день – дня – дню – днем – о дне*, но: *тень – тени – тенью – о тени*. Это вызывает значительные трудности в определении рода подобных существительных и их адекватном употреблении в связной русской речи.

Как показали результаты тестирования, число ошибок, допущенных студентами казахских групп при конструировании и продуцировании атрибутивных словосочетаний с этими существительными, достигает 40%. Больше количество ошибок было выявлено в сочетаниях с существительными женского рода, причем явно обнаруживалась тенденция к маскулинизации рода: в сомнительных случаях респонденты, как правило, выбирали форму мужского рода (*Алматинский область, тяжелый болезнь*). По-видимому, это объясняется тем, что нерусские обучающиеся усваивают понятие о роде, опираясь в первую очередь на его лексико-семантическую мотивированность, а в русском языке одушевленных существительных мужского рода на –ь значительно больше, чем женского.

Высокий процент ошибок при определении грамматического рода существительных с основой на *-ь* является свидетельством недостаточной эффективности методических приемов, используемых в школе и вузе в работе над усвоением этой категории. Предлагаемые некоторыми методистами рекомендации устанавливать род таких существительных по окончаниям косвенных падежей являются крайне сложными для обучающихся, так как тем самым предлагается одно неизвестное (род) узнавать по другому неизвестному (окончания косвенных падежей). Именно этот разряд существительных убеждает в том, как важно выявить признаки, которые бы помогли определить род непосредственно по форме именительного падежа единственного числа.

В учебной и научной литературе известны разнообразные классификации существительных на *-ь*, сгруппированных по семантическим, словообразовательным и другим признакам. В ряду других классификаций, очень важной оказывается количественная дифференциация имен существительных на *-ь* в зависимости от фонетических финалей (характера конечных звуков или буквенных сочетаний – морфов или асемантических (незначимых) отрезков слов), которые служат существенным ориентиром при определении рода. В такой классификации существительных на *-ь* по конечным буквенным сочетаниям совершенно четко определяется закономерность значительного преобладания слов одного рода (чаще всего женского) во всех группах, за исключением слов с финалью *-нь*, где численность существительных мужского и женского рода отличалась не столь разительно. При систематизации было выделено более 80 подгрупп имен существительных в зависимости от идентичности их трех- и четырехбуквенных финалей, но для последующего рассмотрения они были объединены в более значительные по численности группы слов – по двубуквенным конечным сочетаниям – для удобства классификации и анализа. Такая систематизация существительных с основой на *-ь* по конечным буквенным сочетаниям позволяет установить определенные закономерности в распределении слов по родам внутри сформированных по этому принципу групп. Например, в русском языке на *-бь*, *-вь* оканчиваются соответственно 14 (*дробь*, *прорубь*, *скорбь* и т. д.) и 21 слово женского рода (*бровь*, *кровь*, *любовь* и т. д.), в то время как мужского рода – только одно слово (соответственно *голубь* и *червь*); на *-дь* – 62 существительных женского рода, а мужского – лишь 11; на *-ть* оканчиваются 4.489 слов женского рода (в основном за счет производных существительных с суффиксом *-ость*) и лишь 13 – мужского рода (<http://ruscorpora.ru>) и т. п.

Следует отметить, что при оценке распределения имен существительных по родам в некоторых подгруппах, как отмечалось выше, преобладания слов одного рода обнаружено не было (например, оканчивающихся на *-аль*, *-оль*). Однако указанные случаи не могут повлиять на общий характер закономерности значительного количественного доминирования слов одного какого-либо рода в данной системе. Выявление дифференциальных признаков, обуславливающих принадлежность существительных к определенному родовому классу, может служить лингвистической основой при разработке методических приемов преподавания грамматической категории рода и, в конечном итоге, содействовать устранению интерферентных явлений в русской речи казахов-билингвов.

Литература:

1. *Вайнрайх У.* (1970). Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / Пер. с англ. – Благовещенск, 2000.
2. *Плунгян В.А.* Общая морфология. Введение в проблематику. – М.: Эдиториал УРСС, 2000.
3. *Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Аканова Д.Х.* Языки народов Казахстана. – Астана: Арман-ПВ, 2007.
4. *Тер-Минасова С.Г.* Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. – М.: Высшая школа, 1981.
5. <http://ruscorpora.ru>

Амирова Ж.Г.  
Казахский национальный педагогический университет им. Абая  
г. Алматы (Казахстан)

### **СЕГМЕНТАЦИЯ ТЕКСТА И ПЕРЕВОД (ДЕНОТАТНАЯ СТРУКТУРА «СВЕРХФРАЗОВОГО ЕДИНСТВА»)**

На протяжении полувека одним из центральных направлений языкознания остается *лингвистика текста* – сравнительно молодая дисциплина, возникшая в середине XX века и активно развивающаяся в последние десятилетия, объектом которой выступает текст, порождаемый и воспринимаемый человеком как носителем языка и культуры. Обращение лингвистики к тексту помогло окончательно преодолеть стремление структурализма отделить язык от человека и культуры, поскольку текст – это факт языка, осознаваемый ныне как *одно из ключевых понятий гуманитарной культуры XX века* (см.: Руднев 1997; Руднев 2000).

Одной из центральных проблем теории текста осознается описание линейных и нелинейных внутритекстовых отношений, глобальной когерентности высказываний, составляющих текст.

Специфика текста как объекта исследования обусловила непосредственную связь лингвистики текста, с одной стороны, с имеющими сложившиеся традиции структурной и функциональной лингвистикой, в рамках которых она возникла и развивалась, а с другой – со сравнительно новыми направлениями языкознания, обладающими ярко выраженной антропоцентрической направленностью – психолингвистикой, этнолингвистикой, социолингвистикой, лингвокультурологией. С конца 60-х годов XX в. бурно развивающаяся лингвистическая теория перевода, по выражению А.Д. Швейцера, также «эволюционировала в сторону сближения с теорией текста» (Текст и перевод 1988, 3). Это сближение было естественным и неизбежным, поскольку объектом исследования и описания в современной теории перевода представляется не поиск межъязыковых соответствий для отдельных языковых единиц, а процесс продуцирования текста-перевода, выступающего полноценным эквивалентом текста-оригинала в условиях иной лингвокультурной общности (Комиссаров 2004, 105-115). Неизбежность смещения акцентов с межъязыковых на межтекстовые отношения в лингвистической теории перевода предсказал почти сорок лет назад американский исследователь Ю. Найда, выделивший "универсалии дискурса" (общие признаки текстов), которые, по его мнению, должны учитываться теорией перевода (Nida 1969, 181-182). По мнению



Ю. Найды, несмотря на различия средств выражения «универсалий дискурса» в разных языках, существует некий инвариантный список этих универсалий, в который можно включить: 1) способы маркирования начала и конца текста (инициальные и финальные маркеры); 2) способы маркирования переходов между внутренними частями связного текста (интранзитивные маркеры); 3) способы выражения темпоральных связей (темпоральные маркеры); 4) способы выражения пространственных связей (пространственные маркеры); 5) способы выражения логических отношений (причинно-следственные маркеры), 6) способы идентификации участников дискурса (идентификационные маркеры); 7) различные средства выделения (highlighting) тех или иных элементов для фокусирования на них внимания или для эмфазы; 8) вовлеченность автора (author involvement), т.е. его позиция и точка зрения.

В процессе создания текста-перевода его структурно-семантическая организация предопределяется инвариантной частью структурно-семантической организации текста-оригинала, которую образуют два ряда элементов текста, создающие соответственно «вертикальную» и «горизонтальную» структуру текста. «Вертикальная» структура текста образуется его денотатной структурой, воплощенной в формально-тематическом содержании текста, подчиненном замыслу автора, и реализованной в композиционно-речевых формах (повествования, описания, рассуждения). «Вертикальная» структура текста связывается, в первую очередь, с его смысловой организацией – от смысла текста в целом до элементарных смысловых единиц. «Горизонтальная» структура текста соотносится с его структурно-семантической организацией, с гиперсинтаксическим уровнем (уровнем «синтаксиса текста»). «Горизонтальная» структура текста создается содержанием каждой из его структурно-семантических единиц, их взаимодействием, последовательностью их расположения в тексте, контактной и дистантной связью между ними, анафорическими и катафорическими отсылками к другим частям текста. Выделенные Ю. Найдой «универсалии дискурса» пронизывают весь текст, отражая связь горизонтальной и вертикальной структуры текста.

Элементарными смысловыми единицами текста являются сегменты отображения внеязыковой реальности (Черняховская 1983, 117-126), а именно *предикатные выражения*, содержащие элементы со значением «предмета» (субъекта речи-мысли) и элементы, несущие комплексную информацию о наличии-существовании «предмета» в экстралингвистической реальности, модальных, временных и пространственных параметрах его наличия-существования (т.е. предикаты). Этот список элементов предикатного выражения можно детализировать, включив в него, во-первых, элементы с объектным значением, и, во-вторых, разнообразные квалификаторы (атрибутивные, обстоятельственно-атрибутивные, объектно-обстоятельственные) – дополнительные элементы, распространяющие элементарные смысловые единицы. Значения всех перечисленных выше элементов предикатного выражения образуют семантико-синтаксические функции, без которых, по выражению С.Д. Кацнельсона, «не обходится ни один язык сколько-нибудь развитый» (Кацнельсон 1986, 143). Данные функции образуют *универсальные глубинные синтаксические структуры*, лежащие в основе любого текста-абстракта и его реализации в речи. Такие глубинные синтаксические структуры, по сути дела, являются *единицами перевода*, поскольку именно эти информативные комплексы передаются средствами различных языков при переводе одного и того же текста. Сравните, например:

(рус.) *Старинный двухэтажный дом стоял в глубине сада* – (англ.) *The ancient-looking two-storied house was situated in the hearth of a garden*; – (испанск.) *La casa antigua de dos pisos estaba situada en lo profundo del jardin*.

Несмотря на некоторые различия в использовании языковых средств, все три текста отражают один и тот же информативный комплекс: «предмет-субъект» (**дом** – *The house* – *La casa*) + «атрибутивный квалификатор» (*Старинный двухэтажный* – *The ancient-looking two-storied* – *antigua de dos pisos*) ↔ «предикативный признак» (*стоял* – *was situated* – *estaba situada*) + «объектно-обстоятельный квалификатор» (*в глубине сада* – *in the hearth of a garden* – *en lo profundo del jardin*). Кроме того, они обладают одним и тем же модально-временным параметром (реальная модальность, настоящее время, незавершенный характер действия).

При переводе значительных отрезков текста с одного языка на другой наличие глубинных синтаксических структур дает возможность сохранить смысловую адекватность текста перевода и текста оригинала. Но «поверхностная» синтаксическая организация (например, выбор синтаксических моделей предложений и способов их лексико-морфологической реализации) текста-оригинала и текста-перевода может значительно отличаться. Различия в культурных традициях, специфика грамматической системы родного языка заставляют переводчика по-разному отражать одни и те же элементарные смысловые единицы и предикативные выражения.

Сравним два перевода одного и того же фрагмента из романа Л.Н.Толстого «Анна Каренина» на английский и болгарский языки: **Степан Аркадьевич** был человек правдивый в отношении к себе самому. Он не мог обманывать себя и уверять себя, что он раскаивается в своем поступке. Он не мог раскаиваться теперь в том, в чем он раскаивался когда-то лет шесть тому назад, когда он сделал первую неверность жене. Он не мог теперь раскаиваться в том, что он, тридцатичетырехлетний, красивый, влюбчивый человек, не был влюблен в жену, мать пяти живых и двух умерших детей, бывшую только годом моложе его. Он раскаивался только в том, что не умел лучше скрыть от жены. Данный фрагмент представляет собой «сверхфразовое единство» (суперсинтаксему) – элемент структурно-семантической сегментации текста, включающий пять предложений, объединенных контактными и дистантными связями, среди которых ведущую роль играет местоименная корреляция (Степан Аркадьевич = он = он = он = он).

В болгарском переводе (Ивана Жечева): **Степан Аркадич** беше правдив към себе си човек. **Той** не можеше да се мами и да се уверява, че се разкайва за постъпката си. Не можеше сега да се разкайва за онова, за което се разкайваше преди пет-шест години, когато за пръв път бе изневерил на жена си. Не можеше да се разкайва, че **той**, тредесет и четири годишният, красив, влюбчив човек, не е бил влюблен в жена си, само една година по-млада от него, майка на пет живи и две умерли деца. Разкайваше се само, че не бе успял по-добре да го скрие от нея (Жечев 1986, 7).

В английском переводе (Луизы и Айлмера Мауде): **Oblonsky** was truthful with himself. **He** was incapable of self-deception and could not persuade himself that he repented of his conduct. **He** could not feel repentant that he, a handsome amours man of thirty-four, was not in love with his wife, the mother of five living and two dead children and only a year younger than himself. **He** repented only of not having managed to conceal his conduct from her (Louise and Aylmer Maude 1992, 3).

Будучи в целом эквивалентными в смысловом отношении, болгарский и английский перевод отличаются как от русского оригинала, так и друг от друга. Так, в английском переводе утрачено целое предложение *Он не мог раскаиваться теперь в том, в чем он раскаивался когда-то лет шесть тому назад, когда он сделал первую неверность жене*, в котором выражение *сделал первую неверность жене* представляет определенные трудности для перевода на английский. В болгарском переводе оно грамматически и лексически отличается от русского оригинала *Не можеше сега да се разкайва за онова, за което се разкайваше преди пет-шест години, когато за пръв път бе изневерил на жена си (Не мог раскаиваться в том, в чем раскаивался **пять-шесть лет назад**, когда **впервые изменил жене**)*. Отличаются тексты и выбором «имени» для субъекта речи: если в болгарском переводе русская традиция сочетания имени и отчества сохранена (*Степан Аркадьевич - Степан Аркадич*), то в английском переводе оно заменено фамилией персонажа (*Oblonsky*). Вместе с тем оба перевода сохраняют инвариантный информативный комплекс, лежащий в основе оригинала, его денотатную структуру, а также ведущий тип межфразовой связи – местоименную корреляцию, образующую сверхфразовое единство. Корреляция как ведущий тип связи на уровне сверхфразового единства вытекает из его денотатной структуры.

Таким образом, смысловая сегментация рассматриваемого текста обнаруживает в нем семантические универсалии – инвариантные информативные комплексы, структурно-семантическая сегментация определяет составляющие текст изоморфные синтаксические единицы, служащие промежуточным звеном между текстом и предложением. Эквивалентный перевод сохраняет инвариантный информативный комплекс оригинала и ведущий тип межфразовой связи внутри структурно-семантических сегментов текста.

#### Литература:

1. Руднев В.П. Словарь культуры XX века: Ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 1997.
2. Руднев В.П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста. М.: Аграф, 2000.
3. Текст и перевод. /Под ред. А.Д. Швейцера. М., «Наука», 1988.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М., 2004.
5. Nida E. A., Taber C. The theory and practice of translation. Leiden, 1969.
6. Черняховская Л.А. Смысловая структура текста и ее единицы. – ВЯ, 1983, № 6. С. 117-126.
7. Кацнельсон С.Д. Общее и типологическое языкознание. Л., 1986.
8. Толстой Лев. Ана Каренина. Перевел от руски Иван Жечев. М. – София, 1986.
9. Leo Tolstoy (58 tom)/ Anna Karenina. Translated by Louise and Aylmer Maude. David Campbell Publishers Ltd., London, 1992.

Анастасьева И.Л.  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
г. Москва (Россия)

## Д.С. МЕРЕЖКОВСКИЙ: УСТРОИТЕЛЬ ХАОСА ИЛИ РЕЛИГИОЗНЫЙ ТАЙНОВИДЕЦ?

В публичной лекции «Иван Карамазов в романе Достоевского “Братья Карамазовы” как философский тип»<sup>1</sup> С.Н. Булгаков, исследуя философскую поэму молодого студента, подчеркнул чисто русскую манеру художественного трактования образа Христа как «пленительного человеколюбца»: «Она (легенда – И.А.) сводит вторично Христа на землю, в самый разгар религиозных насилий и инквизиции, в самой фанатизированной и темной стране – Испании. Чудными чертами описано появление Христа: “Он появился тихо, незаметно, и вот все – странно это – узнают Его <...> Он молча проходит через них с тихой улыбкой бесконечного сострадания. Солнце любви горит в Его сердце, лучи Света, Просвещения и Силы текут из очей Его и, изливаясь на людей, сотрясают их сердца ответной любовью”»<sup>2</sup>. По наблюдению современников Д.С. Мережковского, ему в не меньшей степени, чем Достоевскому, была присуща внутренняя убежденность в «доброй, простой, близкой (человеку – И.А.)» природе Христа. «Преодолевая» двухтысячелетнюю инерцию представлений человечества о Христе, Мережковский порождает свое о Нем понятие как «Христе за пазушкой»<sup>3</sup>.

Мережковский выступил как один из создателей новой этической и эстетической концепций Серебряного века и один из основоположников объединения религиозного и общественного идеалов ренессансной эпохи. Результатом многолетних христологических изысканий писателя стал фундаментальный труд «Иисус Неизвестный», написанный в эмиграции. В основу книги положена идея Вселенской Церкви, присущая и трудам Вл. Соловьева, но у него не заимствованная, а самостоятельно сформулированная, по замечанию друга и соратника Мережковского – З. Гиппиус.

Цель первой части «Иисуса Неизвестного» – поднять завесу над жизнью Христа до крещения и начала проповеди, т.к. из Евангелий ничего не известно об этом периоде, ничего не сказано о том, как Он выглядел, Его образ лишен материальных черт. Ни синоптические Евангелия, ни Евангелие от Иоанна не описывают роста, лица, цвета волос Богочеловека. Исследователи склонны объяснять это тем, что Новый Завет был создан не самими апостолами, а их учениками, которые не были свидетелями событий и не могли Его лицезреть. «По-видимому, ни один из авторов не был современником Христа. Создание Евангелий растянулось во времени примерно так же, как и развитие христианской религиозной организации»<sup>4</sup>, — пишет А. Зеркалов.

Д. Мережковский в книге пытается не столько дать внешний портрет Богочеловека, сколько запечатлеть Его внутренний мир, хотя и допускает вольность, говоря о «длинных, как у девочки, ресницах»<sup>5</sup> Христа. Корни преданий о сверхкрасоте или обезображенности Лица Господня, считает Мережковский, уходят в очень темное, но исторически подлинное воспоминание. «Самое особенное, на другие человеческие лица не похожее, личное в лице Иисуса не есть

<sup>1</sup> Читана в Киеве 21 ноября 1901 г. Напечатана в «Вопросах философии и психологии», 1902, кн.1.

<sup>2</sup> Булгаков С.Н. Иван Карамазов в романе Достоевского «Братья Карамазовы» как философский тип // Булгаков С.Н. Сочинения в 2-х тт. – М., 1993, т.2, стр.32.

<sup>3</sup> Куприн А. Иисус Неизвестный // Возрождение. – Париж, 1932. - № 2704. . С.4.

<sup>4</sup> Зеркалов А. Евангелие Михаила Булгакова. – Ann Arbor, Ardis, 1984.-С. 7-8.

<sup>5</sup> Мережковский Д.С. Иисус Неизвестный – М., 1996. – С. 104 (далее страницы даются по этому изданию в скобках)

ли именно то, что оно по ту сторону всех человеческих мер красоты и безобразия, несоизмеримо с нашей трехмерной эстетикой. Если так, то понятно, что видевшие Его уже не помнят, какое из двух пророчеств исполнилось в нем»<sup>6</sup>, – полагал и Ю. Терапиано. Как бы то ни было, первостепенное значение для человечества имеет не внешность Христа. «Чтобы увидеть Его, – пишет Мережковский, – надо услышать Его, как услышал Паскаль» (стр.8). Проповедуя «органический рост» (Лот-Бородина) Откровения, когда изжитый в библейском быту патриархов Завет Отца закономерно и естественно переходит для Мережковского в Завет Сына, а вслед за ним должен наступить «расцвет созерцательного и ангелоподобного монашества», отсчет времени которого наступит в период Третьего Завета, писатель либо домысливает жизнь Иисуса, не запечатленную в Евангелиях, либо по-новому прочитывает и трактует Его слова. В этом смысле позиция философа отличается не только от основного подхода экзегетиков, но и от выводов либерально-исторических критиков, которые, стремясь познать Иисуса-Человека, постепенно отказались от взгляда на Евангелие как на хронологическое бытописание. В итоге, возникло сомнение и в историчности самого Иисуса.

Религиозно-философская концепция Мережковского противостояла как мифологической, так и исторической школам. Сторонники мифологической школы – Ш. Дюпьи, Б. Бауэр, А. Дреус, У.Б. Смит, Дж. Робертсон – интерпретировали образ Христа как аллегория Солнца, сформировавшуюся под влиянием разных религий (иудаизма, буддизма), египетской и греческой мифологии. Бауэр, в частности, полагал, что существующие в Евангелиях разночтения подтверждают наличие в них вымысла, удовлетворявшего идейно-религиозным потребностям людей эпохи зарождения христианства. По мнению Д. Мережковского, именно вариативности в Евангелиях доказывают их подлинность и, следовательно, историчность Иисуса Христа: «Что же значат “противоречия” в Евангелиях? <...> мы хорошо знаем, по вседневному опыту, что если два или больше правдивых свидетеля сообщают об одном и том же событии, то они согласны лишь в главном, а в остальном противоречат друг другу, потому что каждый видит по-своему, и эти-то именно “противоречия” — лучший знак правдивости: ложные свидетели сговорились бы, чтобы не противоречить» (стр. 20-21).

Мережковский видит в Евангелиях и мифологическое начало, требующее религиозно-исторического исследования. В свое время П. Флоренский создал концепцию мифа, за которой закрепилось название «символически-магической» (А.Лосев). Согласно этой концепции, идеи имеют бытийный статус. Миф, собственно, и есть божественная идея в человеке, имманентная ему, данная в мистическом «опыте». Таким образом, человек, обладающий религиозным опытом, не является самостоятельным творцом мифа, а «выразителем собирательного разума»: в искусстве, «как являющем духовную природу человечности, вообще не может быть ничего случайного, субъективного, произвольно-капризного»<sup>7</sup>, — писал П. Флоренский. Определение, которое он дает мифу, оказало влияние на многих русских философов и религиозных деятелей. Вл.Н.Ильин, близкий по своим идеям софиологам, также понимал миф как нечто бытийное. Творцом мифа, считал он, является Бог, который обладает правом на его познание. Существует над-мировая память, трансцендентный опыт, который и передается человеку,

<sup>6</sup> Терапиано Ю. Иисус Неизвестный // Числа. – Париж, 1933. - № 9. – С. 215-216.

<sup>7</sup> Флоренский П. Иконостас. // Философия русского религиозного искусства XVI-XX вв. Антология. – М., 1993. – С. 265.

выступающему органом мистической памяти, когда не он сам вспоминает, а Бог помнит посредством человека.

Божественное «изначало», по Вл. Ильину, может проявляться в мифе в формах коллективного сознания, к которым он причисляет философию, искусство, науку. Задача коллективного сознания сводится к определению «основы и корня» религиозного мифа: «Индивидуальное творчество поэтов и художников <...> сознательно и бессознательно питается сверхиндивидуальным мифом и его в свою очередь питает»<sup>8</sup>.

О том, что миф не есть «произведение фантазии и вымысла» писал С.Н. Булгаков. По его мнению, содержание мифа предельно конкретно, лишено абстрактности, т.к. речь в мифе идет не о сверхъестественном, а о вполне определенном явлении высшей материи. Он не исключает наличия «ложных» мифов, действительно являющихся порождением фантазии человека, плодом его иллюзорных представлений о мире, однако это явление скорее исключительное, чем закономерное. Мережковский стоял на платформе субстанционального понимания природы мифа. Подобно некоторым софиологам, в книге «Иисус Неизвестный» он создал новый метод познания трансцендентной реальности — своего рода мистическую диалектику, прослеживающую творение в «обратном порядке», чтобы прийти к его истокам и таким образом познать первопричины, основы и самого Божественного мыслителя: «Под ясным верхним слоем (слов Христа – И.А.) есть множество других, в глубину уходящих, все более темных и загадочных, слоев. Но, прежде чем это заметит человек, – в ум, совесть, волю его, и, уж конечно, в память, впиваются эти загадки, как острые шипы или ядовитые жала: в чье сердце раз впилось, тот уж отравлен навсегда» (стр.28).

Представители мифологической школы не признавали богочеловечества Христа, Шарль Дюпьи уподоблял Его языческим богам: Геркулесу, Озирису и Вакху. Робертсон утверждал, что «Иисус - дохристианский, ханано-эфраимский бог Солнца Древс; он же - Иисус Навин, или патриарх Иосиф, или Озирис, или Аттис, или Язон; Он же индийский бог Агни - Agnus Dei, или, наконец, только "распятый призрак"» (стр.12). Сближение Иисуса с мифологическими богами было возможно на основании таинства, известного с незапамятных времен, преданий о Боге-жертве: Озирисе, Адонисе, Таммузе (Думузи), Аттисе, Дионисе, Митре. Все они боги страдающие, умерщвленные и воскресающие.

Разрушая веру человечества в историческую подлинность Христа, представители «мифомании», по мнению Мережковского, пропагандируют «религиозную ко Христу и христианству ненависть». Именно поэтому он приводит большое количество свидетельств, которые, как он полагает, служат доказательством историчности Христа: в частности, письмо Плиния Младшего к императору Траяну 111 г., в котором упоминается имя христиан, поющих гимн Христу, как Богу. По мысли Мережковского, наиболее ценным здесь является *сравнение* Иисуса с Богом, т.к. подчеркивает тот факт, что люди помнят о Нем как о человеке. Он также ссылается на письмо Тацита, хотя крайние скептики считают его искусной подделкой итальянских гуманистов XV века. О христианах упоминается в книге Светония «Жизнь двенадцати цезарей» (около 120 г.), в частности, о жестокости императора Нерона, преследовавшего *христиан*, «поджигаемых каким-то *Хрестом* и усердно бунтовавших». Искажение имени Христа, по Мережковскому, – простое недоразумение, ведь Юстин, Афинагор и

---

<sup>8</sup> Ильин Вл. Шесть дней творения. – Париж, 1930. – С. 14.

Тертуллиан неоднократно упоминали в своих трудах христиан, которых часто называли «Crestiani». Доказательством существования Христа-Человека стали цитаты из Талмуда, слова Трифона Иудея (собеседника Св. Юстина Мученика), ненавидевшего Иисуса, но знавшего о Нем, отрывки из «Истории иудейской войны» Иосифа Флавия и др. «Плиний, Тацит, Светоний, Флавий, Талмуд, Павел – шесть друг от друга независимых свидетелей, с противоположнейших сторон и различнейшими голосами говорящих одно» (стр.19), — все это факты, по мнению Мережковского, подтверждающие историчность Иисуса и отрицать Его могут лишь невежды. В противовес мифологам и докетам, философы исторической школы признавали земное существование Христа. Д. Штраус, А. Гарнак, Э. Ренан, Ю. Вельхаузен и др. пытались установить подлинность фактов, изложенных в Новом Завете, и предположили, что в истории раннего христианства произошло обожествление проповедника Иисуса из Назарета.

Отсутствие подробного жизнеописания Иисуса Христа можно объяснить тем, что личность Его была непознаваемой даже для учеников, обладавших всего лишь человеческим умом и ограниченным сознанием. Поэтому-то внешний облик Христа складывался из минутного озарения, находившего на учеников, испытывавших потребность нечеловеческое сделать человеческим. «Анастатическое прозрение» (А. Салтыков) Мережковского позволило ему создать религиозную эпопею, в которой Христос предстает не «закованный в ризы», а увиденный человеческими глазами, «свежим взглядом». Современное человечество, уверен Мережковский, по-настоящему не знает Христа, забыло Его, отсюда и название книги: «неизвестный» – значит «забытый». Познать Его во всей полноте достаточно сложно; сколько ни читай Евангелие, «все кажется, <...> чего-то не понял; а перечитаешь, — опять то же; и так, без конца» (стр. 5). Богатство смысла, заключенное в Евангелии, может служить для Мережковского оправданием его попытки прочесть Новый Завет по-новому.

Интерпретация облика Христа в книге Мережковского дается с позиции Церкви Вселенской, Церкви Третьего Завета, о которой мечтал философ. Иисус в книге наделен андрогинным началом, сочетающим в себе мужское и женское зерно в равной степени. «Гендерная» концепция Мережковского в высшей степени возмущала Н.О. Лосского: «Идеал личности, по Мережковскому, а также по Соловьеву и Бердяеву, есть некое двуполое существо, некая цельная личность, сочетающая мужчину и женщину»<sup>9</sup>. Андрогинный идеал, действительно, захватил и Н. Бердяева, убежденного в том, что подлинная «всечеловечность» является замыслом Божьим; он верил, что именно в России замысел этот должен был претвориться в соединении двух стихий, двух начал в высшую полноту: «Тайна души России и русского народа, разгадка всех наших болезней и страданий — в недолжном, в ложном соотношении мужественного и женского начала. В тайниках России, в душе русского народа не совершилось внутреннего брака, брачного соединения мужественного и женского начала, не был осуществлен андрогинный образ»<sup>10</sup>. Еще в традиции иудаистской кабалистики и христианской мистики (Я. Беме, Фр. Баадер) первочеловек Адам понимался как Богоподобный андрогин, дева-юноша. Именно поэтому миссия Христа, второго Адама, воспринималась некоторыми религиозными философами как восстановление утраченного человеком в результате грехоподения андрогинного начала. Бердяев и

<sup>9</sup> Лосский Н.О. История русской философии. – М., 1991. – С. 395.

<sup>10</sup> Бердяев Н.А. Философия неравенства. – М., 1990. – С. 33.

Мережковский отталкивались от учения Вл. Соловьева о «Софии» как «Вечной Женственности», которая воплотится в завершающем земную историю Богочеловечестве, т.е. в Царстве Третьего Завета, Завета Святого Духа. Н. Бердяев полагал, что в будущем «творческой мировой эпохе присущ будет не культ Вечной Женственности, а культ андрогина, девы-юноши, Человека — образа и подобия Божьего».<sup>11</sup>

Со временем Н. Бердяев пересмотрел некоторые из своих идей (в частности, отрекся от книги «Философия неравенства», написанной в 1918 г.); теперь он попытается соединить любовь-Эрос с любовью каритативной (любовью-состраданием) в духе представителей ортодоксального богословия — П. Флоренского, С. Булгакова, И. Ильина. «Если любовь-Эрос не соединяется с любовью-жалостью, то результаты её бывают истребительные и мучительные. В Эросе самом по себе есть жестокость, он должен смириться с жалостью»<sup>12</sup>.

В отличие от Бердяева, Д.С. Мережковский последовательно пропагандировал свои идеи до конца жизни. В «Иисусе Неизвестном» цитируется Апокриф из книги валентиниан-гностики Pistis Sophia (III век) о Духе, сошедшем с небес и явившемся к Марии. Дух этот явлен в образе маленькой девочки, как две капли воды похожей на Иисуса. «Дух <...> обнял Тебя, - говорит Дева Мария, - и поцеловал, а Ты — Его. И Вы стали Одно» (с.486). «Царствие Божие наступит тогда, когда два будут одно... мужское будет, как женское, и не будет ни мужского, ни женского» (с.486). Когда же произошло разделение первого человека (Адама) на мужчину и женщину, через пол («стыдную рану») в мир вошла смерть. Уравновешенное мужеженское начало, по Мережковскому, позволило Иисусу стать Христом: «<...> в тот миг, когда соединился в поцелуе небесной любви Он с Нею (с Духом, Невестой, Сестрой, Матерью — И.А.), и родился в Иисусе Христос» (с.101).

У Христа «персты женственно-тонкие, как у Девы Марии» (с.314), у гроба Лазаря Иисус проливает «вечно-женственные слезы — вечно мужественный гнев» (с.326). «Чем же красота Его больше всех красот мира? Тем, что она — ни мужская, ни женская, но “сочетание мужского и женского в прекраснейшую гармонию” (Гераклит)» (с. 486). Всем своим творчеством Мережковский внушал мысль, что если миру и грозит трагедия конца, то в связи с трагедией разделения пола — утерянная андрогинность стала причиной первородного греха, ибо «в миг рождения молния времени рассекает нас пополам на мужчин и женщин»<sup>13</sup>, поэтому восстановление прежней целостности, т.е. первозданной полноты Андрогина, потребно — вразрез с христианской традицией, утверждающей, что половые различия исчезнут у человека только после смерти, — уже в земном пребывании человека.

Так или иначе, вопросы пола Мережковский увязывает с вопросом плоти, реабилитации плоти; соединить плоть и дух, освятить её — была цель Христа, полагает он: «О плоти-то и забыли: просто никому в голову не пришла мысль о плоти, то есть именно главная Христова мысль о браке, о таинстве святой плоти. Прошли мимо плоти, как мимо чего-то голого, “стыдного” — застыдились того, чего сам Христос не стыдился» (с.330).

<sup>11</sup> Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. — С. 420.

<sup>12</sup> Бердяев Н.А. Самопознание. — Париж, 1949. — С. 87.

<sup>13</sup> Мережковский Д. С. Тайна Запада. Атлантида-Европа. — Белград, 1931. — С. 223.



Заблуждения Вл. Соловьева и его последователей, Мережковского и Бердяева, вызваны, по мнению Н. Лосского, непониманием субстанциональности человеческого «Я», т.е. не осознанностью «Я» в виде материи в единстве всех форм её движения. Эти мыслители, писал Лосский, были «не в состоянии признать, что индивидуальное Я — сверхвременная и сверхпространственная сущность <...> я есть существо, которое абсолютно неделимо и не составлено из двух половин. Как мужчина, так и женщина являются личностями, несовершенными только в том смысле, что мужчина обладает духовными качествами, которые, как правило, отсутствуют у женщин. Идеал личности состоит в сочетании в ней мужских и женских добродетелей; это осуществляется через собственное развитие самой личности, а не через невозможное слияние двух Я»<sup>14</sup>.

Мережковский, в духе традиций русского декаданса, связывает с проблемой пола все вопросы отвлеченного характера. Его интересует, уничтожается или преобразуется сексуальность священным полом. Если уничтожается, то возникает некая «сверхсексуальность», если преобразуется, то речь идет о частичном сохранении признаков пола, что невозможно в будущей жизни. Следовательно, в Царстве будущем осуществится мистическое перевоплощение духа и плоти. Его мысль о том, что человечество стоит на пути в Царство Божие, тождественна ортодоксальной. Однако он отрицает роль церкви в истории христианства: «Иисус не называет Церкви по имени. Слово это для Него как бы не сказуемо. Никогда не говорит: “Церковь”, как никогда не говорит: “Христос”; не хочет или не может сказать» (с.401). Во времена Третьего Завета Царствие Небесное, Царство Божие наступит на земле, и тогда члены этого царства преобразятся, но будут обладать материальными телами. Иисус Христос, по мнению Мережковского, соединил два религиозных опыта — близость Конца и близость Царства, поэтому и торопил своих учеников на проповедь, велел им спешить, нигде не останавливаясь.

Понятие «Конца», по Мережковскому, не сводится к установлению предела земной жизни — но к освобождению человечества от рабства смерти. Чтобы избежать всевозможных обвинений, писатель проводит лингвосемантический анализ всех дошедших до нашего времени библейских текстов. Христос, явившийся исполнить волю Бога, в действительности говорил не об *исполнении*, а о *восполнении* Его закона, полагает Мережковский: «Слово об исполнении закона Отчего Сыном уцелело на арамейском языке, в Талмуде, где, кажется, глубочайший смысл его лучше понят и передан, чем в Евангелии. “Не нарушить пришел Я закон, а *восполнить*”, — это значит: прибавить к Закону недостающее» (с.306-307). Этим «недостающим» в законе Отца и было бессмертие, утверждает Мережковский, только оно способно подарить человечеству полную свободу, и только один человек на земле — Иисус — сумел восстать против смерти, поэтому тайное имя Его — «Освободитель».

Современным разрушителям Слова Божьего тождественны, по мнению Мережковского, и фарисеи древнейших времен, обвинявшие Иисуса в ниспровержении иудейского Закона. Одним из требований старинной доктрины было неперемное соблюдение «субботы»: «Кто осквернит субботу, да будет предан смерти. Кто станет в субботу делать дело, та душа да истребится из среды народа своего (Исх. 31, 14)» (с.301). Иисус, согласно воспоминаниям Апостолов, в субботу исцелял больных, не остановил Своих учеников, срывающих в субботний

---

<sup>14</sup> Лосский Н.О. – С.434-435.

день колосья. Кульминацией действий Христа, разрушающих старый Закон, становится Его тезис о том, что «не суббота для человека, а человек для субботы (Мт. 12, 2)» (с.299). Современному сознанию противостояние Сына Божьего фарисеям может показаться несущественным, поскольку застывший разум человечества не в состоянии осмыслить истинной сути поступков Христа, полагает Мережковский. Отвергая субботу, Иисус как бы опрокидывает мир, подобно рабби Иоханану, заявившему в свое время: «Милость больше закона». Метафизическое описание «опрокинутого мира» достаточно естественно для Мережковского, т.к., с позиции философа, опрокинутый мир свидетельствует о воссоединении неба и земли, верха и низа — мысль эта неоднократно повторялась мыслителем во всех его работах. Он полагал, что Иисус, отвергший Закон Отца, указал человечеству дальнейший путь религиозности: для того, чтобы утвердить на земле Новозаветную историю, необходимо было отменить Ветхий Завет; однако, считает Мережковский, на этом диалектическое развитие человечества не должно было остановиться, иудеи, как никогда, были близки к установлению Царства Божия на земле именно во дни первого пришествия Христа. Ограниченность сознания, поработанного древними законами, не позволила им распознать в Иисусе — Сына Божьего и стала причиной, отодвинувшей в бесконечность установление на земле Царства.

Сам Христос, творящий знамения, испытывает «муку чудес» (с.313), по определению Мережковского, поэтому Сын Божий и бежит от людей, требующих от Него проявления своей власти. Так же, как и на кресте, Он хочет, чтобы человечество пришло к вере свободно, без мистического ужаса — и прячется от мира, но «Любовь-Жалость» или, как бы мы сказали, — Милосердие — заставляет Мессию вновь возвращаться к людям, отвергнувшим Царство Божие. В этом чувстве, считает философ, и раскрывается Утаенный Лик Христа. Большой любви, чем та, которую Иисус продемонстрировал миру, не будет, Он вел людей к чуду-прозрению в иную действительность до самого креста, который подобно всем совершенным Сыном Божиим чудесам, опрокинул мир, став символом рычага — в этом перевороте, соединившем небо и землю, верх и низ, осуществилась религиозная революция, по мнению Мережковского, смысл которой заключен в любви, а не в насилии.

Тщательно исследуя текст Евангелий, философ пытается с точностью определить место, где происходит то или иное событие; объясняет символику поступков Христа, недоступную пониманию учеников, полемизирует с церковным догматом. Ошибки, возникающие при прочтении Евангелия, считает он, вызваны нежеланием Церкви увидеть Сына человеческого в Сыне Божьем, физически ощутить Его страдания, увидеть внутреннюю борьбу, происходившую в самом Иисусе. В описании «Страстей Господних» Мережковский предстает тонким психологом, делает неожиданные выводы, пытаясь отгадать человеческую тайну Сына Божьего. Человеку любому понятна борьба Иисуса с внутренними соблазнами, дорого то мужество, с которым Христос противостоит всем искушениям. Христос, подобно смертным, противостоит буре человеческих пороков. Он «тишайший» из всех людей — и Он же «Насильник», каким выглядит в Иерусалимском храме, разгоняющий толпу торговцев и менял. Что побудило Иисуса взять в руки бич? — то обстоятельство, что люди превратили Божий Дом в «вертеп». Но поступок Христа породил соблазн для человечества, вызвал недоумение: как согласовать «непротивление злу насильем» с тезисом о вхождении

в Царство Божие «насильников»? На этот вопрос не дает ответа догмат — поэтому пытается ответить Мережковский. Он понимает жизнь как «противоположно-согласную» гармонию, в ней есть место и разрушительному поступку, тайным символом которого является созидательный пафос: Христос разрушает-дополняет Закон Отца, точно так же, очищая храм от менял и банкиров, Он разрушает старую религию. С опрокидывания столов в храме начинается «опрокидывание» мира, считает философ, соединение космоса и земли, «Божественная революция», создание нерукотворной Церкви Вселенской.

Мережковский заостряет внимание на новом алогизме, разрешения которому, с его точки зрения, не находится в церковном догмате: Иисус не встретил ни в ком сопротивления и легко мог установить Царство Божье на земле, мог овладеть миром, но — не захотел. Объяснение, которое мыслитель дает действию Христа, представлено в поэтическом Апокрифе, сочиненном автором: «Поднял бич — поднял меч. Царство отверг на горе Вифсаидской, когда Тебя другие хотели сделать царем, а теперь Сам захотел? Принял Царство — принял меч. Кто говорил с Тобой на горе Искушения: “Если падши, поклонись мне, я — дам Тебе все царства мира?” Как он сказал, так и сделалось: Иисус поклонился Христу; все царства мира дал Иисусу Христос. Осанна! Благословен Грядущий во имя Господне!

Пальцы разжал Иисус на биче с таким отвращением и ужасом, как будто держал в них змею. И лег на красном порфире помоста серо-серебристый в трепетном блеске зарниц, извиваясь у ног Его, бич, как змея» (с.454).

Основополагающим в действиях Иисуса-Человека философ считает стремление Христа научить людей быть свободными: свободными в любви к Богу, свободными в любви человека к человеку, свободными от рабства смерти, свободными от предательства — свободными от страха. Поэтому, по Мережковскому, истинное имя Иисуса Неизвестного — Иисус Освободитель.

Андрюшина Н.П.  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
г. Москва (Россия)

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВАЛИДНОСТИ ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Российская система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ), созданная во второй половине 90-х гг. прошлого века, получила широкое признание как в стране, так и за ее пределами. Выделенные в ней уровни владения русским языком (элементарный, базовый, первый, второй, третий, четвертый) вполне соотносятся с уровнями общеевропейской системы владения иностранными языками (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Конечно, корреляция выделяемых в обеих системах уровней нуждается в тщательном описании и анализе, однако не подлежит сомнению, что функционирование Российской системы тестирования способствует интеграции РКИ как самостоятельной науки в международное образовательное пространство.

Тем важнее обеспечить системе добротный фундамент, который позволит ей в дальнейшем успешно развиваться, в частности, рассмотреть проблему

валидности. **Валидность** – один из основных показателей качества тестовых материалов. Но, хотя в последние годы прошло немало конференций, где обсуждались различные аспекты, связанные с тестированием по РКИ, валидность неизменно оставалась за рамками внимания докладчиков. Между тем после того, как уляжется эйфория от признания самого факта создания Российской системы тестирования по РКИ, неизбежно встанет вопрос о проработанности основных теоретических понятий, не в последнюю очередь – о валидности. В связи с этим необходимо уже сейчас начать работу по определению уровня валидности тестов по РКИ.

Под валидностью (в широком смысле слова) большинство тестологов понимает «пригодность тестовых результатов для той цели, ради чего проводилось тестирование» (Аванесов 1998, 187). Иными словами, тест считается валидным, если он способен измерять именно ту дисциплину, для которой он разработан. Валидность показывает, что именно измеряет тест и насколько хорошо он это делает. Понятие валидности может применяться как по отношению к тесту в целом, так и к его части и даже к отдельно взятым тестовым заданиям.

Правомерно говорить и о валидности системы тестирования в целом. Анализ системы с этой точки зрения был бы очень полезен, но это многоаспектная проблема, требующая отдельного объемного исследования.

В современной тестологии различается несколько видов валидности. Наиболее актуальными на данном этапе развития системы тестирования представляются очевидная и содержательная валидности.

**Очевидная**, или внешняя валидность представляет собой оценку эксперта на основании просмотра теста в целом, без его тщательного анализа и детального сопоставления со спецификацией и стандартом. Такую валидность можно назвать также эмпирической.

**Содержательная** валидность «определяется как характеристика репрезентативности содержания теста по отношению к запланированным для проверки знаниям и умениям» (Челышкова 2001, 319). Таким образом, тест обладает высокой валидностью, если проверяет все, что запланировано специалистами (при этом специалисты не должны обязательно являться и разработчиками тестов). Тест считается невалидным или недостаточно валидным, если часть заданий или субтестов измеряет не то, что декларировано разработчиками.

В дальнейшем, по мере развития системы и накопления статистического материала, неизбежно придется определить и **конструктивную**, или теоретическую валидность разработанных материалов.

В настоящее время о валидности упоминается в лучшем случае при сдаче тестовых материалов на экспертную оценку. Заключение экспертов о валидности тех или иных тестов Российской системы в основном можно отнести к констатации очевидной валидности, ибо для определения содержательной валидности требуется анализ, базирующийся не только на предлагаемой разработчиками спецификации тестов, но и на статистических данных, кои, как правило, экспертам не предоставляются.

В тестах с критериальной интерпретацией результатов важнейшее условие валидности – **полнота** отражения в тесте содержания проверяемого уровня владения языком. Соответственно, чтобы обеспечить приемлемый коэффициент валидности, необходимо максимально **точное описание** языкового материала

каждого уровня, ведь для точного измерения надо точно представлять объект измерения.

Решать столь сложную задачу следует поэтапно, идя от проблемы распределения языкового материала и речевых умений в целом по уровням к анализу содержания субтестов, а затем и отдельных заданий. Да, хотя эта мысль может показаться странной, необходимо пересмотреть объем языкового материала на различных уровнях, ибо никем не оспаривается факт, что в его распределении наблюдается ярко выраженная диспропорция.

Возможно, это болезнь роста, поскольку в уровневых системах других стран и даже в «Общеввропейских компетенциях» имеется ряд нерешенных проблем аналогичного плана. Например, в содержании дескрипторов допускаются слишком очевидные нарушения пропорции в распределении языкового материала по уровням. Так, при проверке навыков письменной речи в описании дескриптора «Заметки, записки, бланки» (Общеввропейские... 2003:85) предполагается, что материал уровней B2, C1, C2 идентичен уровню B1 («Может написать записки с короткой важной информацией друзьям, ...»).

Невозможно представить себе, чтобы навыки письма иностранца, который владеет самыми простыми элементами делового стиля, не отличались от навыков иностранца, который находится на уровне профессионального владения языком. Вообще наличие ссылки на предыдущий уровень (а тем паче на предыдущие уровни), как правило, означает, что в данном аспекте не выявлена специфика описываемого уровня. А если пропущено описание сразу нескольких дескрипторов, то возникает сомнение в правомерности выделения или данной шкалы, или данного уровня. Соответственно и тесты, сконструированные на основе подобного описания, не могут быть валидными.

Учитывая изложенное, тем более необходимо решить задачу **обоснованного** описания объема языкового материала по уровням владения иностранными языками, попутно решая и проблему логичного и последовательного представления созданной иерархии.

Итак, содержательная валидизация тестовых материалов не может быть осуществлена без пересмотра уровней владения русским языком как иностранным и научного обоснования их объема и содержания. Однако проблема пропорционального и обоснованного распределения языкового материала по уровням, к сожалению, не единственная. Некоторые объекты контроля вообще не упоминаются в принятых на настоящий момент нормативных документах, коими являются, например, Стандарты (Требования). В качестве иллюстрации можно привести отсутствие описания социокультурной компетенции. Конечно, такое описание – очень непростая задача, но перечислить хотя бы основные компоненты данной компетенции необходимо.

Нельзя не упомянуть о проблеме противоположного толка: при наличии в Стандартах (Требованиях) раздела «Фонетика» четкие критерии оценки уровня владения русским произношением до сих пор не выявлены, не определен и объем проверки этого аспекта. Снижается внешняя валидность и в связи с непродуманным соотношением количества заданий, контролирующих различные умения. Такая ситуация возникает, когда разработчики поддаются соблазну включить в тест задания, которые легко создаются. Например, в субтесте «Грамматика. Лексика» 2 уровня умение различать виды глагола проверяется в 15

заданиях (Аверьянова 1999, 36-37).<sup>15</sup> Столь очевидное количественное преобладание заданий одного типа ничем не может быть оправдано. Устранение упомянутых недостатков поможет существенно повысить валидность тестовых материалов.

Следующим шагом к повышению валидности материалов ТРКИ должна стать работа по коррекции перечня объектов проверки. До сих пор не определен объем материала, подлежащий **обязательному контролю** при тестировании. Какую часть языкового материала уровня целесообразно предъявлять для контроля? С одной стороны, очевидно, что желательно заложить проверку максимально большего объема, тогда и валидность будет достаточно высокой. С другой стороны, невозможно безгранично увеличивать объем проверки, поскольку тест не должен утомлять испытуемых (не будем лукавить, он должен быть и экономичным). Основанием отбора должна стать статистическая обработка результатов тестирования, вернее, анализ данных статистической обработки. Только таким способом можно отобрать релевантные языковые единицы и уменьшить объем контрольных материалов.

Наконец, необходимо проверить валидность каждого задания. При рассмотрении содержания заданий с этой точки зрения возможны следующие случаи: а) задание не является валидным или обладает низкой валидностью; б) задание валидно и с точки зрения внешней, и с точки зрения содержательной валидности; в) задание валидно с точки зрения внешней валидности, но не валидно с точки зрения содержательной.

Для оценки валидности заданий необходимо сопоставить заявленные в спецификации или методических рекомендациях объекты контроля и непосредственное содержание задания. В субтестах по письму и говорению целесообразно рассмотреть и листы оценки (рейтерские таблицы).

А. Можно описать ряд теоретически возможных заданий, задуманных для проверки различных видов речевой деятельности и обладающих при этом низкой валидностью, однако более убедительным будет рассмотрение реально существующих заданий. Так, в субтесте «Письмо» 2 уровня в спецификации 1-го задания заявлено, что в нем проверяется способность иностранца репродуцировать письменный текст, демонстрируя умение «выделять и развертывать информацию» в соответствии с заданием (Аверьянова 1999, 62). В формулировке же задания испытуемый должен **дать рекомендацию** на основе прочитанной рекламной информации, то есть задание проверяет также и умение продуцировать определенную интенцию, что заложено в оценку задания, но никак не обозначено в методических пояснениях к нему. Таким образом, объектом проверки данного задания стало умение, не вошедшее в спецификацию, это резко снижает его валидность.

При внимательном рассмотрении тестовых материалов нельзя не заметить случаев, когда содержание отдельного субтеста плохо коррелирует с содержанием спецификации, представленной в методических рекомендациях теста. Так, в субтесте «Грамматика. Лексика» 2 уровня при заявленной проверке умения правильно употреблять деепричастный оборот (Аверьянова 1999, 92) испытуемому предлагается для выбора 3 причастия и 1 деепричастие, т.е. данное задание проверяет способность иностранца различать причастия и деепричастия

---

<sup>15</sup> Здесь и далее приводятся примеры только из теста 2-го уровня с целью сокращения объема ссылок. Это не значит, что аналогичные примеры отсутствуют в других тестовых материалах.

(Аверьянова, 1999, 41-42). И внешняя, и содержательная валидность таких тестов весьма невысока.

Б. Естественно, задания, обладающие внешней и содержательной валидностью, преобладают, иначе процесс тестирования был бы бессмысленным. Например, в субтесте «Письмо» 2 уровня в задании 3 проверяется умение иностранца продуцировать текст в виде неофициального письма-рекомендации, что четко коррелирует с инструкцией и текстом задания.

В. Примером, когда наличие внешней валидности не подкрепляется содержательной, служат задания, помещенные в Типовые тесты второго, третьего уровней с целью проверки владения интонационными средствами русского языка, играющими, как известно, важную смысловозначительную роль и несущими высокую функциональную нагрузку. На каждом уровне владения русским языком иностранцы должны правильно воспроизводить и употреблять определенный набор интонационных конструкций (ИК). Поскольку интонационные средства многих языков существенно отличаются от интонационных средств русского языка, последние должны являться объектом серьезной проверки (здесь «работает» принцип: проверяться должно то, что представляет трудность).

Одно из заданий в субтесте «Говорение» 2 уровня, предлагает «воспроизвести реплики с интонацией, соответствующей намерению, которое предложено в задании» (Аверьянова 1999, 30). В частности, испытуемый должен прочитать фразу, выразив восхищение: «Как звучит рояль/ Просто прелесть». На первый взгляд, данное задание обладает валидностью, ибо по замыслу разработчиков служит для проверки владения русскими интонационными конструкциями и испытуемые должны продемонстрировать указанное умение. По всей вероятности, данную фразу следовало прочитать с ИК-5, но основная масса тестируемых была незнакома со словом «прелесть», поэтому их усилия были направлены на то, чтобы правильно прочитать это слово. В результате 90% испытуемых читало слово с неправильным ударением и забывало о нужной интонации. Столь же безуспешными были попытки выразительно прочитать и другие фразы задания. Таким образом, это задание обладает только внешней валидностью, тогда как анализ содержательной валидности показал, что в данном случае проверяется, скорее всего, техника чтения. Следовательно, необходимо искать другие способы проверки владения интонационными средствами русского языка.

Приведенные примеры позволяют констатировать, что уровень валидности тестовых материалов Российской системы тестирования по РКИ пока оставляет желать лучшего, основная работа по повышению валидности еще впереди. Не проводится и объективное измерение коэффициента валидности. Надеемся, что представленный в статье анализ поможет улучшить ситуацию.

#### Литература:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. – М., 1998.
2. Аверьянова Г.Н. и др. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. – М.-СПб., изд. Златоуст, 1999.
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Департамент по языковой политике, Страсбург, 2003.
4. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М., 2001.

Ардзенадзе А.И.  
Батумский государственный университет  
г. Батуми (Грузия)

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНИРОВАННОСТЬ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ЭТИКЕТНЫХ ФОРМУЛ

В любом обществе этикетные формулы характеризуют уровень культуры. Нормы и правила поведения заложены в менталитете народа. Ставится вопрос, можно ли найти универсальные этикетные формы в разноразличных языках, с помощью которых легко достигнуть эффективной коммуникации. Эффективность общения - это тот "конечный продукт", к созданию которого стремятся все коммуниканты. Под эффективностью общения мы понимаем оптимальный способ достижения поставленных коммуникативных целей. Из-за недостаточного внимания к национальной специфике общения могут возникнуть неправильности и неточности в межкультурной коммуникации, что ведет к неполному и искаженному восприятию информации и знания культурно-исторических коннотаций в семантической структуре выражения вежливости, где знание культурной коннотации приобретает исключительную важность и актуальность. Важным условием эффективной коммуникации является владение не только языковыми, но и узуальными, речевыми нормами, навыками владения своеобразными в каждой культуре этикетными формулами, среди которых большой удельный вес принадлежит этикетным вопросам.

Исследование тактики и стратегии вопроса в современном русском и грузинском дискурсах продемонстрировало существенную разницу между вопросом в качестве прямого речевого акта и асимметрией между вопросительной формой и невопросительной иллокутивной целью в косвенных речевых актах. Сочетание вопросительной формы с невопросительными иллокутивными целями характерно для широкого круга вопросительных конструкций, одной из самых распространенных сфер применения подобных конструкций является этикет. Среди выделенных нами пятнадцати разновидностей косвенных вопросов как минимум треть непосредственно связана с областью этикета.

Прежде всего, обращают на себя внимание этикетные вопросы. Это этикетные формулы, то есть вопросы, которые превратились в клишированные речевые обороты:

*Ну как дела?*

*Как поживаете?*

*Каким ветром тебя к нам занесло?*

Наблюдается полное совпадение русских и грузинских этикетных вопросительных формул. Только невежа может воспринять этот этикетный вопрос как желание получить информацию о его здоровье или о причинах, побудивших его приехать. Любой вежливый человек воспринимает эти фразы как своеобразное приветствие, отличающееся вежливым вниманием к собеседнику.

Сложнее обстоит дело с примерами типа: (у Чехова - разговор человека с собакой): *Так! Мерси, Жучка... или как тебя?*



Даже при наличии вопросительной интонации последнее предложение не является вопросом не только потому, что разговор ведется с собакой. Смысл реплики, по мнению Жинкина в том, что говорящему безразлично, как зовут того, к кому он обращается - Жучка или иначе. Поэтому ответ не нужен (Жинкин, 24).

Высокочастотными в русском дискурсе являются регулятивные вопросы, или регулятивы, состоя из трех подгрупп. В особую группу следует выделить так называемые контактоустанавливающие вопросы, то есть вопросительные фразы, с помощью которых можно подключиться к акту коммуникации. Контактостанавливающие вопросительные клише закрепились за типовыми ситуациями как в официально-деловой речи, так и в разговорной. В официально-деловом общении их употреблению связано, прежде всего, с отношениями деловой иерархии коммуникантов. Так младший по званию в армии, на флоте обращается к старшему по званию только после получения ответа на вопрос: *Разрешите обратиться? Разрешите доложить?*

Подобные же формы используются и при обращении рядового работника фирмы к начальнику: *Позвольте уточнить?*

Подобные контактоустанавливающие вопросы весьма распространены и в обиходной речи, когда коммуникант хочет присоединиться к начатому другими разговором словами:

Практика общения показывает, что подобные вопросы используются не только при желании одного из лиц подключиться к коммуникации, но и для поддержания общения, или же для его прерывания. Если коммуникация явно затянулась и один из коммуникантов решает прервать общение, заподозрив, что его уже не слушают, то поможет поддержать беседу фразы типа: *И какой же выход вы нашли в этой ситуации? О чем еще вы хотели нам поведать?*

И фразы, способствующие прерыванию общения: *Наш гость уже уходит, не так ли? Мы уже все закончили, не правда ли?*

Подобные вопросы, регулирующие коммуникативные контакты, называют также регулятивными вопросами, или просто регулятивами.

Особое функционирование в качестве этикетных формул характерно и для вопросов-просьб, в которых обязательно используется частица *не*. Семантика побуждения в них смягчена: говорящий как бы допускает возможность отказа, что и объясняет появление отрицательной частицы в условиях описанной транспозиции: *Вы не разменяете мне пятьдесят рублей? (Разменяйте мне, пожалуйста, пятьдесят рублей); Вы не скажете, где здесь телефон? (Скажите, пожалуйста, где здесь телефон).*

Такие предложения употребляются в живой разговорной речи, но чаще всего при общении с незнакомыми людьми, то есть при наличии официальных отношений между коммуникантами. Главным мотивом использования косвенных форм является вежливость. В теоретическом плане понятие вежливости получило разработку в современной прагматике в рамках теории речевого общения. Одним из принципов, сформулированных П.Грайсом, является принцип вежливости, влияние которого часто играет решающую роль в оформлении высказывания и в отборе речевых вариантов выражения. В наиболее общем виде вежливость можно определить как принцип социального взаимодействия, в основе которого лежит уважение к личности партнера. Этот общий принцип распространяется на все виды человеческого взаимодействия - как вербального, так и невербального.

Принцип вежливости, регулирующий отношения между личностью и обществом, относится к области этикетного поведения. Этикет определяется как «социально детерминированные нормы поведения в обществе» (Деловой этикет 1998, 7). Любому члену общества в соответствии с социальными характеристиками приписывается определенный модус поведения. Речевой этикет регулирует речевое поведение членов общества, выступающих в процессе коммуникации в роли говорящего и слушающего, в разных социально значимых ситуациях общения. Правила речевого этикета варьируются применительно к сфере общения, ситуации общения и зависят от таких экстралингвистических факторов, как ролевые и личностные отношения коммуникантов. Степень детерминированности речевого поведения говорящего зависит от степени стандартизованности того или иного речевого акта, той или иной ситуации общения. Здесь Р.Конрад выделяет два типа ситуаций: первый тип составляют ситуации, в которых речевое поведение говорящего ритуализировано. Это означает, что за каждой такой ситуацией закреплён определенный набор форм, употребление которых осуществляется говорящим автоматически.

Этикетными (т.е. ритуализированными) речевыми ситуациями являются речевые акты, выражающие реакцию на поведение других людей: выражение благодарности, соболезнования, поздравления, извинения и т.п. Ко второму типу относятся речевые ситуации, в которых говорящий располагает набором вариантов выражения своего коммуникативного намерения. Выбор формы детерминируется действием факторов экстралингвистического характера, таких, как статус, положение, возраст коммуникантов, обстановка общения, степень социально-психологической дистанции и др. Так, например, вопросительная конструкция с побудительной иллокутивной целью используется как вежливая форма выражения просьбы при обращении младшего к старшему (*Вы не сможете одолжить мне эту книгу?*), при равных отношениях, но далекой социально-психологической дистанции между коммуникантами (*Вы не поможете мне?*), иногда в ситуациях, когда выполнение желаемого действия требует значительной затраты усилий со стороны адресанта (*Вы не подадите мне отвертку?*).

Стереотипные ситуации порождают закрепленность за ними определенных текстовых клише, возникают так называемые «текстовые аббревиатуры» (термин Д.З.Гочиридзе). Так фраза *Вы не скажите который час?* стала символом неуклюжей, шаблонной попытки познакомиться, что вызвало, в свою очередь, не менее шаблонный ответ *Не скажу*, реагирующий не на контактоустанавливающую цель фразы, а на наличие отрицательной частицы *не*, вполне соответствующей нежеланию адресата знакомиться с адресантом.

Из сказанного следует, во-первых, что коммуникативная ситуация накладывает отпечаток на лингвистические и прагматические характеристики высказывания; во-вторых, в ситуации, когда блокируются условия успешности, характерные для данной формы, высказывание выполняет иную, косвенную коммуникативную функцию, которая определяется актуальной ситуацией; в-третьих, вопросительные этикетные формулы очень распространены в русском и грузинском дискурсах, характеризуются ярко выраженной лингвокультурологической детерминированностью.

Литература:

1. Грайс П. Логика и речевое общение. НЗЛ. Вып. XVI. М., 1985.

2. Деловой этикет. Киев. 1998.
3. Жинкин Н.И. Вопрос и вопросительное предложение. – Вопросы языкознания. №3.

Армоник Л.Б.  
МГЛУ  
г. Москва (Россия)

## **ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА СЛОЖНОГО СЛОВА В ПРОЦЕССАХ СЕМАНТИЗАЦИИ**

Специфика производного слова как мотивированного знака, расчлененно представляющего значение, во многом обуславливает и специфику овладения его семантикой. Как известно, производное слово обладает свойством двойной референции. С одной стороны, оно может быть объяснено через описание обозначаемой сущности (референция к миру действительности), а с другой стороны, как мотивированный знак, оно может быть объяснено через отсылку к другим знакам (референция к миру языка). Точно так же и восприниматься производное слово может целостно, как и простое слово, а может – и по частям, которые представлены в его поверхностной структуре (Кубрякова 2004, 248). Морфологическая структура слова выступает как внутренняя форма, связывающая значение слова с его внешней стороной. При этом в морфологической структуре обязательно представлена, по крайней мере, одна значимая часть, соединяющая производное слово с источником его возникновения и обозначающая признак, положенный в основу номинации.

При свободном владении языком человек обычно не осознает словообразовательные связи производного слова, его внутреннюю форму, эта информация, как правило, избыточна, однако внутренняя форма актуализируется при встрече с незнакомыми словами в родном и иностранном языках, а также в различных ситуациях взаимодействия языков. В процессе овладения языком человек накапливает словарный запас, систематизирует языковые факты и явления, овладевает словообразовательными правилами, что позволяет ему, с одной стороны, осмысливать новые для него слова, а с другой стороны, создавать новые слова с учетом усвоенных словообразовательных закономерностей. Создание новых слов на изучаемом языке достаточно редкое явление, хотя возможное, особенно при наличии в изучаемом языке лакуны (из наблюдений за речью иностранцев: *насморкный нос, заключить дверь*). Гораздо активнее рецептивная деятельность индивида, у которого в процессе постоянного освоения новой лексики иностранного языка формируется потенциальный словарь, состоящий из слов, «значений которых носитель языка не знает, но способен их установить, опираясь на внутреннюю форму слова или контекст» (ЛЭС 1990, 369).

Результаты многочисленных психолингвистических исследований свидетельствуют о важности морфемно-словообразовательного уровня во внутреннем лексиконе индивида (Психолингвистические проблемы 1999). Стратегии идентификации неизвестных слов характеризуются универсальными чертами в детской речи, при восприятии неологизмов родного языка и новых слов иностранного языка. Индивид стремится осмыслить новое слово путем членения

на знакомые элементы, т.е. стремится обнаружить внутреннюю форму слова посредством морфологического анализа, который может не соответствовать узуальному, но отражает идентификационные эталоны, реально существующие в языковом сознании реципиента.

Частая встреча с неизвестными словами в процессе изучения языка, недостаточность лексического запаса, поиск опор в структуре слова для его запоминания актуализируют внутреннюю форму слова, и словообразовательный рефлекс срабатывает чаще. Слова с прозрачной внутренней формой (легко членимые на значимые части) вызывают метаязыковую рефлексивность и попытки семантизировать неизвестное слово не только в условиях эксперимента, но и в естественных условиях овладения языком, особенно на продвинутом этапе обучения. Мы полагаем, что возможность возникновения узуального значения в этом случае, зависит от мотивированности производного слова, которая определяется «через корреляцию значения ПС с его внутренней формой и выводимость (хотя бы частичную) значений ПС из значений его составляющих» (Кубрякова 2004, 247). Для производного слова существенным признаком оказывается идиоматичность значения, т.е. «отсутствие полного параллелизма между значением целого и значением компонентов» (ЛЭС 1990, 465). Поэтому вероятность «угадывания» значения неизвестного слова в общем случае, на наш взгляд, невелика, даже если его морфологическая структура «расшифрована» верно.

Нами был проведен небольшой психолингвистический эксперимент по внеконтекстной семантизации сложных прилагательных, входящих в лексико-семантическую группу «Характер человека», иностранными студентами, изучающими русский язык. Тематический принцип организации лексического материала на учебных занятиях делает целесообразными различные аспекты лингвистического анализа в рамках отдельных лексико-семантических групп. Выбор данной группы обусловлен следующими факторами: во-первых, прозрачная морфологическая структура слов этой группы «провоцирует» иностранцев на самостоятельную семантизацию; во-вторых, эта лексика актуальна для студентов, читающих художественную литературу и находящихся в поисках разгадки «загадочной русской души». Цель эксперимента состояла в следующем: 1) определить стратегии идентификации сложных слов; 2) выявить структурно-семантические особенности сложных слов, влияющие на возможность узуального толкования. Для эксперимента было отобрано 20 предположительно неизвестных студентам-иностранцам сложных прилагательных, каждое из которых последовательно предъявлялось 10 испытуемым, которым было известно, что данные прилагательные называют черты характера человека. Таким образом, сфера поиска значения была предельно сужена как внеязыковой сферой референции, так и внутренней формой слова: сочетаясь, две корневые морфемы ограничивают семантику друг друга. Эксперимент включал следующие задания: 1) обозначить слово как известное (+) или неизвестное (-); 2) объяснить значение с помощью субъективной дефиниции.

Результаты эксперимента подтверждают высокую прозрачность внутренней формы сложных слов, которые были опознаны испытуемыми даже при первой встрече как знакомые, не совсем «темные». Об этом свидетельствует, во-первых, отсутствие отказов от семантизации, во-вторых, опознание слова-стимула как производного, включающего две корневые морфемы (95% ответов), в-третьих,

большое количество узуальных толкований (45%). Анализ результатов эксперимента позволяет выделить две стратегии идентификации сложных слов.

1. Осмысление слова на основе идентификации всех морфем. Представленная субъективная дефиниция свидетельствует о том, что идентифицированы обе корневые морфемы, и на их основе восстановлено предполагаемое мотивирующее словосочетание. В зависимости от наличия/отсутствия в тексте толкования семантических компонентов, не имеющих формального выражения в структуре слова-стимула, выделяются два вида семантизаций.

1.1 Семантизации, содержащие семантическое приращение: *великодушный* – ‘от великая душа. Значит, человек, у которого есть необычные, великие идеи’; *легкомысленный* – ‘люди, у которых голова простая, сложные вопросы они не могут решать’; *доброжелательный* – ‘это человек, который думает, что в жизни все хорошо. О проблемах он думает с надеждой’; *самонадеянный* – ‘человек, который надеется, что все будет хорошо, у него сильная вера’; *дружелюбный* – ‘он не может жить сам, он любит дружить, его жизнь зависит от семьи, друзей, сотрудников’; *простодушный* – ‘простая душа, человек, который не получил высокого образования, он мало знает’ и т.д.

1.2 Семантизации, не содержащие семантического приращения: *самодовольный* – ‘человек, который доволен собой’; *добросовестный* – ‘у него хорошая совесть’; *добродушный* – ‘человек, у которого добрая душа’; *себялюбивый* – ‘кто любит себя’; *самоуверенный* – ‘уверен в себе’, *самолюбивый* – ‘не знаю точно, по-моему, это человек, который сам любит’ и т.д.

При данной стратегии осмысления один из корней может быть опознан неверно: *доброжелательный* – ‘это человек, который добро (хорошо) живет’; *своенравный* – ‘сам себе нравится’; *самонадеянный* – ‘я думаю, что человек сам что-то делает, но не знаю что’; *честолюбивый* – ‘не знаю. Тот, кто любит читать’ и т.д.

2. Осмысление на основе идентификации (верной или неверной) одного из корней. Слово-стимул в языковом сознании наделяется не полноценным лексическим значением, а только семантическим компонентом, объединяющим его со словами одного словообразовательного гнезда, при этом в толкованиях может присутствовать идентификационный эталон: *криводушный* – ‘связано со словом душа, как равнодушный’; *своенравный* – ‘от слова равный’ и др.

Неузуальные толкования, полученные на основе первого способа семантизации, составляют 50%, на основе второго – 5%. Узуальные или близкие к узуальным ответы составляют 45%. К сожалению, невозможно точно определить, было ли слово-стимул знакомо испытуемым до начала эксперимента или узуальный ответ получен в результате верной идентификации всех его составляющих. Как свидетельствуют результаты эксперимента, предусмотренный критерий разграничения знакомых и незнакомых слов не работал: иногда испытуемые квалифицировали слово как известное, но давали неузуальную семантизацию: *самодовольный* – ‘человек, который счастливый и доволен собой’; *прекраснодушный* – ‘прекрасный человек, он отличный’ и др.

Первым условием узуальной семантизации неизвестного слова является верное членение слова на морфемы и их узуальная идентификация. Только в 10% ответов имеются свидетельства неверной идентификации морфем, вызванной неточным распознаванием графического или фонетического облика слова:

*самокритичный* – ‘человек, который часто кричит’; *добросовестный* – ‘человек, от которого можно получить хорошие советы’; *малодушный* – ‘человек, который мало думает, прежде чем действует’ и т.д.

Если составляющие слово морфемы идентифицированы верно и реконструировано мотивирующее словосочетание, то в толкованиях даже неизвестных испытуемым слов могут возникать узуальные значения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что возможность узуального толкования в определенной мере зависит от соответствия лексического значения слова его внутренней форме. Наибольшее количество узуальных толкований приходится на слова, все компоненты значения которых эксплицированы в морфологической структуре: *слабохарактерный* – ‘от слабый + характер. Думаю, что это человек, у которого не сильный характер’; *добродушный* – ‘тот, кто имеет добрую душу’; *самокритичный* – ‘человек, который критикует себя’ и т.д. Слово *хладнокровный*, характеризующееся метафорической семантикой, во всех толкованиях также получило узуальное значение «бесстрастный, равнодушный», что, по-видимому, может быть объяснено совпадением его внутренней формы в русском языке и родном языке испытуемых: *хладнокровный* – ‘он жесткий, по-корейски так говорят, он не помогает другому, у него нет сочувствия’ // ‘coldblooded, отрицательное слово’ и т.д.

Если значение производного слова мотивируется основными значениями производящих, которые составляют ядро семантики производного, то семантизация на основе внутренней формы может приближать индивида к реальному значению: *дружелюбный* – ‘человек, который любит дружить с другими людьми’; *простодушный* – ‘человек, у которого легкая (простая) душа, может быть, его легко понимать’; *великодушный* – ‘великая + душа. Думаю, что это значит щедрый, мудрый или умный человек’; *самоуверенный* – ‘уверенный в себе, это хорошо’ и т.д. В словарных дефинициях производных этого типа обычно присутствуют производящие (однокоренные) слова наряду с лексическими компонентами, эксплицирующими семантические приращения.

Если во внутренней форме не отражены существенные компоненты значения, то она может актуализировать образы, которые уводят от реального значения слова: *легкомысленный* – ‘это касается того, кто быстро думает и легко решает’ // ‘это человек, у которого легкие, симпатичные мысли о жизни’; *добросовестный* – ‘человек, у которого чистая совесть’; *честлюбивый* – ‘человек любит честность’; *малодушный* – ‘у него практический характер, обычные дела. Он не знает, что такое литература, музыка, дружба’; *прекраснодушный* – ‘у человека широкая, добрая душа’ и т.д. В словарных дефинициях подобных производных производящие обычно отсутствуют или занимают периферийное место, что свидетельствует о сложных семантических отношениях между ними.

Наблюдения за процессами восприятия производных слов во время аудиторных занятий и результаты психолингвистического эксперимента позволяют сделать ряд выводов.

1. В целом сложные слова обладают прозрачной морфологической структурой, которая позволяет реципиентам опознать даже неизвестные слова как знакомые.

2. Основной стратегией идентификации сложных слов является их осмысление на основе идентификации всех морфем и реконструкции мотивирующего словосочетания.

3. Возможность узуального (или близкого к узуальному) понимания незнакомого сложного слова зависит от степени соответствия лексического значения слова его внутренней форме.

4. Студентов необходимо специально обучать стратегиям опоры на внутреннюю форму производного слова, которая важна как для уяснения его значения, так и для запоминания и интеграции во внутренний лексикон. При этом возможна группировка производной лексики с учетом различных морфемно-словообразовательных характеристик. Так, при объяснении значений идиоматичных производных целесообразно выделять группы слов с однотипной словообразовательной структурой и одинаковым семантическим приращением (*самодовольный, самоуверенный, самонадеянный*). Особое внимание следует обращать на слова с прозрачной морфологической структурой и низкой степенью мотивированности, чтобы предостеречь от буквального прочтения внутренней формы (*добросовестный, прекраснодушный, легкомысленный*).

5. Сопоставление внутренней формы слов родного и изучаемого языков (которое иногда находило эксплицитное выражение в тексте толкований), позволяет в процессе семантизации обнаружить культурные различия между языками. Внутренняя форма слова, сохраняя особенности восприятия реалии на момент появления слова, является и средством познания национальной культуры и ментальности.

Литература:

1. Кубрякова 2004 – Кубрякова Е.С. О семиотических особенностях производного слова // Семиотика, лингвистика, поэтика: К столетию со дня рождения А.А.Реформатского / редкол. Н.В.Васильева [и др.]; отв. ред. В.А.Виноградов. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 243–249.
2. ЛЭС 1990 – Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: «Советская энциклопедия», 1990.
3. Психолингвистические проблемы 1999 – Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека / Под общ. ред. А.А.Залевской. – Тверь 1999.

Арошидзе М.В.  
Государственный университет Шота Руставели  
г. Батуми (Грузия)

### **ИНФОРМАТИВНОСТЬ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А.СОЛЖЕНИЦЫНА «ОДИН ДЕНЬ ИВАНА ДЕНИСОВИЧА»)**

Текстлингвистический анализ рассказа Александра Солженицына «Один день Ивана Денисовича» демонстрирует особый выбор языковых средств, обусловленный основной коммуникативной целью автора, стремящегося донести до сознания читателей, что в «самом гуманном обществе в мире» есть совершенно иной мир, живущий по волчьим законам, в котором попираются все мыслимые человеческие законы.

Необычность лагерного мира прежде всего подчеркивают жаргонизмы: *вагонка, зона, падла, кондей и др.*, большая часть которых составляют слова бытового характера. И это неудивительно, ибо быт лагерников настолько отличался от нормальных человеческих условий, что пользоваться обычными литературными словами было просто невозможно: так, например, спали заключенные на специальном *плотницком устройстве для сна четырех в два этажа*. Естественно, что такое приспособление просто нельзя было называть привычным словом *кровать*, а употребляли жаргонизм *вагонка* (Солженицын 1983,6).

Коммуникативная цель автора - продемонстрировать существование двух непримиримых миров - конвоиров и лагерников - подчеркивается приемом «говорящих фамилий». С одной стороны весьма красноречивый список надзирателей: *Волковой, Татарин, Шкурпатенко*, с другой стороны – лагерники: *Вдовушкин, Гончик*. Еще более значимым является полное обезличивание лагерников. Надзиратели обращались к ним следующим образом: *Ю-сорок восемь! Руки назад!, Бэ-пятьсот два! Подтянуться!* (Солженицын 1983,26). А чтобы у конвоиров не было бы проблем при обращении к арестантам, номера у них были нарисованы на груди, на шапке, на колене и даже на спине. Для этого в лагере были специальные *художники*. Каким должно быть общество, чтобы «художники» были заняты обновлением номеров на вещах арестантов. Так Шухов для всех, облеченных властью, был *Щ-854-ым*, для остальных лагерников он был *Шуховым*, для небольшого круга близких ему сокамерников он был *Иваном Денисовичем*. И, конечно же, автор, испытавший ужасы Гулага, познавший в полной мере ужас превращения человека в обезличенный номер, желая донести этот свой страшный опыт до читателей обращается к своему герою по имени отчеству, которое даже вынесено в заголовок рассказа.

Язык анализируемого рассказа характеризуется большим удельным весом просторечных глаголов, которые своей эмоциональностью придают фразе особый динамизм и выразительность: *скоченеешь, угреется, гужеватся, ужметя, обоспел, затурсует, прогаркнулся, прокликаясь: Хорошо, что Шухов обоспел, зашил - из тумбочки вон уперли - спрашивай теперь с Верховного Совета* (Солженицын 1983,99). Значение подобных слов становится понятным только при знании всего текста. Лексема *обоспел* очень емкая по значению, ибо объединяет привычное *успел* с префиксом *об-(обо-)*, имеющим значение всеобщего охвата. Контаминация этих двух значений органически осуществляется в просторечной глагольной форме, информативность которой раскрывается в тексте и вытекает из знания того, что успел Шухов в это счастливый для него день: он успел и пайку хлеба в матрас зашить, и лишнюю порцию каши закосить, и стену весело клал, и табачком разжился, и у Цезаря подработал, и ножовку в лагерь пронес - всего этого для скудной событиями лагерной жизни так много, что литературный глагол *успел* не выражает полноты описываемых событий, зато это прекрасно делает просторечный глагол *обоспел*.

Не менее выразителен просторечный глагол *издобыть*. Вновь налицо свернутая информация, которая развертывается лишь в ситуации, описанной в тексте. Дело в том, что 104-ую бригаду послали на новый объект, который нужно было хоть как-то укрыть от ветра, чтобы можно было работать в тридцатиградусный мороз. Бригадир дает Шухову и латышу Кильдигсу почти



невыполнимое, но от этого не менее необходимое задание: не *принести* (потому что не от куда), не *достать* (потому что негде), а именно *издобыть* (что, несомненно, намного сильнее глагола *добыть*, так как префикс *из-* добавляет к глаголу *добыть* значение *изловчиться, изыскать, хоть из-под земли*): *Издобыть на снегу на голом, чем окна те зашить, не было легко* (Солженицын 1983,36).

Просторечные глаголы часто выполняют в тексте роль ключевых слов, которые, по мнению В.А.Лукина, нагружены особым смыслом, особой значимостью. Сам текст как бы концентрирует в них ту информацию, которая рассеяна по всему тексту (Лукин 1999,27).

Ключевые слова превращаются в настоящие информативные аккумуляторы. Большой объем фоновой информации содержится в трансформированных прецедентных феноменах. Так вместо общеизвестной народной пословицы *Сытый голодного не разумеет* у Солженицына мы читаем *Теплый зяблого разве когда поймет?* (Солженицын 1983,17). В этой пословице значимо все: и интонация, и авторский выбор лексем, и синтаксический строй. Вместо антитезы *сытый – голодный* автор не случайно берет антитезу *теплый - зяблый*. Дело в том, что при сибирских морозах первым условием выживания была теплая одежда, чтобы не обморозиться. Вопросительно-ироничная интонация и вся структура вопросительной конструкции с частицей *разве* подчеркивает, что автор прямо апеллирует к житейскому опыту своих потенциальных читателей, он как бы не спрашивает, а просит их подтвердить, что *разве же теплый зяблого поймет?* Этот риторический вопрос не требует ответа, это общеизвестная истина, подтвержденная многовековым опытом народа и закрепленная в концентрированном виде в пословице. Эта пословица настолько актуальна, настолько точно передает противостояние двух непримиримых миров, что повторяется в рассказе и в другом виде:

*Гретому мерзлого не понять* (Солженицын 1983,74).

В тексте анализируемого рассказа пословицы встречаются часто, но всегда - в речи автора или лагерников. Это факт содержит очень важную свернутую информацию о том, что в лагере сидят не отверженные, не единицы (*лагерь все рос, строили новые бараки, карцеры, но места по-прежнему не хватало*), а именно тот народ, который испокон веков был создателем этих пословиц и поговорок: *Бог шельму метит* (Солженицын 1983,22), *Запасливый лучше богатого* (Солженицын 1983,54).

Герой рассказа Солженицына живет в каком-то страшном Зазеркалье, не удивительно, что и значения многих лексем выходят за рамки привычного. Жуткая действительность внесла свои коррективы, экстралингвистический фактор изменил интралингвистический характер лексемы *шпион*, которая на лагерном языке обозначала бывших пленных. А чтобы это слово приобрело привычное для русского языка значение необходимо добавить слово *настоящий*. После окончания рабочего дня в тридцать второй бригаде недосчитались одного заключенного, который, говорят, был настоящим румынским шпионом. *Шпионов в каждой бригаде по пять человек и больше, но это шпионы деланные, снорошки. По делам проходят, как шпионы, а сами пленники просто. И Шухов такой же шпион* (Солженицын 1983,75).

Комбинаторика языковых единиц имеет в анализируемом рассказе особенно важное значение, потому что, описывая совершенно непривычный для

нормального человека мир отверженных, Солженицын постоянно подчеркивает, что здесь другая система ценностей, другая шкала оценок - он использует сочетания разновалентных слов и этим добивается особого насыщения информацией. Только в этом перевернутом мире возможно сочетание совершенно антонимичных по смыслу слов - *необогревающая обогривалка* (Солженицын 1983,52). Но именно это сочетание передает максимум информации об условиях жизни лагерников Гулага при минимуме репрезентации.

Какой убийственной иронией дышат слова автора, который рассуждает о том, что Ивану Денисовичу *повезло*. Еще один лексический перевертыш. Чтобы понять, в чем состоит везение, необходимы фоновые знания экстралингвистического характера, нужно знать, что *это полоса была раньше такая счастливая: всем под гребенку десять давали. А с сорок девятого такая полоса пошла - всем по двадцать пять, невзирая* (Солженицын 1983,44). Всю полноту *счастья*, а следовательно и *везения* может оценить только читатель, который имеет представление об условиях жизни арестантов, который в полной мере осознал изменение значения глагола *доходить* (не в привычном понимании *тесто доходит*), а в смысле *постепенного истощения сил* (*доходил - доходяга - дистрофик - фитиль*). Иван Денисович был *счастливчиком*, потому что он попал в лагерь в ту «счастливую полосу везенья», когда всем давали по десять лет, а другим не повезло, получили по двадцать пять. Тот факт, что Шухова посадили ни за что, не умаляет его *счастья*, потому что почти всех посадили ни за что - это привычное явление: *Десять-то лет еще можно прожить, не околевав, - а ну, двадцать пять проживи?!* (Солженицын 1983,44).

Особенно много изменений в значении качественных прилагательных, например: *легкий - трудный*. Для лагерников планка требований настолько завышена, работа у них настолько трудная, что *легкой работой*, предназначенной для инвалидов, считается опорожнение восьмиведерных параш. Много интересных языковых нюансов, связанных с ужасными условиями, в которых приходилось работать заключенным. Многоопытный Шухов во время кладки стены использует слово *потеплело* с ударением на втором слоге (вместо привычного *потеплело* с ударением на третьем слоге). Своеобразие этой формы вытекает из знания контекста. Привычное литературное *потеплело* употребляемо при более или менее значительном потеплении, тогда как шуховское *потеплело* (акцентологический нюанс) отмечает незначительное повышение температуры на два-три градуса.

Завершая краткий текстлингвистический анализ рассказа Александра Солженицына нельзя не обратить внимание на его заголовок, который напрямую связан со структурой текста. Автор не случайно описал один день из лагерной жизни Ивана Денисовича Шухова (рассказ так и называется «Один день Ивана Денисовича»). Сам рассказ состоит из трех частей: в первой, самой большой по объему, описывался обычный день из жизни заключенных Гулага и заканчивался тем, что герой рассказа после отбоя засыпает. Вторая часть, очень маленькая по объему, представляет собой авторский комментарий к выражению *Вполне удовлетворенный: Засыпал Шухов вполне удовлетворенный* (для тех, кто не вполне смог себе представить причины, по которым человек, находящийся в этой преисподне, мог быть довольным, автор поясняет): *На дню у него выдалось сегодня много удач: в карцер не посадили* (не имеет значения, что не за что

было, все равно запросто могли посадить, потому и удача), *на Соцгородок бригаду не выгнали, в обед он закосил кашу* (то есть изловчился добыть лишних полчерпака овсянки с водой), *бригадир хорошо закрыл процентовку, стену Шухов клал весело, с ножовкой на шмоне не попался* (если бы попался, то попал бы в карцер на пятнадцать суток, а там на холоде да без горячей пищи - верная смерть), *подработал вечером у Цезаря и табачку купил. И не заболел, перемогся* (какой выразительный глагол). *Прошел день, ничем не омраченный, почти счастливый* (какой едкой иронией веет от этих горьких слов. Во что надо превратить человека, чтобы подобный день был засчитан как *почти счастливый*) (Солженицын 1983,111).

Этим утверждением заканчивается вторая часть рассказа - авторский комментарий. Третья часть (все части отделены Солженицыным большими пробелами) представляет собой две фразы - своего рода примечание, чтобы читатель, который только вынырнул из ужаса описываемых событий, не забывал о самом главном: *Таких дней в его сроке от звонка до звонка* (имплицитная информация о том, что заключенным Гулага не полагались никакие амнистии) *было три тысячи шестьсот пятьдесят три* (количество дней в году перемножено на срок, который дали Шухову - десять лет). *Из-за високосных годов - три дня лишних набавлялось...* (Солженицын 1983,111).

В заключении хотелось бы отметить, что, являясь, по выражению Ю.М.Лотмана (Лотман 1970, 134), продуктом определенной исторической эпохи, художественный текст представляет собой структурно-семантическое единство, все части которого связаны общей коммуникативной целью и посредством особого художественного кода передают большой объем текстовой информации, требующий лингвокультурологического комментария.

Литература:

1. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. Москва, 1970.
2. Лукин В.А, Художественный текст. Москва, 1999.
3. Солженицын А. Рассказы. Москва. 1983.

Ахмади М.М.  
Университет Табиат модарес  
г. Тегеран (Иран)

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БЕЗЛИЧНЫХ ГЛАГОЛОВ В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ

По своему лексическому значению безличные глаголы выражают:

- а) явления природы. *Вечереет. Морозит;*
- б) физические и психические состояния человека. *Лихорадит. Не верится;*
- в) модальное значение долженствования. *Надлежит явиться. Не подобает ссориться.*”(Розенталь, Теленкова 1976, 36)

Выделяются такие разновидности возвратной формы безличных глаголов:

- 1) глаголы с безличным значением, не имеющие соответствий в группе личных глаголов: *Правду сказать, отлично лежалось на этом диване.*

2) безличные глаголы, совпадающие по форме с личными: *Одному сбилось* (ср. предсказание сбилось), *другому грезилось* (ср. счастье грезилось)

Белошাপкова пишет в “Современном русском языке”:

“В русском языке существует группа глаголов, которые не имеют противопоставления по лицу. Это так называемые безличные глаголы типа знобит, хватит, думается и т.д. У них не существует форм типа зноблю, знобишь, знобите, знобят. Безличные глаголы в русском языке могут быть представлены в виде нескольких семантических групп: 1) состояние природы (*светает, холодает, смеркается*); 2) физическое или нравственное состояние человека (*знобит, тошнит, думается, дышится, хочется*) ; 3) оценка меры или необходимости какого-либо действия, источник которых остается неясным (*хватит, следует, придется*).

Безличные глаголы, таким образом, выделяются на основе и семантических и формальных особенностей. Поэтому их следует отделять от глаголов состояния с полным набором личных форм и от глаголов, лишенных форм некоторых лиц не по семантическим, а по формальным причинам. Нет, например, форм со значением единственного субъекта сообщения у глаголов победить, очутиться и некоторых других, однако эти глаголы не относятся к числу безличных.” [Современный русский язык под ред. Белошাপковой, 1999 : 334]

В современном русском литературном языке параллельные (то есть существующие самостоятельно и в то же время находящиеся в тесных грамматических связях) конструкции с глагольными сказуемыми типа *хочу— хочется, верю— верится, плачу— плачется* образуют однородный по особенностям употребления и очень богатый количественно ряд соотношений. Очевидно, что рост этого ряда определяется возможностью возникновения безличных глаголов от личных с помощью аффикса *-ся(-сь)*, способного придавать глаголам безличное значение (одно из многих отдельных значений и оттенков, вносимых в глаголы этим аффиксом).

Нател-Ханлари в разделе непереходных глаголов, определяет третий вид глагола в персидском языке ( кроме переходных и непереходных ), который внешне является переходным и принимает форму объекта, но этот формальный объект по значению является субъектом. В этих глаголах нет флексии ( изменяющаяся часть, которая определяет лицо ) и глагол всегда третьего лица ед. числа. Вместо флексии употребляется объектное местоимение отдельное или слитное. Это местоимение грамматически – объект, а по значению или логике – замена подлежащего предложения,

например: (вей ра хош амад) Ему понравилось.

Предъявляя пример, он пишет, что местоимение *хотя* имеет послелог *ра*, но влияние глагола (*хош амадан*) обращается к этому же местоимению, по значению оно подлежащее (субъект). Ханлари называет такие глаголы безпереходными, потому что хотя внешне они переходные и принимают форму объекта, но их значение не переходит с подлежащего на другой член предложения. Ханлари говорит : “так как эти глаголы всегда выражают пассивные состояния, можно назвать их глаголами выражения состояния.” Глагольная часть этих составных глаголов : (амадан, будан, герефтан, шодан, бордан, кардан)

Ханлари в разделе недостаточных глаголов, называет их безличными и разделяет их на две группы:

1) глаголы, у которых употребляются не все шесть форм,

2) глаголы, которые не касаются определенного лица.

В русском языке переходный глагол имеет две формы: действительная и страдательная (пассивная). Безпереходный глагол, хотя внешне является переходным и принимает объект, но его значение не переходит с подлежащего, не оказывает влияние на другой член предложения, например: (хош амадан).

В таких глаголах нет флексии, склоняемой части, выражающей лицо, и глагол постоянно стоит в форме третьего лица ед. числа, а вместо флексии употребляется объектное местоимение, отдельное или слитное. [Натель Ханлари 1974: 238]

Аржанг пишет: “Глагол (байестан) в современном персидском языке из этого инфинитива только употребляются следующие формы: (байест, байад, мибайест, мибайад, байести, мибайести), что одинаковы по значению и употреблению. Иногда глагол после имеет форму сокращенного инфинитива: (байад рафт) Надо идти.

Глагол : из этого инфинитива в наше время только употребляется глагол в стереотипных предложениях как (ченан ке шауад). Только в форме (нашайад гофт) слово (нашайад) является глаголом подобным служебному. (шайад) в значении возможно/может быть выражается с особым ударением и безусловно является наречием, а не глаголом, потому что не имеет никакой особенности глагола в том числе частица отрицания с ним не употребляется.”

[Аржанг, 1999: 176]

Он разделяет безличные стереотипные предложения на три группы:

1) предложения со слитным местоимением, которое невозможно исключить, например: (хандеаш герефт)

2) предложения со слитным местоимением, которое возможно исключить из предложения, вместе с глаголом третьего лица (будан, шодан) например: (дирам шод, сардам аст).

3) предложения без местоимения, глагол которых стоит в форме третьего лица, но эта флексия не определяет подлежащего: (абр шод, собх шод, паез шод)

Безличный класс: глагольные группы, которые находятся в этом классе, не выбирают лица и числа. Пункты, на месте сказуемого которых эти группы находятся, всегда не имеют подлежащего. Группы этого класса по наклонению делятся на два подкласса:

сослагательный и изъявительный. [Батени, 1993: 193]

Шафаи тоже в своей книге “Научные основы грамматики персидского языка” указывает на недостаточные и безпереходные глаголы, также определяет другой вид безличного глагола в сложных предложениях.

В русском и в персидском языке, безличные предложения, это предложения, в которых невозможно определить подлежащее, например: (натаван гофт, немишавад рафт, немитаван фахмид). Валгина в своей книге “Грамматика современного русского языка” пишет: “Безличные глаголы являются центральным ядром безличных предложений.” [Валгина, 2001 : 247] В персидском языке безличные предложения обычно образуются сочетанием двух слов. В их структуре в персидском языке, употребляются слова как (байад, байест, нашайад, немитаван, мишавад, немишавад, митаван) с корнем прошедшего времени глагола.

Безличные глаголы в русском языке, употребляются в сослагательном наклонении, но в персидском языке не употребляются, потому что их вторая часть – корень прошедшего времени.

Виноградов писатель книги “Русский язык” разделяет безличные глаголы на две группы. Самые важные – следующие:

1) глаголы, выражающие явления природы, например: морозит, похолодало.

2) глаголы, выражающие физическое состояние человека, например: ревет, тошнит, не здоровится.

В персидском языке тоже возможно разделить безличные предложения на группы:

Предложения, которые состоят из двух частей: первая часть – слова как и вторая часть – корень прошедшего времени, например: .

Предложения, которые состоят из имени существительного или прилагательного, слитного притяжательного местоимения и глагола только в форме третьего лица ед. числа, например: (бадам амад, хошам амад, герейман герефт, сардаш шод, гармат шод)

Интересно, что при сравнении русских и персидских безличных глаголов по их значению, обнаруживается заметное совпадение. Они оба обозначают самопроизвольные неконтролируемые действия и состояния в природе или внутри человека.

Более интересно будет узнать, что по структуре и можно найти значительное совпадение и совместные особенности.

-В первой группе, недостаточный глагол действует как аффикс –ся в группе возвратных безличных глаголов. С помощью этого фактора можно неограниченно создать абсолютно безличные глаголы. С другой стороны, использование инфинитива для создания безличных предложений, совместный метод двух языков. Некоторые предложения группы наречных безличных предложений с инфинитивом, можно с помощью недостаточных глаголов перевести на персидский язык, сохраняя их безличность:

*Надо знать человека.* (байад енсан ра шенахт)

-Во второй группе, одноличных непереходных глаголах, глагол всегда употребляется в форме третьего лица ед. числа. Субъект может выражаться в объектном падеже или отдельным объектным местоимением. Точно такая структура существует и в русском языке. Много личных глаголов в безличном смысле, употребляется в этой же структуре. Например:

*Дорогу занесло снегом.* (барф дар рах аст)

-Одним из способов использования личных глаголов в безличном смысле в обоих языках, это предложения, состоящие из основного и последующего пунктов:

*Мне кажется, что ...* (бе назарам миресад ке .....)

-Двусоставные безличные предложения в персидском языке очень похожи на абсолютно безличные предложения (1-ую группу) в русском языке. Некоторые глаголы персидской группы - абсолютно безличные и некоторые – личные в безличном употреблении. Они не имеют субъекта. В обоих языках они маленькие группы глаголов и по значению, связанные с природой и окружающей средой.

Некоторые двусоставные предложения, в русском языке выражаются словами категории состояния:

*Вечереет.* (тарик мишавад)

*Холодно.* (сард аст)

-Наконец, как пассивная безличная группа в персидском языке, в русском языке и есть группа пассивных предложений, состоящих из причастия

страдательного залога, например: *Много полужено (зиад кар шоде)* Необходимо указать, что в отличие от русского языка, в персидском языке слова категории состояния не могут без глагола выражать сказуемое, например: *Жарко. (гарм аст)*

Кроме этого, в персидском языке не существует родительного падежа и при отрицании глагола, не получается безличное предложение. Также в персидском языке нет причастия и не может быть безличных предложений со страдательными причастиями в роли сказуемого, хотя пассивные безличные предложения существуют. Таким образом некоторые русские безличные структуры не могут найти в персидском языке, аналогичные формы.

Рассматривая данную тему, при всей ее специфичности в общем сравнительном анализе грамматики и синтаксиса русского и персидского языков, мы не можем не обратить внимания на наличие большого сходства в образовании и употреблении форм безличных глаголов и предложений. При всей разности синтаксического и грамматического ряда в словообразовании и построении предложений, имеются устойчивые формы, сходные, и даже одинаковые в употреблении в обоих языках. Автор не задавался целью изучить происхождение образования таких форм, но и лично для него такое сходство явилось неожиданным результатом. Трудно было предположить заранее такие совпадения, поскольку в сравниваемых языках отсутствуют даже эквивалентные определения для них, что говорит о недостаточности изучения этой темы. Надеюсь, скромный труд автора будет достойно оценен и его работа станет полезной в дальнейшем проведении сравнительного анализа языков и послужит необходимой основой в улучшении взаимопонимания двух стран.

Литература:

1. Аржанг г., Грамматика современного персидского языка. Тегеран, 1999.
2. Ахмад Гиви Х., Анвари Х. Грамматика персидского языка 1. Тегеран, 1994.
3. Батени М., Описание грамматической структуры персидского языка. Тегеран, 1993.
4. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка: Учебник. М., 2001.
5. Натель Хнанлари П., История персидского языка. Тегеран, 1974.
6. Современный русский язык. Под ред. Белошапковой В.А., М., 1999.
7. Розенталь Д.А, Теленникова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1979.

Ахмедьяров К.К.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби  
г. Алматы (Казахстан)

## **«ОБРАЗ АВТОРА» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**

К разряду самых конструктивных, широко используемых в настоящее время в практике лингвостилистического анализа художественных текстов относится понятие образ автора. Учение об образе автора в художественном произведении принадлежит академику В.В.Виноградову, окончательное научно-теоретическое обоснование его дано в известной работе «О теории художественной речи»

(учебное пособие для филологических специальностей университетов и педагогических институтов. М., 1971). План содержания понятия образ автора четко обозначен в следующих дефинициях: 1) образ автора - это образ, складывающийся или созданный из основных черт творчества поэта; 2) образ автора - это не простой субъект речи, чаще всего он не назван в структуре художественного произведения. Это концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур... и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» (Виноградов 1971, 113, 118).

В современной научной и учебной лингвистической литературе существует два типа толкования образа автора. Первый тип толкования, назовем его научным, представлен в трудах Л.А. Новикова: «Выражая суть художественного произведения и концентрируя его идейное, композиционно-структурное и языковые (стилевое) единство, образ автора как своеобразная иерархическая самая высокая поэтическая категория, создаваемая творчеством писателя и воссоздаваемая сотворчеством читателя, представляет собой детерминанту литературного произведения – главную особенность его содержания и структуры, определяющую его специфику, направление и характер его развертывания и развития» (Новиков 1988, 13). Второй тип толкования, определим его как учебно-дидактический, популярный, обнаруживается в пособии Л.Г. Барласа: «Термин образ автора выражает два связанных между собой понятия: во-первых, это субъект произведения, творец его художественного мира, наделенный воплотившимися в произведении определенными идейно-художественными взглядами, во-вторых, это словесно-речевая структура, являющаяся организующим центром художественного произведения». (Барлас 1978,145).

Не углубляясь далее в сложные, иногда полемические, теоретические и практические разночтения учения академика В.В. Виноградова об образе автора в художественном тексте, мы в своей статье предпринимаем еще одну попытку показать возможность использования понятия образ автора как конструктивной категории при изучении особенности художественных произведений. С целью выявления образа автора предлагаем обратиться к лингвопоэтической интерпретации текстов двух стихотворений. Первый текст – стихотворение Б.Пастернака «Март», второй – «Весна в лесу» Н.Заболоцкого.

1. «Солнце греет до седьмого пота,  
И бушует, одурев, овраг.  
Как у дюжей скотницы работа,  
Дело у весны кипит в руках.

Чахнет снег и болен малокровьем  
В веточках бессильно синих жил,  
Но дымится жизнь в хлеву коровьем,  
И здоровьем пышат зубья вил.

Эти ночи, эти дни и ночи!  
Дробь капелей к середине дня,  
Кровельных сосулк худосочье,  
Ручейков бессонных болтовня!  
Настежь все, конюшня и коровник,



Голуби в снегу клюют овес,  
И всего живитель и виновник –  
Пахнет свежим воздухом навоз».

Лирический сюжет данной поэтической композиции, искусно сотканный вокруг словообраза весна, почти полностью окрашен в светлые тона. Соответственно абсолютное большинство выразительных средств текста имеет позитивную мотивировку, положительные семантико-стилистические коннотации. Единственный словесно-образный ряд с негативным смысловым наполнением – снег (эксплицитная форма), зима (имплицитная форма). Но и в этом ряду за счет расширения эстетического содержания предикатов «чахнет», «болен малокровьем» усиливается общее положительное решение лирической темы. Далее обращает на себя внимание активность стилистически сниженных форм «до седьмого пота», «бушует», «пышуг», «худосочье», «болтовня», «одурев», «дюжая», которые в узуальном непоэтическом употреблении маркированы как разговорно-просторечные. Эстетическая трансформация этих лексико-фразеологических единиц в тропических конструкциях порождает необычный как в плане выражения, так и в плане содержания художественный контекст. Оригинальная образная и семантико-стилистическая тональность создается и в результате включения в текст стихотворения бытовой крестьянской лексики: хлев, зубья вил, конюшня, коровник, овес, навоз. Выразительные средства с нетривиальной эстетической архитектоникой в данном лирическом произведении органично сочетаются с известными поэтическими формулами: веточки жил, дробь капелей, ручейки бессонные, живитель, виновник. И в целом, в тексте «разнорядные» элементы образуют единую художественную конструкцию; в ней обнаруживается своеобразная спаянность стилистически и эмоционально-экспрессивно различных лексических элементов» (Иванова 1977, 24).

Выразительные лексико-фразеологические средства текста актуализируются не изолированно, а в составе тропов – метафор и сравнений.

Образ автора как «индивидуальная словесно-речевая структура, пронизывающая строй произведения и определяющая взаимосвязь всех его элементов» (В.В.Виноградов) в стихотворении Б.Пастернака «Март» представлен в деталях и в общей словесно-образной композиции.

2. «Каждый день на косороге я Пропадаю, милый друг, Вешних дней лаборатория Расположена вокруг.	Словно идолище древнее, Обезумев от греха, Он рокочет за деревнею И колышет потроха.
--	---

В каждом маленьком растъенице, Словно в колбочке живой, Влага солнечная пенится И кипит сама собой.	А на кочках под осинами, Солнца праздную восход, С причитаниям старинными, Водят зайцы хоровод.
--	--

Эти колбочки исследовав Словно химик или врач, В длинных перьях фиолетовых По дороге ходит грач.	Лапки к лапкам прижимаючи, Вроде маленьких ребят, Про свои обиды заячьи Монотонно говорят.
---	---

Он штудирует внимательно  
По тетрадке свой урок  
И больших червей питательных  
Собирает детям впрок.

А над песнями, над плясками  
В эту пору каждый миг,  
Населяя землю сказами,  
Пламенеет солнца лик.

А в глуши лесов таинственных,  
Нелюдимый, как дикарь,  
Песню прадедов воинственных  
Начинает петь глухарь.

И наверно, наклоняется  
В наши древние леса  
И невольно улыбается  
На лесные чудеса».

Текст второго произведения начинается с поэтической преамбулы (первое четверостишие), спокойно и плавно вводящей читателя в лирическую тему. Эта часть стихотворения в лингвопоэтическом аспекте отмечена включением в структуру стереотипного обращения «милый друг» и формульной описательной номинации «вешних дней лаборатория». Последующие три четверостишия развивают лирическую тему намеченную в поэтической преамбуле, и образуют образно-эстетический комплекс, целостность которого обусловлена однородностью словесных и образных элементов. Основными выразительными средствами и в данном контексте являются тропы - сравнения и метафоры. Но, на наш взгляд, эстетический заряд, заложенный в сравнительных конструкциях «маленькое растение – колбочка живая», «грач-химик, врач», незначителен, не вызывает неожиданных образных ассоциаций. Весьма стереотипным представляется введение в текст поэтической номинации «влага солнечная», распространенной формульными предикатами «пенится», «кипит». И образ грача, штудирующего свой урок, не имеет сложной коннотативной структуры, внутренне динамичной взрывной семантики. Лексический уровень контекста отмечен включением в художественную ткань произведения конкретных форм: растение, колбочка, влага, химик, врач, перья, дорога, грач, тетрадка, черви, дети. Причем в составе лексики выделяются единицы с научно-профессиональной стилистической окрашенностью: колбочка, химик. Использование данных лексических средств в тексте, особенно в тропеическом аспекте, эстетически закономерно в связи с переключкой с поэтической номинацией «вешних дней лаборатория» в первом четверостишии. Следующий образно-эстетический комплекс составляют пятая - десятая строфы. Именно эта часть стихотворения весьма своеобразно в образном и словесно-композиционном отношении, развивает лирический сюжет. Прежде всего, контекст пятого-десятого четверостиший имеет свою стилистическую тональность: торжественную, фольклорно-сказочную, архаизированную, с языческими реминисценциями. Особая тональность данной части произведения обусловлена поэтизацией таинственных древних лесов и их обитателей; кульминационными, наиболее выраженными в плане мажорной тональности представляются заключительные две строфы, в которых ядро поэтической экспрессии - солнце, живое, божественное светило.

Ведущими лингвопоэтическими средствами и в контексте пятого - десятого четверостиший являются тропеические - сравнения, метафоры, эпитеты. Семантико-стилистический комплекс (пятое, шестое четверостишия), созданной сопоставлением «глухарь - дикарь, идолище», представляется сильным средством порождения торжественного контекста. Своеобразный образно-эстетический контекст со сказочной тональностью в седьмой и восьмой строфах полностью

обусловлен актуализацией сравнения «зайцы (субъектная часть) - ребята (объектная)» и предикативных метафорических конструкций, сравните: «С причитаньями старинными Водят зайцы хоровод». В заключительных - девятом и десятом четверостишьях поэтическая экспрессия определяется олицетворением солнца. Улыбающееся солнце, божество, населяющее землю сказками, на наш взгляд, порождает языческие реминисценции. Таким образом, тропические контекстуальные образования дифференцированы в функционально-эстетическом отношении. Кроме сравнений, метафор, к числу активных выразительных средств во второй части стихотворения относятся эпитеты: таинственные (леса), нелюдимый (глухарь), воинственные (прадеды), древнее (идолище), старинные (причитанья), маленькие (ребята), заячьи (обида), древние (леса). Лексика пятой - десятой строф разнорядна и полифонична в лингвостилистическом отношении: высокая, поэтическая ограниченно сочетается со стилистически сниженной. Доминирует высокий поэтический ряд, который представлен следующими формами: прадеды, идолище, грех, восход, миг, лик, чудеса. К данным сильным экспрессивным единицам примыкает поэтическая фразеология с «литературным ореолом»: именная – «глушь» лесов таинственных», «песня прадедов воинственных», «солнца лик», «лесные чудеса»; глагольная – «обезумев от греха», «солнца праздная восход», «населая землю сказками». По очень тонкому замечанию Н.Н.Ивановой, объединение этих различных фразеологических элементов в один ряд обусловлено тем, что все они «не нейтральны» для поэтической речи. Они стоят, условно говоря, «выше» нейтральных и тем более «сниженных» элементов. Стилистически сниженный ряд выражен в употреблении лексических единиц «кочки», «лапки», «прижимаючи», «ребята», «обида». Эти элементы художественной формы очень естественны в контексте с фольклорно-сказочной тональностью (в седьмом и восьмом четверостишьях). Фольклорные мотивы в этой части стихотворения связаны с намеками на Масленицу - древний славянский праздник проводов зимы с песнями, плясками, хороводами, причитаниями старинными. «Каждый художественный текст представляет собой не прямое изображение его автора. Описывая в тексте создаваемую им реальность, он, вместе с тем, описывает себя. Задача – сквозь явленную нашему восприятию художественную реальность рассмотреть её творца...» (Бобылев 1992, 11). Если следовать предложенной логике анализа художественного произведения, имея в виду, что единственная конкретная сущность в тексте - её словесная структура, то наблюдения над лингвистической поэтикой того или иного автора в каждом случае могут дать самый надежный материал для выявления степени оригинальности, одаренности мастера слова. Учение академика В.В.Виноградова об образе автора, в котором точкой отсчета творческого восприятия действительности является слово, «воскрешение слова», конструктивно и должно использоваться в практике анализа художественных текстов.

#### Литература:

1. В.В.Виноградов. О теории художественной речи. – М., 1971.
2. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. – М.: Русский язык, 1988.
3. Барлас Л.Г. Русский язык. Стилистика. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1978.

4. Иванова Н.Н. Высокая и поэтическая лексика (Языковые процессы современной русской художественной литературы. Поэзия). – М.: Наука, 1977.
5. Бобылев Б.Г. О трех уровнях филологического анализа стихотворного текста // Индивидуальность автора и контекст. Алматы, 1992.

Барина И.А.  
Пермский государственный технический университет  
г. Пермь (Россия)

## **К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКЕ И НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА**

Современная геэкономическая и геокультурная ситуация вынуждают человека уметь сосуществовать в общем жизненном мире, что означает быть способным строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами этого общего жизненного пространства, уметь наводить гуманитарные межкультурные мосты между представителями различных культур и стран. Важную роль в этом играет язык, выступающий по всей видимости, единственно возможным инструментом, с помощью которого и становится реальностью строительство мостов взаимопонимания и взаимодействия между представителями различных лингвоэтносообществ.

Межкультурная коммуникация трактуется отечественными лингводидактами как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам. Речь идет о становлении способности человека к межкультурной коммуникации. Этот процесс осуществляется в учебных условиях во взаимосвязи, во-первых, освоения учащимися иноязычного кода (развития речевого опыта) и, во-вторых, развития его культурного опыта, в составе которого можно вычленить отношение индивидуума к себе, к миру, а также его опыт творческой деятельности.

Осваивая каждый новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. При этом то, как он воспринимает мир и что он в нем видит, всегда отражается в понятиях, сформированных на основе его (человека) исходного языка и с учетом всего многообразия присущих этому языку выразительных средств. Более того, ни одна ситуация, ни одно событие не воспринимаются человеком беспристрастно. Они оцениваются им, равно как и явления иных культур, всегда через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей, через призму усвоенной индивидуумом модели миропонимания.

Развитие способности к межкультурному общению. Сопряжено с развитием у обучаемого компетенции, позволяющей ему соотносить свою культуру с культурой страны изучаемого языка. Последний требует умения видеть различия и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, в системах норм, обязанностей, прав и т.д.

Язык и человек неразделимы. Язык не существует вне человека, и человек не существует вне языка. Поэтому человека нельзя изучать вне языка, и язык

нельзя изучать вне человека. Язык отражает окружающий мир и культуру, созданную человеком. Язык – это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер. Через язык человек получает представление о мире и обществе, членом которого он стал, о его культуре, о системе ценностей, морали, поведении и т.д. Язык отражает мир и культуру и формирует личность носителя языка. По В.Гумбольдту, язык стоит между человеком и миром. «Это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» (Гумбольдт 2000, 304). Сегодня кажется уже очевидной связь между культурой и языком, историей и языком, человеком и языком. Большинство исследователей сходятся во мнении, что нельзя изучать язык как нечто самостоятельное, как некую закрытую систему, нельзя изучать его отдельно от человека.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках (Тер-Минасова 2000).

Тесная связь и взаимосвязь преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидны. Каждый урок иностранного языка – это практика межкультурной коммуникации, потому что в каждом иностранном слове отражается иностранный мир и иностранная культура: за каждым иностранным словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире (Тер-Минасова 2000). Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный. Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления (Антипов и др. 1989). Изучение мира носителя языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речепотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические коннотации единиц языка и речи.

В этой связи особо отметим тот факт, что главной особенностью любого национального языка права является его органическая связь с соответствующей правовой системой конкретного государства. Большая часть права, которым занимается подавляющее большинство юристов, относится к соответствующему национальному праву. Исключения составляют международное право, международное частное право и европейское право. Несмотря на некоторое сходство правовых систем прежде всего континентальной Европы, каждое государство имеет свой собственный правопорядок, свои специфические правовые нормы, свои традиционные формы и процедуры судопроизводства и собственный язык права с соответствующей понятийно-терминологической системой.

Изучение иностранного языка означает поэтому для юриста одновременное изучение другой правовой системы (см. например, Ильин 2004; Левитан 2003). Так, перевод юридических текстов с одного языка на другой предполагает не только переход от одного языка к другому, но и одновременно переход от одной правовой системы, представленной в сознании юриста-переводчика как

концептуальная картина юридической действительности своей страны, к другому миру права.

У понятий «язык», «культура», «право» исторически установились тесные родовидовые и причинно-следственные отношения. Каждое из этих понятий может стать предметом изучения и исследования самостоятельно, но в реальной жизни народа они тесно переплетаются. Нет культуры без языка и права, язык существует только в контексте культуры и права, в то время как право есть конкретная часть культуры и языка. Успешное овладение каждым из понятий может быть достигнуто только опираясь на смежные понятия.

Как общечеловеческие понятия, прошедшие длительный путь исторического развития, понятия «культура» и «право» зафиксировали в своем определении свой отправной момент – народные традиции и обычаи. В определениях культуры и права имеется общий существенный компонент – *customs, traditions*, что позволяет считать два данных понятия не только сопоставимыми, но и включить понятие права в более емкое и широкое понятие культуры (Ильин 2004).

В правовом тексте для российского студента содержатся сложности двух планов: общеязыковые и терминологические. Юридические термины являются концентрированным выражением истории и современности английского права. За каждым отдельным термином стоит история его создания, развития и функционирования. Судьба терминов различна: одни остаются однозначными, другие выходят из употребления или, наоборот, остаются надолго. На конкретном этапе развития английского общества “работает” лишь одно из значений, и подмена его другим чревата правовой ошибкой. При рассмотрении истории страны в правовой и лингвистической призме становится особенно очевидным, что так называемое Соединенное Королевство Великобритания и Северная Ирландия – это соединение нескольких культур, языков и систем права. Далекое не всегда отношения между странами-членами в области власти и права строятся на принципе диктата и силы из центра, что прекрасно доказывается специфическими юридическими терминами, которые отражают конкретные правовые реалии конкретной части Королевства. В рамках Соединенного Королевства практически сосуществуют три судебно-правовых системы: Англии и Уэльса, Шотландии, Северной Ирландии. В качестве примера приведем суд Шотландии: роль присяжного жюри здесь уникальна и не похожа на функцию присяжных в других частях Соединенного Королевства, а именно: вместо двух типичных вариантов вердикта “*guilty*” – “*not guilty*” («виновен» – «невиновен») здесь возможен третий “*not proven*” («не доказано»), что коренным образом может изменить решение суда и судьбу обвиняемого. Так появляется уникальный правовой термин “*Scottish verdict*” – *dubious decision* (“сомнительное решение”).

Все эти сложные узловые моменты государственно-правового развития Англии в историческом и современном ключе могут быть раскрыты только через анализ тех языковых средств, с помощью которых они реализуются.

Язык права особенно чутко реагирует на изменения социально-политической жизни каждого общества, оперативно отражает их в своем лексическом составе, что обуславливает определенные трудности при переводе юридических текстов. Связи культуры и национального языка больше всего проявляются в его лексике. В каждом языке есть слова, не имеющие однословного перевода на другой язык. Эти слова обозначают обычно реалии жизни конкретного социума, отражая национальный компонент в культуре каждого народа.

В юридической терминологии также присутствует национально-культурный компонент, поскольку юриспруденция как общественно-политическая наука тесно связана с уровнем социально-экономического развития общества и его культурно-историческими традициями. Юридическая понятийно-терминологическая система отражает политико-правовую культуру общества, его идеологию, нравственные и религиозно-духовные ценности.

В России не существует ничего подобного английскому общему праву. Россия имеет кодифицированную систему права, аналогичную немецкой и французской. В Англии же система общего или прецедентного права сформировалась под влиянием ряда экономических и политических обстоятельств. Когда там сложились реальные условия для объединения страны, был введен институт королевских выездных судей, которые отправляли общее правосудие по всей стране. Отсюда возник термин “common law” – «общее право», требующий дополнительных разъяснений для русскоязычных студентов.

Таким образом, часть юридических терминов относится к безэквивалентной лексике, образуя интеркультурные лакуны. Интеркультурные лакуны являются результатом расхождения локальных культур. Чем различнее культурные системы, тем больше интеркультурных лагун. Для понимания такой лексики необходимы фоновые знания коммуникантов, поскольку культурно маркированная лексика служит важным источником социокультурной информации о стране. Непонимание значения ключевых понятий в сознании носителей языка, а также перенос сведений из родной культуры на понятия чужой культуры могут привести к недоразумениям в общении и культуроведческим ошибкам.

Итак, адекватный перевод юридических текстов возможен при условии выявления и тщательного анализа особенностей политико-правовых систем различных стран мира и соответствующей специальной лексики.

Особо отметим, что сейчас, по-видимому, следует говорить о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т.п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива.

Картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражается в языке, она формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления.

#### Литература:

1. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. – Новосибирск, 1989.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 2000.
3. Ильин Ю.В. Язык – культура – право // Инновационные технологии в обучении иностранным языкам // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Часть 1. – Нижний Новгород, 2004. – СС. 102-115.
4. Ильин Ю.В. Английская юрислингвистика (образование, развитие и функционирование юридической терминологии в британском и американском вариантах английского языка). – В 2 ч. – Нижний Новгород, 2004.

5. Левитан К.М. Специфика юридического перевода // Обучение иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности // Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь: ПГТУ, 2003. – СС. 317-325.

6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

7. Тер-Минасова С.Г. Язык, личность, интернет // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2000. № 4.

Бондаренко А.А.  
Сибирский государственный университет путей сообщения  
г. Новосибирск (Россия)

### **О ФОРМИРОВАНИИ У ИНОСТРАНЦЕВ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Как возникает интерес к изучению русского языка у иностранцев? Многие иностранцы отмечают, что первым толчком к зарождению стабильного интереса к русскому языку становится путешествие в Россию. Знакомство с живой, реальной страной, с её людьми, приводит к появлению желания учить русский язык.

Например, один из японских стажёров, обучавшийся в Сибирском государственном университете путей сообщения (Новосибирск), признался, что причиной изучения русского языка стала поездка в Россию, путешествие по Москве и Санкт-Петербургу. Возможно, интерес к России был сформирован уже в Японии: у стажёра был любимый преподаватель-японец, сам, в свою очередь, влюблённый в русского писателя Чехова. Однако именно путешествие явилось исходной точкой в становлении научных интересов японского стажёра. Россия стала для 25-летнего японца первой заграницей, и абсолютно незнакомый русский язык произвёл на иностранца эмоционально позитивное впечатление («приятный на слух»). Во время экскурсий по Москве и Санкт-Петербургу родилась тема научного исследования молодого японского экономиста – «Экономические проблемы русских пенсионеров». Всё это привело к возникновению стойкого желания начать изучение русского языка (сейчас бывший японский стажёр является генеральным директором одной из российско-японских компаний, живёт в Москве с русской женой и двумя детьми).

Да, туристическое путешествие по России может стать первоначальным толчком для возникновения интереса к русскому языку, однако число иностранных туристов в России оставляет желать лучшего: по данным Минэкономразвития РФ ежегодно Россия принимает примерно 20 миллионов иностранных туристов, что составляет всего 3% от мировых объёмов туризма. Поэтому особой надежды на развитие туризма как источника формирования интереса к русскому языку, у нас, преподавателей РКИ, честно говоря, нет.

Одной из причин желания изучать русский язык как иностранный может быть интерес к России как к великой державе. Восьмая часть планеты продолжает волновать умы и сердца иностранных граждан, вызывая стремление лучше узнать и историю, и культуру России, и её современные проблемы, и, наконец, ту самую «широкую русскую душу», о которой говорит уже не одно поколение как русских, так иностранцев.



Всемирно известная широкая русская душа, безусловно, сохранилась. Не случайно многие иностранцы, работающие или обучающиеся в России, отмечают, что самая приятная часть их жизни – это именно общение с русскими друзьями. Но есть и оборотная сторона медали. Например, многие иностранцы утверждают, что в России они всё ещё чувствуют подозрительное, если не враждебное, отношение к иностранцам. Это и доводящий до полного изнеможения таможенный контроль, это и постоянные проверки паспортов русскими милиционерами. В Новосибирске особенно много иностранных студентов и стажёров с Востока: из КНДР и Республики Кореи, Китая, Японии, Вьетнама. Для российского работника МВД все восточные типы «на одно лицо» - лицо «азиатской национальности». Иностранцы постоянно носят с собой паспорт (не копию), рискуя остаться вовсе без него, как они многократно остаются без мастерски украденных кошельков и мобильных телефонов, даже если те находятся в кармане на груди. Образ «русского медведя» по-прежнему продолжает пугать и Запад, и Восток. И всё же не это главное в желании иностранца приобщиться к России через изучение русского языка. «Ничего интереснее, парадоксальнее и противоречивее, чем русские люди, я не знаю», - утверждает Т. Толстая. Может быть, именно непредсказуемость русского человека и привлекает законопослушного, организованного иностранца, заставляя его и учить русский язык, и приезжать в Россию?

Любопытная статья встретила в одной из новосибирских газет: речь шла о гастролях новосибирского драматического театра в Японии. Вот отрывок из интервью: «Когда в прошлом году мы были на гастролях в Японии, наша переводчица, посмотрев «Чайку», облилась слезами. За кулисами мы радостно (вот как действует наше искусство!) стали её успокаивать, а она сказала: «Я очень хочу выйти замуж за русского». Мы удивились: «Зачем?». «Чтобы мучиться», - ответила молодая японка». «Чтобы мучиться» – это тоже русский характер, и это также является мотивирующим фактором для изучения иностранцами русского языка как начала познания русского человека и человека вообще, прежде всего себя самого.

Причиной удержания интереса к русскому языку часто становятся семейные традиции или дорогие сердцу воспоминания от жизни в России, которая или когда-то была Родиной, или хранит до сих пор в себе могилы давно ушедших предков. Так, многие японцы, жившие на Сахалине или бывшие в годы Второй мировой войны военнопленными на русской территории, до сих пор учат русский язык, не желая с ним расставаться даже в семидесятилетнем, а то и в восьмидесятилетнем возрасте.

Для многих простых японцев так называемая проблема восточных территорий (возвращения дальневосточных островов) – это прежде всего нравственная, а не политическая проблема. Это земля, в которой остались могилы родителей, родственников. Японцы помнят свои корни, там принято поклоняться могилам ушедших предков: где бы ни жил японец, в день памяти он приезжает туда, где похоронены его предки. Можно представить себе, как страдают те простые люди, которые не могут помолиться на могиле родного человека, ушедшего из жизни не на родной земле. Поэтому и едут японцы на Дальний Восток, поэтому и приходят на запущенные японские кладбища в России, где похоронены их родные, жившие или погибшие когда-то на этой земле.

Каждый год в Саппоро, городе-побратиме Новосибирска, в обществе «Япония – страны Евразии» проводится конкурс по русскому языку среди тех слушателей, которые изучают язык на курсах. Молодые делятся впечатлениями о

современной России, её культуре, а пожилые и старые японцы вновь и вновь возвращаются к своему прошлому, связанному с их молодостью, прошедшей в России. Бывшая девочка-подросток вспоминает, как её мама работала в русской больнице медсестрой, пенсионер вспоминает о русской девушке со странным для него именем Досья (так он запомнил, видимо, русское имя Дуся, Евдокия), бывший военнопленный делится воспоминаниями о тяжёлой работе на шахте в Казахстане (для него и сейчас это Россия!). Вот какое сочинение с названием «Кошмар» на конкурс русского языка представил, например, один из японцев: «Одна тусклая лампочка и шесть кроватей. Я не знаю, утро сейчас или вечер. Только понимаю, что я в лазарете, где-то в России. Громко стуча сапогами, входит военный врач и останавливается около моей кровати. Он говорит санитару: «Кикиути сегодня может умереть, смотри за ним как следует», - и быстро, будто ничего не случилось, выходит из комнаты.

Больше недели у меня была температура за 40, я не мог есть, всё было, как в тумане. Я понял, что сегодня вечером умру. Так вот она какая, смерть? Голова моя горела, я повторял про себя: «Ты умираешь». Вдруг в комнату вошёл тринадцатилетний мальчик, он улыбнулся и подошёл к моей кровати. Я присмотрелся и увидел, что это мой младший брат, с которым мы расстались два с половиной года назад. В ужасе я закричал: «Зачем ты сюда пришёл? Здесь санитарный изолятор! Скорее иди домой!» Но он подошёл ко мне ближе и сказал: «Папа и мама умерли, мы все ждём тебя». Меня как огнём охватило. Я закричал санитару: «Неси мою одежду, я должен вернуться в Японию!» Мне уже виделся приземлившийся японский самолёт и солдаты, садящиеся в него. Санитар, качая головой, сказал: «Похоже, Кикиути пришёл конец!» Я опять закричал: «Неси мою одежду!», попытался встать и потерял сознание. Прошло два дня. Я пришёл в себя и увидел около себя капельницу. Санитар изо всех сил растирал меня полотенцем. Потом мне сказали, что в этой капельнице было только немного витаминов. Я не знаю, то ли моя умирающая душа позвала брата, то ли он почувствовал, что мне плохо. Но перед вами человек, переживший этот кошмар больше полувека назад. Этот кошмар называется ВОЙНА».

Восьмидесятилетний господин Кикиути и сейчас продолжает учить русский язык. Причиной сохраняющегося до сих пор интереса к русскому языку остаётся, как ни парадоксально, тяжёлая судьба 20-летнего пленного, попавшего в шахту в Караганде, где бок о бок работали, не покладая рук, и японцы, и русские, и казахи.

Наконец, причина возникновения интереса к русскому языку может быть и просто случайной: многие иностранные студенты рассказывали о том, что выбирали русский язык в своём родном университете только потому, что он казался им не самым важным учебным предметом, некоторым даже - лёгким, не требующим усилий для сдачи экзамена. Впоследствии одних русский язык «затягивал», другие сбрасывали его с себя, как ненужную одежду, чтобы забыть раз и навсегда после завершения курса.

Итак, интерес возник, желание изучать русский язык крепнет. Следующий шаг – начало систематического изучения русского языка по учебникам, работа с двуязычными справочниками и словарями и т.д. От первого шага во многом зависит, будет ли иностранец продолжать изучение русского языка или остановится в самом его начале. Часто первый шаг становится и последним. Почему это происходит?

Первую причину мы видим в том, что сам русский язык в грамматическом плане не так прост, как многие другие иностранные языки. Н. Толстая в одном из своих рассказов устами героини утверждает: «Выучить русский язык невозможно. Три мальчика, четыре мальчика, но пять мальчиков. Почему? Что произошло? А запомнить и правильно употреблять все эти «подъехал, въехал, заехал, съехал, выехал ...». По её же мнению, если ученик может сказать по-русски «Я живу в Швеции и изучаю русский язык», то «это замечательно, пятёрка». И, если говорить, честно, то во многих случаях это, действительно, так. Иные иностранцы годами (не месяцами!) учат русский язык, однако с трудом могут без ошибок назвать себя по-русски и разобраться в грамматической разнице двух фраз: «Я учусь русскому языку» и «Я занимаюсь русским языком». Хотя, вопрос трудности и лёгкости русского языка на самом деле, как мы думаем, это вовсе не вопрос языка, а вопрос методики его преподавания.

Вторая причина, на наш взгляд, заключается в учебниках русского языка для иностранцев. Абсолютно верно, что выучить русский язык как иностранный без компьютера можно, а без учебника – нельзя. Сохранение и поддержание интереса к изучению русского языка в огромной мере зависит от того, какой учебник русского языка мы предлагаем учащемуся-иностранцу.

У нас имеется собственный опыт создания учебного пособия по РКИ (Бондаренко А.А., Гуркова И.В. Здравствуй, русский язык!: Учебное пособие для учащихся-иностранцев: начальный этап обучения. – М.: Просвещение, 2002), поэтому хотелось бы подробнее остановиться на названной проблеме. Прежде всего нужно признать, что учебников русского языка для иностранцев катастрофически не хватает, а широкого выбора практически нет, особенно это касается тех территорий, которые расположены за Санкт-Петербургом и Москвой. Так, в Новосибирске даже в самых крупных книжных магазинах вообще отсутствует раздел «Русский язык как иностранный», и даже если учебные пособия в единичных экземплярах появляются, выбрать из них то, по чему преподаватель РКИ может работать, не всегда получается. Нам кажется, если в одной теме учебника по РКИ представлен и обширный грамматический материал, и текст страноведческого характера, например, о достопримечательностях Москвы, и диалог о русской кухне, и анекдот о Ходже Насреддине, то только преподавателю-виртуозу удастся всё это преподнести так, чтобы иностранный студент понял, чем он занимается по этому учебному пособию.

Кстати, нельзя не сказать несколько слов о достаточно модной тенденции многих пособий по РКИ включать в книги для иностранцев тексты с анекдотами. Безусловно, внутри учебника русского языка для иностранца необходим психологически разгрузочный материал, однако использование в качестве занимательного материала анекдотов представляется достаточно проблемным. Думается, иностранцу не всегда легко понять специфику русского юмора, не случайно иностранцы часто не понимают смысла нашего смеха над анекдотами и даже задают вопрос: «Где нужно смеяться?».

Вообще выбор текста для чтения – одна из самых актуальных проблем методики преподавания русского языка как иностранного: об этом спорили и спорят и авторы учебников, и преподаватели. Часто преподаватели РКИ уже на начальном этапе включают в занятия тексты русских народных сказок, и так же часто из труднейшего для иностранца содержания, из труднейшей сказочной

лексики наиболее активно осваиваются только слова *дурак (Иван-дурак)* и *Баба Яга!*

Интерес к русскому языку, конечно, невозможен без приобщения к слову образцовых носителей языка, классиков отечественной литературы, но это приобщение должно быть максимально выверено и по содержанию, и по объёму. Вспоминается один из иностранных стажёров: он год учил русский язык в одном из московских вузов, где основным литературным материалом по РКИ были стихи великого Пушкина, однако, приехав на стажировку в Новосибирск, японец на первом же занятии заявил, что будет изучать всё, кроме стихов Пушкина. Насыщение программы по РКИ классикой дало обратный эффект – эффект отвращения от русской классики, а не приобщения к её богатствам. Почему? Потому что после одного года (и даже двух-трёх лет) обучения русскому языку уметь читать и уметь наслаждаться оригинальным художественным текстом – это две совершенно разные вещи.

Многие ли из нас, обычных людей, учивших иностранный язык в школе, в вузе или даже в аспирантуре, брали в руки томик Джека Лондона на английском языке, Гёте – на немецком, Дюма – на французском, не говоря уже, например, о «Повести о принце Гэндзи» на японском языке? Впрочем, попробуем повторить хотя бы опыт Кисы Воробьянинова – сказать практически с ходу сразу на двух языках, французском и немецком: «Господа, я не ел шесть дней!» Уверены, что многие, как Ипполит Матвеевич, начнут со слов «Мосье, мосье, гм, гм ...что-ли...». Часто то же самое происходит и с русским языком как иностранным. Чрезвычайно важно избавить иностранца от психологической ситуации неуспеха, программируемой включением в работу того языкового материала, который способен не сформировать, а заглушить интерес к русскому языку. Разумеется, речь ни в коем случае не идёт о примитивизме в обучении РКИ.

Интерес к русскому языку не появляется на пустом месте. Его не сформируешь образом грозной ядерной или великой космической державы. Обычные – простые – люди, желающие изучать русский как иностранный, должны взять в руки понятный и интересный учебник русского языка. Чем интереснее и понятнее для иностранца будет учебник русского языка и методика его освоения, тем больше будет тех, кто не бросит изучение русского языка после нескольких неудачных и безрадостных попыток, а отдаст ему свою страсть, свою душу, своё сердце.

Борисова Т.С.  
Minoan International College of Tourism  
and Management, языковая школа «Диалог»  
г. Афины (Греция)

## **ПРОЕКТ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РАБОТНИКОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА**

Изучение русского языка как иностранного в последнее время переживает своеобразный бум. Число изучающих этот язык растёт ежегодно, приближаясь, а иногда и обгоняя, число изучающих другие наиболее распространённые европейские языки. Все это делает актуальной разработку учебно-методической

литературы, отвечающей современным международным требованиям, как с точки зрения методики преподавания, так и с точки зрения оформления и технического оснащения (аудио материалы, CD–ROM). Учитывая, что абсолютное большинство имеющихся на сегодняшний день учебников русского языка как иностранного построены по более или менее традиционной методике преподавания и имеет общий характер, нам представляется первоочередной задачей подготовки специальных пособий, которые могли бы использоваться как наряду с традиционными учебниками, так и самостоятельно при обучении профессионально специализированных групп учащихся.

Активное развитие русского туризма за последние годы привело к резкому росту интереса к изучению русского языка у работников туристической сферы. В туристических центрах Греции, в частности, на острове Крит, данная профессиональная группа - это основная аудитория, в которой востребован русский язык, и аудитория эта, несомненно, имеет свою специфику. Работники туристической сферы – это люди, которые уже знают и активно используют в работе несколько иностранных языков, это люди с языковым чутьем, которые легко воспринимают и быстро усваивают новый языковой материал. Вместе с тем, это чрезвычайно прагматичная аудитория, которую интересует язык не сам по себе, а лишь как средство обслуживания клиентов. Преподавателю приходится считаться с полным отсутствием интереса у его слушателей ко всему, что непосредственно не связано с туристической сферой, в том числе к абстрактным грамматическим правилам и к лексике общего характера. Работник туристического бизнеса не выучит ни одного слова, ни одного грамматического феномена пока он не будет точно знать в какой конкретно языковой ситуации, связанной с обслуживанием клиентов, ему придется употребить данный языковой факт. Все это приводит к тому, что традиционные учебники в данной аудитории, как правило, не дают ожидаемых результатов. Обучающиеся не получают достаточной мотивации и быстро теряют интерес к изучению языка. Необходимо разработать особые учебные пособия практического характера, делающие упор на специальную лексику сферы обслуживания и на формирование и развитие профессионально обусловленных коммуникативных навыков.

Мы столкнулись с необходимостью разработки такого пособия при проведении курсов русского языка для сети крупных гостиниц острова Крит. Такие курсы проводятся ежегодно во всех туристических центрах Греции, рассчитаны они, как правило, на начинающий уровень и приблизительно на 40 - 60 учебных часов. Курсы такого же объема и характера под условным названием Hospitality Russian включены в программы высших и средних учебных заведений по подготовке специалистов туристического бизнеса. Небольшое количество учебных часов предполагает знакомство лишь на самом элементарном уровне с основами грамматики и лексики русского языка, однако, результатом этого знакомства должна стать способность обучающегося объясниться с русскоговорящим клиентом по основным профессионально обусловленным темам. Отсутствие специальных учебных пособий (единственное из существующих на сегодняшний день пособий подобного рода А. Голубевой, А. Задориной и Е. Ганопольской (1998) рассчитано на более углубленный курс) крайне затрудняет работу преподавателя на подобных курсах и вынуждает его прибегать к двум по сути противоположным, но одинаково нерезультативным способам преподавания: либо к преподаванию первых уроков традиционного начального курса русского языка,

которое в таком объеме становится бессмысленным, либо к механическому заучиванию учащимися нескольких типовых диалогов по темам «Гостиница», «Ресторан», «Бар». Вместе с тем, наличие специального коммуникативно ориентированного пособия помогло бы даже в столь сжатые временные рамки сформировать у учащихся элементарные речевые навыки и заложить основы для активного участия в языковом общении, ограниченных ситуациях, связанными с профессиональной деятельностью. Такова основная цель, которую ставит перед собой разрабатываемое нами пособие, предназначенное для работы в аудитории под руководством преподавателя. В основе его методологической концепции лежит коммуникативный подход к обучению, рассматривающий в качестве как отправной точки, так и конечного результата учебного процесса конкретную речевую ситуацию. Заложена в пособии методологическая модель предполагает постановку акцента на конкретных коммуникативных задачах, минимальное использование лингвистического понятийного аппарата, ситуативно-тематическую подачу языкового материала, четкую структурную организацию его расположения, конкретность и наглядность. Основной принцип подачи материала в пределах каждой из тем может быть назван аналитико-синтетическим: от речевой ситуации к коммуникативной модели и через анализ её составляющих на различных уровнях к самостоятельному синтезу новых коммуникативных моделей и их использованию в сходных речевых ситуациях.

Учебное пособие состоит из одного вводного урока и 12 уроков основного курса. Вводный урок посвящен русскому алфавиту и основным правилам чтения, однако, и здесь освоение элементарных навыков произношения, чтения и письма производится на основе языкового материала (лексики), относящейся к туристической сфере. Уроки основного курса тематически специализированы, в основе каждого из них – конкретная речевая ситуация (или ряд сходных речевых ситуаций), связанная с профессиональной деятельностью обучающихся. Речевой материал уроков представлен, главным образом, в виде диалогов, максимально точно моделирующих реальное общение работников туристической сферы и предлагающих коммуникативные модели, активное и творческое усвоение которых является основой обучения. Текстовый и диалоговый материал всех уроков основного курса организован по сквозному сюжетному принципу и посвящен одним и тем же персонажам – русским туристам, приезжающим на отдых в Грецию. Перед обучающимися последовательно разворачиваются все этапы и коллизии поездки персонажей – от разговора в самолете со стюардессой по пути в Грецию в первом диалоге основного курса до выписки из гостиницы в последнем. Собеседниками персонажей пособия во всех диалогах являются представители различных специальностей туристического бизнеса – администраторы гостиниц, работники туристического бюро, бармены, официанты и т. д. Текстовый и диалоговый материал подбирался не только по принципу сюжетной последовательности происходящих событий, но и по принципу постепенного усложнения лексического материала и грамматических конструкций: от минимума лексики и элементарных конструкций первого диалога до относительно более развернутых высказываний завершающих.

Структура всех уроков основного курса единообразна. Мы придаем большое значение организации учебного материала, которая отражается как в повторяющихся структурных блоках каждого урока, так и в единообразном – и очень строго структурированном - учебном пространстве на страницах учебника.

Такой подход позволяет систематизировать учебный материал и способ его подачи, а также актуализировать как сознательные, так и бессознательные алгоритмы его восприятия и усвоения. Каждый урок состоит из 10 страниц, при этом каждая из страниц может быть рассмотрена как отдельный раздел урока со своей структурой, которая повторяется из урока в урок. На *первой* странице урока помещается его *тема* и вводится *новый лексический материал*, посвященный этой теме. Ввод материала осуществляется в наглядной форме (в качестве подписей под цветными иллюстрациями), что значительно облегчает его усвоение. Материал первой страницы используется как активная лексика на последующих страницах урока. Так, этот материал в полном объеме включен в текст *основного диалога*, помещенного на *второй* странице урока. Диалог иллюстрирует использование нового языкового материала и моделирует реальную речевую ситуацию, участниками которой являются персонажи пособия – русские туристы – с одной стороны, и работники туристического бизнеса, с которыми отождествляют себя обучающиеся, с другой. Новый языковой материал в диалоге графически выделяется, с тем, чтобы привлечь к нему внимание. Диалог построен таким образом, чтобы учащиеся могли сами догадаться о значении незнакомых для них слов и конструкций. Упражнения на понимание содержания диалога предлагаются на той же странице ниже.

Следующие два разворота учебника посвящены анализу содержащегося в диалоге учебного материала. На *третьей* странице урока анализируется лексика диалога, а именно новые лексемы, коммуникативные конструкции и речевые образцы, в случае необходимости предлагается функционально сходный речевой материал (синонимы, слова из той же тематической группы и т. д.). *Четвёртая* страница посвящена практическим заданиям, целью которых является творческое усвоение разбираемого на соседней странице лексического материала. Сходным образом структурированы и две следующие страницы урока, с той лишь разницей, что они посвящены анализу новой грамматики урока, иначе говоря, грамматических феноменов основного диалога. И здесь на первой странице разворота (*пятая* страница урока) дается теория (а именно, анализ грамматических конструкций диалога и грамматические таблицы), а на соседней – *шестой* – странице урока практические задания по отработке разбираемых грамматических феноменов.

Следующий разворот (*седьмая и восьмая* страницы урока) посвящены коммуникативным заданиям, предполагающим творческое использование разобранного выше грамматического и лексического материала. Здесь моделируются речевые ситуации, аналогичные той, которая представлена в основном диалоге. При необходимости вводится новый языковой материал, сопровождаемый наглядными иллюстрациями. Именно на этих страницах учащиеся знакомятся с реальными графическими образцами на русском языке: указателями, страницами паспорта, меню, расписаниями, программами экскурсий и др. Способность понимать, комментировать эти тексты и использовать их в коммуникации играют важную роль в речевой деятельности.

На *девятой* странице учащимся предлагается *контрольный текст или диалог* по теме урока, понимание которого должно выявить степень усвоения лексического и грамматического материала данной темы. В данном разделе используется принцип опережающего ввода лексики с тем, чтобы выработать у учащихся навык выборочного понимания чужой речи по ключевым словам. При

работе с разделом необходимо ориентировать учащихся на понимание основного смысла речевой ситуации. По этому принципу построены задания на понимание текста (диалога), предлагаемые на той же странице. Последняя *десятая* страница урока содержит материалы для *аудирования* по теме урока, а также завершающую урок *ролевою игрою*. Основная цель аудирования – выработать у учащихся умение ориентироваться в чужой речи, содержащей как знакомые, так и незнакомые для него слова, и адекватно на нее реагировать. Тематическим продолжением аудирования является ролевая игра, предполагающая активное участие всех учащихся. Моделируемая в ролевой игре речевая ситуация, максимально приближенная к реальной, должна активизировать все полученные во время знакомства с темой знания, показать способность синтезировать их на новом уровне, развить коммуникативные навыки и наметить выход в реальную коммуникацию.

Завершают пособие 2 текущих теста, которые предполагается проводить после четвертого и восьмого урока соответственно и финальный тест.

Несмотря на то, что в содержание учебника использованы греческие реалии, поскольку он прежде всего предназначен для греческих учеников, мы не видим препятствий для того, чтобы использовать данное пособие в любой национальной аудитории. Отметим, что само учебное пособие полностью написано на русском языке без использования родного языка учащихся. Вместе с тем, в помощь учащимся планируется выпустить также справочник- дополнение к учебному пособию, в котором будет активно использоваться родной (или хорошо знакомый) для учащихся язык для перевода и объяснения основной лексики и коммуникативных конструкций каждого урока, для грамматических комментариев, а также для дополнительного культурологического, страноведческого и прочего материала, призванного облегчить общение с русскими клиентами. Справочные материалы последовательно даются для каждого урока основного пособия, кроме того, в конце справочника содержится словарь, охватывающий всю лексику курса в алфавитном порядке. В настоящее время мы планируем выпустить два совершенно идентичных по содержанию справочника с использованием греческого и английского языков. Последний предназначен для учащихся международных колледжей, расположенных на территории Греции, в которых преподавание ведется на английском языке.

Наряду с двумя данными книгами, в учебный комплекс войдет также электронный вариант учебного пособия (в формате CD-ROM), в котором не только будет полностью продублирован весь учебный материал в электронном виде, но будут содержаться и аудиоматериалы для всех текстов, диалогов, аудирований и некоторых упражнений учебника, а также ряд интерактивных упражнений, которые могут быть использованы как для работы в аудитории под руководством преподавателя, так и для самостоятельной подготовки учащихся.

Отметим также, что характер и структура предлагаемого материала позволяет использовать данное учебное пособие не только как основное на краткосрочных курсах русского языка для работников туристической сферы, но и как дополнительное при более углубленном изучении языка. В таком случае пособие может быть использовано в комплекте с учебником общего характера, а его материал берется выборочно с акцентом на специальную лексику и на коммуникативные задания.



В заключение автор хочет выразить благодарность директору языковой школы «Диалог» А. Фрогакису за помощь в разработке методики и за поддержку в написании учебника.

Литература:

1. Борисова Т. С., Чернова-Мисюра С. О. Русская словесность. М., 1994.
2. Голубева А. В., Задорина А. И., Ганопольская Е. В. Русский язык для гостиниц и ресторанов (начальный курс). Спб.: Златоуст, 1998.

Бушев А.Б.  
Филиал ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет» в городе Твери  
г. Тверь (Россия)

## **РЕФЛЕКСИЯ НАД МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ИМПЛИКАЦИИ**

Настоящее выступление посвящается различным теоретическим концепциям понимания межкультурной коммуникации - как исследовательской задачи и как исследовательской онтологии, обсуждает эффекты межкультурной коммуникации, ее оптику - проявление ценностей. Это представляется весьма актуальным как в педагогике, так и в теоретическом языкознании, в свете постмодернистской философии языка и лингвистического поворота в социальных науках всецело ориентированном «внешне» – на дешифровку с помощью лингвистических методов различного рода гуманитарного знания.

Так, известно, что культурология в эпоху глобализации находится в состоянии пристальной саморефлексии в плане своего предмета, методов, междисциплинарных связей. В лучах же рефлексии находится и сама культура в ее разных аспектах - профессиональном, историческом, религиозном, личностном, социально-стратификационном, коммуникативном, дидактическом общественном, ценностном, вариативном, национальном, глобализационном, локальном, стилевом, психологическом, этнологическом, семиотическом, медийном и других аспектах.

В современном мире все большую значимость приобретает мультикультурализм, диалог культур. В связи с этим в образовательных практиках рефлектируется концепция мозаичной идентичности (Лебедева 2003). Резюмируя ее, скажем, что современный индивид, являясь пленником социальной структуры, волей-неволей имеет множество идентичностей, подчас взаимопересекающихся – корпоративную, социальную, религиозную, этническую, национальную, государственную идентичность, имеет большой опыт взаимодействия с различными культурными идентичностями и толерантности к чужому. Более того, отдавая дань какому-либо фрагменту своей мозаичной идентичности, разные люди могут найти точки для соприкосновения.

Для сегодняшнего дня характерна институализация дисциплины «межкультурная коммуникация» в вузах: накопление критической массы работ в области теории и практики перевода, коммуникативистики, культурной антропологии, этнологии, дидактики преподавания иностранных языков,

лингвокультурологии и социологии, кросс-культурных исследований, появление практической необходимости находить корни проблем, возникающих во время общения представителей различных культур. В широком философском плане мультикультурные контакты представляются одним из наиболее важных следствий безграничных экономических, политических и коммуникативных сетей, охвативших сегодня весь земной шар. Немаловажно, что сегодня явственны культурные корни многих современных конфликтов, что также способствует рефлексии над тем, что есть культура, диалог культур, мультикультурализм.

Межкультурная коммуникация привлекает все большее количество исследователей. Работы обсуждают важность кросс-культурного подхода в исследованиях, в дидактике, в социальной работе, в менеджменте. Интерес к данной проблематике вызвал и появление принципиально новых учебных пособий, обобщающих тот путь кросс-культурных исследований, какой они проделала на Западе. Выросшая из наблюдений лингвистов, этнопсихологов, историков, теория межкультурной коммуникации поднялась до осознания своей цельности и своей объяснительной и прикладной роли. В ее истоках – философские теории национального духа, исследование национально-специфической картины мира, теории Гердера, Гумбольдта, Потебни, Сепира и Уорфа, Мид, Малиновского.

Первоначально интерес к межкультурной коммуникации возникает именно в связи с ее субстратом – сопоставительным изучением языков - в дидактике преподавания языков, в прагматике, в функциональном подходе в языковедении и к изучению языков, декларации коммуникативности как цели обучения языку (скажем, изучения и межкультурного сравнения вербальных форм угрозы, отрицания, утешения и т.д., коммуникативных стратегий и тактик манипуляции, этноспецифичных пословиц, фразеологии и т.д.)

С лингвострановедением связано изучение так называемых реалий, создание лингвострановедческих словарей, изучение лингвокультуры в целом и становления кредо интеркультурных исследований. Потребности реальной практики общения поначалу в международном, а затем и в мультикультурном контексте способствуют дальнейшему развитию теории межкультурной коммуникации. Создается представление о компонентах культуры, несущих национально-специфическую окраску. Этому способствуют и достижения социолингвистики, создание теории лингвострановедения, изучение страноведения и мира изучаемого языка.

Исследованиям «язык и межкультурная коммуникация» способствовали изучение этнонимов, ксенонимов, концептов художественной публицистике и художественной литературе, успехи сопоставительного изучения языков, создание переводоведческих теорий, опирающихся на понимание подлинника, успехи этнолингвистики и этнопсихолингвистики. Плюс понимание того, что язык влияет на человека и человек и общество отражаются в языке, развитие социоконструктивистских и социоконструкционистских подходов. Культурная картина мира, языковая картина мир воплощаются в языке.

Плюс практическая необходимость формирования картины мира, создаваемой неродным языком, пристальный ее анализ с лингвокогнитивных позиций при работе по созданию вторичной языковой личности. Речь идет об изучении языковой эквивалентности слов, понятий, реалий, изучении собирательных образов, концептов, коллокациях, клише, идиомах и других единицах менталитета. Речь ведется и об изучении фоновых знаний, т.е. знания

реалий культуры, которыми взаимно обладают говорящий и слушающий – например, развитие концепции индивидуального лексикона.

От изучения прецедентности на лексическом уровне мы поднимаемся к осмыслению ассоциатов, черт национального характера, прецедентных именах как позывных той или иной культуры. Концепты – смыслы (уровня *Родина-мать, Душа, Воля, Мир, Соборность, Privacy, Keep smiling, Feel rich*), черт национального характера, ценностей (взаимопомощь, индивидуализм, прагматизм и отражение их в лингвокультуре, прежде всего в паремическом фонде). Исследованию подвергаются и устоявшиеся формы информативно-регуляторной лексики (объявления, реклама). Они тоже могут проявить специфику цивилизации.

Предмет межкультурной коммуникации представляется как коммуникация между индивидуумами из разных культур либо как коммуникативные процессы, происходящие в культурно-вариативном окружении. При этом межкультурная коммуникация – частный случай межличностной коммуникации. Исследованию в этой связи подвергаются собственные система кодировки, нормы, установки формы поведения, принятые в родной и чужой культуре, субъективно-эмоциональные ощущения чужеродности ценностей.

В философском плане приходит осознание того, что современные культуры представляют собой динамичные открытые системы. Межкультурное взаимодействие рассматривается сегодня не только как взаимодействие между представителями разных государств, но и этнических группировок, профессий или фирм. Межкультурное обучение направлено на воспитание межкультурной компетентности. Под этим понимается комплекс социальных навыков и способностей, при помощи которых индивидуум успешно осуществляет общение с партнерами из других культур как в бытовом, так и в профессиональном контексте.

Внимание привлекает и концепция транскультуры и критической универсальности (Эпштейн 2008). Дискурс М. Н. Эпштейна построен вокруг его недавних книг и интернет-проектов. Критическая универсальность – одно из занимающих философа явлений. М. Мамардашвили в сходной ситуации существования в другой культуре назвал это состояние бегством от себя. Человек имеет право на свою культуру. Философ обсуждает, что такое космополитизм и транскультура (последняя и представляет позицию венаходимости в какой-либо национальной культуре). Важная тема – глобализм и многокультурие. Существует ли свобода от собственной культуры как политическое право?

Обсуждается принципиальная диалогичность межкультурной коммуникации. Ригидность в восприятии затрудняет понимание другого культурного образа жизни. Требование межкультурного диалога не должно заслонять суверенность и самоценность культур и религий, согласие на мирное разногласие. Более того, именно сталкиваясь с чужой культурой, лучше и ярче понимаешь своеобычность своей. Академия при этом выступает как носитель транскультурного сознания. По мнению М. Н. Эпштейна, понимание транскультурализма есть пересечение барьеров своей культуры, возникновение состояния *mixing of identities* = смешения идентичностей, освобождения и деидентификации. Впрочем, это положение вызывает особенно интенсивную полемику.

Этнолингвистические и этнопсихологические исследования привели (в силу следования элементарной логике компаративного анализа) к проблематике кросс-

культурного понимания и диалога культур. Количество публикаций последних лет по проблематике межкультурного диалога плохо поддается обзору. Зона совпадения интересов представителей культур является полем для коммуникации. Диалог культур, мультикультурализм понимаются сегодня как основная идея нового века и как социальная реальность. Коммуникация через народы и их культуры- “*communication across cultures*”, делает возможным понимание чуждых культур, устранение трагической несовместимости культур, делающей даже попытку коммуникации тщетной в принципе.

Интерес для гуманитариев составляет расширение представлений в области межкультурного диалога, формирование, функционирование и трансляция системы ценностей, диалектика процесса самоидентификации русской культуры в диалоге с иностранными, специфика восприятия своих и чужих ценностей, национальное как дискурсивное, сохранение своих ценностей. Все это требует осмысления. Онтология исследования языкового сознания – межкультурный диалог, межкультурная коммуникация – подразумевает проблематизацию непонимания и высвечивание элементов непонимания как ключевых моментов в коммуникации культур.

Известны идеи социальной психологии и социологии о понимании при кросс-культурной коммуникации, которое интерпретируется как вопрос о конфликте ценностей. Естественным образом возникающая ситуация непонимания между представителями разных культур – национальных, религиозных, профессиональных или организационных, основывается на различиях в матрицах соотнесенности коммуникантов с социальными образованиями, с которыми они себя отождествляют. Ставя вопрос об оптимизации понимания, необходимо, учитывать и проблемы различия символических средств, поведения и ролевых моделей, ценностей, присущих разным сообществам. Истоки коммуникативной идентичности следует искать в организации сообществ, которые являются средой для социальной жизни человека. Коммуникация служит задаче поддержания сообщества на уровне максимальной информационной и смысловой открытости для входящих в него людей.

В современном мире говорят о глобализации постоянно идущем историческом процессе гомогенизации и универсализации мира, «размывании» национальных границ, вестернизации и универсализации культурных образов в «глобальной деревне». Исследователи все-таки прибегают к метафоре «салата», а не к метафоре «плавильного котла», описывая неравномерность глобализации и неоднородность западной культуры, принятой за стандарт.

В ответ на глобализацию социологами наблюдаются следующие процессы: мозаичная идентичность, фрагментация мира, сепаратистские движения, этнические конфессиональные конфликты (джихад – тоже своеобразная метафора ответа нехристианского, незападного мира на вызов глобального катка), *глокализация (glocalization)* и *фрагментативность (fragmegration)*. Характерно обособление отдельных регионов и культур, возникают конфликты идентичности. В них играют роль этнические, религиозные группы, цивилизационные группы, исторические аспекты, культурные традиции. В конфликты вовлекаются не столько интересы сторон, сколько **ценности** (религиозные, этнические). Известны культурные и этнокультурные, ценностные, религиозные основания конфликтов. Культурное и экономическое развитие народов, а не только фактор территории могут служить причиной конфликтов.

При этом многочисленные работы подчеркивают, что инициативы по примирению проходят лучше тогда, когда они возникают и воплощаются внутри общества – в области образования, масс-медиа, общественной культуры, религиозного обмена. В этих вопросах альтернативные модели международных организаций работают лучше – они-то и обеспечивают учет интересов местного населения. Развивается концепция культурной дипломатии. Деловые структуры подключаются к многонаправленной дипломатии, исследовательские и образовательные центры, религиозные, адвокатские, филантропические организации, масс-медиа, другие институты. Это и есть содействие инициативам гражданского общества.

Отправной точкой для настоящей статьи послужил доклад профессора Майкла Байрама [Byram 2004, 10-11] из университета Дарема. В нем вновь подчеркивается (на основе существования практики европейской интеграции) та идея, что изучение европейских языков выводит и должно приводить от прагматических задач (быть в состоянии объясниться) к пониманию менталитетов и культур. Характерно появление работ об образовательной цели межкультурной коммуникации.

В Европе сегодня все активнее говорят о транснациональной компетентности – *transnational competence* – уровне языковой и общей культуры, превосходящей национальные рамки. Значение в малом, локальном обществе и глобализированном обществе придается существованию в них понимания, а не только коммуникации. Роль изучения иностранного языка справедливо рассматривается в этом ключе как средства не столько для работы, интеракции с людьми, для жизни в сообществе, в обществе, умения участвовать в транскультурной коммуникации и деятельности ТНК, но для понимания своей социальной идентичности, развития собственного интеллекта (как меры понимания окружающей действительности).

Интеллектуальные (в противоположность прагматическим, инструментальным) эффекты межкультурной коммуникации (формируемой не в последнюю очередь языковым обучением) профессор Байрам видит следующими:

**АНАЛИТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ** – понимание верований, ценностей, практик, парадоксов другой культуры и общества – включая этническое, политическое понимание, способность установления связей, осознания условий инакости.

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ** – способность раскрытия (эмпатии) к разнообразным культурным опытам и влияниям, интерес и уважение к чужим культурам, ценностям, традициям, опытам – транснациональная межкультурная эмпатия.

**КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ** – осуществление синтеза культур, транснациональный синтез, видение альтернатив, приемлемых вариантов, способность использовать различные культурные источники для вдохновения.

**ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ** – не только владение (*proficiency*) языком, но и выступление в качестве переводчика, свободное использование межкультурных невербальных кодов (естественность), способность к избеганию коммуникативного непонимания при различных коммуникативных стилях, способность поддержания межперсональных отношений, ответы на транснациональные вызовы, давление глобализации (унификация, миграция).

Сюда же относится преодоление разделения «нас» и «их», способность к рефлексии, способность к самоанализу, деконструкция динамичного социального дискурса. Происходит понимание того, что общение с другими сложнее, чем лингвистическая коммуникация. Прагматические, инструментальные цели изучения языка явно недостаточны. Целью языкового обучения выступает межкультурная коммуникация. Акцент смещается с языка на язык и культуру. Подчеркивается, что это полезно для обучаемого, когда он/ она подчас и не планируют использовать иностранный язык в повседневности. Иноязычные пути выражения менталитета способствуют выработке критической рефлексии, пониманию границ «свой – чужой».

Обучение языку в ЕС преследует такие цели, как мультилингвальная и межкультурная компетенция для мобильности, взаимопонимания, формирования европейской идентичности. Формулируется проблематика международного гражданского общества, включающая понимание социальных, культурных, политических перспектив, требование социального действия и вовлеченности (*involvement*). Все это согласуется с «беспокоящей задачей обучения» (*disturbing and liberating education*).

В наших исследованиях в связи с социологией масс-медиа и культуры мы рассматриваем в межкультурном аспекте различные дискурсы.

Так, в ряде наших работ нами рассмотрена роль интернетизации для развития навыков межкультурной коммуникации. Феномен глобальной сети способствует осознанию и преодолению коммуникативных барьеров. Приведем к примеру тот факт, что в сегментах сети, выстроенных в рамках евроцентризма, обсуждаются проблемы этнической и национальной идентичности, проблемы культурной идентичности и культурных оснований конфликтов. Поисковая работа в сети, представление научных исследований значительно способствуют межкультурному диалогу. Широко обсуждается фактор влияния Интернета на дидактику образования, на состояние материальной базы вузов, преодоление изоляции вузов и стране.

Эффекты Интернета на межкультурную компетенцию анализируются нами с момента появления Интернета в практике работы вуза со второй половины 90-х годов. Интернет-коммуникация справедливо воспринимается как фактор глобализации информационного пространства. Чрезвычайно показателен феномен экспоненциального роста представления знаний разнообразных культурных сообществ в Интернете.

Феномен виртуального общения (онлайновое, в конференциях, в дистанционном обучении, феномен нетикета, рефлексия над лингвокультурами и т.д.), увеличение контактов в международном и межкультурном контексте, тенденция к представлению максимального числа дискурсов в Интернете (в том числе и весьма маргинальных), расширение интернациональных проектов и создание единых стандартов ЕС, изобилие материалов по дидактике языка, учитывающей именно реальный контекст международного общения, наличие дистанционного обучения, наряду с некоторыми социальными факторами (рост миграции, рост мобильности и виртуальных контактов) находят отражение в размышлениях о влиянии интернетизации на межкультурную коммуникацию и межкультурной коммуникации на интернетизацию. Появляются и работы по социологии межкультурной коммуникации, осуществляемой посредством ИИТ:

например, о специфике контактов по электронной почте между европейцами и китайцами, специфике организации сайтов.

В нашей работе мы рассматриваем в межкультурном аспекте и дискурс кино. Будничен сегодня просмотр фильмов Хичкока, Бертолуччи, Полака, Кубрика, Алена, Формана. Уайлдера, причем на родном языке с возможностью подключить субтитры на ряде языков.

Отдельные публикации связывают отдельные группы лексических единиц с кино, с прессой. Так, в современной речевой культуре к числу наиболее мобильных пластов крылатых единиц относятся единицы, порожденные телевидением и кинематографом. В современном английском языке широко используются крылатые единицы, восходящие к названиям кинолент (*Some Like It Hot, James Bond, Godfather, Superman, Terminator, Star Wars, The X-Files*) и репликам киногероев (*I will be back. The truth is out there. Good thinking Batman. Trust no one*). Перевод таких прецедентных текстов на русский язык весьма сложен.

Приведенные примеры красноречиво свидетельствуют о межкультурной роли кино и Интернета. Разговор о мультикультурализме, межкультурной педагогике должен быть продолжен, должен стать частью учебных планов и повседневно практики учебных заведений. Приведенные примеры педагогически поучительны и весьма социально актуальны. Работа по межкультурной коммуникации, эмпатии, преодолению ксенофобии должна стать частью современного образования. С этим нельзя не согласиться, оценивая уровень агрессии, вражды, призывов и преступлений, сеющих ненависть, рознь, вражду в нашем обществе.

Литература:

1. М. М. Лебедева. Мировая политика. М., 2003.
2. М. Н. Эпштейн [http://www.emory.edu/INTELNET/mt\\_transculture](http://www.emory.edu/INTELNET/mt_transculture)
3. М. Byram. Instrumental and educational dimensions of intercultural communication// Стилистика и теория языковой коммуникации. Тезисы докладов конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора МГЛУ И. Р. Гальперина. Москва.

Валеева Н.Г.  
Российский университет дружбы народов  
г. Москва (Россия)

## **ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ И ГЕТЕРОВАЛЕНТНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Характер переводческой деятельности в процессе опосредованной лингвокультурной коммуникации задается рядом факторов и прежде всего прагматической направленностью данной деятельности. Переводческая деятельность ориентирована на триаду: автор оригинала – реципиент перевода – цель перевода. И именно эта ориентированность в значительной степени детерминирует характер переводческой стратегии и обуславливает эквивалентный или гетеровалентный характер переводческой деятельности.

В ходе эквивалентной переводческой деятельности «на основе подвергнутого целенаправленному («переводческому») анализу первичного текста создается текст перевода - вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде» и «репрезентирующий» его. Текст, «характеризуемый установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемый различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями», то есть различиями культурно-когнитивного и ситуационного характера, а также характеризуемый ««двойной лояльностью» переводчика – установкой на «верность» оригиналу и установкой на адресата и нормы его культуры», обеспечивающей «приемлемость» текста перевода в принимающей культуре на основе «коммуникативной эквивалентности» и неразрывность текста перевода с культурой исходного текста.

При передаче коммуникативного эффекта первичного текста переводчик стремится «воссоздать тот коммуникативный эффект, на который рассчитан оригинал», то есть «воссоздать коммуникативную установку (информативную, экспрессивную, эмоциональную, побудительную), лежащую в основе первичного текста» (Швейцер 1988, 75) в процессе реализации «интенционально-функциональной программы автора» оригинала (Львовская 2008). Переводчик выявляет на основе функциональных доминант исходного текста лежащую в его основе коммуникативную интенцию и, создавая конечный текст, текст перевода стремится получить соответствующий этой интенции коммуникативный эффект (Швейцер 1988, 147).

При гетеровалентной переводческой деятельности на языке перевода осуществляются такие виды языкового посредничества, как реферирование, аннотирование, пересказ, резюме, различного рода переложения первичного текста и т.д. Рассмотрение указанных видов посредничества в качестве гетеровалентной коммуникации обусловлено тем, что им присуще не только транскодирование (перенос информации с одного языка на другой), но и ее преобразование, приводящее к отклонениям от функционально-интенциональной программы автора исходного текста. Переводчик «разрабатывает свою концептуальную программу текста перевода, продукта заказа, следуя нормам порождения определенного типа текста (отличного от исходного текста), свойственным принимающей культуре» (Львовская 2008, 130), поэтому подобные тексты именуют «адаптивным переносом», «адаптивным транскодированием» (Латышев, Семенов 2003) или «прагматически адекватным переводом» (Гарбовский, 2004) и противопоставляют переводу, или «собственно переводу».

Следует отметить, что выделение эквивалентных и гетеровалентных способов языкового посредничества не исключает того факта, что «существует немало переходных случаев, когда однозначная классификация текста как перевода или неперевода представляется крайне сложной», например, в поэтических переводах «где в значительно большей мере, чем в других жанрах, присутствуют элементы сотворчества» (Швейцер 1988, 47).

Коммуникативная вторичность, то есть репрезентация оригинала на языке перевода, объединяющая все виды языкового посредничества, позволяет ряду исследователей относить к переводу не только «собственно перевод», но и рассматривать адаптивное транскодирование как особый вид перевода.

Тенденция рассматривать в качестве перевода любую двуязычную деятельность – и эквивалентную, и не являющуюся таковой восходит к Г.Егеру,



«который с позиций лингвистической теории различает два типа перевода: эквивалентный и гетеровалентный (Jäger 1975, 87-88). Это мнение разделяет и О.Каде (Kade 1977, 31-33)» И сегодня существует подход, сторонники которого «рассматривают в качестве переводов тексты перевода, которые не сохраняют отношение коммуникативной, то есть функционально-интенциональной эквивалентности с исходным текстом. Авторы «scopos theorie» (Reiss, Vermeer 1996) полагают, что стратегия переводчика зависит от той функции, которую должен выполнять конечный текст в принимающей культуре, и что именно клиент/заказ определяет функцию текста перевода» (Львовская З.Д. 2008, 125). «...На переводческий процесс влияет не исходный текст как таковой или его воздействие на получателя, или функция, назначенная ему автором, как это следует из теорий перевода, основанных на эквивалентности (например, Koller 1979), а проспективная функция или цель конечного текста, обусловленная потребностями инициатора. Эта точка зрения соответствует scopos theory Вермеера» (Nord 1991 цит. по: Львовская 2008, 127). Аналогичная тенденция отмечается и для подходов школ Тель-Авива, «в которой принято считать, что продукт любого типа двуязычной деятельности является переводом, как это происходит с письменным литературным текстом для взрослых в исходной культуре и адаптированным для детей в принимающей культуре» (Львовская 2008, 142).

С нашей точки зрения, выделение видов перевода и их классификацию представляется целесообразным выводить в рамках коммуникативно-функционального подхода в соответствии с прагматикой лингвокультурного общения, опираясь на практику функционирования переводческой деятельности в каждой конкретной сфере. В основу дифференциации понятий «перевод» и «адаптивное» транскодирование представляется возможным положить понятие «адаптация». И рассматривать данное понятие в двух ипостасях, как «адаптация внутри перевода» и «адаптация как гетеровалентная двуязычная деятельность» (Львовская 2008, с. 142).

Адаптации внутри перевода имеет объективный характер, так как «перевод... – это не простая смена языкового кода, но и адаптация текста для его восприятия сквозь призму другой культуры» (Швейцер 1988, 1). Адаптация внутри перевода понимается как результат таких изменений семантико-синтаксической структуры текста перевода относительно исходного текста, которые не должны нарушить концептуальную программу автора исходного текста. Подчиняя свой выбор двойной верности – концептуальной программе исходного текста и адресату – переводчик прибегает к определенным манипуляциям семантико-синтаксической структуры текста перевода относительно исходного текста. Данная адаптация мотивирована необходимостью преодолеть случаи культурной интертекстуальности и обеспечить таким образом приемлемость текста перевода в принимающей культуре. При этом «в рамках культурной интертекстуальности» рассматриваются «все несовпадения между двумя культурами, которые распространяются как на материальную и духовную жизнь, так и на нормы речевого и неречевого поведения» (Львовская 2008, 143, 147-148, 83).

Адаптация как гетеровалентная двуязычная деятельность «приводит к изменению концептуальной программы текста перевода относительно концептуальной программы автора исходного текста... Адаптация как особый тип речевой деятельности может быть одноязычной и двуязычной, может распространяться на различные типы текстов и осуществляться как на основе

заказа клиента, так и на основе требований рынка, и даже на основе интенции самого автора исходного текста, который по какой-либо причине хотел бы адаптировать свой собственный текст для специальных целей... И если субъект гетеровалентной двуязычной деятельности намерен сделать адаптацию исходного текста, у него практически нет никаких обязательств в том, что касается концептуальной программы исходного текста, и он ориентируется исключительно на заказ клиента или рынка и действует по своему усмотрению» (Львовская 2008, 143- 145).

Мы разделяем точку зрения, согласно которой «для осуществления гетеровалентной двуязычной деятельности нужно быть специалистом в двух сферах знания: в сфере, которая соотносится с заказом клиента, и в сфере, которая соотносится с темой исходного текста», и эта деятельность «должна осуществляться специалистами в различных областях знания, владеющих в необходимой степени двумя языками» (Львовская 2008, 133). Это относится, в частности, к научному переводу.

Особенностью научного перевода является также и то, что определенные типы специальных текстов, например, рефераты на языке перевода на основе письменного научного текста на иностранном языке, резюме научных статей, резюме книг, представляющих наибольший интерес для специалистов и осуществляемые переводчиками, занимают «промежуточное положение» между переводом и адаптивным транскодированием. Деятельность переводчика предполагает сохранение концептуальной программы оригинала, логики автора исходного текста, изложенной в очень сжатой форме согласно конвенциям реферата/резюме, которые существенно отличаются от конвенций статьи/книги (Там же).

Переводческая деятельность в любой профессиональной сфере, в том числе и в научной, – особая речевая, текстовая деятельность, направленная на осуществление межъязыковой и межкультурной коммуникации во всех ее проявлениях в данной сфере общения. Ориентированная на прагматику данной сферы общения переводческая деятельность может охватывать различные формы воссоздания подлинника на другом языке, с разной степенью полноты в зависимости от цели коммуникации. Так, практика обусловила появление фрагментарного, сокращенного, адаптированного и резюмирующего перевода, предполагающих определенные преобразование информации текста. Такие виды перевода «представляет собой синтез собственно переводческого процесса с другими видами переработки текстов: реферированием, аннотированием, комментированием, поисковым чтением и т.д.» (Ванников 1988, 38).

Например, фрагментарный перевод представляет собой перевод не целого текста, а лишь отдельного отрывка или отрывков текста. Однако выделенный для перевода отрывок выполняется в технике полного перевода.

Задача резюмирующего перевода - передача на языке перевода текста оригинала в целях общего ознакомления или ознакомления с основным содержанием (ключевой информацией), когда те или иные детали не являются коммуникативно значимыми. Объем текста перевода, его лексико-семантический, синтаксический и стилистический образ различаются и адаптируются к жанрово-стилистическим нормам определенных типов текстов языка перевода. Техника резюмирующего перевода представляет собой передачу информации исходного текста на языке перевода путем функционального преобразования единиц

оригинала. Функциональное преобразование может основываться на лексико-семантических, грамматических и стилистических трансформациях исходного текста, примененных в целях его общего сокращения и упрощения. В рамках резюмирующего перевода отметим следующие его виды:

- аннотационный перевод – перевод, в котором отражаются лишь главная тема, предмет и назначение переводимого текста;

- реферативный перевод – перевод, содержащий относительно полные сведения о реферируемом документе: его назначении, тематике, методах исследования, полученных результатах;

- аспектный перевод – перевод лишь части текста в соответствии с каким-либо заданным признаком отбора (аспектом);

- консультативный перевод – вид информативного перевода, выполняемый в присутствии заказчика, уточняющего по ходу перевода интересующие его аспекты содержания текста оригинала. Данный вид перевода осуществляется обычно в устной форме, включает элементы аннотирования, реферирования, выборочного перевода с листа.

#### Литература:

1. Ванников Ю.В. Проблемы адекватности перевода: Типы адекватности, виды перевода и переводческой деятельности // Текст и перевод. – М.: Наука, 1988. – С. 34-37
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2004. – 544 с.
3. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.
4. Львовская З.Д. Современные проблемы перевода: Пер. с исп. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
5. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.

Васильева Г.М.  
Новосибирский государственный институт  
международных отношений и права  
г. Новосибирск (Россия)

#### «ОКРАСКА ЭТОСА» В «ФАУСТЕ» И. В. ГЁТЕ (ИЗ ОПЫТА ПЕРЕВОДА)

В трагедии «Фауст» слово *bunt*, *пёстрый*, «участвует» в существенных оппозициях и в целом выступает как приближающийся к универсальности классификатор. Для Гёте цвет связан с «чистотой человеческого смысла». В «Учении о цвете» он говорит об окрашенности настроения, расположения. Белизна, чернота, всякий другой цвет – это «претерпеваемое качество», которое выражает состояние. По убеждению писателя, имело бы смысл взять из музыки и применить к цвету слово «тон» или, вернее, тональность, *Tonart* (*Zur Farbenlehre* § 889). Тогда станет прозрачнее связь цвета с настроениями и состояниями (*Stimmungen und Zuständen*), которые могут быть вызваны цветом или ищут выражение в нем (§ 838). Гёте предлагает ввести понятие цветовой гаммы, мажорной или минорной (§§ 890-891). Когда не хватает уверенного чувства цвета, вместо цельности, *Totalität*,

получают единообразие, Uniformität (§ 893). «Безнастроенная» теоретическая установка единообразит и «гасит» мир. Немецкий поэт следует греческой традиции. В древнегреческом языке «окраска этоса» значит «особенности нрава». Как известно, русское слово *некрасиво* тоже предполагает поступок окрашенным.

Гёте широко использует символику слова *bunt* в виде целого ряда контекстов. В сцене «Vorspiel auf dem Theater» поэт произносит: «O sprich mich nicht von jener bunten Menge, / Bei deren Anblick uns der Geist entflieht». Комик отвечает: «In bunten Bildern wenig Klarheit, / Viel Irrtum und ein Fünkchen Wahrheit: / So wird der beste Trank gebraut, / Der alle Welt erquickt und auferbaut». «Комик. Используйте же полнокровно / Прекрасный свой и мощный дар, / Как в приключениях любовных: / Случайна встреча, в сердце-жар, / Задержка и уже сплетенье, / В растущем счастье вдруг обман, / Еще восторг, а боль уж тенью, / И глянуть не успел – роман. / Позвольте дать спектакль также, / Вмешайтесь в жизни существо, / Все пережили, осознал не каждый, / Захватите вы тем, успех всего. / Картины пестрые запутайте искусно, / Лишь искру правды, заблуждений – тьму, / Так варится напиток самый вкусный, / Мир воздвигается благодаря ему. / Цвет юности вкусить его решит, / Игрой упоены, и внемлют откровенно, / Впитают юноши из ваших сочинений / Меланхолическую пищу для души. / Взволнован этим или тем мотивом, / И каждый видит то, что в сердце живо, / Еще готов смеяться, плакать он, / И чтит порыв, в иллюзию влюблен. / Не угодить тому, кто искушен, / Кто в становленьи, будет покорён» (Здесь и далее перевод мой – Г. В.). В сцене «Nacht» Фауст бросает Вагнеру: «Sitz ihr nur immer! leimt zusammen, / Braut ein Ragout von andrer Schmaus / Und blast die kümmerlichen Flammen / Aus eurem Aschenhäufchen 'gaus». Подобные примеры составляют ядро гётевского «текста» *bunt*.

В вокабулу *bunt* включаются такие значения, как *цветной, разноцветный; смешанный, разнородный, разнообразный* (eine bunte Platte — ассорти, ein bunter Teller — тарелка с лакомствами). А так же ряд выражений имеет семантику «слишком [чересчур]; без разбору; беспорядок; заходить слишком далеко (jetzt wird's mir doch zu bunt; es geht da bunt durcheinander; es zu bunt treiben и т. д.). Совершенно очевидно, что различие между значениями кроется в характере семиотического поля, в котором слова употребляются: одни тяготеют к «домашнему», обиходному и материально-образному представлению, когда как другие более отражают религиозное, нравственное и отвлеченное толкование. Значения сопровождаются различными вариантами контекстов. И смысл слова, и сопровождающая его гамма эмоций не совпадают полностью даже в пределах единой культурной языковой традиции, тем более можно прогнозировать, что они не совпадут в условиях разных традиций.

Обратимся к определению слова *пестрый* в русском языке. Данная вокабула в словаре состоит из четырех – шести значений. Главные из них – *разнообразный, цветной; непоследовательный, лишившийся единства*. Слово в его наиболее «сильном» выражении – *хитроумный, лукавый*. Читатель способен восстановить эмотивное значение данного слова, составить представление о предшествующих культурно-литературных контекстах. Русское слово *пестрый*, в отличие от немецкого, не включает эмотивную сему, связанную с едой и беспорядком; не подходит в подобном контексте по эмотивным свойствам. Но все же в восприятии выражений носителями русского языка эмотивный конфликт не возникает, не нарушена традиция эмотивных значений.

Можно утверждать, что смысл *пестрая жизнь* в русском и немецком языках является коллокацией: сочетание демонстрирует «взаимное притяжение» лексем. Ср. «Collocation refers to the combination of words that have a certain mutual expectancy» (Jackson 1995, 97). («Коллокации занимают промежуточное положение между свободными и устойчивыми словосочетаниями и, по всей видимости, входят в ментальный лексикон человека наряду с лексемами»). Обычно подобное словосочетание используется в метафорических контекстах. И прилагательное *bunt, пестрый* характеризует метафорический маршрут как таковой, который требует минимума ментальных усилий. Прилагательное в данном значении сочетается с названием ментальных и/или физических действий и/или процессов (выполнений, решений). При этом *пестрая жизнь* может противопоставляться *не пестрой* по разным параметрам: как извилистый путь – прямому, многоэтапный – одноэтапному, подразумевающий наличие препятствий – беспрепятственному. Прилагательное *пестрый* в обоих языках ни в одном из своих значений не связано с представлениями о прямизне. Маркированная прагматика основ, указывающих на прямизну, определяет развитие ряда значений, в которых реализуются представления об истинности (правильности), образцовости. Однако можно предположить, что в словосочетании *пестрая жизнь* прилагательное реализует значение «такой, который отклоняется в сторону», не представленное в современной структуре многозначности прилагательного. «*Фауст*. Одна лишь склонность в твоих венах, / О, никогда не знай другой! / Ах! Две души во мне - жилицы, / И обе жаждут отделиться; / Одна к земле со страстью льнёт, / И держится за мир так цепко, / А та из пыли себя рвёт / К обители высокой предков. / О, в воздухе есть духи, что, / Между землёю властвуют и высью, / Так оторвись, душа, от сферы золотой, / Неси меня к той новой, пёстрой жизни! / Волшебный плащ бы только мне, / И был бы я в любой стране! / И ценность бы его была / С плащом сравнима короля! / *Вагнер*. Не призывайте духов стаи, / Что в сферах быстро нарастает, / Тысячекратная опасность / Со всех концов грозит всечасно! / Там с севера их жало злое / Нацелено в тебя стрелю; / С востока тянутся, ссыхаясь, / Твоими легкими питаюсь, / Там в полдень из пустыни зной / Тебя накроет с головой, / А с запада чуть ветерок, / Так тут же ливневый поток. / Вредить охотники и живо / Внимать и слушаться фальшиво, / Прикинуться, что к небу близки, / И шепелявить по-английски. – / Идём, однако! Вечереет, / Мир серым стал, и мгла густеет, / Домашний ценят вечером уют. / Но что ты встал, чему дивишься ты, / Что разглядел в объятых темноты? / *Фауст*. Пёс чёрный, видишь, рыщет по жнивью? / *Вагнер*. Давно уж на него смотрю, / Но не придал ему значенья. / Я вижу только – пудель чёрный, / У вас, наверно, зрения обман. / *Фауст*. Мне кажется, что он упорно / Плетёт вокруг нас магический капкан. / *Вагнер*. Он, подбегая, явно трусит, / Хозяина искал, а тут два чужака. / *Фауст*. Он близко. Круг уже столь узкий. / *Вагнер*. Не привидение, видишь, пёс наверняка. / То трусит, то ворчит порядком, / То вдруг на брюхо ляжет, / Хвостом виляет, лижет даже, / Собачьи всё повадки. / *Фауст*. Иди сюда! Ко мне! Ко мне! / *Вагнер*. Смышлёный по-собачьи он вполне. / Стоишь спокойно – он на стреме; / Чуть кликнешь – в два прыжка уж здесь, / Отыщет всё, коронный номер – / За палкой, брошенной в воде. / *Фауст*. Ты прав, не нахожу и следа / Духа в нём, всё дрессировка это» («Vor dem Tor»).

В творчестве Гёте цвет и множественность личин динамически соотносены. В романе воспитания Вильгельм Мейстер отвергал предложение соединить

Розенкранца и Гильденстерна в одного человека: «То, что собой представляют эти двое, не может быть изображено одним... на это потребовалась бы целая дюжина», так как они и есть общество» (Гёте 1978, 245). Мефистофель, подобно «льстивому» Сатане Мильтона, разыгрывает игру личин. Вкрадчивый льстец, он извивается и меняется в соответствии с обстоятельствами. Змеиный извив – уклончивость холодного демонического сердца. Его язык – причудливая речь, пластичная, переменчивая и вечно ускользающая. В ней искусно воспроизведен утонченный сплав похотливости, морализма, ума. Впрочем, следует помнить, что даже *sophia* – в первую очередь «ловкость», «умение», «хитрость», «проницательность» и только затем – «научное знание», «мудрость», «философия».

Можно сказать, что «окраска этоса» неизменно переносилось на вертикаль. Актуализация одного из осевых направлений создавала потенциальную возможность для актуализации другого. Известно, движение по вертикали и движение по горизонтали связаны и на символическом уровне. Движение по горизонтали воспринималось как распространение вовне по отношению к некоторому центру – сакральной точке, отмеченной сакральной вертикальной осью. Прилагательное *bunt* может быть употреблено (в частности, в контексте глаголов восприятия) как характеристика особого состояния человека (или его особых органов восприятия: души, ума), открытости высшим ценностям. В сцене «Vor dem Tor» представлена пестрота тем и стилей. Хотя речь идет о празднике пасхальном, сначала описана светская сторона жизни, легкомысленные человеческие склонности: «Spaziergänger aller Art ziehen hinaus». Репертуар тем достаточно широк: обсуждаются популярные в народе вопросы любви и брака. Гёте варьирует самые различные формы комедийного выражения: диспуты, соревнования, перепалки, обмен площадной бранью. Собранные вместе, эти маленькие комедии составили бы своеобразный малый народный Декамерон. Веселье, разгульная вольница праздника, грубоватые балаганы выражаются в подчеркивании чувственной и витальной стороны человеческой жизни. Подмастерья собираются в так называемые клики (*Banden*). Шествуют по городу, разыгрывают сценки, произносят «шпрухи» и целые речи. Устные выступления, безусловно, задевали сильных мира сего и выражали мнение улицы. Описываются развлечения мужской половины, подмастерьев в первую очередь. По обычаю они «останавливают и ловят», дразнят сограждан на улице, побуждая их тем самым к участию в празднике. Юноши из различных клик охотятся за девушками. Удовольствие же девушек состояло в том, чтобы позволять охотиться за собой и быть пойманными. Танцы среди толпы, толкотни и, конечно, во хмелю, прерываются перебранкой между мужчинами и женщинами. Но далее Фауст произносит: «Вот повернись и с гор взгляни / На этот город среди долин! / Чрез вынутые мрачные ворота / Струится пестрая толпа народа. / И каждый греется на солнце, млад и стар. / Все Воскресение празднуют Христа / И радуются, и воскресли сами: / Из тех жилищ с их чердаками, / Из ремесла и уз профессий, / Из тяжести фронтонов, крыш, навесов, / Из узости давящей улиц и прочей, / Из почитаемой Церковью ночи, / Они достигли света тут. / Смотри, смотри! Как этот люд / Проворно делится на части в садах, в полях, / Словно река, вширь, вдаль свободно потекла. / Она заполнена веселыми челнами, / И перегруженная, через край черпает, / Уходит вдаль последняя ладья. / Из дальних тропок вижу я / Блестит одеждой яркой кто-то. / Здесь истинное небо для народа, / Довольные, ликуют стар и мал: / Здесь я могу быть человеком! Здесь я им стал!».

Гётевский герой и другие носители авторской точки зрения, наблюдая и обсуждая окружающую жизнь, размышляют о прямом пути. Речь идет о принципе критического разума и о тех требованиях, которые выдвинул Иммануил Кант в своем знаменитом ответе 1784 г. На вопрос «Что такое Просвещение?» Кант ответил: «Просвещение есть исход человека из интеллектуального несовершеннолетия, в котором он сам виноват. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим умом без руководства другого. Sapere aude. Имей смелость пользоваться своим собственным умом – и есть лозунг Просвещения» (цит. по: Bahr 1996, 9). Фраза «sapere aude» («имей смелость знать») восходит к одной из эпистол Горация (1, 2, 40). Идеал интеллектуального совершеннолетия не менее дорог Гёте, чем Канту. Об этом с особенной наглядностью свидетельствует его сцена «Nacht», где метафорика «совершеннолетия» встречается в развернутом виде. Человек сам виноват в своем несовершеннолетии, если причина заключается не в недостатке умственных сил, но в недостатке решимости и смелости пользоваться ими без руководства другого.

Алхимики называли «зеленым львом» философский камень, долженствующий преобразовать железо в золото, которое, в свою очередь, есть символ Божественного света. И вот уже грань между стихиями медленно стирается. Мефистофель, заговаривая пламя, произносит: «Sei ruhig, freundlich Element» («Auerbachs Keller in Leipzig»). Реальность состоит из элементарей, неделимых и незримых сущностей, которые не пребывают сами по себе, но отражаются каждая в других. Принято считать, что основы концепции элементарей заложил Парацельс в 16 веке. Элементарь в алхимии – дух, состоящий из одной из четырех стихий: воздуха, земли, огня или воды. Элементарии сохраняют подвижное равновесие благодаря взаимному действию противоположностей: вода гасит огонь, огонь кипятит воду, земля сдерживает воздух, воздух разъедает землю.

«Пестрота» как множественность языков – первоначало поэтического стиля Гёте. Но следует учесть: добавляя к переведенному знаку определенные когнитивные компоненты, переводчик в известной степени «утяжеляет» его. Читательское восприятие настраивается на более углубленный семиозис, что не всегда соответствует истинной роли знака в контексте.

#### Литература:

1. Гёте И. В. Гёте И. В. Годы учения Вильгельма Мейстера. Собр. соч. В 10 т. М., 1978. Т. 7.
2. Jackson H. Words and Their Meaning. London; New York, 1995.
3. Was ist Aufklärung? Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Thesen und Definitionen / Hrsg. E. Bahr. Stuttgart, 1996.
4. Словарь русского языка 1 – 17 вв. В 27 вып. Вып. 15. М.: Наука, 1989.
5. Срезневский И. И. Словарь древнерусского языка. В 3 т. Т. 2. Ч. 2. М.: Книга, 1989.

Войнич И.В.  
Пермский государственный технический университет  
г. Пермь (Россия)

## FOREIGNIZATION И DOMESTICATION В ИСТОРИИ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ ТРАГЕДИИ В. ШЕКСПИРА «ЮЛИЙ ЦЕЗАРЬ»

Произведения В. Шекспира стали неотъемлемой частью русской культуры. Еще И.С. Тургенев писал: «Для нас Шекспир не одно только громкое, яркое имя, которому поклоняются лишь изредка и издали; он сделался нашим достоянием, он вошел в нашу плоть и кровь» (Цит. по: Урнов1997, 32). В России Шекспира называют самым переводимым автором. Русский язык занимает первое место в мире по количеству переводов Шекспира. Со времен Карамзина, Вронченко и Полевого, основоположников перевода Шекспира на русский язык, все произведения Шекспира по нескольку раз, а некоторые из них помногу, воссозданы на русском языке. (Морозов, Интернет-версия).

Отметим, что первые переводы произведений Шекспира на русский язык появились лишь в XVIII веке. До этого пьесы Шекспира печатались и шли на российской сцене в виде вольных переделок по французским и немецким образцам. Сложившаяся в эпоху классицизма эстетика «подправляла» Шекспира, приводила его избыточную образность к разумному минимализму, а композиционную дисгармоничность — к безукоризненной стройности форм. Возможно, действо о Юлии Цезаре, показанное в Москве во времена Петра I, было переделкой шекспировской пьесы. Вышедший в 1748 году «Гамлет» А.П. Сумарокова также представлял собой переделку произведения Шекспира, имевшую мало общего с шекспировской трагедией. Лишь когда пришла эпоха романтизма, русские поэты обратились непосредственно к творчеству английского барда. В середине XIX века популярность Шекспира в России начинает быстро расти, и к 60-м годам на русский язык переведены все его сочинения.

Сегодня существует огромное многообразие переводов произведений Шекспира на русский язык. Поэтому проблема переводной множественности, предполагающая существование в одной национальной литературе нескольких переводов какого-либо иноязычного произведения, которое в оригинале имеет одно текстовое воплощение (Левин, 1992, 213), особенно актуальна для анализа переводов Шекспира: сложный для понимания и анализа шекспировский текст требует предельного внимания со стороны переводчика, а многочисленные переводы позволяют «глубже познать произведение и дает вместе с тем чрезвычайно ценный материал для решения многих проблем как теоретического, так и исторического характера» (Финкель, 1968,182), в частности, проблемы противоположных переводческих стратегий – *foreignization* и *domestication*.

Практикой перевода было предложено два способа, которые еще Цицероном и Иеронимом были определены как «*verbum e verbo*» (слово словом) и «*sensum exprimere de sensu*» (смысл смыслом). Однако достаточно определенно расхождение между двумя основными способами адаптации иноязычного текста было сформулировано лишь Ф. Шлейермахером в начале XIX века. В 1823 году Ф. Шлейермахер выступил со своим докладом «О разных методах перевода», в котором он пишет: «Переводчик либо оставляет в покое писателя и заставляет читателя двигаться к нему навстречу, либо оставляет в покое читателя и тогда идти навстречу приходится писателю» (Шлейермахер 2000, 133). В конце XX века Л. Венути определил противоположные методы перевода как «*foreignization*» (приближение текста перевода к тексту оригинала в ущерб красоте и силе языка



перевода) и «domestication» (подчинение текста перевода нормам и традициям, существующим в языке перевода, в ущерб тексту оригинала) (Venuti 2003, 20).

Противоположные переводческие стратегии представляют интерес при анализе переводов произведений Шекспира. Одним из известных произведений В. Шекспира является «Юлий Цезарь». Сегодня известно 13 переводов трагедии: Н.М. Карамзина (1787), Н.Х. Кетчера (1858), А.А. Фета (1859), Д.Л. Михаловского (1864), П.А. Козлова (1880), А.Л. Соколовского (1885), П.А. Каншина (1894), Н.А. Холодковского (1907), М.П. Столярова (1941), И.Б. Мандельштама (1950), М.А. Зенкевича (1959), А. Величанского (1998) (Систематический..., интернет-версия) и А.В. Флори (2007).

Отметим, что данные переводы были выполнены в разные исторические периоды и разными переводческими методами. Трагедия «Юлий Цезарь» не была в центре внимания критиков в течение долгого времени. Это не самое популярное произведение и среди переводчиков. Однако, XX век, а теперь и XXI дали русским читателям последние шесть переводов «Юлия Цезаря»: популярность шекспировской трагедии стала расти, возможно, благодаря ее политической подоплеке.

Прежде, чем обратиться к анализу переводов трагедии, следует сказать о ней несколько слов. В XVI веке, когда Шекспир обратился к истории о Юлии Цезаре, она уже стала чем-то сродни легенде, допускавшей разные толкования. Уже в древности противоречивая личность Цезаря вызывала огромный интерес. Плутарх, чьи «Параллельные жизнеописания» легли в основу шекспировской трагедии, сравнивал Цезаря-полководца с Александром Македонским и, в то же время, отмечал его стремление к единоличной царской власти. В Англии эпохи Елизаветы сюжет трагедии был чрезвычайно злободневным: монарх считался наместником Бога, но, в то же время, большое значение приобретали гражданские свободы, существовавшие в период римской республики. Приближалась английская буржуазная революция. Поэтому главное своеобразие шекспировской пьесы заключается в ее политической проблематике. Отметим, что с точки зрения перевода данная трагедия представляет несомненный интерес.

Обратимся непосредственно к истории русских переводов «Юлия Цезаря». Как уже отмечалось, всего известно 13 переводов трагедии. Рассмотрим лишь некоторые из них. Мы уже говорили о том, что перевод Карамзина был первым переводом Шекспира, выполненным с оригинала. Восемнадцатый век, как известно, был эпохой украшательных переводов. Карамзин же, как он сам отмечал, «...наиболее старался перевести верно, стараясь притом избежать и противных нашему языку выражений... мыслей автора моего нигде не переменял я, почитая сие для переводчика непозволенным» (Карамзин, [интернет-версия](#)). Стремясь как можно точнее передать смысл подлинника, Карамзин даже отказался от Шекспировского белого стиха и перевел трагедию прозой. Данный перевод оказался довольно близок оригиналу, хотя проза и лишила шекспировский текст поэтичности. Для современного читателя восприятие данного перевода несколько затруднено, ввиду того, что русский язык перевода Н.М. Карамзина устарел и пестрит устаревшими словами и оборотами («он яко колосс осеняет», «мы яко карлы», «дабы обрести для себя срамное место смерти», «человеки», «владыки», «имя сие чаще твоего повторяется»). Некоторые конструкции перевода Карамзина представляют собой «word-for-word» перевод в чистом виде. Например: «Men at some time are masters of their fates» - «Человеки бывают иногда владыками судьбы

своей». Однако в переводе Карамзина все же присутствует ряд вольностей и отклонений от оригинала. Так, «petty men» (мелкие, маленькие люди) превращаются у него в «карлов», «noble bloods» (люди благородной крови) – в «героев», а «huge legs» (огромные ноги) – в «исполинские подножия». В целом, данный перевод выполнен переводческим методом «foreignization».

Второй анализируемый нами перевод «Юлия Цезаря» увидел свет в 1858 году. Его автором явился А.А. Фет. Данный перевод вызвал множество споров и критики. В марте 1859 года Дружинин писал Толстому: «Бедный наш мудрец Фет сделал совершенный fiasco своим «Ю. Цезарем», над переводом смеются и вытверживают из него тирады на смех» (Ачкасов, интернет-версия). Прежде, чем приступить к работе над переводами Шекспира, Фет сформулировал основные принципы перевода, за которыми впоследствии закрепился термин "буквализм". Ю. Д. Левин, характеризуя перевод «Юлия Цезаря», выполненный Фетом, так сформулировал его переводческие принципы: «В основе его [Фета] переводческих принципов лежало убеждение в «невозможности воспроизводить впечатление оригинала», которое, в свою очередь, являлось следствием идеалистического представления о таинственной непостижимости художественного произведения, о непреодолимой бездне, лежащей между поэтическими представлениями разных народов. Поэтому от переводчика требовалось рабское копирование внешней формы поэтического оригинала и, прежде всего, соблюдение эквилинеарности и эквиритмии» (Цит. по: там же). В действительности, Фет стремился обозначить критерии точности и возможной свободы при переводе и придерживался принципов, которые состояли в установке на иноязычный текст, нередко жертвуя родным языком. В некоторых местах трагедии это привело к смещению ударений и темноте смысла. И все же, в переводе много находок. Перевод Фета особенно выигрывает при сравнении с подлинником. Так, известный монолог Цезаря (действие III, акт II) Фет переводит довольно близко к оригиналу, в то же время сохраняя форму родного языка:

These couchings and these  
lowly courtesies  
Might fire the blood of ordinary  
men,  
And turn pre-ordinance and  
first decree  
Into the law of children.

Такая лесть и ползанье  
такое  
Способны в пошлых людях  
кровь разжечь  
И обратить решенный  
приговор –  
В каприз ребенка

Мы видим, насколько близок перевод Фета. В данном отрывке интерес представляет выражение «turn pre-ordinance and first decree into the law of children», что означает превратить важнейшие и издревле установленные законы в правила детской игры. Перевод Фета «каприз ребенка» вполне обоснован, поскольку Сэмьюэл Джонсон заменил «lanes» первого фолио на «laws». Макмиллан предложил читать это слово «lunes» - капризы. Таким образом, данный перевод представляет собой пример перевода, выполненного методом «foreignization». Заслугой Фета является тот факт, что в своем стремлении к дословности переводчик сумел сохранить стихотворную форму оригинала.

Перевод М.А. Зенкевича, увидевший свет столетие спустя, в 1959, году представляет собой довольно удачную комбинацию двух переводческих направлений. Прошедший прекрасную школу у поэтов-акмеистов в «Цехе

поэтов», Зенкевич использовал принципы акмеизма и в переводе. Нельзя не согласиться с А.Н. Горбуновым, что «в работе над трагедией Зенкевич предстает как зрелый мастер, тонко чувствующий природу шекспировского текста, его стиль и образность и вместе с тем достаточно точно и в то же время свободно воспроизводящий оригинал» (Горбунов 1998, 15). Приведем примеры переводческих достижений Зенкевича. Шекспировское «the fault dear Brutus is not in our stars, but in ourselves» он переводит знаменитым и теперь уже устойчивым для русской культуры выражением «не звезды, милый Брут, а сами мы виновны». Шекспировскому «a serpent's egg... and kill him in the shell» он находит простой для восприятия русского читателя и зрителя аналог «яйцом змеиным... убьем его в зародыше». Отказавшись от дословного перевода «в скорлупе», переводчик нашел максимально близкое русскому читателю понятие. Итак, в своей работе Зенкевич совместил противоположные переводческие стратегии и создал перевод для театра. Ориентируясь на восприятие речи героев со сцены, он подарил русским читателям и зрителям Шекспира – в этом основная заслуга переводчика Зенкевича.

Четвертый анализируемый нами перевод, выполнен современным поэтом-переводчиком, А. Величанским. Его перевод полон образов, языковых выражений, характерных русскому языку и русской культуре и, на первый взгляд, представляет собой переводческий метод «domestication». Однако, при более глубоком анализе становится ясно, что, не смотря на обилие исконно русских конструкций и выражений, перевод Величанского наиболее близок шекспировскому тексту. В своей работе переводчик стремился передать поэтичность произведения и, в тоже время, сохранить ее театральность. Сам Величанский так комментирует свои переводческие принципы: «Перевод должен быть максимально точным – в передаче чисто поэтических национальных особенностей произведения... Неизбежные отступления от точного соответствия оригиналу должны совершаться на основе глубочайшего анализа всех тенденций переводимого поэтического явления... Такого рода точность не есть буквальность, она куда точнее ее и допускает порой максимальные отклонения от оригинала». (Цит. по: Горбунов 1998, 17). Свое переводческое кредо Величанский успешно воплотил в переводе трагедии Шекспира. Уже в первой сцене шекспировское «a mender of bad soles» (где омофом [soulz] имеет значение «души» и «подошвы») он переводит «чиню подошвы душ людских», сохраняя семантику обоих омофоров. Интересен перевод фразы

No, Ceasar hath it not; but you,  
and I,

And honest Casca, we have the  
falling-sickness.

Не он страдал, а ты, да я, да  
Каска –

Мы пали в прах и корчимся –  
не он.

С точки зрения дословности данный перевод не соответствует оригиналу, здесь нет даже «падучей болезни». Однако, с точки зрения идеи автора, перевод Величанского максимально точен, адекватен переводимому тексту. Допустив «максимальные отклонения от оригинала», переводчик смог создать точный в смысловом и поэтическом отношении перевод.

И последний перевод, на котором хотелось бы заострить внимание, - перевод А.В. Флори, выполненный в 2007 году. По словам самого Флори, он принялся за перевод «Юлия Цезаря» уже после всех других трагедий Шекспира и «получил редкое удовольствие». В своем предисловии к переводу он подчеркивал, что «основная задача переводчика – вчитываться в шекспировский текст, извлекать основной смысл и заострять его, подавать крупным планом – освободить его от мешающих наслоений, помогать шекспировскому слову не потеряться» (Флори, интернет-версия). Флори, по его собственному заверению, попытался создать нечто наподобие «театра теней», главный герой которого – дух Цезаря. Свое видение трагедии Флори постарался отразить в переводе. В его переводе, действительно, много слов, семантика которых создает вокруг трагедии мистический ореол: «тени прошлого величия», «они на призраков похожи», «Дух Цезаря, ты удовлетворен?», «Кальпурнии опять пригрезится ужасное виденье». Отметим, что данный перевод выполнен в рекордно короткий срок – полтора месяца (3 сентября – 20 октября 2007). В целом, перевод выполнен белым стихом, строка в строку и довольно близко к оригиналу. Возможно, именно поэтому некоторые части текста нельзя назвать высокохудожественными («еще до падения, заметив, что эти идиоты в экстазе от его пантомимы», «эти дурни кидали вверх просмердевшие потом колпаки»). Данный перевод содержит много просторечий («язык у него отнялся», «покамест», «Ах душка!», «от страха одичавших», «дурни», «эта дрянь добра не предвещает»), современных выражений («железная логика», «эпилептик» вместо «падучей болезни»); многие современные выражения носят у переводчика просторечный и даже сленговый характер («толпа выразила бурный восторг воплями радости», «примитивнейший фарс», «греческая ахинея», «боги меж собой переругались»). Иными словами, язык перевода довольно современен, и, при всем желании Флори «помочь шекспировскому слову не потеряться», далек от шекспировского. И все же в тексте немало и переводческих находок. Уже в первой сцене сложное в семантическом отношении «a mender of bad soles» он переводит «я исправляю то, что тебе в подметки не годится», сохраняя коннотации обоих омофоров; а фразу «I am indeed sir a surgeon to old shoes» - «чеботарь – также и хирург: он делает операции на коже». Этот непохожий на другие перевод, объединяющий противоположные переводческие стратегии, может быть подвержен жесткой критике, но, несомненно, заслуживает внимания как теоретиков, так и практиков перевода.

Итак, перед нами переводы бессмертной трагедии Шекспира «Юлий Цезарь». Данные переводы выполнены разными переводческими методами. Подчеркнем, что ни один из них не представляет тот или иной метод в чистом виде. В действительности, каждый раз это комбинация противоположных переводческих концепций. Следует помнить, что представления об адекватности первоисточнику

меняются с течением времени, а талантливые с литературной точки зрения переводы продолжают жить вне зависимости от того, как меняются взгляды на творчество иноязычного автора.

Литература:

1. Ачкасов А.В. Шекспир в переводах А. А. Фета. - Режим доступа: <http://fet.ouc.ru/shekspir-v-perevodah-feta.html>
2. Горбунов А.Н. «Могучий Цезарь во прахе»: Предисловие // Шекспир У. Юлий Цезарь: На англ. и рус. яз. / Переводы Н. Карамзина, А. Фета, М. Зенкевича и А. Величанского. – М.: ОАО Изд-во «Радуга», 1998. – С 5-17
3. Карамзин Н.М. О Шекспире и его трагедии Юлий Цезарь. – Режим доступа: [http://www.rvb.ru/18vek/karamzin/2hudlit\\_/01text/vol2/02criticism/32.htm](http://www.rvb.ru/18vek/karamzin/2hudlit_/01text/vol2/02criticism/32.htm)
4. Левин Ю.Д. Проблема переводной множественности / Ю.Д. Левин // Литература и перевод: проблемы теории. / Сост. П.М. Топер, В.Х. Ганиев. / - М.: Прогресс, Литера, 1992 – С. 213-216, С.223
5. Морозов М.М. Советское шекспироведение и театр // Шекспировский сборник 1947 // М., Всероссийское театральное общество, 1947. - Режим доступа: [http://lib.ru/SHAKESPEARE/shks\\_reading1947.txt](http://lib.ru/SHAKESPEARE/shks_reading1947.txt)
6. Систематизированный указатель всех переводов всех пьес В. Шекспира на русский язык с 1787 по 2001 год (включая издания ВУОАП и Интернет) // В. Шекспир Трагическая история Гамлета, датского принца. – Режим доступа: [http://moshkow.cherepovets.ru/cgi-bin/html-OI.pl/SHAKESPEARE/shks\\_hamlet7.txt](http://moshkow.cherepovets.ru/cgi-bin/html-OI.pl/SHAKESPEARE/shks_hamlet7.txt)
7. Урнов Д. «Гений века»: Вступительная статья // Шекспир В. Комедии, хроники, трагедии: В 2т. Т.1: Пер. с англ. / Вступ. Статья и комментарии Д. Урнова - М.: РИПОЛ, 1997.- С. 7-32
8. Флори А.В. Краткое вступление к Юлию Цезарю. – Режим доступа: [http://rus-shake.ru/criticism/Floria/Julius\\_Caesar/](http://rus-shake.ru/criticism/Floria/Julius_Caesar/)
9. Шекспир В. Юлий Цезарь. Перевод А.В. Флори. - Режим доступа: [http://rus-shake.ru/translations/Julius\\_Caesar/Floria/2007/](http://rus-shake.ru/translations/Julius_Caesar/Floria/2007/)
10. Шекспир У. Юлий Цезарь: На англ. и рус. яз./ Переводы Н. Карамзина, А. Фета, М. Зенкевича и А. Величанского. – М.: ОАО Изд-во «Радуга», 1998
11. Шлейермахер Ф. О разных методах перевода // Вестник Моск. ун-та. Сер.9. Филология. – 2000. - № 2. – С. 127-145
12. Venuty L. The translator's invisibility: A history of translation // Translation Studies/Comparative literature / Ed. by Susan Bassnet and Andre Lefevre – London and new York, 2003 – 354p

Вотякова И.А.  
Гранадский университет  
г. Гранада (Испания)

## ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ИСПАНОГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ

Словообразовательный аспект имеет особое значение при изучении русского языка, отличающегося разветвленной системой словообразовательных средств. Знание специфики образования слов способствует увеличению словарного запаса, более прочному усвоению грамматических особенностей, а также увеличению скорости чтения. Умение образовать слово с необходимым категориальным значением лица, действия, признака и т.д. или, наоборот, понять общее значение лексической единицы, благодаря знанию способа образования и аффиксальной системы, указывает на высокий уровень владения языком.

Согласно «Образовательной программе по русскому языку как иностранному» (Программа 2001, 24) в области словообразования уже на элементарном уровне иностранный учащийся должен иметь представление об основе слова и окончании, корне, суффиксе. Однако, как показывает практика, только студенты, обучающиеся на филологических специальностях, не испытывают трудностей в понимании этих значимых частей слова. Кроме этого, существует ряд различий в трактовке основных понятий словообразования. Так, среди основных способов образования новых слов в испанском языке рассматриваются деривация, композиция и парасинтез, зачастую смешиваемые при изложении материала, что указывает на «отсутствие ясного разграничения между проблемами словообразовательной и морфологической классификации слов» (Арутюнова 1961, с. 10).

На элементарном уровне студенты должны освоить:

- образование существительных со значением лица мужского / женского пола по национальности, профессии, занятия и др. с суффиксами: *-тель / -ница, -ец, -ка, -ик, -ник / -ница* и др. (*преподаватель, преподавательница, иностранец, иностранка, школьник, школьница*);

- образование прилагательных с суффиксом – *ский* (*русский, английский*);

- образование глаголов: глаголы с суффиксами *-а* и *-и* (*работать, отдыхать, говорить*); глаголы несовершенного вида с суффиксом *-ива-, -ыва-* (*рассказывать, спрашивать*); глаголы совершенного вида с префиксами *с-* (*сделать*), *на-* (*написать*);

- образование наречий: наречия на *-о* (*хорошо*), наречия с конфиксом *по...и* (*по-русски*).

Как правило, изучение данных тем не представляет особых трудностей, однако в этом случае наблюдается смешение слово- и формообразования. Уже на этом этапе необходимо характеризовать слово как часть какой-либо словообразовательной цепи. Так, словарный минимум элементарного уровня дает возможность представления следующих трехчленных словообразовательных цепей:

- глагол–существительное–существительное/прилагательное (при этом существительные, называющие лицо женского пола, закрывают словообразовательную цепь);

- существительное-прилагательное-существительное (особенность этой словообразовательной цепи в том, что ее звенья могут взаимозаменяться, в связи с чем меняется характер мотивированности данных слов);

- существительное-прилагательное-наречие.

На данном этапе в испанской аудитории особое внимание стоит уделить образованию существительных, обозначающих лицо женского пола, т.к. в испанском языке отмечается другой принцип выражения данного значения. При выборе можно обратить внимание на любопытную особенность: отглагольные существительные со значением лица, как правило, образуют существительные, называющие женщину, при помощи суффикса *-ниц-*, что отличает эти производные от образований, имеющих в качестве мотивирующей именную основу, где данную функцию, как правило, выполняет суффикс *-к(а)* (Вотякова 2006, 549-552)

На базовом уровне студенты должны иметь представление:

- об образовании существительных, обозначающих лицо мужского и женского пола по национальности, роду занятий, профессий, деятельности и др. с суффиксами: *-чик, -чица, -щик, -щица, -ист* и др. (*летчик, летчица, продащица, экономист*), *-анин, -янин, -анк(а)* (*англичанин, англичанка*); название науки - *-ия* (*биология*); название предмета, действия и т.д. - *-ция* (*эволюция, демонстрация*); образование существительных с помощью сложения основ (*самолет, пароход*);

- об образовании отрицательных местоимений (*некого, нечего*);

- об образовании прилагательных с суффиксами: *-ный(ий)*, называющих качество предмета, его признак и др. (*длинный, вечерний*); *-ический*, указывающих на принадлежность предметов, качество, отношение (*исторический, химический*); прилагательных с помощью сложения основ (*англо-русский, северо-восточный*);

- об образовании глаголов с постфиксом *-ся* и глаголов движения при помощи приставок *по-, при-, у-, в(о)-, вы-, под-, от-, пере-*; а также об образовании глаголов при помощи суффиксов *-ова-, -ева-* (чувствовать себя, танцевать),

- об образовании отрицательных наречий (*никогда, никуда*).

Мы не включили в данный список морфемы, которые участвуют в образовании каких-либо грамматических форм: форм сравнительной степени, форм повелительного наклонения глагола и т.д. Наибольшие трудности на данном этапе представляет изучение темы глаголов движения с приставками. Кроме этого, особое внимание следует уделить вопросу семантико-словообразовательных связей между производными. На базовом уровне возрастает и количество словообразовательных цепей, имеющих в своем составе три и более члена:

- существительное-существительное-прилагательное (*биолог – биология – биологический*);

- глагол-существительное-прилагательное (*оперировать – операция – операционный*).

Особое значение имеет формирование умения сравнения словообразовательной системы родного и изучаемого языка. На данном этапе полезно обратить внимание студентов на интернациональные суффиксы, которые также существуют в испанском языке: суффиксы *-ист, -тор* и др. Однако

необходимо указать на общее и различие словообразовательной роли таких морфем. Например, сравнительное исследование функционирования суффикса *-ист* в русском и испанском языках привело нас к следующим выводам:

- производящая основа существительных в рассматриваемых языках именная, однако в испанском языке прослеживается отчетливая связь производных с глаголами: *coleccionista* (коллекционер, собиратель) – *coleccionar* (коллекционировать, собирать);

- данные существительные употребляются, как правило, в книжных стилях речи;

- в русском языке при помощи данного суффикса образуются только существительные, в испанском - прилагательные и существительные (суффикс *-ista*, как правило, используется в словопроизводстве относительных прилагательных);

- суффикс *-ista* образует прилагательные от имен нарицательных и имен собственных. Последние особенно активно, гораздо чаще, чем в русском языке, выступают в качестве производящих. Это объясняется тем, что при словопроизводстве от русских имен собственных данную функцию, как правило, выполняет суффикс *-ец*, что отражает достаточно давнюю историческую конкуренцию этих образований;

- и в испанском, и в русском языках данный суффикс является продуктивным и его производные имеют тесную семантико-словообразовательную связь существительными на *-изм(-ismo)*.

Кроме этого, когда это возможно, необходимо выделять возможные соответствия в способах образования слов. Например, абстрактные слова на *-ción* в испанском языке, как правило, соотносятся с русскими существительными на *-ция*.

На первом уровне значительно возрастает количество изучаемых словообразовательных типов:

- словообразование существительных: распознавание словообразовательных моделей на достаточно широком материале, образование существительных, обозначающих абстрактное понятие, действие, признак, качество и др. с суффиксами: *-ние, -ение, -ство, -ка, -ость, -изм* (*знание, изучение, создание, слабость, романтизм*), образование существительных с помощью сложения основ (*гидроэлектростанция*);

- словообразование местоимений: образование неопределенных местоимений при помощи постфиксов *-то, -либо, -нибудь* (*кто-то, кто-нибудь, кто-либо*);

- словообразование прилагательных: образование имен прилагательных с суффиксами: *-онный, -енный* (*общественный, революционный*);

- словообразование глаголов: образование глаголов движения при помощи приставок: *до-, про-, за-, об-* (*обо-*); образование глаголов с постфиксом *-ся*, образование глаголов при помощи суффикса *-ировать* (*конспектировать*);

- словообразование наречий: образование неопределенных наречий (*где-то, где-нибудь*).



Учитывая словарный минимум первого уровня, мы можем выделить следующие дополнительные модели словообразовательных цепей:

- глагол-глагол-существительное (*строить – построить – постройка*);
- существительное–глагол-существительное (*конспект – конспектировать – конспектирование*);
- существительное-существительное-прилагательное (*национализм – националист – националистский*);
- глагол-существительное-прилагательное (*производить – производство – производственный*);
- глагол-глагол-глагол (*одевать – одеваться – переодеваться*).

Особое внимание на данном этапе следует обратить на употребление паронимов (например: *общий – общественный, единый – единственный, водный – водяной, кожный – кожаный*); на взаимозависимость словообразовательных морфем (например: существительные на *-ист* с существительными на *-изм, -ика, -ия*, от существительных на *-ство* прилагательные образуются только при помощи суффиксов *-онный(-енный)* и т.д.); на различие в способах образования одной и той же части речи и т.д.

Таким образом, основные трудности при изучении русского словообразования, как правило, обусловлены следующим:

- различиями в словообразовательной системе родного и изучаемого языка, а также в семантико-словообразовательных связях производных;
- различиями между способами выражения грамматических значений;
- спецификой функционирования иноязычных морфем.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Очерки по словообразованию в современном испанском языке / АН СССР, Ин-т языкознания. - М. : Изд-ва АН СССР, 1961. - 151С.
2. Вотякова И.А. Изучение словообразовательных связей на разных уровнях преподавания РКИ (элементарный – первый уровень) // Материалы IX международного симпозиума МАПРЯЛ «Теоретические и методические проблемы РКИ. Новые информационные технологии в лингвистической и методологической науке». - Тырново, 2006. - С. 549-552.
3. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. - М.: Изд-во РУДН, 2001. – 137 С.

Гаджиева Н.З.  
Университет «Азад»  
г. Тегеран (Иран)

**К ВОПРОСУ ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ**

Перевод – это такое высказывание, которое ставит своей основной целью передачу эквивалентного оригиналу материала с неизменным учётом того потенциального фактора, что в языке подлинника и переведённой информации могут обнаруживаться глубокие, фундаментальные различия.

Ещё в конце 1960-х годов языковед с мировым именем О. С. Ахманова писала о том, что возвращение лингвистики к человеческому фактору позволяет воспринимать любой язык как носителя той или иной культуры, «совокупность специфических фоновых знаний и поведенческих стереотипов» (1,498).

Уже с высоты мастерства переводческого опыта, накопленного на рубеже XX и XXI веков, очевидно, что речь идёт о выявлении тех поведенческих стереотипов, сохраняющихся при окончательном варианте перевода. Они, как подоснова «фоновых знаний», по нашему убеждению, содержатся в тех частях текста, предлагаемых в качестве дидактического материала. Отсюда вытекает сущность дидактического аспекта - это перевод культурных реалий другого народа, инационального исторического колорита, знаний и сведений географического или этнографического характера.

В отличие от лингвистического аспекта в данном случае в переводе должны быть отражены традиции, нравы, обычаи и характеры. Причём, как в отдельных лексемах, так и в словосочетаниях и – шире – на материале определённых синтаксических периодов.

В связи с отмеченным несомненно актуальность изучения дидактического аспекта перевода.

Ещё Н.Г. Чернышевский по этому поводу решительно утверждал: «Без местного колорита в обстановке, лицах не могут обходиться настоящие романы, настоящие повести. Без местных красок и национальных обычаев, мыслей, национальных характеров в действующих лицах нет вида реальности – ни в правдоподобию в действии, ни осязательности в действующих лицах» (6,193).

В полном согласии с этим определением дидактический аспект перевода манифестирует поступки, связанные с национальной принадлежностью. Знания об этом должны быть сохранены в переводе (особенно художественном), ибо именно учёт данного аспекта придаёт литературному произведению ярко выраженную национальную окраску.

Специфика познаний историко-культурологического значения нередко с трудом воспринимается носителями другого языка, так как при передаче соответствующих реалий необходимо провести «чужой склад мышления» через своё собственное «Я». Это, безусловно, затрудняет перевод текста при освоении и творческом переосмыслении дидактического аспекта межъязыковой деятельности.

На необходимости творческого подхода в процессе перевода делаем в нашем выступлении особый акцент, потому что далеко не каждое выражение можно или вообще должно переводить с иностранного языка.

Например, по предположению одного из современных лингвистов, занимающегося вопросами дидактики в переводе, «в произведениях тюркоязычных

писателей имеется много слов, связанных с реалиями этнографии, культуры, быта и т.д., которые не переводятся. Это названия населённых пунктов – аул, кишлак; жилищ – юрта, яранга, чум; одежды, головных уборов – чадра, чаршаб и др.; музыкальных инструментов – тар, саз, зурна, словом, тех реалий, которых в силу их национального своеобразия нет эквивалента в другом языке» (2,61).

Подхватывая эту мысль, укажем на отсутствие прямого соответствия и в других языках. Так, нецелесообразно переводить с английского языка слова «Маркетинг», «Дизайн» и некоторые экономические понятия или термины.

По аналогии с вышеуказанным, Пастернак, к примеру, также не стал переводить средневековые музыкальные инструменты, сплошь и рядом употребляемые в трагедиях У. Шекспира.

При переводе слова «Surprise» в русской разговорной речи используется лексема «подарок»; в научном или художественном тексте предпочтительнее сохранять дух английского оригинала, то есть слово «сюрприз».

Следует подчеркнуть, что дидактический аспект нацеливает на получение предварительных знаний о местном колорите, что неизменно должно найти своё отражение в профессиональном переводе.

Здесь также могут возникнуть сложности, связанные с отсутствием понятия или явления в действительности другого народа.

Чтобы «с честью» выйти из положения, переводчики порою включают в речь слова реально действующих лиц в оригинале, давая необходимые комментарии в конце текста.

Однако, хорошее познание в области дидактики противится такому переводу с ненужными пояснениями. Следует избегать чрезмерного употребления экзотизмов.

Такое явление связано с ошибкой переводчиков, вероятнее всего, считающих, что максимальное сохранение экзотизмов в процессе перевода ярче сохраняет национальный колорит оригинала и, так сказать, «букву» национальных реалий.

По мысли таких переводчиков, соответственно ярче передаётся и национальный дух подлинника. Это неверный подход к анализируемой проблеме, потому что в таких случаях, как правило, местный колорит другой нации слепо превращается в колорит языка, на который переводится произведение.

По нашему мнению, алогичность сказывается ещё более явственно, если используются языки неродственных групп. Экзотизмы теряют своё исконное назначение в системе других языковых средств оригинала.

В своё время категоричное предупреждение на этот счёт вынес Н.В. Гоголь: «Ведь если непереведённые слова являются единственными выразителями национального колорита, то лучше уж вовсе не переводить» (3,124-125).

Добротный перевод предполагает грамотное сочетание различных видов деятельности, равно как и согласование языковых систем.

Очевидно, что всё выше указанное должно быть непременно в поле зрения профессионального переводчика. Однако, стара, как мир, поговорка, что специалистами не рождаются, а становятся. И мастерство перевода также рождается в «творческой лаборатории» в процессе поэтапного обучения. Поэтому возникает

необходимость сказать несколько слов о том, что дидактический аспект на стадии обучения являет собой прежде всего разновидность комплекса речевых заданий.

Как правило, на практике обучения основам перевода они представляют собой упражнения по развитию и совершенствованию навыков передачи историко-культурологических знаний.

Выработке дидактических умений способствуют и специальные задания с применением различных способов трансформации (раскрыть узкое значение отдельного слова, подобрать синонимы или антонимы с последующим объяснением).

Определённый набор слов можно сознательно опустить, не нарушая при этом логики повествования. От аналитических упражнений переходят к конструктивным, когда необходимо сконструировать собственный текст адекватно предложенному. Тем самым ставится задача отбора единственно правильного перевода.

Сопоставляя все варианты, даётся критическая оценка с объяснением, почему «отброшенные» версии не точны или вообще не приемлемы.

Особое место среди дидактических упражнений, ставящих основной целью обогащение словарного запаса, занимают такие, которые направлены на преодоление трудностей, связанных с передачей устойчивых словосочетаний.

Понятно, что в каждом языке они имеют свою этимологию, историю, а потому подстрочный или адекватный перевод без учёта культурологических реалий элементарно невозможен либо приводит к грубым искажениям подлинника.

Указанный вид упражнений должен быть направлен на поиски коренных значений фразеологических единиц, калек, пословиц, поговорок и т.д. и т.п.

Подведём краткие итоги нашего выступления. Итак, дидактические аспекты перевода имеют свои специфические законы и особенности.

Вмещая в себя огромную географическую, этнографическую, историко-культурологическую информацию, перевод соответствующий реалий играет важную роль в воссоздании национального своеобразия подлинника.

Однако, как выясняется, к ним нужно подходить с известными предосторожностями, вырабатывая умение разграничивать подлинно национальные и псевдонациональные факторы и явления.

Что же касается подготовительной работы, то нетрудно убедиться в строгой поэтапности речевых упражнений как подспорья дидактического аспекта перевода.

Способность переводчика к формированию корректных выводов из отдельных речевых высказываний на основе «фоновых знаний» и составляет ту важную часть дидактической компетенции, для развития которой проводятся упражнения по переводу.

#### Литература:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969, 498 с.

2. Гаджиев К.А. Проблема адекватной передачи культурологических реалий в переводе // Русский язык и литература в Азербайджане, 2003, № 3, с. 60-63.

3. Гоголь Н.В. Собр. Соч. в 6-ти тт. М.: Гослитиздат, 1953, т. 6, 243 с.
4. Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим» // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М. , 1996, с. 40-48.
5. Фёдоров А.В Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа, 1983, 237 с.
6. Чернышевский Н.Г. Собр. Соч. в 5-ти тт. М.: Гослитиздат, 1949, т. 12, 30с.

Георгиева С.И.  
Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского  
г. Пловдив (Болгария)

### ОБРАЗНОЕ ВОСПРИЯТИЕ МИРА ВО ФРАЗЕОЛОГИИ

Фразеологизмы – это образные и эмоциональные выражения, в которых язык сохранил информацию о том, как человек воспринимал мир, постигал окружающую действительность, осознавал себя, свою роль, место в ней. Каждому народу присуща своя культура, свой взгляд на мир. Мировидение того или иного народа проявляется в образной основе устойчивых выражений. Фразеологические единицы (ФЕ) непередадимы дословно на другой язык, потому что их значение не складывается из суммы значений слов, которые их составляют. При переводе текстов для фразеологизмов надо подбирать соответствующие выражения, которые передают ту же идею, что и в исходном языке. Различия в образной основе могут касаться как компонентного состава устойчивой единицы, так и образной основы словосочетаний в разных языках. Например, русскому фразеологизму *язык до Киева доведет* соответствует болгарский *с питане до Цариград се стига*. В обоих ФЕ выражена идея «запрашивая информацию можно достигнуть конечной цели». Желаемый объект посещения в выражениях разный – *Киев* и *Цариград*, что связано как с географическим положением конкретной страны, так и с ее историей. В обоих языках активизирована метафорическая модель «информация – достижение цели». Способ получения информации одинаков – «спрашивая, человек получает информацию», а конечна цель – желаемые места посещения - различные, однако выраженная идея в значениях ФЕ разных языков\* совпадает.

Если рассматривать устойчивые сравнения разных языков, в которых и модель словосочетаний, и выраженная идея совпадают, то объект сравнений часто разный. Например, устойчивые сравнения, выражающие идею “что-либо – исключительно простое (для понимания, решения)” компонент сравнений у русских и болгар различные овощи: у русских это *репа - проще пареной репы*, а у болгар – *фасоль: просто като фасул; фасулска работа*. Вероятно, это связано с традицией

---

\* Статья построена на материале русского и болгарского языков.

употребления данных овощей в быту русских и болгар, от способов их приготовления и применения, от климатических условий и др.

В России и в Болгарии есть и репа (разных сортов) и фасоль, однако оба овоща по-разному воспринимаются в этих славянских странах. С одной стороны, традиционно в болгарской кухне *фасоль* употребляется чаще, чем в русской, это типичная еда болгар, сравнительно дешевая и полезная, а, с другой, репа чаще встречается в русской кухне. Интересен факт, что в качестве сравнений в обоих языках используются именно овощи, хотя и разные. Это в очередной раз подтверждает наблюдения исследователей, что образная основа фразеологизмов построена на обиходно-бытовом опыте народов.

В разных языках существует ряд фразеологизмов по-разному выражающих одну и ту же идею, одно и то же явление, действие и т.п., т.е. всякий раз мы имеем дело с различными способами осмысления действительности. Образная основа как раз и иллюстрирует видение индивидуумов. И хотя речь идет об одном и том же явлении, образная основа фразеологических единиц по-разному это и отражает. Например, о чем-то нереальном русские говорят *когда рак на горе свистнет*, т.е. “никогда что-либо не произойдет”, а болгары: *на куково лято, на куков ден; на конския Великден; когато си видя врата/ ушите/ гърба (без огледало); когато цъфнат налъмите; когато върба върже грозде/ роди круши* и т.п. Интерпретация данных фразеологизмов основана на активизации метафорической модели “ситуация – нереальная, абсурдная”. В данных ФЕ носители языка активируют в сознании одни и те же метафорические модели, что приводит к сходству в актуальных значениях этих устойчивых единиц. Они имеют значение “никогда что-либо не случится, не произойдет”.

Обычно считается, что фразеологизмы – двуплановые сочетания слов: они обозначают нечто и образно мотивируют это обозначение. “Причина сохранения мотивированности идиом или стремление разгадать их смысл кроется в том, что источником их являются такие сочетания слов, в которых отражены самые разнообразные стороны жизни народа – носителя языка, в основном его обиходно-бытовой опыт” (Телия 1995, 11-12).

Мы присоединяемся к мнению ученых, которые утверждают, что образный потенциал ФЕ “более комплексный и разносторонний феномен, чем то, что следует понимать под языковым образом или внутренней формой лексической единицы в лингвистических исследованиях” (Баранов, Добровольский 2008, 112).

Для понятия образности ФЕ и ее роли в формировании фразеологического значения конкретных единиц необходимо целостное переосмысление конкретного словосочетания, которое, сохраняя связь с единичной ситуацией, в то же время воспринимается отвлеченно от нее как типизированное, приложимое и к другим обстоятельствам, чем-либо напоминающим те, в которых оно возникло. (В данной работе термины *образная основа* и *внутренняя форма* рассматриваются как синонимы). А.М. Мелерович выявляет специфику внутренней формы ФЕ, сравнивая ее с внутренней формой слова. Если внутренняя форма слова способна отражать лишь мысль об отдельном, изолированном явлении, то внутренняя форма

фразеологизма отражает конкретную, единичную и вместе с тем мыслимую обобщенно ситуацию. Следовательно, значение фразеологизма формируется не на основании мысли об изолированном явлении, а на базе представления об определенной ситуации, в образном восприятии мира.

В отличие от значений свободных словосочетаний и предложений значения ФЕ входят в семантическую систему языка. Денотатами ФЕ в системе языка служат не индивидуальные, субъективные, а социально закрепленные, типизированные представления об определенных явлениях. “Со своими денотатами ФЕ соотносятся через посредство сигнификатов, закрепленных языковым узусом. Вне контекста ФЕ обладают способностью соотноситься с разнообразными явлениями и ситуациями, подводимыми под определенные денотаты. Благодаря наличию у них социально закрепленного денотативно-сигнификативного содержания они могут быть отнесены к любым явлениям и ситуациям определенного рода” (Мелерович, 1979, 12). Все исследователи подчеркивают, что в процессе общения на первый план выдвигается актуальное значение ФЕ. Вместе с тем у многих фразеологизмов ясно осознается внутренняя форма, которая обуславливает понимание значения фразеологизма (Жуков 2006; Баранов, Добровольский 2008 и др.). Фразеологическое значение всегда осознается в сопоставлении с внутренней формой, с внутренним образом. Внутренний образ создается при взаимодействии свободного словосочетания с переосмысленным, а значение ФЕ мотивируется внутренним образом (внутренней формой). По мнению В.П. Жукова и А.В. Жукова внутренняя форма присуща лишь фразеологизмам, которые могут быть наложены на свободное словосочетание такого же лексического состава и на его фоне дают семантический и метафорический эффект, например: *брать быка за рога, бросать камень в чьей-либо огород, висеть на волоске, выносить сор из избы, отложить в долгий ящик* и др. Актуальное значение у мотивированных фразеологизмов не может как-то проявляться отдельно и независимо от этимологического значения, которое сопутствует актуальному значению, поэтому не случайно освоение иностранных фразеологизмов начинается с этимологического значения» (Жуков 2006, 243-244).

Образная основа ФЕ определяет национально-культурную специфику устойчивого словесного комплекса, его национально-культурный параметр. “Этот параметр связан с определением видения картины мира носителями языка и может быть полезен не только для изучения языка, но и этнографии, обычаев и верований, а также жизненных ситуаций, связанных с типом мышления, образом жизни и проч.” (Черданцева 1990, 79). Так, например, русская ФЕ *в Тулу со своим самоваром не ездят* (т.е. проявлять излишнее старание там, где это не нужно) основана на ситуации, связанной с тем, что в Туле делали лучшие русские самовары. Болгарская ФЕ *каня някого с бъклица* (букв., упрашивать кого-либо на коленях) свидетельствует о традиционном болгарском обычае уважаемых гостей приглашать с “бъклица” (с баклагой, флягой для вина), наполненной вином или ракией; *бъклица ли чакаш* (букв. ждешь особого приглашения, что ли?) и т.п.

Не всегда легко можно определить характер образной основы устойчивых словосочетаний так как разные группы ФЕ имеют неоднородный характер образных

основ, которые закрепились в языке. Трудно выявить общие закономерности иллюстрации образных основ без этимологического анализа, так как и немотивированные для социума устойчивые словосочетания, когда-то имели конкретную реальную ситуацию употребления и конкретные причины закрепления определенного значения за этим когда-то свободным словосочетанием, к тому же, слова меняют свое значение.

Справедливо утверждение Н.Ф. Алефиренко, что фразеологическое значение – содержание мысли, а образная основа ФЕ – “лишь его символ, формализованный семантический элемент”, это центр образа (Алефиренко 2008, 62).

Культурный компонент значения ФЕ - часть ее семантики и при воспроизведении фразеологического значения всякий раз происходит отталкивание, абстрагирование от образа, связанного с конкретной ситуацией (т.е. от образной основы) (Георгиева 2007, 76-77). Как раз образная основа ФЕ является камнем преткновения в их усвоении и использовании. Их смысл не может быть воспринят адекватно без обращения к фоновым знаниям. Иностранцы, изучающие неродной язык, говорят, что знают значение отдельных слов в ФЕ, но не могут понять общего смысла подобных выражений. Фактически это означает несформированность у них фоновых знаний, представлений о социокультурных ситуациях, отражающих уклад жизни данного народа. Вне их компетенции оказываются глубинный смысл высказываний: коннотации, которыми они обладают, ассоциации, которые они вызывают.

Образная основа ФЕ в языковом сознании народа коррелирует с культурным концептом – основной ментальной единицей национальной картины мира. Поэтому образная основа ФЕ выполняет мотивирующую функцию, выступая своего рода опосредствующим звеном между значением ФЕ и обозначаемой предметной ситуацией. Она определяет национально-языковую специфику фразеологического значения, что обнаруживается в процессе сопоставления соотносимых ФЕ в разных языках. Например, модель «объекты одинаковые, подходят друг другу» русские передают ФЕ *два сапога пара*, а болгары используют другие образы - *от един дол дренки са* (т.е. “фрукты с одного дерева /кизил”), либо ФЕ *търколило се гърнето, та си намерило похлупака* (“горшок нашел свою крышку”), *лика-прилика са* (“субъекты подходят друг другу”), *вземи вземи единия, че удари / цапни другия* (“субъекты обладают одинаковыми отрицательными качествами”). Данные выражения экспрессивны и обладают подчеркнутой отрицательной коннотацией.

Комплексный лингвистический анализ фразеологических микросистем русского и болгарского языков убедительно свидетельствует о том, что и в структурном, и в семантико-коннотативном плане их фразеология обнаруживает много общего. Эта общность особенно бросается в глаза, когда исследованию подвергается максимально полный материал не только литературных языков, но и диалектов и сопоставление ведется методом структурно-семантического моделирования.

При сопоставительном анализе фразеологических фондов разных языков необходимо исходить из семантической и структурной многомерности



фразеологизмов и строить сопоставление именно на базе этой многомерности, являющейся наиболее специфичным признаком фразеологизма в отличие от слова. В принципе эта многомерность определяется тремя признаками: а) переносное (обычно целостное) фразеологическое значение; б) исходное (обычно расчлененное) значение свободного сочетания, ставшего основой фразеологизма, его образная основа; в) синтаксическая конструкция (модель), на базе которой происходит интеграция значений компонентов фразеологизма (Мокиенко 2004, 39-40).

Не все свободные словосочетания превращаются в устойчивые. Для того, чтобы словосочетание закрепилось в языке, его образ должен быть значимым, знаковым для конкретного народа. Такие базовые словосочетания всегда хранят в своей образной основе и следов культуры народов.

#### Литература:

1. Алефиренко 2008: Алефиренко Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм: Монография. Москва: ООО Изд-во «Эллипс», 2008. – 271 с.
2. Баранов, Добровольский 2008: Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. Москва: Знак, 2008. – 656 с.
3. Георгиева 2007: Георгиева С. Мотивирующие параметры значения национально-окрашенных фразеологизмов// Проблемы фразеологии. Русская лексикография: тенденции развития. “Мир русского слова и русское слово в мире”, Sofia, 2007. Том II, стр. 76 – 80.
4. Жуков 2006: Жуков В.П., Жуков А.В. Русская фразеология. Москва: Высшая школа» 2006. – 408 с.
5. Мелерович 1979: Мелерович, 1979: Мелерович А.М. Проблемы семантического анализа фразеологических единиц современного русского языка. Ярославль, 1979. 80 с.
6. Мокиенко 2004: Mokienko und andere, 2004: Mokienko, V., Malinski, T., Stepanova, L., Walter, H. Russische Phraseologie fur Deutsche. Greifswald 2004. - 145 s.
7. Черданцева, 1990: Черданцева Т. З. Мотивационный макрокомпонент идиомы и параметр денотации // Фразеография в Машинном фонде русского языка. М., “Наука”, 1990. С. 73 - 80.

Глущенко В.А., Овчаренко В.Н.  
г. Славянск (Украина),  
Каламаж М.  
г.Ополе (Польша)

## **СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ МЕТОД В РУССКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ**

**20-х – 60-х гг. XIX в.**

Научный метод является одним из элементов, с помощью которых в науке выполняются целенаправленные познавательные действия. Эти элементы образуют специфическую систему, в которую, кроме научного метода, входят научная проблема, выдвижение и разработка гипотез, выбор предмета исследования, исходные познавательные задачи [26: 86].

Проблема научных методов – одна из важнейших в языкознании. Прежде всего необходимо отметить, что термин *метод* лингвисты употребляют в различных значениях. Чаще всего его трактуют в узком смысле, как совокупность приемов, используемых в исследовании языка [5: 232]. Однако такая интерпретация не в полной мере соответствует значению слова *метод* как определенного способа подхода к действительности, к её познанию [43: 89], обедняет понятие лингвистического метода. Перспективным представляется понимание метода как сложной логической единицы с определенной структурой [79: 258].

Наиболее расчленённые представления и средства для адекватного описания лингвистического метода выработаны в рамках понимания метода как сложной единицы, включающей в себя три разнородных компонента: онтологический, операциональный и телеологический [74: 24]. Комплекс научных приемов и процедур и методика их применения представляет собой лишь один из компонентов метода – операциональный. Правомерность включения в структуру метода телеологического компонента обусловлена тем, что каждый метод всегда неразрывно связан с целью исследования [91: 17].

Охарактеризуем онтологический компонент метода. Онтология выступает в роли средства, с помощью которого исследователь воспринимает мир как некую определенным образом расчлененную целостность, данную ему в системе философских категорий [74: 26]. «Подсистема» онтологии как бы замыкает познавательное движение: она является и логически первым шагом, задавая категориальное видение объекта исследования, и логически последним, включая в себя полученные результаты [там же: 27]. Из этого следует, что как принадлежность онтологического компонента научного метода целесообразно рассматривать такие средства познания, как принцип и подход.

Научный принцип является важнейшим методологическим средством, основой познания, теоретико-методологической основой метода<sup>16</sup>. В роли принципов выступают глобальные положения с широким радиусом действия, имеющие стратегическое значение [72: 102]. Иногда принцип рассматривают как исходный пункт исследования или как его конечный результат [74: 6]. Однако такая интерпретация недооценивает значение принципа как средства познания. Безусловно, правомерным является положение о том, что принципы представляют собой исходные, промежуточные и конечные теоретические обобщения [84: 25–26].

---

<sup>16</sup> В современных науковедческих исследованиях отражены тенденции включать принципы в структуру метода [26: 113] и относить их к онтологии [93: 46].

Очевидно, каждому методу присущи определенные принципы исследования, причем они могут быть как специфическими, так и общими для нескольких методов.

Научный подход, тесно связанный с принципом, трактуют как методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривают объект изучения, т.е. как понятие, руководящее общей стратегией исследования [11: 74]. Подход определяет направление исследования [72: 24; 13: 59], однако он, в отличие от принципа, является не непосредственным орудием познания [72: 24], а отражается в принципах, приемах и процедурах данного метода [13: 60].

В предлагаемой статье предпринимается попытка охарактеризовать особенности сравнительно-исторического метода в русском и украинском языкознании 20-х – 60-х гг. XIX в. (т.е. в компаративистике первого периода). При этом во главу угла поставлен онтологический компонент сравнительно-исторического метода. Речь идёт о том, как принципы сравнительно-исторического исследования отразились в общем понимании путей развития языков, в приёмах и процедурах сравнительно-исторического метода, в трактовке цели исследования. Для осуществления такого анализа необходимо обратиться к современным представлениям о сравнительно-историческом методе.

Лингвистика XIX – XX вв. позволяет представить сравнительно-исторический метод как важнейший инструмент познания языковой истории, который имеет, во-первых, определенные особенности и, во-вторых, определенные границы применения [81: 6]. Охарактеризуем сравнительно-исторический метод, исходя из положения о наличии в его структуре указанных компонентов.

Операциональный компонент сравнительно-исторического метода включает в себя такие приемы и процедуры, как 1) генетическое отождествление фактов, 2) лингвистическая реконструкция архетипа и фонетического закона, 3) хронологизация и локализация языковых явлений [49: 6, 58–59; 50: 9, 29; 51: 84]. Доминирующим универсальным приёмом сравнительно-исторического метода является сравнение [81: 11, 25; 50: 12; 78: 38–39; 21: 229–235], а наиболее существенной частью этого метода – процедура лингвистической реконструкции [59: 202].

Телеологический компонент сравнительно-исторического метода составляет его цель. В современном сравнительно-историческом языкознании её трактуют достаточно широко: это воспроизведение моделей праязыковых состояний семей и групп родственных языков, их дальнейшего развития и членения на самостоятельные языки, а также создание сравнительно-исторических описаний (грамматик и словарей) родственных языков [69: 485]. Однако, очевидно, сравнительно-исторические исследования направлены не только на получение конкретных фактов из истории тех или иных языков, т. е. имеют исключительно фактологический характер. Конкретные языковые факты осознаются как проявление общих закономерностей в «подсистеме» онтологии, а цель исследования может трактоваться как раскрытие исторических, причинных, системных связей фактов языка, т. е. как реализация принципа всеобщей связи явлений на конкретном историко-языковом материале. Именно так, с методологических позиций, понимали

цель сравнительно-исторического исследования ученые Харьковской и Московской лингвистических школ [29: 99, 175].

В онтологический компонент сравнительно-исторического метода входят определенные принципы и подходы. Ключевым для этого метода принципом, который, собственно, и вызвал к жизни сравнительно-историческое языкознание, является принцип историзма [100: 67; 51: 154]. Это положение можно считать общепринятым: во всех исследованиях, посвященных сравнительно-историческому методу, говорится и о принципе историзма. Однако это не единственный принцип в структуре онтологического компонента сравнительно-исторического метода. Проведенная В.А. Глущенко историко-научная реконструкция [29] показывает, что в работах сравнительно-исторической направленности значительную роль играют также принципы причинности, системности и всеобщей связи явлений<sup>17</sup>. Данным принципам соответствуют и определенные подходы (исторический, причинный, системный).

Фундаментальный принцип историзма, который является одним из важнейших принципов познания, выступает как предпосылка исторического исследования в разных науках. Сравнительно-исторический метод, органически вытекающий из принципа историзма, является важнейшим средством применения этого принципа в языкознании [66: 8]. В компаративистике принцип историзма играет ведущую роль [100: 67; 51: 11].

Принцип историзма рассматривают как принцип познания явлений в их становлении и развитии, в конкретно-исторических связях. Смысл этого принципа состоит в обращении к истории явления в процессе познания его сути. Историзм предусматривает исследование возникновения и дальнейшего развития явлений, рассмотрение их в аспекте как прошлого, так и будущего, признание необратимого и преемственного характера изменений. Любой развивающийся объект в момент его исследования является итогом своего предыдущего развития, а структура объекта содержит в более или менее трансформированном виде свою собственную историю. И то, что расположено одно рядом с другим в системе, исторически могло возникнуть в порядке следования одного за другим во времени [72: 104–105].

Принцип историзма в языкознании обобщает положение об историческом характере развития языка. Язык рассматривают как исторически развивающееся явление, начиная с ранних этапов формирования и заканчивая последними (мертвые языки) или дальнейшими перспективами развития [66: 8]. В современном языкознании принцип историзма рассматривается как мера научности лингвистического построения не только в собственно генетических, но и в типологических и ареальных исследованиях [51: 11].

---

<sup>17</sup> В научной литературе принципы историзма, причинности, системности, всеобщей связи явлений рассматривают как общефилософские [72: 80; : 13–15] и как принципы лингвогенетических исследований вообще [41: 29–44].

С принципом историзма тесно связан принцип причинности (каузальности)<sup>18</sup>, который понимают как положение об объективности, всеобщности и необходимости причинной связи явлений наряду с признанием других черт причинности [55: 11]. Любое научное познание предусматривает установление причин возникновения и развития объекта. Определение объективных причин, действие которых вызывает качественные изменения в том или ином объекте, является существенным элементом теоретического понимания процесса развития [25: 217]. Определение генетической связи между объектами и означает причинно-следственное объяснение.

Принцип причинности – один из фундаментальных общеприродных принципов, один из важнейших принципов бытия и научного познания; он играет огромную методологическую и эвристическую роль в развитии науки [55: 11]. Причинность отражает генетическую связь (связь порождения); суть причинности заключается в порождении причиной следствия [там же: 3, 6, 14, 52; 4: 13, 39; 92: 44; 87: 168]. Процесс развития выступает как непрерывный переход от существующего состояния к новому путем непрерывности причинных цепей [55: 8–9; 87: 170].

Если метод исследования должен отвечать сути объекта науки, что сохраняет свою актуальность относительно лингвистических методов [35: 25; 80: 151], то принцип системности в исследовании языка необходимо рассматривать как отражение системных свойств самого языка. В связи с этим необходимо отметить два момента. Во-первых, системность – это объективно существующее свойство, важнейшая онтологическая характеристика [46: 25]. Во-вторых, наряду с материальными системами (к которым принадлежит и язык) существуют идеальные системы – системы понятий или идей [85: 18].

Современная лингвистика видит в языке систему, которая состоит из частных лингвистических подсистем, или уровней [54: 40; 85: 55, 81–89]. Существенной представляется трактовка языка как сложнодинамической системы, которая изменяется во времени; язык в его развитии интерпретируют как системное явление, которое «поддаётся» системному анализу [24: 146]<sup>19</sup>.

Очень важным является вопрос о взаимосвязи принципов историзма, причинности и системности в сравнительно-исторических исследованиях. Рассматривая принципы системности и историзма, В.И. Постовалова отмечает, что очень часто эти принципы интерпретируют как независимые; в этом случае вопрос об их совместимости в пределах той или иной концепции будет дискуссионным.

---

<sup>18</sup> Иногда в этой связи говорят о принципе детерминизма [14: 13–19]. Необходимо отметить, что термины *причинность* и *детерминизм* не являются синонимами: причинность – важнейший вид детерминации, которую можно разделить на причинную и не причинную [55: 48–52; 4: 8–14; 3: 3–4]. Последняя охватывает системные отношения [87: 174].

<sup>19</sup> Но следует иметь в виду, что систему знаний об объекте нельзя отождествлять с системой предмета и системой объекта [98: 172].

Данный подход допускает такие толкования: 1) оба принципа исключают друг друга; 2) оба принципа обязательно выступают как сопутствующие; 3) оба принципа не исключают друг друга [74: 63–64]. Сама В.И. Постовалова считает принцип историзма одной из разновидностей принципа системности, если рассматривать систему как совокупность ее функционально-генетических состояний [там же: 63]. Подобная точка зрения представлена в работе И.В. Бойченко и В.И. Куценко: авторы рассматривают принцип историзма как конкретизацию принципов развития, детерминизма и системности [14: 19].

В современной философии довольно распространенным является объяснение взаимосвязи принципов историзма, причинности и системности путем обращения к принципу всеобщей связи явлений (он, как известно, представляет собой наиболее общую закономерность существования мира, результат и проявление универсального взаимодействия всех предметов и явлений). Так, Я.Ф. Аскин отмечает взаимосвязь принципов детерминизма и всеобщей связи явлений и подчеркивает, что детерминизм отражает активную сторону этой взаимосвязи [4: 14]. О. Г. Спиркин считает, что принцип всеобщей связи явлений существует в причинном и системном проявлении [87: 87].

Подобный подход отражен в языкознании. По мнению В.М. Русановского, конкретизацией принципа всеобщей связи явлений является принцип причинности [76: 3], а с точки зрения А.С. Мельничука – принципы причинности и системности [65: 19–20; 66: 7–8]. Наиболее завершённый вид такой подход получил в концепции В. К. Журавлёва: как конкретизацию и проявление универсального принципа всеобщей связи явлений интерпретированы три принципа – историзма, причинности и системности [41: 39–40]. Этим положением мы и руководствуемся в дальнейшем, анализируя конкретный материал.

Положение о том, что историзм является тем принципом, который вызвал к жизни сравнительно-историческое языкознание, в методологическом аспекте является важнейшим. Появление исследований основателей сравнительно-исторического метода, к которым относят Ф. Боппа, Р. Раска, Я. Гримма, А.Х. Востокова, означало применение к языковым явлениям принципа историзма. Последнее было глубоко закономерным. Для конца XVIII в. – начала XIX в. характерны грандиозные изменения в научном мышлении, которые происходили под знаком выдвижения и внедрения в практику идей историзма и развития. Эти идеи были не только следствием самостоятельного развития биологии и языкознания, но и результатом влияния философии истории французских просветителей и теории происхождения языка И. Гердера. Научные достижения первой половины XIX в. нашли непосредственное отражение в философских взглядах Ф. Шеллинга и Г. Гегеля. Утверждая, что каждое явление природы есть продукт действия противоположных сил, Ф. Шеллинг пришел к признанию принципа всеобщей связи явлений. Этот тезис был развит в диалектическом учении Г. Гегеля, которое стало философской основой нового научного движения, в том числе в России и на Украине. Философская концепция Г. Гегеля во многом способствовала тому, что в начале XIX в. историзм как определенное осмысление

явлений стал характерным признаком научного мышления. Идеи развития находят применение в изучении истории народа, истории культуры, религии, права, литературы, языка. Понимание того, что язык развивается, что между языковыми явлениями в их изменении существует преемственная связь, окончательно сложилось именно под влиянием философии Ф. Шеллинга и Г. Гегеля [73: 27].

Главным достоянием языкознания в этот период стало понимание изменяемости языка. Возникает идея неравномерности развития языковых элементов разных уровней. В русском языкознании это положение плодотворно разрабатывал И.И. Срезневский. Он писал: «В одном и том же языке не всё превращается равномерно, иное скорее, иное медленнее, и вследствие этого язык становится связью частей, разновременных образованных, древних и новых, но всё-таки постепенного превращения нельзя не видеть в изменении всего его строя и характера» [90: 21]. Взаимодействие старого с новым и является источником развития: «Этим борением, постоянными уступками старины новизне обозначается общий ход изменений языка» [там же: 26]. Положение о неравномерности развития элементов языка, поддержанное Ф.И. Буслаевым [18: 29], распространяется среди современников.

Значительное распространение в лингвистических исследованиях этого времени получило представление о двух периодах языкового развития: доисторическом периоде возникновения и совершенствования грамматических форм (и, шире, вообще языковых элементов разных уровней) и историческом периоде их деградации. В общем плане теорию двух периодов языкового развития сформулировал Г. Гегель. Ее разрабатывали немецкие лингвисты Ф. Бопп, Я. Гримм, В. Гумбольдт, А. Шлейхер, Г. Курциус. Историографы языкознания отмечают, что в России к этой теории обращались Ф.И. Буслаев и И.И. Срезневский [95: 20–21; 82: 30; 86: 230–231].

Лингвистические труды 20-х – 60-х гг. XIX в. свидетельствуют о том, что дань теории двух периодов языкового развития отдавали и такие русские лингвисты, как А.Х. Востоков, Н.И. Греч, М.Н. Катков. Так, А.Х. Востоков писал: «Замечено вообще, что все древние языки превосходили правильностью и изобилием форм языки позднейшие, ведущие от них свое начало» [22: 5]. Как примеры А.Х. Востоков приводил санскрит и современные индийские языки, древнегреческий и новогреческий, «древний германский» и современные германские, «старинный славянский» и современные славянские. Н.И. Греч писал о совершенствовании и последующей деградации языков [33, ч. 1: 29, 40]. М.Н. Катков акцентировал внимание на фонетических единицах, прежде всего на звуках: «Твердостью, чистотою и как бы сознательностью звуков должен был в высшей степени отличаться язык первобытный, о котором лишь смутные, хотя и несомненные свидетельства уцелели в языке. Языки памятные представляют уже постепенную порчу и ослабление звука: из живого деятеля он становится механическим и как бы условным знаменателем ему чуждого понятия» [48: 4–5]. В частности, относительно гласных М. Н. Катков отмечал, что «эта порча или это ослабление вокализма должно быть признано за явление, общее всей индоевропейской фонетике» [там же: 5–6].

Падение отразилось и на строении слога: здесь современный язык, в отличие от языка предков, «не обличает в нас излишней любви к изяществу. Мы далеко не столь разборчивы в устройении слогов, как наши предки» [там же: 114].

В концепции И.И. Срезневского первый период языковой истории является «временем развития форм языка», а второй – «периодом превращений» [90: 19]. Сравнивая эти периоды, ученый отмечает, что во втором периоде «прежняя стройность форм языка расстраивается» [там же].

Иное содержание теории двух периодов языкового развития придавал Ф.И. Буслаев. Как отмечают исследователи, первому периоду развития языка в отличие от второго в интерпретации Ф.И. Буслаева присуща большая конкретность в значении слов и грамматических форм [75: 18]. Изучение работ Ф.И. Буслаева показывает, что он усматривал в движении от конкретного к абстрактному одну из важнейших закономерностей развития языка: «Со временем живое значение слова теряется, впечатление забывается и остается только одно отвлечённое понятие» [19: 273]. Это приводит к тому, что «значительность отдельного слова пропадает, и наступает значительность целого предложения» [там же: 301].

По мнению историографов языкознания, теория двух периодов языкового развития с ее искусственными рамками, схематизмом, метафизичностью, с ее несоответствием реальным фактам и процессам развития существенно ограничивала исторический подход к языковым явлениям в 20-е – 60-е гг. XIX в. [36: 47–48; 37: 248; 38: 299; 95: 21; 86: 231]. Однако с абсолютно отрицательной оценкой теории двух периодов языкового развития согласиться трудно. Бесспорно, эта теория имела и положительное значение: в начале XIX в. она стимулировала поиски закономерностей развития языка, помогала систематизировать материал истории индоевропейских языков, а ее дальнейшее преодоление стало возможным благодаря накоплению и осмыслению этого материала, который показал уязвимость положения о том, что в историческое время (письменный период) языковые системы уже не совершенствуют свои средства, а, наоборот, деградируют, теряют органическую стройность и формальную завершенность [29: 25].

В середине XIX в. теорию двух периодов отрицал К.С. Аксаков [1: X]: для него, как отмечает В.В. Колесов, развитие языка является проявлением народного духа, поэтому на каждом этапе истории языка слово имеет свою творческую силу [53: 186]. Итак, К.С. Аксаков выступал против представления о двух периодах языкового развития исходя из романтических позиций.

В практике сравнительно-исторических исследований первого периода процесс развития языка выступает как непрерывный, преемственный и постепенный, причем эти характеристики интерпретировались в романтическом и натуралистическом планах. Изменения в языке, по мнению компаративистов, осуществляются в форме медленной эволюции.

Характерной особенностью этого периода является стремление лингвистов связать историю языка с историей народа. По словам Н.И. Греча, любой язык «носит на себе отпечаток истории и характера народа, который его употребляет» [33, ч. 1: 43]. Первой попыткой анализа значительного языкового материала в этом плане



стала глава «Материалы для русской грамматики и стилистики» в книге Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» [19: 192–373]. На это указывают Н.С. Чемоданов, С.В. Смирнов и другие историографы языкознания [95: 17; 82: 21]. В частности, исследование варваризмов в русском языке позволило Ф.И. Буслаеву сделать вывод, что «история варваризмов стоит в тесной связи с историей народа» [19: 341]. Необходимость рассматривать историю языка в тесной связи с историей народа Ф.И. Буслаев обосновывал и теоретически. Он подчеркивал, что «язык непрерывно движется и живет своею мощною жизнью в лоне народном» [там же: 373]. Отсюда положение о том, что «в языке выражается вся жизнь народа», что язык «является плодом тысячелетнего исторического движения и множества переворотов» [там же: 270].

Исследование Ф.И. Буслаевым истории языка в тесной связи с историей народа получило высокую оценку лингвистов последующих поколений [17: 483]. По словам Е.С. Истриной, в решении проблемы связи истории языка с историей народа Ф.И. Буслаев «намечал широкие и смелые задачи, поэтически изложил их» [47: 101].

Широкие перспективы в изучении этой проблемы усматривал также И.И. Срезневский, который отмечал, что «история языка, нераздельная с историей народа, должна входить в народную науку, как ее необходимая часть» [90: 17].

Принцип историзма в русском и украинском языкознании 20-х – 60-х гг. XIX в. выступает как ключевой, причем идеи историзма и развития языка плодотворно разрабатывались не только в диахронических, но и в синхронических исследованиях, посвященных современному лингвистам состоянию восточнославянских языков. Это характерно, например, для работ Г.П. Павского [71] и К.С. Аксакова [1], которые содержат в себе исторический комментарий к явлениям русского языка середины XIX в. [53: 172, 188]. Представители сравнительно-исторического языкознания первого периода пришли к выводу, что, поскольку язык является исторической категорией, изучать язык, не исследуя его истории, невозможно. Так, Ф.И. Буслаев подчеркивал: «Определить её (речь – В. Г., В. О., М. К.) не иначе можно, как путем генетическим; отсюда необходимость исторического исследования» [19: 207]. Эту же мысль высказывал И.И. Срезневский [90: 17]. Таким образом, в лингвистике, как отмечают историографы языкознания, закрепляется положение о тесной связи прошлого и современного состояния языка [8: 6; 94: 114].

Для лингвистических работ 20-х – 60-х гг. XIX в. характерно, как исчерпывающе показал В.В. Колесов, отсутствие синтеза исторического и сравнительного изучения языков [53: 163–199], несмотря на теоретическое обоснование тесной взаимосвязи исторического и сравнительного исследования языка в трудах таких ученых, как Ф.И. Буслаев и И.И. Срезневский [19: 192–193; 89: 95].

Изучение работ 20-х – 60-х гг. позволяет сделать вывод, что в плане применения приемов и процедур сравнительно-исторического метода для этого времени было характерно преобладание приема генетического отождествления фактов над процедурой лингвистической реконструкции. Именно в этом приеме

становления принципа историзма осуществлялось в первую очередь и к тому же наиболее полно и последовательно. И.И. Срезневский ставил перед лингвистами задачу «отличать древние формы от новых», для чего необходимо «не опускать из виду общего хода изменения языка, понимать ход изменений других родственных языков и наречий» и с помощью «методы сравнительной» изучать в памятниках «отрывочные остатки древности» [90: 34]. В связи с этим можно отметить, что И.А. Бодуэн де Куртенэ видел одну из важнейших особенностей языкознания XIX в. в том, что ученые стали различать в языке разные по времени наслоения [12, т. 2: 7]. Языковеды 20-х – 30-х гг. XIX в. осознавали это и теоретически. Так, Н.И. Греч в связи с лексическими заимствованиями в языке отмечал, что «разные слова ложатся в нём (в языке – В. Г., В. О., М. К.) как слои земель в геологических формациях, иногда правильными пластами, но большею частью смешанные и искажённые» [33, ч. 1: 43].

Компаративисты понимали отождествленные звуки как продукт ряда эпох; они отождествляли факты разной хронологии, отраженные в современных языках и в древних письменных памятниках. Классическим примером является открытие А. Х. Востоковым носовых гласных в праславянском языке. Оно стало возможным благодаря сравнению кириллических юсов с носовыми гласными звуками современного польского языка: старославянским **ѣ@áú** «зуб», **ѡ@êà** «рука», **êë#òâà** «клятва», **ï#òü** «пять» соответствуют польские **ząb**, **ręka**, **klątwa**, **pięć** [22: 8–9]. Генетическое отождествление одной и той же морфемы, а отсюда и всех звуков в ней в старославянском и современном польском языках обеспечило расшифровку фонетического значения юсов. Однако качественные характеристики (артикуляционные признаки) праславянских носовых гласных и пути возникновения этих звуков для лингвистов первого периода остались во многом невыясненными.

В использовании приема генетического отождествления фактов в это время проявилась и определенная ограниченность исторического подхода к языковым явлениям. Так, М.А. Максимович рассматривал редуцированные **ъ** и **ь** как специфическую старославянскую особенность, не присущую другим древним славянским языкам [60: 71, 76].

В аспекте лингвистической реконструкции архетипа и фонетического закона<sup>20</sup> принцип историзма реализовался, в частности, в понимании истории звуков и форм и языка вообще как прежде всего дивергенции (дифференциации), т. е. процесса распада, расщепления; такой подход, характерный для компаративистов первого периода, в том числе для лингвистов России и Украины, был обобщен А. Шлейхером в модели «родословного древа» [96: 108–110; 97: 116–119].

---

<sup>20</sup> Понятие фонетического закона как передвижения звуков появилось уже в работах Ф. Боппа, Р. Раска, Я. Гримма, А.Х. Востокова. Термин *фонетический закон* ввел Ф. Бопп. Этот термин закрепился в языкознании именно «за фиксацией звукового перехода, совершившегося в прошлом при определенных условиях» [50: 29]. Значительную роль сыграли здесь работы младограмматиков.

Вместе с тем русские и украинские языковеды 20-х – 60-х гг. XIX в. обращались и к конвергенции (интеграции).

Еще в работах М.В. Ломоносова в общих чертах высказывается важное положение о происхождении родственных языков из общего первоисточника – индоевропейского праязыка, в результате разделения которого образовались современные индоевропейские языки. М.В. Ломоносов моделировал образование языков во временной перспективе, высказывал мысль о постепенном процессе обособления индоевропейских языков от праязыка и об исторической последовательности в образовании отдельных языков: «Так неожиданно изменяются языки! Так не постоянно! Так исчезли еврейский, аларбейский, эллинский, латинский и другие! Представим продолжительность времени, в течение которого эти языки разделились! Посуди же, когда курляндский! Посуди же, когда латинский, греческий, немецкий, русский! О глубокая древность!» [58: 658–659]. Наиболее древним, по М. В. Ломоносову, было обособление латинского, греческого, германских и славянских языков. Процесс дифференциации языков длился тысячелетиями. Итак, исследователь представлял процесс образования индоевропейских языков как дивергенцию. Для раскрытия закономерностей развития родственных языков М.В. Ломоносов сравнивал этимологически тождественные слова в греческом, латинском, французском и итальянском языках, что давало ученому возможность определить типы структурно-фонетических изменений в этих языках.

Идеи М.В. Ломоносова получили развитие в русском и украинском языкознании 20-х – 60-х гг. XIX в. А.Х. Востоков в рукописной работе «Изложение об этимологическом словаре» (1809) так определил цель своего исследования: «Я работаю над этимологическим сравнительным словарем или глоссарием славяно-русского и других единокровных с ним языков европейских для показания различных степеней родства между всеми языками и постепенного происхождения и перехода слов из одного языка в другой». Разделив лексический состав русского языка на три класса слов, ученый предпринял попытку сравнительного анализа их в исторической перспективе на широком межъязыковом материале. По мнению А.Х. Востокова, сходство звуков и значений отдельных слов в разных языках может свидетельствовать как о языковом взаимодействии, так и об общности их происхождения. С точки зрения ученого, древние славянские языки были значительно более близкими друг к другу, чем современные. А.Х. Востоков пишет о том, что во времена Константина и Мефодия все славянские народы могли легко понимать друг друга. Грамматические отличия между славянскими языками стали ощутимыми позднее, возможно через 300 или 400 лет после перевода церковных книг, а потом увеличивались на протяжении столетий [22: 15].

К проблеме соотношения родственных языков обращался и М. Н. Катков. Он подчеркивал, что народы, которые «находятся в исторических отношениях», заимствуют один у другого слова; однако «основательное языкознание не в этих выражениях должно иметь силу, а в тех, которые свидетельствуют о первичном единстве языков» [48: 253].

Н.И. Надеждин в статье «Великая Россия» (1837) высказал мысль, согласно которой древнерусский язык является непосредственным «предком» восточнославянских языков, причём он разделился на украинский, белорусский и русский «очень рано», со времен поселения восточных славян «между племенами финскими». Факторами, которые вызвали возникновение восточнославянских языков, ученый считал расселение на больших пространствах, влияние субстрата и климата. Позднее (1841) Н.И. Надеждин выдвинул новую, более целостную и разработанную в деталях концепцию первичности украинского и белорусского языков и вторичности русского. По Н.И. Надеждину, географическое разделение восточнославянской территории Припятью и Сожем обусловило еще в доисторическое время разделение древнерусского языка на украинский (понтийско-русский) и белорусский (балтийско-русский) языки, которые соответствовали двум восточнославянским племенным группировкам – юго-западным и северо-западным русам. Северо-восток Руси заселялся с северо-запада и юго-запада; это и послужило причиной смешения украинского и белорусского языков. Так возник русский язык, который, следовательно, является результатом конвергенции. При этом «предки» севернорусского и южнорусского наречий оказываются более древними, чем русский язык в целом. Ученый отмечал, что московское койне возникло вследствие смешения севернорусских и южнорусских говоров, указал на наличие в нем южнорусских (аканья) и севернорусских (взрывной *z*, твердый *m* в 3-м лице единственного числа глаголов настоящего времени) языковых особенностей.

Анализ взглядов М.А. Максимовича показывает, что ученый наряду с дивергенцией языков допускал конвергенцию родственных языковых систем. Исходя из признания праславянского языка, который нельзя отождествлять ни с одним существующим или исторически зафиксированным славянским языком, в том числе со старославянским, М. А. Максимович указывал на то, что уже в глубокой древности, задолго до IX в., праславянский язык разделился на восточный (русский) и западный языки. Язык восточных славян, по М.А. Максимовичу, задолго до образования Киевской Руси состоял из многих диалектов, на которых говорили упомянутые в летописях и других источниках восточнославянские «племена». Еще до введения христианства на Руси путем конвергенции близкородственных диалектов образовались южнорусский (украинский) и севернорусский языки. Акцентируя внимание на процессах конвергенции близкородственных диалектов и на зависимости этих процессов от истории общества, М.А. Максимович писал: «С соединением восточных славян в разные русские области возобновлялось и увеличивалось их сближение, и внутренняя жизнь опять становилась одинаковее, развиваясь под влиянием господствующего в области города. Где были средоточия русской жизни, и язык того места становился главным, образцовым для целой области; распространяясь в ней, он объединял собою местные разности (т. е. диалекты – В. Г., В. О., М. К.), заимствуя и сам от них, и развивался в областные наречия. Некоторые из сих наречий, распространяясь и господствуя в нескольких областях, придали им новое единство образования, и таким образом составила нынешняя особенность трех народных языков Руси» [60: 399–400].

М.А. Максимович пытался соотнести образование восточнославянских народностей и их языков с летописными «племенами». При этом М.А. Максимович, как и Н.И. Надеждин, исходил из простого соотнесения локализации тех или иных племен и современных восточнославянских народов.

На конвергентные процессы указывал и Н.И. Греч. Одной из причин языковых изменений Н.И. Греч считал столкновение и смешение с «народами иноплеменными»: народ получает от пришельцев слова, формы и синтаксические обороты, при этом первенство остается иногда не на стороне победителей, а на стороне многочисленных побежденных. Так постепенно образуются отдельные языки со своими наречиями [33: 67].

Значительное внимание языковым контактам уделял и И.И. Срезневский. Он отмечал, что из двух или нескольких языков может образоваться новый язык, по формам своим похожий и не похожий на те языки, из которых он возник. По мнению И.И. Срезневского, отделение дочерних языков от праязыка происходит путем дивергенции, но для более поздних этапов развития языков ученый допускал языковое контактирование (конвергенцию) [90: 8–11].

Поскольку развитие языка является закономерным процессом, задача языкознания, как отмечал И.И. Срезневский, заключается в том, чтобы раскрывать законы развития языка [90: 17]. Возникает такое понимание фонетических законов, согласно которому звуковые изменения осуществляются в форме медленной эволюции. Отсюда тенденция к выделению этапов действия фонетических законов. Так, Я.Ф. Головацкий, ссылаясь на материал юго-западных памятников украинского языка, в переходе *o* в *i* реконструирует промежуточный звук *y*: **конь** > **кунь** > **кiнь** [32: 31]. Вместе с тем звуковые изменения в трактовке историков языка нередко выступают как имеющие вневременной характер: исследователи утверждают, что законы, которые действовали в «общерусском праязыке», а позднее в истории восточнославянских языков, сохранились в современных восточнославянских языках [18: 26, 77]. Реконструкция фонетических законов в ряде случаев имела ограниченный характер. Так, М.А. Максимович реконструировал переход *o, e* > **ъ, ъ**, причем он считал *o, e* праславянскими архетипами, а **ъ, ъ** – специфической инновацией македонского диалекта, лёгшего в основание старославянского языка [60: 71, 76]. Немотивированное определение направления фонетического изменения, первичных и вторичных форм в языке представлено в реконструкции Ф.И. Буслаевым перехода носового гласного *e* в сочетании **ьн, ъм** в «общерусском праязыке» (**жьмоу** «жму», **жьноу** «жну») [18: 57, 66]. В основах слов типа **огня, отца** Ф.И. Буслаев констатировал опущение *o, e*, причем основы **огонь – огня**, с одной стороны, и **отец – отца**, с другой, не дифференцированы [там же: 66], хотя неначальные гласные в них имеют разное происхождение. Вместе с тем сближение указанных основ является правомерным: обе они связаны, хотя и по-разному, с процессом падения редуцированных гласных. Поэтому обращение Ф.И. Буслаева к подобным случаям, несомненно, способствовало дальнейшему изучению истории редуцированных.

Были предприняты важные шаги на пути реконструкции «общерусского праязыка»<sup>21</sup>. Внимание исследователей (А.Х. Востокова, И.И. Срезневского, П.А. Лавровского) привлекали прежде всего те фонетические черты «общерусского праязыка», которые отличали его от старославянского (полногласие, звуки **ч**, **ж** на месте праславянских сочетаний **tj**, **dj**, гласный **o** в начале слова). Вместе с тем предметом изучения становятся и такие явления, которые являются праславянским наследием в «общерусском» и старославянском языках: редуцированные **ь** и **ѣ**, носовые гласные (в «общерусском праязыке» они существовали в «доисторическую эпоху»), отдельный ряд заднеязычных согласных («твердость **з**, **к**, **х**») и др. [22: 7–8; 90: 29–33; 56: 25–46]. Историки восточнославянских языков считали, что «общерусский праязык» изначально (в момент выделения его из праславянского) не имел диалектного членения, но с течением времени в нем появляются определенные фонетические диалектные особенности. Позже это приводит к возникновению русского, украинского и белорусского языков. Итак, «общерусский праязык» выступает как промежуточный между праславянским и отдельными восточнославянскими языками<sup>22</sup>. Определенная ограниченность исторического подхода исследователей к языковым явлениям проявилась, как представляется, в том, что «общерусский праязык» они в значительной мере отождествляли с языком древнерусской письменности. Важнейшие признаки «общерусского праязыка» (архетипы, фонетические законы) устанавливались в основном путем сравнения с литературным языком – старославянским. Материал других славянских языков ученые использовали значительно меньше. Реконструкция архетипов и фонетических законов «общерусского праязыка» имела статический характер. С этим была связана незначительная глубина реконструкции: нижней хронологической границей выступает эпоха, непосредственно предшествовавшая возникновению письменности на Руси.

---

<sup>21</sup> Вместе с тем, как показывает анализ, основной целью исследования для русских и украинских компаративистов первого периода было открытие процессов исторического развития восточнославянских языков, причём праязыковая реконструкция играла сравнительно небольшую роль.

<sup>22</sup> Со временем П.А. Лавровский от признания «общерусского праязыка» пришел к констатации только «ближайшего родства» русского и украинского языков. В процессе анализа конкретных языковых явлений «общерусский праязык» не принимался во внимание (так, укр. **i** в слове **заміж** ученый выводил непосредственно из носового гласного) [57: 236, 263]. П.А. Лавровский утверждал, что в украинском языке много явлений, общих с сербским, и это делает украинский язык «переходным» от русского к южнославянским [там же: 264]. К таким явлениям ученый относил, например, **γ** (**h**) фрикативный. Эти соображения вызвали критику со стороны П.И. Житецкого, который считал, что П.А. Лавровский рассматривает несущественные признаки украинского и сербского языков, оставляя без внимания существенные. Пользуясь такой методикой, можно значительно увеличить количество общих украинско-сербских явлений, доказать точно такую близость украинского языка к чешскому [39: 11–14].

Как показывает анализ работ лингвистов указанного периода, лингвистическая реконструкция в них имела перспективный характер. Так, стремясь расшифровать звуковое значение кириллических юсов и еров, А.Х. Востоков вышел за рамки древних письменных памятников и обратился к звукам современных славянских языков [22: 7–13]. Необходимым условием выдающихся открытий А.Х. Востокова стало введение им в научный оборот древнего памятника славянской письменности – Остромирова евангелия [52: 88]. Важно подчеркнуть, что А.Х. Востоков шел от употребления букв в древних рукописях к данным «живого» произношения в родственных языках. Несомненно, в 20-е – 60-е гг. XIX в., когда сравнительно-исторический метод был еще в стадии формирования [53: 167], это был единственно возможный и подлинно новаторский подход к лингвистической реконструкции. Не случайным является хорошо известный факт скептического восприятия востоковской расшифровки звукового значения юсов Й. Добровским и его учеником В. Копитаром [52: 99–100; 42: 458].

Принцип историзма реализовался и в отрицательном решении вопроса о старославянском языке как языке-этalone. «Всего более, – писал И.И. Срезневский, – может мешать уверенность, при которой позволяют себе оставаться многие, что в старых памятниках наших формы языка, отличные от нынешних, чуть ли не все взяты книжниками из старославянского, а в народе никогда не были» [90: 34].

Безусловным достижением сравнительно-исторического языкознания первого периода стало стремление ученых определять временные границы возникновения и существования того или иного фонетического явления. Анализ работ русских и украинских историков языка свидетельствует, что хронологизация архетипов и фонетических законов в них имела абсолютный характер. При этом следует учитывать, что ученые часто лишь указывали на первые фиксации тех или иных фонетических явлений и процессов в древних письменных памятниках, не освещая вопроса о времени их появления в самом языке (диалекте). Так, «смещение **въ** с **у**» (здесь, отметим, речь идет о буквах, а не о звуках – В. Г., В. О., М. К.) отражено в южнорусских памятниках начиная с XI в. [61: 285]. В ряде случаев устанавливалась приблизительная хронология: переход **ѣ** > **е** осуществлялся в «древнем русском языке» до XIII в. [56: 46], а если уточнить эту дату – не позднее XII в. [там же: 115]; такие особенности «наречия новгородского», как «взаимозамена **ц** и **ч**», утрата «твердости **г** и **к**», переход **ѣ** > **і**, возникли «ранее XII в.» [там же: 136]; изменение напряженного редуцированного<sup>23</sup> **ѣ** в **о** в русском языке осуществлялось «по крайней мере с XIII – XI столетия» [90: 44].

Предпринимались попытки установить и относительную хронологию языковых, в частности фонетических, явлений по «коленам» родословного древа, причем специфические черты более значительных территориально-языковых единиц интерпретировались как более архаические. Так, И.И. Срезневский указывал: «Давни, но не исконны черты, отделяющие одно от другого наречия северное и южное – великорусское и малорусское; не столь уже давни черты, разрознившие на

---

<sup>23</sup> Мы употребляем здесь современный термин.

севере наречия восточное – собственно великорусское и западное – белорусское, а на юге наречие восточное – собственно малорусское и западное – русинское, карпатское; еще новее черты отличия говоров местных, на которые развилось каждое из наречий русских» [там же: 38–39].

В понимании процесса развития языка учеными 20-х – 60-х гг. XIX в. можно отметить определенный разрыв между категориями пространства и времени, соотносительность которых еще в полной мере не была осознана и отражена в практике лингвистических исследований. Так, Ф. И. Буслаев разграничивал два типа языковых изменений: по времени («исторические») и по пространству («областные») [18: 24–25].

Характерной была и некоторая хронологическая неопределенность, недостаточно четкое противопоставление прошлого и современного в языке: в одном ряду, например, случаев протетического *в* рассматривались современные факты (**восемь**) и свидетельства древних письменных памятников (вовц#мь), а вопрос о генезисе и эволюции этого явления не был поставлен [там же: 70–71].

Ограниченность принципа историзма связана также с чрезмерной архаизацией некоторых явлений: М.А. Максимович рассматривал восточнославянское полногласие как праславянскую и, более того, праиндоевропейскую по происхождению языковую особенность [60: 66–67, 82, 104].

С формированием принципов историзма и развития в истории сравнительно-исторического языкознания было тесно связано становление принципа причинности. «Методичное исследование исторических причин – вот то самое оригинальное и новое, чем мы обязаны истекшему столетию», – писал А. Мейе [62: 447]. Причинные объяснения стали одним из первых видов объяснений в исторических дисциплинах [74: 138], в том числе в сравнительно-историческом языкознании; уже его основатели старались объяснять определенные языковые изменения указанием на их причины.

Большое значение имело разделение причин развития языка на внутренние и внешние [90: 38; 89: 102]. Примером плодотворного обращения к внешним причинам может служить то объяснение, которое Н. И. Надеждин дал северновеликорусскому цоканью: оно, по мнению ученого, возникло под финно-угорским влиянием [67: 273]<sup>24</sup>. Однако центр внимания исследователей постепенно перемещается от внешних причин к внутренним. С точки зрения И.И. Срезневского, изучение внешних причин («влияния климата, пищи, соседей, моды») является недостаточным: исследуя историю языка, необходимо рассматривать внутренние законы его развития [89: 100–101]. Методологически важным стало положение

---

<sup>24</sup> Финно-угорским влиянием А.Х. Востоков вслед за Й. Добровским объяснял возникновение полногласия; альтернативным фактором, по А.Х. Востокову, мог быть северный климат [22: 7]. Эти трактовки сначала отрицал, а потом поддержал Н.И. Надеждин [68: 30; 67: 273]. Обоснованную критику их дал М.А. Максимович [60: 64–66], который рассматривал полногласие как исконную восточнославянскую особенность (см. выше).



ученого о приоритете внутренних причин: «Язык изменялся бы, хотя б и совершенно не было на него никаких внешних влияний» [там же: 100]. И.И. Срезневский считал, что «главный закон в жизни и человека, и языка – закон самоизменяемости: не от внешних влияний растёт, мужает и стареет человек» [там же: 101]. О «естественном ходе органического самоизменения языка» писал М. Н. Катков [48: 115]. Существенным вкладом в языкознание стало положение И. И. Срезневского о взаимодействии внутренних и внешних причин развития языка [90: 38].

Общей причиной фонетических изменений исследователи считали стремление носителей языка к благозвучию. На этот фактор указывал, в частности, Ф.И. Буслаев, объясняя им возникновение в русском языке протетических и эпентетических согласных звуков [18: 64–65, 70]. Можно привести также высказывания М.Н. Каткова. Он отмечал, что «буква<sup>25</sup> переходит со ступени на ступень ради эвфонических или этимологических причин», писал о «правилах древнеславянского благозвучия», о том, что носители русского языка отказались «от древней нашей эвфонии» (что проявилось, в частности, в «удвоении согласных»), но «доселе не основали... новой системы благозвучия в ответ на новые требования языка» [48: 103, 113–114].

Для сравнительно-исторического языкознания первого периода было характерным стремление искать причины конкретных звуковых изменений в фонетическом окружении: объяснения фонетических законов были сведены к установлению фонетических условий, при которых они осуществлялись. Примером может служить определение А.Х. Востоковым фонетических условий перехода *e* > *o*. По мнению ученого, такими условиями являются позиции перед твердыми согласными и в конце слов [23: 112]<sup>26</sup>.

В тех случаях, когда установление фонетических причин (условий) тех или иных изменений представлялось невозможным, ученые обращались к фактору аналогии. В русском языкознании на роль аналогии указывал А.Х. Востоков, который объяснял появление гласного *o* на месте этимологического *e* перед мягкими согласными (*несёте*) влиянием форм типа *несём* [23: 112].

Историческому ходу познания в целом и истории познания любого материального образования присуща закономерность движения от «отдельного» к «системному отдельному» и дальше к системе как целому [83: 71]. Раскрытие общих закономерностей – основная задача и мерило прогресса науки, в том числе

---

<sup>25</sup> Автор, разумеется, имел в виду звук. В работах 20-х – 60-х гг. XIX в. термин *буква* употреблялся и в этом значении.

<sup>26</sup> Р.Ф. Брандт называл переход *e* > *o* «законом Востокова» и отмечал, что этот закон впервые был сформулирован в 1808 г. в книге И.М. Борна «Краткое руководство к русской словесности», где А.Х. Востоков поместил свои заметки о русском языке [15: 19].

языкознания [42: 474]. Если на начальных этапах развития той или иной науки исследования всегда ориентированы на видимые, поверхностные свойства объектов [20: 88], то в дальнейшем с помощью приема систематизации осуществляется упорядочение и обобщение эмпирического материала, представленного в виде системы.

В лингвистической историографии приобрела определенное распространение точка зрения, согласно которой для большинства сравнительно-исторических исследований XIX в. было характерным отсутствие системного подхода к языку [99: 223]. В первой половине XIX в. только В. Гумбольдт понимал системный характер языка, что отразилось в анализе конкретного материала [44: 173; 16: 4]. Современники В. Гумбольдта и последующие поколения лингвистов пошли противоположным путем атомистического, изолированного изучения отдельных элементов языка; к идее системности языка лингвисты вернулись значительно позднее благодаря работам И.А. Бодуэна де Куртенэ и Ф. де Соссюра [44: 173]. В этом плане иногда даже противопоставляют историческую фонетику и историческую фонологию [74: 78, 171].

Подобные идеи развивают авторы, которые разделяют концепции, выдвинутые в разные периоды истории языкознания, на «синтезирующие» и «аспектирующие». Системный подход к языку был выработан в пределах синтезирующих лингвистических концепций [63: 83; 64: 13–14; 45: 209]. По мнению Г.П. Мельникова, только четыре концепции в истории языкознания можно назвать синтезирующими. Это лингвистические концепции В. Гумбольдта, И.И. Срезневского, А.А. Потебни и И.А. Бодуэна де Куртенэ [63: 83; 64: 15–16]. В интерпретации Л.Г. Зубковой синтезирующими являются концепции Й. Гердера, В. Гумбольдта, А.А. Потебни и И.А. Бодуэна де Куртенэ [45: 201].

Не отрицая целесообразности разделения лингвистических концепций на синтезирующие и аспектирующие, выскажем некоторые соображения в связи с утверждением, что сравнительно-историческому языкознанию первого периода присущ асистемный, атомистический подход к языковым явлениям.

С этим тезисом согласиться трудно. Положение, согласно которому классическая компаративистика рассматривала языковые явления изолированно, т. е. вне системы, противоречит реальным фактам: открытие в общеиндоевропейском языке разных рядов гуттуральных согласных, слоговых сонантов и т. п. означает открытие именно системных, а не изолированных языковых явлений [78: 100–101].

Чрезвычайно важным в методологическом аспекте является положение о том, что в XIX в. наиболее весомые результаты в познании системных свойств языка принадлежат именно сравнительно-историческому языкознанию [54: 34]. В его пределах приобрел распространение взгляд на язык как на системное явление. По мнению исследователей, среди зарубежных лингвистов 20-х – 60-х гг. XIX в. наиболее значительный вклад в теоретическую разработку тезиса о системном характере языка внесли В. Гумбольдт и А. Шлейхер, а в России – Ф.И. Буслаев и И.И. Срезневский [2: 334, 340, 362, 417; 7: 74, 79; 37: 244, 253].

Ф.И. Буслаев отмечал, что «всё построение языка, от отдельного звука до предложения и сочетания предложений, представляет нам живую связь отдельных членов, дополняющих друг друга и образующих одно целое, которое в свою очередь даёт смысл и значение каждому из этих членов. Такое взаимное отношение в речи между частями и целым именуется организмом языка» [18: 21–22]. Итак, Ф.И. Буслаев выдвигал на передний план такое важнейшее свойство языковой системы, как целостность. С точки зрения И.И. Срезневского, язык является системой не только на том или ином синхронном срезе. Исторические изменения, которые происходят в языке, также имеют системный характер: «В истории языка, как и во всякой истории, должно отличать явления случайные, одновременные, остающиеся без всяких или по крайней мере без важных последствий, от явлений, свивающихся, как волокна, в одну нить» [90: 25]. Системность изменений в языке отмечал и М.Н. Катков: «Язык живёт, движением жизни истребляется в нём многое; но и малейшая утрата не должна оставаться в нём, в органическом целом, без последствий» [48: 115].

Как отмечают исследователи, в компаративистике XIX в. системный подход к языку осуществился прежде всего в приеме генетического отождествления фактов [54: 34–35; 42: 478]. Именно в выявлении фонетических корреспонденций и в их регистрации языковеды подошли к определению системных характеристик языка, хотя и в сравнительно ограниченной области языковых явлений [54: 34]. Не ставя здесь вопроса о том, является ли справедливым этот вывод для компаративистики XIX в. в целом, отметим, что, как показывает анализ, в русском и украинском сравнительно-историческом языкознании 20-х – 60-х гг. XIX в. принцип системности отразился прежде всего в генетическом отождествлении фактов. Так, проявлением системной интерпретации языковых явлений в их истории стало открытие А.Х. Востоковым носовых и редуцированных гласных в праславянском языке благодаря сравнению кириллических юсов и еров с гласными современных славянских языков в генетически тождественных морфемах.

Системное понимание фонетических явлений в их истории отразилось также в реконструкции архетипов и фонетических законов. Компаративистика XX в. пришла к методологически важному положению о том, что любая реконструкция по своей направленности всегда является системной [59: 195]. Ценность фундаментального понятия фонетического закона заключается, в частности, в том, что реконструированный фонетический закон позволяет объединить разрозненные звуки в определенные группы [40: 75]. Таким образом, даже отдельный фонетический закон, взятый изолированно, предусматривает системный подход к языковым явлениям, базируется на системном понимании фактов языка: ведь многочисленные разрозненные фонетические явления подведены здесь под ограниченное количество фонетических законов, т. е. систематизированы. То же необходимо сказать о реконструкции архетипа.

Проведённая нами историко-научная реконструкция показывает, что об атомистическом, изолированном изучении отдельных элементов языковой субстанции в работах русских и украинских историков языка 20-х – 60-х гг. XIX в.

можно говорить в плане отсутствия связи между реконструированными архетипами и фонетическими законами. В частности, фонетические архетипы «общерусского праязыка» в интерпретации А.Х. Востокова, И.И. Срезневского, П.А. Лавровского выступают как изолированные. Не связываются в процессе анализа историко-лингвистического материала и такие приведенные П.А. Лавровским особенности древнего «наречия новгородского», как «взаимозамена», с одной стороны, *ц* и *ч*, с другой – *з* и *ж* [56: 131, 134, 136]. Вместе с тем И. И. Срезневский близко подошёл к идее системной связи между реконструированными архетипами: ученый реконструировал «древний» архетип *дж̄* (без четкой хронологизации и локализации) как звонкое соответствие глухой аффрикаты *ч* [90: 47–48].

Реконструкция в работах компаративистов первого периода имела субстанциональный характер: ученые реконструировали *субстанцию*, *материю* языка. В фонетике это означает выявление артикуляционных признаков звуков-архетипов. Данную особенность можно рассмотреть на материале редуцированных гласных. Если А.Х. Востоков близко подошел к пониманию артикуляционных особенностей *ь* и *ѣ*, которые он называл «полугласными» [22: 7–10], то Г. П. Павский интерпретировал редуцированные как «придыхания» [71: 39–42], что не находит подтверждения ни в истории славянских языков, ни в их современном состоянии. Архетипы, реконструированные в трудах русских и украинских компаративистов первого периода, совпадают с рефlekсами одного из дочерних языков. Так, наличие в части славянских языков взрывного, а в части – фрикативного звонкого заднеязычного согласного заставило И. И. Срезневского предположить, что «оба звука для славянского языка одинаково древни, так же как одинаково древни два подобных звука – *к* и *х*» [90: 47]. На этой основе ученый доказывал такую же древность звуков *джи ж* как результата смягчения *g* и *γ* [там же: 47–48].

Как отмечалось выше, идея Ф. Шеллинга и Г. Гегеля о всеобщей связи явлений как наиболее общей закономерности существования мира повлияла и на становление и развитие сравнительно-исторического языкознания. Проведённая нами историко-научная реконструкция показывает, что принципы историзма, причинности и системности в историко-фонетических исследованиях русских и украинских языковедов 20-х – 60-х гг. XIX в. объективно выступают как тесно связанные между собой. Приведённый материал свидетельствует, что эти принципы в их взаимодействии проявились, в частности, в процедуре реконструкции фонетического закона. Это дает основание говорить о становлении в соответствующих работах принципа всеобщей связи явлений. Об осознанной ориентации на установление исторических, причинных и системных связей свидетельствует та оценка, которую И.И. Срезневский дал трудам А.А. Потебни, где, по его мнению, наличествует «стройная связь явлений, подчинённых законам естественной изменяемости и перестраиваемости, соподчинения и взаимодействия» [88: 315]. Н.И. Греч считал исследование исторических и причинных связей признаком высокого уровня научности: в процессе научного («философского»)

изучения языка ученый «ищет причины вещей, доискивается невидимой между ими связи и совокупляет мироздание одною общею, вседержашею, всеоживляющею мыслию» [33, ч. 1: 4]. Языкознание становится наукой, когда «испытатель языка проникает в его суть, в его начала, изыскивает его происхождение, причины его возрастания, процветания и упадка» [там же: 5].

Становление принципа всеобщей связи явлений в работах представителей русского и украинского сравнительно-исторического языкознания 20-х – 60-х гг. XIX в. стало возможным благодаря использованию разнообразных источников изучения истории языка: материала древних письменных памятников, данных современных восточнославянских языков (диалектов), других славянских языков, свидетельств фольклорных текстов. При этом для большинства историков восточнославянских языков характерен недифференцированный подход к источникам изучения истории языка без четкой методики использования разных источников. В частности, это, по мнению В.В. Колесова, было присуще Ф.И. Буслаеву. В его «Исторической грамматике русского языка» [18] примеры для иллюстраций языковых изменений использованы одинаково широко и из древних памятников, и из современных восточнославянских языков, и из других славянских, а также индоевропейских языков, и из фольклорных текстов, так что процедура является скорее доказательством того или иного положения, чем исследованием на материале однородных фактов [53: 180]. Наши наблюдения подтверждают данный вывод. Выше на примере протетического *в* рассмотрено недостаточно четкое противопоставление Ф.И. Буслаевым прошлого и современного в языке. Это связано именно с недифференцированным использованием различных источников изучения истории языка. Ф.И. Буслаев считал равноправными источниками, без установления определенной иерархии, материал древних памятников (*оу восла* «в осла»), данные современных восточнославянских языков (*он*), с которыми практически отождествляются свидетельства фольклорных текстов (*вось* «вот»), других славянских языков (для сравнения с русским *вот* приведено «хорутанское» *ото* «вот») [18: 70–71]<sup>27</sup>.

Однако, несомненно, обращение не только к свидетельствам древних письменных памятников, но и к современному языковому (диалектному) материалу, без использования которого было невозможно становление сравнительно-исторического метода, имело большое методологическое значение. Оно означало реализацию в трудах историков славянских языков 20-х – 60-х гг. XIX в. принципа

---

<sup>27</sup> Ф.И.Буслаев разрабатывал положение об источниках изучения истории языка и теоретически. К «источникам исторической грамматики русского языка» ученый относил 1) старославянский язык, 2) другие славянские языки, 3) восточнославянские языки: с одной стороны, древнерусский, отраженный в древних памятниках, с другой – современный «русский народный язык» (русский, украинский и белорусский) в совокупности говоров, 4) язык «образцовых писателей», прежде всего М. В. Ломоносова, Н. М. Карамзина, А. С. Пушкина [18: 36].

историзма [86: 227] и тесно связанных с ним принципов причинности и системности.

Необходимо отметить также, что в указанный период была намечена тенденция к осознанию большей или меньшей значимости того или иного источника изучения истории языка, к критической оценке источников. В этом плане вызывает интерес мысль И.И. Срезневского о необходимости осторожного использования свидетельств древних письменных памятников. Важно подчеркнуть, что она была высказана выдающимся палеографом, блестящим знатоком древних славянских рукописей. И.И. Срезневский отмечал, что древнерусские памятники «писаны на смешанном из церковнославянского и русского языке; поэтому, чтобы не запутаться при разборе их, необходимо рассматривать язык их критически; а пособием для критики должно взять историю общего изменения славянских наречий, чтобы допускать в русском, как возможные, только такие изменения, которые вообще возможны в историческом ходе развития славянских наречий» [89: 121]<sup>28</sup>. Итак, по И.И. Срезневскому, сравнение современных восточнославянских языков с другими славянскими помогает понять внутреннюю логику развития восточнославянских языков как определенных систем, начиная от древнерусского периода. В связи с реконструкцией «общерусского праязыка» И.И. Срезневский отмечал, что «проникнуть в древний выговор русский» можно «при помощи сравнительного изучения народных местных наречий, хотя бы даже и нашего времени, имея при этом в виду и другие славянские наречия» [90: 31]. Именно в этом смысле И.И. Срезневский писал о необходимости и актуальности «разработки языка», которая противопоставлена исследованию «памятников письменности» [89: 95–96]: «разработкой языка» ученый называл активное изучение современных исследователю диалектов. О важности исследования «народного языка» писал и Ф.И. Буслаев: «Органическая жизнь, которою проникнут он, даёт ему характер предмета, имеющего полное право войти в область филологии» [19: 282]. Если принять во внимание, что под «организмом языка» Ф. И. Буслаев понимал целостность языковой системы (см. выше), то можно сделать вывод: «органическая жизнь» языка, о которой писал Ф. И. Буслаев, и была в его трактовке функционированием *живой* языковой системы. Приведённое положение Ф.И. Буслаева свидетельствует о том, что он близко подошел к осознанию преимуществ диалектного «народного языка» именно благодаря возможности познания его системных свойств. Характерно, что высокую оценку Ф.И. Буслаеву в плане использования в его исследованиях свидетельств тогдашних диалектов дал представитель Московской школы Е.Ф. Будде: по его мнению, одна из главнейших заслуг Ф.И. Буслаева перед русским языкознанием заключается в том, что он «ввел в

---

<sup>28</sup> Наряду со «смешанным» характером языка древних письменных памятников восточных славян И.И. Срезневский отмечал также другой их недостаток, который заключается в ограниченном количестве памятников: их намного меньше, чем, например, древних памятников на германских языках [89: 96].

грамматику народный язык с его говорами» [17: 484]. Итак, положение И.И. Срезневского и Ф.И. Буслаева о значительной ценности для историка языка явлений современных языков (диалектов) стало проявлением новых тенденций в подходе к источникам изучения истории языка. Эти тенденции нашли дальнейшее воплощение в работах ученых Харьковской, Московской и Казанской лингвистических школ [30; 77].

Литература:

1. Аксаков К. С. Опыт русской грамматики. – М., 1860. – Ч. 1. – Вып. 1. – 176 с.
2. Амирова Т. А., Ольховиков Б. А., Рождественский Ю. В. Очерки по истории лингвистики. – М.: Наука, 1975. – 559 с.
3. Аскин Я. Ф. Корреляция как вид синхронной детерминации // Методологические вопросы науки: Межвузовский научный сб. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1978. – Вып. 6. – С. 3–13.
4. Аскин Я. Ф. Философский детерминизм. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1974. – 68 с.
5. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 608 с.
6. Барина Г. А. Редукция и выпадение интервокальных согласных в разговорной речи // Развитие фонетики современного русского языка. Фонологические подсистемы. – М.: Наука, 1971. – С. 117–127.
7. Березин Ф. М. История русского языкознания: Учеб. пособие для филол. специальностей. – М.: Высш. школа, 1979. – 223 с.
8. Березин Ф. М. Русское языкознание конца XIX – начала XX в. / Отв. ред. Ф. П. Филин. – М.: Наука, 1976. – 366 с.
9. Бернштейн С. Б. Борис Михайлович Ляпунов // Вопр. языкознания. – 1958. – № 2. – С. 67–75.
10. Білодід О. І. О. О. Потєбня про перехід о, е в і в українській мові // Зб. наук. праць аспірантів кафедр суспільних наук. – К., 1963. – № 13. – С. 62–72.
11. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
12. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 1. – 384 с.; Т. 2. – 391 с.
13. Бойченко И. В. Проблема метода в категориальном аппарате исторического материализма // Социальное познание: принципы, формы, функции. Сб. науч. трудов / Отв. ред. В. И. Куценко, И. В. Бойченко. – К.: Наук. думка, 1989. – С. 56–78.
14. Бойченко И. В., Куценко В. И. Значение исторического материализма для обоснования принципов социально-научного познания // Социальное познание: принципы, формы, функции. Сб. науч. трудов / Отв. ред. В. И. Куценко, И. В. Бойченко. – К.: Наук. думка, 1989. – С. 8–26.

15. Брандт Р. Ф. Лекции по исторической грамматике русского языка. Фонетика. – М., 1892. – 146 с.

16. Будагов Р. А. Система и антисистема в науке о языке // Вопр. языкознания. – 1978. – № 4. – С. 3–17.

17. Будде Е. Ф. О заслугах Буслаева как ученого лингвиста и преподавателя (Речь, читанная в торжественном заседании Казанского общества археологии, истории и этнографии 28 сентября 1897 года) // Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1992. – С. 480–493.

18. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка. – М.: Учпедгиз, 1959. – 623 с.

19. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка // Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1992. – С. 25–373.

20. Вениг К. К вопросу о формировании научных теорий (на материале истории биологии) // Диалектика. Познание. Наука / Отв. ред. В. А. Лекторский, В. С. Тюхтин. – М.: Наука, 1988. – С. 88–94.

21. Виноградов В. А. Методы типологии // Общее языкознание: Методы лингвистических исследований / Отв. ред. Б. А. Серебренников. – М.: Наука, 1973. – С. 224–256.

22. Востоков А. Х. Рассуждение о славянском языке, служащее введением к грамматике сего языка, составляемой по древнейшим оного письменным памятникам // Востоков А. Х. Филологические наблюдения / Издал, по поручению 2-го отделения Академии наук, И. Срезневский. – СПб., 1865. – С. 1–27.

23. [Востоков А. Х.] Русская грамматика Александра Востокова, по начертанию его же сокращенной грамматики полнее изложенная. – 12-е изд. – СПб., 1874. – XII, 216 с.

24. Гамкрелидзе Т. В. Лингвистическая типология и праязыковая реконструкция // Сравнительно-историческое изучение языков разных семей: Теория лингвистической реконструкции. – М.: Наука, 1988. – С. 145–157.

25. Герасимов И. Г. Процесс развития как предмет научного исследования // Диалектика – теория познания: Проблемы научного метода / Под общ. ред. Б. М. Кедрова. – М.: Наука, 1964. – С. 199–235.

26. Герасимов И. Г. Структура научного исследования: философский анализ познавательной деятельности в науке. – М.: Мысль, 1985. – 215 с.

27. Глущенко В. А. Историзм и возникновение компаративистики // Теоретические и прикладные проблемы русской филологии: Научно-методич. сб. / Отв. ред. В. А. Глущенко. – Славянск: СГПУ, 2002. – Вып. X. Ч. 1. – С. 25–36.

28. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в історії українського і російського мовознавства. Харківська лінгвістична школа: Навч. посібник для студентів філол. спеціальностей пед. ін-тів і університетів. – Слов'янськ, 1994. – 69 с.



29. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.) // НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Відп. ред. О. Б. Ткаченко.- Донецьк, 1998. – 222 с.

30. Глущенко В. А., Овчаренко В. Н. Развитие языка: Учеб. пособие для студентов филол. ф-тов. – Славянск, 2005. – 32 с.

31. Глущенко В. А., Рябініна І. М., Брагіна Е. Р. Джерела вивчення історії мови в концепції О. О. Потебні // Славознавчі студії: Науково-методич. зб. / Відп. ред. В. А. Глущенко – Слов'янськ: СДПІ, 2001. – С. 77–83.

32. Головацький Я. Грамматика русского языка. – Львів, 1849. – 223 с.

33. Греч Н. И. Чтения о русском языке. – СПб., 1840. – Ч. 1. – VI, 336 с.; Ч. 2. – 404 с.

34. Гречко В. А. Семантическая терминология А. А. Потебни как система (К структуре лексического значения) // Наукова спадщина О. О. Потебні і сучасна філологія. До 150-річчя з дня народження О. О. Потебні: Зб. наук. праць / Відп. ред. В. Ю. Франчук. – К.: Наук. думка, 1985. – С. 163–179.

35. Гухман М. М. Понятие системы в синхронии и диахронии // Вопр. языкознания. – 1962. – № 4. – С. 25–35.

36. Десницкая А. В. Вопросы изучения родства индоевропейских языков / Отв. ред. П. С. Кузнецов. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1955. – 332 с.

37. Десницкая А. В. Понятие языкового развития и языковой истории в лингвистической концепции Августа Шлейхера // Понимание историзма и развития в языкознании первой половины ХІХ века / Отв. ред. А. В. Десницкая. – Л.: Наука, 1984. – С. 236–276.

38. Десницкая А. В. Послесловие // Понимание историзма и развития в языкознании первой половины ХІХ века / Отв. ред. А. В. Десницкая. – Л.: Наука, 1984. – С. 299–302.

39. Житецкий П. И. Очерк звуковой истории малорусского наречия. – К., 1876. – IV, 376 с.

40. Журавлев В. К. Внутренняя реконструкция // Сравнительно-историческое изучение языков разных семей: Теория лингвистической реконструкции. – М.: Наука, 1988. – С. 68–90.

41. Журавлев В. К. Диахроническая фонология. – М.: Наука, 1986. – 232 с.

42. Журавлев В. К. Наука о праславянском языке: эволюция идей, понятий и методов // Бирнбаум Х. Праславянский язык: Достижения и проблемы в его реконструкции / Общ. ред. В. А. Дыбо и В. К. Журавлева. – М.: Прогресс, 1987. – С. 453–493.

43. Звегинцев В. А. Очерки по общему языкознанию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962. – 384 с.

44. Звегинцев В. А. Структурализм в лингвистике // Системный анализ и научное знание / Отв. ред. Д. П. Горский. – М.: Наука, 1978. – С. 172–186.

45. Зубкова Л. Г. Лингвистические учения конца XVIII – начала XX в.: Развитие общей теории языка в системных концепциях. – М.: Изд-во Ун-та дружбы народов, 1989. – 215 с.
46. Из переписки А. А. Шахматова с Ф. Ф. Фортунатовым [Публикация и предисловие С. Г. Бархударова] // Вопр. языкознания. – 1958. – № 3. – С. 60–75.
47. Истрина Е. С. Труды А. А. Шахматова по русскому языку // Изв. Отд-ния рус. яз. и словесности. – 1922. – Т. 25 (1920 г.). – С. 100–106.
48. Катков М. Н. Об элементах и формах славяно-русского языка. – М., 1845. – II, 253, II с.
49. Климов Г. А. Вопросы методики сравнительно-генетических исследований / Отв. ред. В. М. Жирмунский. – Л.: Наука, 1971. – 87 с.
50. Климов Г. А. Методика лингвогенетических исследований (Введение) // Общее языкознание: Методы лингвистических исследований / Отв. ред. Б. А. Серебренников. – М.: Наука, 1973. – С. 9–33.
51. Климов Г. А. Основы лингвистической компаративистики / Отв. ред. Н. З. Гаджиева. – М.: Наука, 1990. – 168 с.
52. Колесов В. В. Поиски метода: Александр Христофорович Востоков // Русские языковеды / Под ред. В. Г. Руделева. – Тамбов, 1975. – С. 82–113.
53. Колесов В. В. Становление идеи развития в русском языкознании первой половины XIX в. // Понимание историзма и развития в языкознании первой половины XIX века / Отв. ред. А. В. Десницкая. – Л.: Наука, 1984. – С. 163–199.
54. Кубрякова Е. С., Мельников Г. П. О понятиях языковой системы и структуры языка // Общее языкознание: Внутренняя структура языка / Отв. ред. Б. А. Серебренников. – М.: Наука, 1972. – С. 8–91.
55. Кузнецов И. В. Категория причинности и ее познавательное значение // Теория познания и современная наука. – М.: Мысль, 1967. – С. 3–73.
56. Лавровский П. А. О языке северных русских летописей. – СПб., 1852. – 160 с.
57. Лавровский П. А. Обзор замечательных особенностей наречия малорусского сравнительно с великорусским и другими славянскими наречиями // Журн. м-ва нар. просвещения. – 1859. – Ч. 102. – С. 225–266.
58. Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. – М.: Изд-во АН СССР. 1952. – Т. 7. – С. 658–659.
59. Макаев Э. А. Общая теория сравнительного языкознания. – М.: Наука, 1977. – 205 с.
60. Максимович М. А. Начатки русской филологии: Об отношении русской речи к западнославянской // Максимович М. А. Собр. соч. – К., 1880. – Т. 3. – С. 25–155.
61. Максимович М. А. Новые письма к М. П. Погодину: О старобытности малороссийского наречия // Максимович М. А. Собр. соч. – К., 1880. – Т. 3. – С. 273–311.

62. Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков // Под ред. и с примеч. Р. Шор. – М.; Л.: Соцэкгиз, 1938. – 510 с.

63. Мельников Г. П. Лингвистические воззрения А. А. Потебни и типология языков // Наукова спадщина О. О. Потебні і сучасна філологія. До 150-річчя з дня народження О. О. Потебні: Зб. наук. праць / Відп. ред. В. Ю. Франчук. – К.: Наук. думка, 1985. – С. 65–89.

64. Мельников Г. П. Системная лингвистика Гумбольдта – Срезневского – Потебни – Бодуэна и современная системная типология языков // Проблемы типологической, функциональной и описательной лингвистики: Сб. науч. трудов. – М.: Изд-во Ун-та дружбы народов, 1986. – С. 13–26.

65. Мельничук А. С. Понятие системы и структуры языка в свете диалектического материализма // Вопр. языкознания. – 1970. – № 1. – С. 19–32.

66. Мельничук А. С. Предисловие // Методологические проблемы языкознания / Отв. ред. А. С. Мельничук. – К.: Наук. думка, 1988. – С. 3–16.

67. Надеждин Н. И. Великая Россия // Энциклопедический лексикон. – СПб., 1837. – С. 263–276.

68. Надеждин Н. И. Европеизм и народность в отношении к русской словесности // Телескоп. – 1836. – Ч. 31. № 1. – С. 5–6; № 2. – С. 203–264.

69. Нерознак В. П. Сравнительно-исторический метод // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 485–486.

70. Овчаренко В. М. Моделювання історико-мовних процесів в українському і російському мовознавстві 20-х – 60-х рр. XIX ст. // Теоретические и прикладные проблемы русской филологии. – Славянск: СГПИ, 2001. – Вып. VIII. Ч. 1. – С. 7–11.

71. Павский Г. П. Филологические наблюдения над составом русского языка: Первое рассуждение. О буквах и слогах. – 2-е изд. – СПб., 1850. – XXIII, 141 с.

72. Подкорытов Г. А. О природе научного метода. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 224 с.

73. Поржезинский В. К. Введение в языковедение: Пособие к лекциям. – 4-е изд. – М., 1916. – 243 с.

74. Постовалова В. И. Историческая фонология и ее основания: Опыт логико-методологического анализа. – М.: Наука, 1978. – 203 с.

75. Протченко И. Ф. Ф. И. Буслаев – выдающийся филолог и педагог // Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1992. – С. 7–24.

76. Русанівський В. М. Марксистсько-ленінська методологія вивчення лінгвістичних об'єктів // Мовознавство. – 1980. – № 6. – С. 3–11.

77. Рябинина И. Н. Русская компаративистика XIX в. – 30-х гг. XX в. о современных говорах как источнике изучения истории языка // Современные говоры в системе языковой культуры: Сб. статей / Отв. ред. С. В. Пискунова. – Тамбов: Изд-во Тамбовск. ун-та им. Г. Р. Державина, 2004. – С. 241–245.

78. Серебренников Б. А. О технике сравнительно-генетических исследований // Общее языкознание: Методы лингвистических исследований / Отв. ред. Б. А. Серебренников. – М.: Наука, 1973. – С. 34–106.

79. Серебренников Б. А. Проблема взаимоотношения общей методологии, лингвистической науки и частных методов лингвистического исследования // Общее языкознание: Методы лингвистических исследований / Отв. ред. Б. А. Серебренников. – М.: Наука, 1973. – С. 257–313.

80. Сиротинина О. Б. Система в языке – система в науке о языке // Анализ системы научного знания / Под ред. Я. Ф. Аскина, Т. К. Никольской, Б. И. Мокина. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1976. – С. 151–154.

81. Смирницкий А. И. Сравнительно-исторический метод и определение языкового родства: Материалы к курсам языкознания / Под общ. ред. В. А. Звегинцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1955. – 58 с.

82. Смирнов С. В. Федор Иванович Буслаев (1818–1897). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 96 с.

83. Смирнов С. Н. Элементы философского содержания понятия «система» как ступени познания и общественной практики // Системный анализ и научное знание / Отв. ред. Д. П. Горский. – М.: Наука, 1978. – С. 60–83.

84. Снесар В. И. Место принципов в системе научного знания // Анализ системы научного знания / Под ред. Я. Ф. Аскина, Т. К. Никольской, Б. И. Мокина. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1976. – С. 24–27.

85. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование. – 2-е изд. – М.: Наука, 1977. – 341 с.

86. Сорокин Ю. С. Эволюция понятия историзма в русском языкознании 1830 – 1840-х гг. // Понимание историзма и развития в языкознании первой половины XIX века / Отв. ред. А. В. Десницкая. – Л.: Наука, 1984. – С. 200–235.

87. Спиркин А. Г. Основы философии: Учеб. пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.

88. Срезневский И. И. Записка о трудах профессора А. А. Потебни, представленная во 2-е Отделение Академии наук // Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. – М.: Просвещение, 1977. – Т. 4. Вып. 2. – С. 305–324.

89. Срезневский И. И. История русского языка: Курс 1849–50 года. Составлял г. Чернышевский // Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка. – М.: Учпедгиз, 1959. – С. 93–132.

90. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка. – М.: Учпедгиз, 1959. – С. 16–81.

91. Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики. – М.: Наука, 1975. – 311 с.

92. Тихонова Н. А. Понятие «причинная цепь» // Методологические проблемы науки: Межвузовский науч. сб. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1978. – Вып. 6. – С. 43–53.

93. Французова Н. П. Исторический метод в научном познании (вопросы методологии и логики исторического исследования). – М.: Мысль, 1972. – 303 с.

94. Франчук В. Ю. Олександр Опанасович Потебня / Відп. ред. В. М. Русанівський. – К.: Наук. думка, 1985. – 168 с.

95. Чесоданов Н. С. Сравнительное языкознание в России: Очерк развития сравнительно-исторического метода в русском языкознании. – М.: Учпедгиз, 1956. – 95 с.

96. Шлейхер А. Компендий сравнительной грамматики индоевропейских языков (Предисловие) // Звегинцев В. А. История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1964. – Ч. 1. – С. 107–110.

97. Шлейхер А. Теория Дарвина в применении к науке о языке (Извлечения) // Звегинцев В. А. История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1964. – Ч. 1. – С. 116–121.

98. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования // Щедровицкий Г.П. Избранные труды.- М.: Изд-во Школы культурной политики, 1995. – С. 155–196.

99. Heinz A. Dzieje językoznawstwa w zarusie. – Warszawa: Państwowe wyd-wo naukowe, 1978. – 518 s.

100. Kovács F. Versuch eines Umrisses wissenschaftshistorischer Prinzipien // Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae. – Budapest, 1979. – Т. 29. Fask. 1–2. – S. 47–69.

Горшкова В.Е.  
Иркутский государственный лингвистический университет  
г. Иркутск (Россия)

### **«МУКИ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ»: СЛОВО В.РАСПУТИНА В ПЕРЕЛОЖЕНИИ НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК**

*Язык вмещает в себе всё: и характер народный, и опыт, и историю, и философию, и верования, и чаяния, и тяготы в долгом пути. И духовное здоровье нации, нравственное её состояние, прежде всего, замечаются народным языком...*

*Пока жив язык – жива и нация. В.Распутин*

Перевод как искусство, переводчик как уникальная творческая личность, перед которой пасуют самые «высокоинтеллектуальные» машины... Мы много говорим об этом, но у нас не всегда есть в запасе аргументы, демонстрирующие важность креативной компетенции переводчика.

Начинающим переводчикам грех жаловаться на отсутствие возможностей для «пробы пера» в информативном (в терминах В.Н.Комиссарова) переводе – переводе газетно-журнальных статей, научно-публицистической и научно-технической литературы. Именно с таким материалом они работают на своих занятиях. Разумеется, в подтверждение того или иного тезиса автора в трудах по теории

перевода приводится немало примеров и из художественной литературы. Но кто из нас не подумал хотя бы раз, читая эти примеры, что у него-то уж не было бы проблем с передачей того или иного лингвистического явления на переводящий язык, уж он-то справился бы с этой задачей, как сейчас говорится, «легко». И с горечью читаешь в курсовых и дипломных работах студентов залихватские фразы типа: «переводчик опустил в переводе этот каламбур, хотя его передача на русский язык не представляет особых трудностей». Так почему же в таком случае рядом с критикуемым вариантом не фигурирует этот пресловутый «нетрудный» вариант, почему не решился наш «критик» поучить М.Лозинского или Б.Заходера? Потому что есть в художественном переводе некое Нечто, неуловимо-высокое, осязаемо-недосягаемое, которое и зовется творчеством, и творчество это не каждому по плечу.

Так можно ли обучиться художественному переводу? Однозначного ответа на этот вопрос не существует. Ответить отрицательно, значит встать на позицию тех, кто ставит под сомнение возможность перевода как такового. Ответить утвердительно, значит создать у начинающих переводчиков иллюзию легкости и доступности художественного перевода. Главное, что мы должны помнить – всякое ремесло требует определенного набора умений и навыков, которые приобретаются в ходе Научения. Наряду с этим, для художественного перевода одних только умений и навыков также будет недостаточно, чтобы передать дух оригинального художественного произведения, чтобы переведенный текст стал воплощением души и чаяний его автора, авторской манеры выражения самых сокровенных мыслей.

Тупик? Неразрешимая проблема? Как говорится, дорогу осилит идущий. Чтобы попробовать свои силы на этом тернистом пути, на собственном опыте убедиться, насколько он сложен и достижим ли вообще, собралась группа энтузиастов в рамках творческой мастерской, само название которой соединяет в себе два ключевых понятия перевода художественного – мастерство и творчество.

«Посмотрел Господь, неласковая вышла земля ... как бы не стала она на Создателя обижаться!... И, чтоб не держала обиды, взял и вымахнул ей не какую-нибудь подстилку для ног, а саму меру щедрот Своих, которой мерил, чему сколько быть от Него. Упала мера и превратилась в Байкал».

Так начинается очерк «Байкал» в книге В.Распутина «Сибирь, Сибирь...» (Распутин 2000, 63). Взявшись за работу над этим очерком, мы не отважились назвать наше детище «переводом», заменив это слово более скромным термином «переложение», поскольку нет в нас гордыни уподобиться столь самобытному, ни на кого не похожему писателю, одно только Слово которого о Байкале заставляет обмирать от восторга и учащенно биться сердце.

Выбор данного текста для перевода может показаться странным, на первый взгляд. Ведь мы говорим о художественном переводе, а «Байкал» – яркий образец публицистики В.Распутина, хотя сам он называет свой труд очерком, своего рода спокойным рассказом. Представляется, что в целом творчество писателя невозможно разделить на четко выраженные жанры, и очерк «Байкал», который может в какой-то мере квалифицироваться и как этнографический труд, сочетает в себе все жанровые признаки, позволяющие отнести его к произведению художественному –

нацеленность на коммуникативно-эстетическое воздействие путем показа духовного опыта писателя, его этического сознания посредством использования образного поэтического языка, воплощающего «сочную» народную мудрость, отражающего, если можно так выразиться, экологию сибирской речи, представляющей собой, говоря словами Ф.М.Достоевского, «какое-то химическое соединение человеческого духа с родной землей, что оторваться от нее ни за что нельзя; и хоть и оторвешься, так все-таки назад воротиться».

Каково же оно, Слово В.Распутина, если сам он пишет, говоря о первых свидетельствах о Байкале, что «три века назад для живописных описаний, для полукрасок и полутонов русский язык был малоповоротлив, и там, где должна бы явиться яркая картина, нередко раздавалось кряхтение. [...] вполне допустимо, что, не обставленное подпорками определений и уточнений, слово обладало тогда более широкой выразительностью, чем теперь, и читатель чувствовал его наклон, как мы продолжаем интуитивно слышать его в устной речи» (Там же, 66). Как знать, может быть, почувствовал писатель настоятельную необходимость наделить свое Слово этой необыкновенной выразительностью, почерпнув для того силу в Байкале!? Вчитаемся только в эти строки: «Байкал создан как венец и тайна природы, не для производственных потребностей, а для того, чтобы мы могли пить из него вволю воду, главное и бесценное его богатство, любоваться державной его красотой и дышать его заповедным воздухом. Он никогда не отказывался помогать человеку, но только в той мере, чтобы вода оставалась чистой, красота – непогубленной, воздух – незасоренным, а жизнь в нем и вокруг него – неиспорченной. Это прежде всего необходимо нам».

В чем неповторимость и невероятная трудность передачи его на язык Другого при переводе? Уточним, что под Другим мы понимаем здесь воспринимающего, относящегося к другой культуре, разделяющего другие моральные и этические ценности, воспитанного на иных национально-культурных традициях, живущего в ином языковом окружении. Парадоксально, но Слово Распутина может оказаться трудно воспринимаемым и для живущих в атмосфере русского языка, в силу своей самобытности, региональной ориентированности, своей «положенности» на музыку местного говора, на несочетаемую, казалось бы, сочетаемость отдельных слов и выражений: *беспамятное созерцание этого чуда; открываясь и окрашиваясь берегами; со своим подворотом языка; в каждом большом и малом речении приготовлен был для Байкала единый зов; природные уложения* и т.д.

Как отмечает сам В.Распутин в одном из своих интервью, «мои сибиризмы — это моя терминология, язык, на котором говорят сибиряки. Когда я учился в университете, я заставлял себя ломать привычный мне язык, стремился подыскивать другие слова, но для меня это было все равно, что учить немецкий или французский и, главное, думать на другом, незнакомом для себя языке. Меня частенько одергивали, иногда довольно резко, но, как видите, исправить не удалось... Может быть, я иногда излишне пользуюсь сибирскими словечками, диалектами, но, поверьте, это не нарочитость, это мои слова. Я думаю на этом языке и, естественно, пишу на нем». Не случайно некоторые его коллеги говорят, что стиль В.Распутина,

его язык – «как вода в Байкале, чистая и неповторимая – она живая вода, как в сказке».

И действительно, дидактически необходимый предпереводческий анализ текста очерка выливается прежде всего в обсуждение целой россыпи «вкусных» словечек, смысл которых не всегда очевиден и для нас, горожан, далеких от сибирской глубинки, которой так очарован этот самобытный писатель-деревенщик. Здесь и архаические, старорусские слова и выражения: *мера (щедрот); пятидесятник; стольник; собачьи реки; распросные речи; брацкие (буряты); богоносная власть; зело чистая; зело здравая; сажень; аршин; пуд; до морковкиного заговенья; ворон ворону глаз не выклюет; вот тебе, бабушка, и Юрьев день и т.д.* Здесь и сибирские реалии: *ледяная разостель, торосистый выжим, припай, нырки, ледяной пристав, ветры (сарма, култук, баргузин, ангара), Бабыя карга, декабрьские замерзы, гнус.* Есть здесь место и собственно распутинским выражениям, которые не вычитаешь ни у кого другого: *Ангара за мысом и горой тыльно темнеет; душеимущий человек; дивная песня человеческого благодарствования; тцета восприятия; увел свой ответ в такие кругаля и туманы; страховидина; содружники; целлюлоз-ковбои; доехала улита до цели; поповодубайкальские ветры; принять ручательство.* Есть место и рифмованным приговоркам: *«Господи, прости, в чужую дверь впусти, помоги нагрести, да и вынести».*

Затем наступает черед характерного распутинского синтаксиса:

- *Утром четкие, как у Р.Кента на картинах, горы – близкие и до подробностей видимые, хоть точи о них глаза.*
- *Это настроение всех пишущих о Байкале: сколько бы ни рассказывал о нем – только ноги замочил в его воде, только с краешка глянул на его величественную распростертость, только потыкался неумело в его жизнь.*
- *И тогда приходят мысли о нашем слишком разительном неравенстве: кто мы, как не букашки, в сравнении с лежащим и парящим перед нами великим произведением жизни, разве дано нам считать с его страниц многоверстые письма и разобрать надмирное звучание? Мы внимаем лишь тому, на что хватает потуг.*

И если с архаизмами худо-бедно справимся благодаря переводческим примечаниям, сноском внизу страницы (*sagène, f = 2,13 m; verste, f = 1,06 km; poud, m = 16 kg; archine, f = 0,71 m*), если затранскрибируем топонимы (*Baïkal, Olkhone, Sélenga, Tchivyrkouï...*), имена собственные (*Tchinguiskhan, Avvakoum, Spafariy, Tchekhov, Galaziy...*) и названия байкальских ветров (*sarma, bargouzine, koulouk, angara*), в самом звучании которых чувствуется стылая стужа сибирских ветров, если найдем пусть приблизительные, но уже устоявшиеся французские эквиваленты известных русских пословиц (*Ворон ворону глаз не выклюет – Les loups ne se mangent pas entre eux; Вот тебе, бабушка, и Юрьев день! – Nous voilà bien arrangés!*), то как быть с распутинскими «сибиризмами»? Не приводит ли попытка совладать с ними через описательный перевод, через разъяснение явлений, ими обозначенных, к стиранию местного колорита, к замене «цветной картинке» серо-белой графикой?



Может быть, именно поэтому мы не нашли французского в списке переводов В.Распутина на иностранные языки, где есть место и финскому, и итальянскому, и норвежскому, и киргизскому?

Нашим проектом мы лишь прикоснулись к его Слову, попытались передать это Слово на французский язык, «qui se prête à exprimer toutes les nuances de l'esprit et du coeur» (способный передавать все нюансы души и сердца). Как выяснилось, все, да не все. Трудно, архитрудно, да и практически невозможно найти в строгом и упорядоченном французском характерные «распутинки» – только В.Распутину присущие словечки, обороты, структуры. Сколько сил потребовалось, чтобы распутать клубки хитросплетений только этому автору ведомого синтаксиса, сколько пота пролить, чтобы найти подходящий эквивалент, чтобы сохранить адекватность текста перевода его оригиналу, чтобы передать по-французски хотя бы малую толику неповторимого распутинского стиля.

«Взялся за гуж – не говори, что не дюж». Шесть недель напряженного труда – и вот результат. Результат, «отмахнувший нам всю меру» тягот переводческого ремесла в деле художественного перевода. Результат, в очередной раз показавший нам, что чем больше радиус знания, тем длиннее окружность незнания. Результат, ради которого мы учимся, и ради которого будем жить дальше:

«Dieu promena ses yeux sur son oeuvre: la terre ne lui parut pas assez hospitalière... comme cela il pourrait arriver qu'elle se fâche contre son Créateur !.. Et, pour qu'elle ne lui en veuille pas, il lui fit cadeau non pas d'un tapis quelconque, mais de toute une mesure de Ses largesses par laquelle il mesurait ce qui parviendrait de Lui à chacun. Une fois tombée par terre, cette mesure se transforma en Baïkal »...

Литература:

1. Распутин В.Г. Сибирь, Сибирь... – Иркутск: Артиздат, 2000. – 256 с.
2. Распутин В.Г. Велико незнание России посреди России. Роль литературы в образовании и православном воспитании. Доклад на XIV Рождественских образовательных чтениях. – [http://www.pravmir.ru/article\\_2326.html](http://www.pravmir.ru/article_2326.html)
3. Распутин В.Г. Откуда пошли мои книги. Интервью, Февраль 1997 г. – <http://www.baykal.ru/archive/index.php/t-998.html>.
4. Лощиц Ю. Валентин Распутин: «И спокойно верят в будущее» // Столетие. – 15.07.2007.
5. Гришенкова Т.Ф. Мифопоэтическая традиция в повестях В.Г.Распутина. – [Felixjul](http://www.felixjul.com), февраль 2008.
6. Панкеев И.А. Валентин Распутин (По страницам произведений). – <http://www.russofile.ru>
7. Залесов В. Улыбка судьбы: к 70-летию В.Распутина. – [www.sovsibir.ru/show.shtml?tp=th&nart=26766](http://www.sovsibir.ru/show.shtml?tp=th&nart=26766)

Гренарова Р.  
Университет имени Массарика  
г. Брно (Чехия)

## МИР ЧЕЛОВЕКА И МИР ЖИВОТНЫХ В УСТОЙЧИВЫХ ВЕРБАЛЬНЫХ СРАВНЕНИЯХ С АНИМАЛИЗМАМИ И С СОЮЗОМ КАК ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ЧЕШСКОЙ ШКОЛЕ

*Противоядием невежеству является образование, которым в школах  
должны быть напитаны души молодых людей.*

*Но это образование должно быть истинным, полным, ясным и прочным.  
Образование будет ясным, а потому и прочным и основательным, если все  
то, что преподается и изучается, будет не темным и путаным, но светлым,  
раздельным, расчлененным, словно пальцы руки.  
Ян Амос Коменский*

Тема нашего сообщения – сопоставительный анализ и методика работы с русскими и чешскими вербальными сравнениями с названиями животных – анимализмами в обучении русскому языку как иностранному в чешской школе.

Фразеология представляет собой в каждом естественном языке одну из очень интересных (и трудных) областей коммуникации, имеет культурную ценность, она является результатом жизненного опыта и мудрости целых поколений наших предков. Компаративные обороты, в том числе и устойчивые сравнения с союзом *как* и *анимализмами*, привлекают внимание человечества уже несколько тысяч лет и дают повод к возникновению символики (*уперся как баран* – упрямство, *здоров как бык* – крепкое физическое здоровье, *бегут как крысы с тонущего корабля* – трусливость и т.п.). Одним из способов, как обогатить обучение русскому языку, является использование фразеологии в школе. Ученики не могут усваивать сравнительные фраземы с названиями животных (*сказка про белого бычка; сулить золотые горы; без обеда не красна беседа*) до тех пор, пока тщательно не познакомятся с анимализмами вообще (*кот – kocour, крот – krtek, курица – slepice*).

Методику и порядок работы с компаративными фраземами и с анимализмами мы продемонстрируем на примере устойчивых вербальных сравнений с союзом *как*. Вербальные сравнительные конструкции являются фразеологическими оборотами, имеющими на левой стороне сравнительного оборота (от компаратора союза *как*) глагол. Таким образом мы называем какие-нибудь качества или свойства на основе общего признака, характерного для человека, животного, предмета.

Компоненты сравнительной конструкции можно выразить следующим образом: Cd – R – Tc – C – Ct (Cd – comparandum, R – relator, Tc – tertium comparationis, C – comparator, Ct – comparatum). Правая сторона сравнительной конструкции не ограничена, встречаются здесь имена существительные, имена прилагательные, числительные и глаголы. Например: *скакать как жеребёнок – skákat jako hříbě, жить как барин – mít se jako baron, ходить как слепой (у него на глазах моры) – chodit jako slepý, быть как тридцать три несчастья – tvářit se / vyřadit jako sedm drahých let, лже jako když tiskne – совет и глазом не моргнёт.*

Наша основная цель – выявить и описать сравнения со структурой V – C – S (V – verbum, C – comparator, S – substantivum), т. е. сравнительные конструкции с именами существительными (*спать как младенец – spát jako andělíček / andílek / nemluvně*, *жить как отшельник – žít jako poustevník*, *молчать как могила – mlčet jako hrob*, *скользить как на льду – jede to jako po mýdle*, *je štíhlá jako břízka – она стройная как тополь*), конкретно с названиями животных – анимализмами (*выть как собака – výt jako šakal*, *реветь / орать как бык – řvát jako tur*, *смотреть как сыч – čumět jako vejř*, *петь как соловей – zpívat jako slavík*, *зарыться как крот – zahrabat se jako krtek*).

Языковой материал для анализа выбирался в процессе работы с одноязычными и двуязычными словарями, а также из толковых словарей русского и чешского языков, учебных пособий, справочников по русскому языку, книжных публикаций, журналов и газет, языковых электронных корпусов.

В процессе описания языкового материала в нашей работе в качестве основного применяется подход, основанный на сопоставлении и индукции (т.е. от анализа фактов, их сопоставления, к обобщениям и выводам). На основе анализа мы выявим сходства и различия в формальном и семантическом плане этих устойчивых сравнительных конструкций.

Устойчивые сравнения представляют собой в каждом естественном языке одну из очень интересных (и трудных) областей коммуникации, имеют культурную ценность, они являются результатом жизненного опыта и мудрости целых поколений наших предков. По степени знания сравнительных оборотов (и фразеологии в общем) и их усвоения оценивают общий уровень знаний родного и иностранного языков. Фразеология положительно влияет на речевую культуру, устойчивые сравнения дают возможность точно и эмоционально формулировать мысли.

Мы провели сбор данных, т.е. сделали выписки и анализ устойчивых сравнений с союзом *как* и с названиями животных. Количество фразем – около 200, весь исследуемый материал разделён с семантической точки зрения на группы и подгруппы. Можно сказать, что в общем преобладают конструкции, ядро которых составляют названия тех животных, которые человеку наиболее близки – названия домашних животных (85 устойчивых сравнений). Например:

Кошка: *караулить как кошка добычу – číhat na něco jako kočka na myš*, *царапать как кошка – škrábat jako divoká kočka / kocour*, *упасть на все четыре лапы как кошка – dopadnout na všechny čtyři jako kočka*, *ходить тихо как кошка – našlapovat jako kočka*, *играть с кем-то как кошка с мышкой – hrát si / pohrávat si s někým jako kočka s myší*, *ластиться как кошка – lísat se jako kočka*, *умываться как кошка – mýt se jako kočka*, *шипеть как кошка – prskat jako kocour*, *мурлыкать как кошка / урчать как кошка – příst jako kočka*, *глаза горят / светятся как у кошки – svítit očima jako kočka* и др.

Собака: *послушный как собачка – poslouchat jako pejsek*, *драться как собаки за кость – tahat se o něco jako psi o kost*, *побить / убить кого-то как собаку – zbit / seřezat / zabít / zastřelit někoho jako psa*, *обращаться с кем-то как с собакой – zacházet / jednat s někým jako se psem (hůř než se psem)*, *ходить как побитая собака –*

*utéci / odtáhnout jako zpráskaný pes, бросаться на кого-то как бешеная собака / цепной пёс, подохнуть как собака – chcípnout / pojít jako pes (za plotem / u cesty), гонять кого-то как собаку – honit někoho jako psa, обругать кого-то как бездомную собаку – vupadat někomu jako psovi* и т. д.

Названия этих животных встречаются очень часто и тогда, когда они не в полной мере обладают свойствами данного животного, но их употребление тесно связано с символической функцией этих животных. Например: *скакать как коза / козёл – skákat jako koza / kozel, работать как вол / тянуть лямку – dřít jako mezek, быть как божья скотина / скотинка – ležet jako boží hovádko* и др.

Часто встречаются:

- Названия животных (*тетрев, рыба, мышь, лань, муравей, муха, птичка, свинья, заяц и др.*), которые живут недалеко от человеческих жилищ. Например:

воробей: *есть как воробушек – jíst jako vrabeček;*

лягушка: *лепетать как лягушка – kuňkat / skřehotat jako žába;*

медведь: *ворчать как медведь – bručet jako medvěd.*

- Сравнительные конструкции, ядром которых являются звери экзотические. Они привлекли внимание людей своим необыкновенным обликом или свойствами и перешли в раздел устойчивых словосочетаний (фразеологических оборотов). Например:

слон: *быть как слон в посудной лавке – být / motat se / počínat si jako slon v porcelánu;*

бегемот: *зевать как бегемот – zívát jako hroch;*

хамелеон: *быть как хамелеон – být / změnit barvu jako chameleón.*

Устойчивые сравнения с союзом *как* и с названием животных можно подразделить на три группы:

1. Конструкции с названиями одних и тех же животных в чешском и русском языках. Например: *перевалиться как утка – kolíbat se jako kachna, выключиваться как угорь – kroutit se jako úhoř, сражаться как лев – bojovat jako lev, ходить / выступать как павлин – vukračovat si / nést se jako páv, быть как мокрая курица, vupadat jako zmoklá slepice, ползти как черепаха – lézt jako želva, сидеть тихо как мышка – sedět tiše jako myška, плюхнуться как лягушка – rozplácnout se jako žába* и др.

2. Сравнительные обороты, в которых чешский и русский языки употребляют названия разных животных. Например: *облизываться как кот на сметану – chodit kolem něčeho jako mlsný pes / kocour / mlsná liška, идти за кем-то как ягнёнок – jít za někým jako beránek, спать как сурок – spát jako dudek, надуваться как индюк – nadýmat se / nafukovat se jako holub (na báni), вонять как от козла – smrdět jako kanec / kozel, расползтись как муравьи – rozlézt se jako kobyliku, быть упрямым как осёл – být umíněný jako koza / paličatý jako osel, как с гуся вода – ořepat se jako pes, шипеть как гусак – prskat jako křeček, пусать как курица лапой – škrábat / drápat jako kocour, ходить как корова на льду – chodit jako koza na ledě, выкурить как лису из норы – vytopit někoho jako krtek / sysla z díry, постыдиться как трусливая свинья – jednat jako*

*krysa, ему это идёт как корове седло / годится для того как осёл для игры на лютне – sluší mu to jako psovi uši / jde mu to/ padne mu to jako koňovi klobouk, дрожать как щенок от холода – třást se jako ratlík zimou, выглядывать как заяц из норы – koukat jako syseľ v díře / žába z nudití и т. п.*

3. Те сравнительные конструкции, в которых чешский язык использует названия животного как ядро сравнительной структуры, а русский язык названия животных не употребляет. Например: *funět jako ježek – сопеть как паровоз, řvát jako bejk – у него голос как иерихонская труба, třást se jako drozdovi ocas – дрожать как осиновый лист, smát se jako hrdlička – у неё / него смех как колокольчик, koukat jako jezevec – смотреть буйкой, držet se někoho jako klišťe – пристать как банный лист, rozumět něčemu jako koza petrželi – рассуждать о чём-то как слепой о красках, jde mu to jako psovi pastva – из рук вон плохо, mít se jako prase v žitě – он сыт и пьян и нос в табаке / кататься как сыр в масле / жить как у Христа за пазухой, ožrat se jako štěně / doga – пьяный в стельку и др.*

Во многих случаях в отдельных языках ядром сравнительного оборота является не прямой перевод слова, а его синонимы. Чешский и русский язык пользуется разными выражениями для передачи одного и того же значения, причём это зависит от разных факторов, например, от традиции, обычаев, привычек, народного своеобразия, символики животных и т. д.

На уроке преподаватель на начальном или продвинутом этапе обучения русскому языку поставит одну или две фраземы. Их презентация может продолжаться одну, две или три минуты. С точки зрения лингводидактики надо иметь в виду два основных фактора – мотивировку и воспитательный смысл усвоения фразем при обучении русскому языку в чешской школе. Одним из способов, как сделать ученикам урок иностранного языка приятным и сосредоточить их внимание, является включение дидактической языковой игры или компьютерных и сетевых технологий.

Ученики могут активно употреблять фраземы, в нашем случае сравнения, только тогда, когда их хорошо изучили. В сравнительных конструкциях с анимализмами в чешском и русском языках чаще всего встречаются названия животных, которых человек хорошо знает, они часто включаются в внешний контекст с лексемой «человек», называют физические, нравственные и психические свойства человека. Многие сравнительные конструкции по семантике тождественны, а в выборе лексических средств отличаются.

Устойчивые сравнения с союзом *как* и с анимализмами – интересные типы народного словесного творчества. Через сравнение, в том числе через сравнение устойчивое, человек издавна постигал окружающий мир. Сопоставление неизвестного или малознакомого с известным и хорошо знакомым – это один из древнейших и надёжных способов номинации. Сравнение не просто способ наименования окружающей действительности, но и весьма яркое средство её оценки, оно является экспрессивным и наглядным. Наше сообщение представляет скромную попытку приблизить сравнения двух близких языков и их красоту ученикам и студентам в чешской школе.

Литература:

1. Горбачевич, К.С. Словарь сравнений и сравнительных оборотов в русском языке. Москва: Издательство АСТ, 2004, 285 с.
2. Даль, В.И. Пословицы русского народа I, II. Москва: Художественная литература, 1989, 431 с., 441 с.
3. Жуков, В.П. – Сидоренко, М.И. – Шкляр, В.Т. Словарь фразеологических синонимов русского языка. Москва: Русский язык, 1987, 440 с.
4. Зимин, В.И. – Ашурова, С.Д. и др. Русские пословицы и поговорки. Учебный словарь. Москва: Школа-Пресс, 1994, 320 с.
5. Ковалева, С. 7 000 золотых пословиц и поговорок. Москва: Издательство АСТ, 1999, 480 с.
6. Михельсон, М.И. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. В 2 т. Москва: Русские словари, 1994, 819 с., 936 с.
7. Молотков, А.И. Фразеологический словарь русского языка. Москва: Русский язык, 1986, 543 с.
8. Огольцев, В.М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии. Ленинград: Изд. Ленинградского университета, 1978, 157 с.
9. Орлова, В.И. Фразеологические обороты со сравнительными союзами. In Русский язык в школе, 1966, № 3, с. 83-90.
10. Снегирев, И.М. Словарь русских пословиц и поговорок. Русские в своих пословицах. Н. Новгород: Три богатыря, Братья славяне, 1996, 624 с.
11. Телия, В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006, 784 с.
12. Čermák, F. a kol. Slovník české frazeologie a idiomatiky. Přirovnání. Praha: Academia, 1983, 492 s.
13. Fink, Ž. Hrvatsko-slavenski rječnik poredbenih frazema. Zagreb: KNJIGRA, 2006, 439 s.
14. Mokienko, V. – Wurm, A. Česko-ruský frazeologický slovník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 659 s.
15. Mrhačová, E. Názvy zvířat v české frazeologii a idiomatice (Tematický frazeologický slovník I). Ostrava: FF Ostravská univerzita, 1999, 162 s.

[www.slovari.ru/lang/ru/](http://www.slovari.ru/lang/ru/) – Русские словари

[grammar.ru](http://grammar.ru) – Культура письменной речи

[heckel.sfb.uni-tuebingen.de/cgi-bin/korkoi8.pl](http://heckel.sfb.uni-tuebingen.de/cgi-bin/korkoi8.pl) – Корпусы русских текстов в Тюбингене

[corpora.yandex.ru](http://corpora.yandex.ru) – корпус Центра лингвистической документации

Грибанова И.В.  
Южнославянский институт Киевского славистического университета  
г. Киев (Украина)

## **РОДНОЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ? (РУССКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ ЮГА УКРАИНЫ)**

В марте-апреле 2008 г. Всеукраинским советом российских соотечественников, правозащитной организацией «Общая цель», депутатской комиссией по выполнению Украиной «Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств» был проведен анализ нормативно-правовых актов, касающихся языкового вопроса. В результате комиссия пришла к выводу, что почти 80 из этих правовых актов фактически запрещают или существенно ограничивают использование региональных языков (прежде всего русского языка) или языков меньшинств.

Языковой континуум современной Украины неоднороден. Языковой вопрос достаточно определенно разделяет запад, центр, юг и восток. Рассматривая проблему самой возможности преподавания русского языка, его образовательного статуса и содержания круга дисциплин, объединенных понятием русистика, в вузах юга Украины, попробуем обратить внимание на некоторые особенности региона. Исторически юг современной Украины – это Новороссия, причерноморские земли, вошедшие в состав Российской империи при Екатерине Великой. Южный форпост Российской империи -- Одесса, Николаев, Херсон – эти государственно значимые города создавались как торговые, военные, судостроительные, обеспечивающие России выход в Черное море. Одесса (Новороссийский университет) и Николаев (Южнославянский пансион) были 140 лет назад выбраны для обучения молодежи из балканских стран, находящихся под османским гнетом. За годы пребывания в Одессе и Николаеве болгарские, сербские юноши овладевали русским языком. Именно они составили затем культурную элиту свободной Болгарии. «Рыцарь болгарской литературы» Алеко Константинов начал свою литературную деятельность в стенах Южнославянского пансиона. Русский язык и культура не только не помешали патриотизму южных славян, но существенно укрепили его. С момента своего основания, как свидетельствовал еще В.И.Даль, г. Николаев, создававшийся как центр кораблестроения для русского флота, говорил по-русски, как и все причерноморские города, основанные Екатериной II. Чрезвычайным языковым своеобразием до сих пор отличаются одесские койнизированные формы городской речи (одесский русский язык). Особой этнокультурной специфичностью отличается, конечно, Крым. Исследователи указывают на «островное региональное сознание» жителей полуострова, выражающееся в крылатой фразе «За Перекопом земли нет». При несомненной полиэтнической пестроте Крыма русские составляют 58,5%, а русский язык выполняет консолидирующую роль. В начале 90-х годов минувшего века, во время диалектологической студенческой практики, мы обратили внимание на крымскую региональную идентичность, когда респонденты определяли свою национальную принадлежность понятием «крымский», а при настойчивых просьбах указать, например, «русский» или «украинец» высказывали даже некоторое недоумение. Как заявила нам одна из респонденток: «Я крымская-раскрымская».

За государственный статус русского языка высказываются 99% всех жителей Крыма (Русские Крыма 2005, 23). Политика дерусификации в Крыму вызывает острую негативную реакцию. «81% считает, что в Крыму имеются притеснения русского языка» (Лантух 2008, 179).

Тенденция к украинизации образовательного пространства Крыма слабее, чем в других областях юга Украины, также входивших ранее в Новороссию.

Так, в вузах I-II уровней аккредитации на протяжении 2004/5, 2005/6, 2006/7 уч.г.

на украинском обучалось 3%, на русском – 97%.

В вузах III-IV уровней аккредитации в 2004/5 уч. г. на украинском языке обучалось 6%, на русском – 94%, в 2005/6 уч. г. на украинском – 7%, на русском – 93%, в 2006/7 уч. г. на украинском – 13,5%, на русском – 86,5%

Сопоставим эти данные с данными по другим областям юга Украины:

В вузах I-II уровней аккредитации обучались

в Одесской области: в 2004/5 уч.г. на украинском языке – 73%, на русском – 27%, в 2005/6 уч. г. на украинском – 87%, на русском – 13%, в 2006/7 уч.г. на украинском – 27%, на русском – 16%;

в Херсонской области: в 2004/5 уч. г. на украинском – 88%, на русском – 12%, в 2005/6 уч.г. на украинском – 89%, на русском – 11%, в 2006/7 уч.г. на украинском – 88%, на русском – 12%;

в Николаевской области: в 2004/5, 2005/6, 2006/7 уч.г. на украинском языке – 100 %.

В вузах III-IV уровней аккредитации обучались

в Одесской области: в 2004/5 уч.г. на украинском языке – 75%, на русском – 25%, в 2005/6 уч.г. на украинском – 76%, на русском – 24%, в 2006/7 уч. г. на украинском – 76,5%, на русском – 23,5%;

в Херсонской области: в 2004/5 уч. г. на украинском – 64%, на русском – 36%, в 2005/6 уч.г. на украинском – 65%, на русском – 35%, в 2006/7 уч.г. на украинском – 71%, на русском – 29%;

в Николаевской области: в 2004/5 уч. г. на украинском – 99,7%, на русском – 0,3%, в 2005/6 уч.г. на украинском – 99,8%, на русском – 0,2%, в 2006/7 уч.г. на украинском языке – 99,8 %, на русском – 0,2%. (Колесниченко 2008, 44-45)

По замечанию президента УАПРЯЛ Л.А.Кудрявцевой, „с 2006 года дерусификация в образовательной сфере приобрела невиданные темпы” (Кудрявцева 2008, 9). Л.А.Кудрявцева констатирует: «МОН Украины всеми своими решениями показывает, что единственным языком высшего образования в нашей стране должен стать украинский» (Кудрявцева 2008, 11-12).

Русский язык в Украине именуется «російською мовою». Лингвистический казус: наименование «російська мова» некорректно, поскольку дает основание объявлять русский язык языком другого государства и настаивать на статусе русского языка в Украине как иностранного языка. „Использование в настоящее время термина „російська мова» – очевидная неточность, появившаяся в результате неосведомленности”, – отмечает В.А.Филатов, – . Такого языка нет и никогда не



было” (Филатов 2008, 192). Далее он уточняет: „В украинском языке мы встречаем курьезную ситуацию, когда язык именуется не по национальности народа-носителя, а по стране: „російська мова». „Родной язык миллионов граждан Украины называют иностранным лишь на основании того, что он используется в соседней стране” (Филатов 2008, 193). Нельзя не согласиться и с выводом автора: „Родной язык русских граждан Украины следует называть не „російською», а «русскою мовою», он должен быть государственным наравне с украинским. В этом случае *политическая истина* будет соответствовать *исторической*» (Филатов 2008, 194).

В октябре-ноябре 2008 г. под эгидой Совета национальных обществ Николаевской области и трех высших учебных заведений (в том числе и Южнославянского института) проводился социолингвистический опрос студентов во всех вузах города Николаева. В рамках этого исследования нами проведено анкетирование 400 студентов Южнославянского института. Анкеты содержали 37 вопросов, анкеты составлены на украинском языке. Национальная принадлежность студентов ЮСИ (в порядке убывания количества): украинцы, русские, болгары, евреи, поляки, белорусы, греки, армяне. В анкетировании приняли участие не только коренные жители Николаева, но и студенты (5%), приехавшие из других областей Украины: Киевской области и Киева, Житомирской области, Полтавской области, Крыма.

По результатам анкетирования, только 8% студентов указали, что пользуются украинским языком с рождения. Следовательно, для 8% студентов украинский язык является материнским, собственно родным языком. В то же время, на вопрос: «Какой язык вы считаете родным?» – ответы были следующими: русский язык родным считают 64,8%, украинский – 31,1%, считают родным два языка (русский и украинский) 4,05% студентов ЮСИ. 0,5% назвали родным другие языки (болгарский, греческий, армянский). При собеседовании после проведения анкетирования студенты (особенно нефилологических специальностей) давали такие пояснения: «Мы живем в Украине, значит, наш родной язык – украинский», «Нам еще в школе сказали, что наш родной язык украинский», «У нас в школе висел плакат «Наша рідна мова – українська».

В общественном транспорте, кино, театре общаются на русском языке 83,8%, в процессе общения в этих же коммуникативных ситуациях свободно переходят с русского на украинский язык и обратно 16,22% студентов, а украинским языком в описанных ситуациях пользуются 1,35%. О семейных и текущих проблемах разговаривают по-русски 75,7%, на двух языках в зависимости от ситуации говорят 21,62%, на украинском языке – 2,7%. На русском языке общаются с друзьями и ровесниками – 85,13%, на украинском языке общаются с друзьями и ровесниками 6,8%, на украинском и русском – 8,1%.

Из числа опрошенных студентов среднюю школу с русским языком обучения закончили 7%. 93% студентов закончили школы, гимназии, лицеи, колледжи с украинским языком обучения. Даже если принять процентное соотношение студентов с родным русским языком 64,8% и обучавшихся на украинском языке 93%, можно считать, что абсолютное большинство студентов получили среднее

образование не на родном языке. В будущем 47,3% студентов хотели бы, чтобы их дети обучались в школе с украинским языком, 16 % – в школе с русским языком обучения. 22% – в школе с родным языком обучения, 9,5% – в школе с двумя языками обучения (украинским и русским). При собеседовании студенты по поводу предпочтения украинского языка обучения в школе высказали следующие мнения: «Лучше закончить школу с украинским языком – иначе не сдашь тесты, да и карьеру не сделаешь», «Ми живемо в Україні, треба вчитися українською».

С явлениями языковой дискриминации постоянно сталкиваются 17,5%, не ощущали дискриминации 48,6%. 59,5% считают, что есть все возможности для усовершенствования владения языком этнической принадлежности, 21,62% считают, что такие возможности ограничены (это русскоязычные студенты), и 2,7% украиноязычных считают, что их возможности также ограничены.

Нельзя не отметить деформацию языкового сознания студентов. Причин много. Изолированное изучение украинского языка без опоры на родной русский язык не способствует полноценному усвоению самого украинского языка. Нормативный русский язык в его письменной и устной формах не входит в структуру языковой компетенции выпускников украиноязычных школ, поскольку русский язык в этих школах изучается, в лучшем случае, факультативно. Справедливости ради стоит заметить, что во всех русскоязычных школах украинский язык изучается с первого класса и в достаточно большом объеме, обязательным предметом является и украинская литература. Великая русская литература, увы, не включена в качестве самостоятельного предмета в учебные планы средних учебных заведений с украинским языком обучения. Даже Гоголь, Короленко, Булгаков изучаются в школе в курсе зарубежной литературы, преподаваемой на украинском языке. О качестве переводов вообще стоит умолчать. Украинский же язык в его нормативной форме воспринимается как язык школы и официальных учреждений и, не являясь родным языком большинства учащихся, живущих на юге Украины, используется отнюдь не во всех коммуникативных сферах. В вузах курс русской литературы не предусмотрен даже при получении специальности «английский язык и литература, русский язык». В учебных планах филологических факультетов есть только курс зарубежной литературы, как правило, исключающий и в этом случае знакомство с творчеством русских писателей.

Статус русского языка в образовательном пространстве Украины – иностранный язык. И это притом, что русские – государствообразующая нация Украины, хотя это утверждение запрещено. Не случайно в ряде анкет мы обнаружили расхождение между указанием на национальность родителей (русские) и национальность студента (украинец). Отсутствие объективного исторического знания, явная недостаточность крайне важного культурного фона, референциальные лакуны в тезаурусе языковой личности, безразличие к собственным языковым правам делают невозможной полную реализацию интеллектуального и духовного потенциала личности. «Обрывая нити великих и малых традиций, человеческое сознание как бы укорачивает, уменьшает самого себя, утрачивает связи с единой духовной реальностью, в результате чего человек разумный превращается в человека

заблудившегося», – с горечью замечает В.Мартынов, характеризуя современного человека (Мартынов 2000,14). Как нам кажется, это утверждение особенно точно относится сегодня к молодому поколению южного региона Украины. Интенсифицируются процессы «маргинализации» русского языкового пространства юга Украины. Поскольку основными источниками получаемой на русском языке информации становятся СМИ, в том числе Интернет, молодежь воспринимает отнюдь не образцовую русскую речь. Языковая политика, направленная на дерусификацию, в Украине проявляется и в отношении к СМИ. К перечню каналов, снятых с показа в Украине, Национальный совет внес познавательные каналы «Культура», «Дискавери», «Детский», «Школьник» на русском языке. Как отмечают В.Колесниченко и Р. Бортник, в список запрещенных не попали эротические каналы и каналы сексуальных меньшинств. Авторы задают вопрос: «Русский язык в Украине страшнее порнографии?» (Колесниченко 2008,70)

Сегодня подрываются основы традиционного филологического образования в вузах Украины. Сворачивается русистика. Из учебных планов филологических факультетов педагогических университетов (специальностей: *русский язык и литература, украинский язык и литература* и др.) исчезла такая дисциплина, как *старославянский язык*, эта дисциплина заменена курсом *введение в славянскую филологию* (совершенно иным предметом, также крайне необходимым как русистам, так и украинистам, и всем славистам). Но без изучения старославянского языка не может быть профессиональной подготовки филолога, поскольку еще Н.И.Толстой уподоблял старославянский язык иконе, «создающей сложно преобразованную картину мира, воспитывающей «симфоническое» восприятие и понимание, т.е. пробуждение в памяти широкого круга контекстов изображенного образа либо произнесенного или написанного слова, контекстов не столько реального, жизненного плана, сколько духовного и внеземного»? (Толстой 1992, 7)

Нам представляется крайне важной задача сохранения русского языкового и культурного пространства юга Украины, в связи с чем возможными шагами в этом направлении могут быть следующие:

1. Сопrotивление насильственной дерусификации всеми доступными правовыми методами.
2. Повышение мотивации изучения русского языка, убеждение студентов в престижности русского языка и образования на русском языке.
3. Широкое сотрудничество вузов Украины и России, участие студентов в конкурсах, олимпиадах и пр. по русскому языку, проводимых под эгидой Росзарубежцентра и фонда «Русский мир», лингвострановедческая практика украинских студентов, изучающих русский язык, в России.
4. Лингвокультурологическое направление в преподавании русского языка, старославянского языка в вузах.

Литература:

1. Кудрявцева, 2008: Кудрявцева Л.А. О выполнении Украиной «Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств»// Информационный бюллетень УАПРЯЛ, К., 2008, с. 3-13.
2. Колесниченко, 2008: Колесниченко В.В., Бортник Р. Общественный отчет по выполнению Украиной «Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств»// Информационный бюллетень УАПРЯЛ, К., 2008, с.13-65.
3. Лантух, 2008: Лантух Н.А. Крымская региональная идентичность: особенности становления и перспективы. – В сб.: Русский язык как фактор развития духовности. Избранное. – Луганск, 2008, с. 174-185.
4. Мартынов, 2000: Мартынов В. Культура, иконосфера и богослужebное пение Московской Руси. – М., 2000.
5. Русские Крыма, 2005: Русские Крыма: Социологические показатели образа жизни. – Симферополь, 2005.
6. Толстой, 1992: Толстой Н.И. Церковнославянский – живой или мертвый?// Славяноведение, 1992, №3.
7. Филатов, 2008: Филатов В.А. Сколько существует «російських мов»? – В сб.: Русский язык как фактор развития духовности. Избранное. – Луганск, 2008, с.185-194.

Дворкина А.И.  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
г. Москва (Россия)

### **ОПЫТ АНАЛИЗА СОВРЕМЕННОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА СО СТУДЕНТАМИ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

Во время занятия по языку СМИ, на котором речь шла о той части любого журнала, которая посвящена письмам читателей, мне вспомнилось стихотворение В. Высоцкого "Письмо в редакцию телепередачи "Очевидное-невероятное" из сумасшедшего дома – Канатчиковой дачи"<sup>29</sup>. Без отчетливой надежды на то, что аудитория все поймет и заинтересуется, я процитировала первую и последнюю строфы стихотворения. И действительно, слова "Канатчикова дача", "дока-главврач" и "Спортлото" остались непонятыми. Зато самое начало – "Дорогая передача!" – развеселило, а значит, и зацепило студентов, которые совсем недавно изучили этикетные формы обращения в письменной речи. Некоторые из них выразили желание прочитать текст целиком.

Мне показалось неразумным разбирать стихотворение, состоящее из восемнадцати восьмистиший, с самого начала и до конца одновременно с двенадцатью студентами разного уровня. Поэтому я выбрала одного из заинтересовавшихся студентов и предложила ему разобраться (с моей помощью,

---

<sup>29</sup> Высоцкий В. Сочинения. В 2-х т. Т. I. М., 1991.

разумеется) в этом непростом тексте, переполненном языковыми трудностями и реалиями жизни советского государства. А потом, когда он поймет все сам, он сможет помочь сделать это своим одногруппникам на занятии.

Дадим краткую характеристику учащимся, с которыми обсуждалось "Письмо...". Это студенты второго курса факультета "Высшая школа перевода" МГУ им. М. В. Ломоносова (все они являются гражданами КНР). В МГУ учатся уже полтора года, т.е. три семестра. Большинство из них до Университета год учились в Центре Международного Образования. Русский язык они изучают в объеме двенадцати часов в неделю. К концу третьего семестра студенты заканчивают слушать трехсеместровый курс стилистики русского языка и такой же курс по истории и культуре России, кроме того, они изучают географию России (в диахроническом аспекте). Думается, что изучение текстов, подобных "Письму...", имеет особый смысл в случае со студентами гуманитарной направленности, готовящимися стать переводчиками. Очевидно, что профессия переводчика, как никакая другая, требует широкого кругозора вообще, и отличных знаний реалий страны изучаемого языка, в частности.

Прежде чем начинать разбор стихотворения, нужно определить, какие именно места текста мы будем объяснять в первую очередь (т.е. описывать здесь). Это будут те слова и строчки, объяснение которым человек не найдет в словаре, места без понимания которых иностранный читатель воспримет текст неадекватно. Безусловно, в "Письме...", как и во всяком гениальном произведении, прокомментировать можно чуть ли не каждое слово, но в начале необходимо добиться того, чтобы у учащихся не осталось "белых пятен". Одновременно с этим, конечно, будет осуществляться и анализ стихотворения с точки зрения его поэтики, но, повторим, при первом знакомстве с текстом это не самое главное.

Этикетная форма обращения "*Дорогая передача!*", конечно, требует культурологического комментария. Пожалуй, только в советскую эпоху была распространена практика активной переписки со средствами массовой информации. В настоящее время эта традиция осталась только в печатных СМИ (и то, большинство "писем читателей", как нетрудно догадаться, пишется редакторами того или иного издания). Именно поэтому столь теплое приветствие телепередачи вызывало у студентов смех. Необходимо подчеркнуть, что выражение "дорогая передача" было в свое время привычным уху клише, и не вызывало никакой комической реакции.

Письма приходили и на адрес популярной телевизионной программы "*Очевидное-невероятное*". Из текста стихотворения иностранный читатель, безусловно, вынесет представление об этой передаче как о той, что рассказывает о распространенных суевериях и предрассудках, а не развенчивает или критикует их. Необходимо рассказать учащимся, что уже тридцать с лишним лет эту передачу ведет известный ученый-физик С. П. Капица и приглашает он в нее также ученых разного профиля. И лишь единственный раз в ней был показан сюжет про Бермудский треугольник, что вызвало в обществе, не привыкшем к публичному обсуждению необъяснимых явлений, бурю эмоций, что и отражено в стихотворении.

В одном ряду с *"Бермудами"* оказались летающие тарелки, говорящие руины, лающие собаки и пр.

Восприятие научно-популярной передачи с фольклорной точки зрения заставляет нас задуматься об образе лирического героя-повествователя, от лица которого прочитывается текст. Наш контингент учащихся слушает курс стилистики, поэтому будет особенно плодотворно обратить их внимание на то, как герой проявляет себя в своей речи. Мы обращаем их внимание на элементы сниженного разговорного стиля: *"краснобай и баламут"*, *"бредни"*, *"поднаторели"*, *"чинарики"*, *"контра"*. Останавливаемся на строчках *"Но на происки и бредни // Сеть есть у нас и бредни"*: *"бредни"* – разг. *"выдумки"* и *"бредни"* – спец. *"рыболовные сети"*<sup>30</sup>. Необходимо подчеркнуть, что в данном случае омонимия используется как художественный прием.

Образ человека из народа подкрепляется употреблением распространенных фразеологизмов: *"собаку съест"*, *"испортить обедню"*. В каждой главе учебника Н. В. Баско<sup>31</sup>, который является базовым в практическом курсе русского языка (лексико-грамматический аспект, III семестр) в этой группе, комментируются два-три фразеологических оборота, поэтому само обращение к идиоматике не стало для студентов новостью. Однако идиома *"испортить обедню"* потребовала не только языкового, но и культурологического комментария, ведь слово *"обедня"* для людей, плохо знакомых с христианской культурой, представляет сложность. Устойчивое выражение *"собаку съест"* уже было знакомо студентам, и строчки *"Мы кой в чем поднаторели – // Мы тарелки бьем весь год // Мы на них уже собаку съели ..."* не вызвали проблем, тем более, что в начале присутствует поясняющий глагол *"поднатореть"*. Но далее идут слова *"... если повар нам не врет"*. Это был тот редкий случай, когда объяснить прямое значение выражения оказалось труднее, чем переносное. Со слов повара, пациенты Канатчиковой дачи едят собак, и это, пожалуй, поразило студентов больше, чем все последующие душераздирающие события этого произведения.

Некоторое представление о культурном и социальном уровне лирического героя у читателей уже должно было сложиться. Окончательно оформляется оно после разбора фактических, грамматических, лексических и стилистических ошибок, которые совершает повествователь. Например, именительный падеж множественного слова *"полотенце"* звучит из уст повествователя как *"полотенцы"*. Рифмуются они со словом *"изуверцы"*, в то время как *"иноверец"* у героя стал *"иновером"*: *"Развяжите полотенцы, // Иноверы, изуверцы!"*

Присутствует в речи автора и распространенная речевая ошибка, связанная с нарушением лексической сочетаемости: *"Все почти с ума свихнулись..."*. Необходимо обратить внимание учащихся на то, что здесь произошла контаминация глагола *"свихнуться"* и устойчивого выражения *"сойти с ума"*.

---

<sup>30</sup> Любопытно отметить, что многие студенты в группе родом из приморских районов Китая, и слово *"бредень"* вызвало у них радость узнавания.

<sup>31</sup> Баско Н. В. Изучаем русский, узнаем Россию. М., 2007.

"*Это все придумал Черчилль // в восемнадцатом году*". Прежде чем давать тот или иной комментарий студентам, сам комментирующий должен определиться со своей интерпретацией этого момента, т.к. понимать его можно по-разному. С одной стороны, можно придерживаться мнения, что лирический герой имеет в виду тот факт, что по окончании I Мировой Войны в Великобритании обсуждался вопрос о том, чтобы силой подавить революцию в России, и одним из самых сторонников этой политики был именно Черчилль. Но с "иностранной интервенцией" его имя в массовом сознании никогда не ассоциировалось. Думается, что в случае с героем, который находится в психиатрической больнице и выражается теми словами, которые мы уже разбирали, было бы логичнее трактовать это место как фактическую ошибку. Другими словами, говорящему все равно, когда жил и что делал Черчилль, главное, что он является крупным представителем капиталистического мира, который принято было обвинять во всем. Какого бы мнения о "проблеме Черчилля" не придерживался преподаватель, исторический (в первом случае) или культурологический (во втором случае) комментарий ему давать все равно придется.

Образ героя довершает исходящее из его уст ругательство "*едрена вошь!*", которое появляется в пятнадцатой строфе стихотворения. Скажем читателям, что оно, конечно, добавляет тексту эмоциональности, может быть, даже является логическим ударением строфы, но использовать его в своей речи все же не стоит.

Однако кроме элементов сниженного разговорного стиля и ругательств в речи героя присутствуют слова, относящиеся к научной лексике: "*реактор*", "*катаклизм*", "*пессимизм*", "*призма*", "*многогранник*", "*параллелепипед*". Подчеркнем, что чуть ли не все возможные геометрические фигуры собрались в одном стихотворении: "*многогранник*", "*параллелепипед*", "*призма*", "*круг*", "*квадрат*", "*треугольник*".

В тексте стихотворения также присутствуют авторские неологизмы: "*Нам бермutorно на сердце // И бермутно на душе*" и "*Кормят, поят нас бермутью // Про таинственный квадрат!*" Необходимо проследить связь неологизмов с реально существующими словами – "муторно", "мутно" и "муть". Ведь в отличие от носителя языка, иностранный читатель не может понимать неологизмы на интуитивном уровне или исходя из контекста.

Еще одно труднопонимаемое место содержится в одиннадцатой строфе стихотворения: "*Вон дантист-надомник Рудик – // У него приемник "грудник", – // Он его ночами крутит – // Ловит, контра, ФРГ*". Сначала у студентов возникают очевидные вопросы. Почему радио нужно слушать ночью? Почему в России нужно слушать немецкое радио? Отвечать на эти вопросы граждан КНР оказалось нетрудно. Предполагаю, что объяснить это европейцам или гражданам США было бы сложнее. Китайцы хорошо знакомы с ситуацией информационного вакуума. В ответ на рассказ о том, что многие советские граждане были вынуждены слушать иностранное радио (немецкое; "Голос Америки", "Голос Израиля" – шестнадцатая строфа) для того, чтобы иметь более объективное представление о том, что происходит в их стране, они рассказали мне о китайском писателе, социологе и политике Ли Ао (Li Ao), который придерживается демократических убеждений, сидел за это в тюрьме, активно участвовал в демократическом движении в Тайване, а

теперь ведет еженедельную телепередачу из Гонконга. Со слов студентов, для многих китайцев эта передача – основной источник информации о том, что делается в их стране. После того, как учащиеся нашли в "Толково-словообразовательном словаре" Т. Ф. Евремовой (М., 2000) слово "*контра*" – "*разг.-сниж.* тот, кто является контрреволюционером" – все вопросы по этим строчкам были сняты.

В последней строфе песни герой угрожает написать в "Спортлото", если редактор "Очевидного невероятного" не ответит ему, и тут можно собрать все реалии 70-ых годов, упомянутые в тексте. Во-первых, это сама передача "Очевидное-невероятное", которая впервые появилась на экранах в 1975 году, и сразу же стала невероятно популярной. Во-вторых, это "лунный трактор", т.е. Луноход 1 (тут обратим внимание студентов на забавную метафору), который был отправлен на Луну в 1970, и пробыл там год. В-третьих, "Спортлото", первый тираж этой лотереи вышел в 1970 году. Все доходы от нее шли на советский спорт, а статьи о возможных тактиках выигрыша появлялись даже в научно-популярном журнале "Наука и жизнь".

Продираться сквозь этот текст было очень трудно, но и очень увлекательно. Конечно, одной из самых главных целей чтения "Письма..." было, так сказать, культурное обогащение, расширение как культурного, так и языкового кругозора будущих переводчиков. Тем более, что и преподаватель узнал много нового в ходе обсуждения стихотворения. Но, на мой взгляд, не менее важно в таких занятиях общение, дискуссия, мысли, возникшие и высказанные. Тема "Письма..." – запрещенное слово – оказалась волнительной для учащихся, а именно такие темы провоцируют на живое общение, снятие языкового барьера, использование лексики и грамматики, которым преподаватели так упорно учат студентов. Не смотря на то, что многое нам еще предстоит объяснить и понять, опыт чтения "Письма в редакцию телевизионной передачи "Очевидное-невероятное" из сумасшедшего дома – Канатчиковой дачи" оказался удачным.

Дзвежиньска Э.  
Жешувский университет  
г. Жешув (Польша)

## **СТРАТЕГИИ ЗАПОМИНАНИЯ ЛЕКСИКИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ СТУДЕНТАМИ-РУСИСТАМИ (НА ОСНОВЕ АНКЕТНЫХ ДАННЫХ)**

Успешность процесса обучения иностранному языку связана с возможностью участия в языковой коммуникации, которая, в свою очередь, предполагает умение точного воспринимать и воспроизводить лексические единицы, а затем правильно их употреблять для выражения своих мыслей, чувств, переживаний и т.п. Наличие богатого словарного запаса является важнейшим условием участия в процессе языковой коммуникации.



Овладение иноязычной лексикой, с точки зрения реально затрачиваемого времени предназначенного на ее запоминание, является самым трудоемким процессом в изучении языка. Возрастающий интерес к овладении иностранными языками влияет на поиск новых способов быстрого их усвоения и эффективных методов обучения, нахождения эффективных способов запоминания лексики. Потребность быстро и прочно овладеть большим количеством слов влияет на то, что запоминание и хранение информации в памяти становятся предметом многих психолингвистических экспериментов. Их результаты указывают на зависимость запоминания от различных факторов, таких как внимание, объем памяти, организация запоминаемых элементов и др.

Анализ психолингвистической литературы и опыт работы над усвоением русской лексики студентами отделения русской филологии убеждает нас в необходимости использования приемов и способов, позволяющих в значительной степени повысить эффективность этого процесса.

Психолингвисты обращают внимание на потребность индивидуализировать процесс обучения с целью создания возможности подбора эффективных стратегий запоминания лексического материала. Их применение должно облегчать усвоение информации, прочность ее хранения и точность воспроизведения с целью использования. Индивидуализация процесса обучения позволяет учащимся выбирать наиболее эффективные для них стратегии обучения языку, в том числе и стратегии запоминания лексики. Как справедливо замечает Е.И. Пассов, обучающийся может сам овладеть некоторыми приемами учения, но *во сто крат полезнее для дела, если этому научит учитель, ибо он может предложить наиболее рациональные приемы* (1983, с. 114-115).

Многочисленные исследования стратегий учения/ обучения привели к возникновению разных дефиниций и классификаций стратегий, а также к неоднозначному пониманию этого термина. По мнению Р. Оксфорд, которая является автором наиболее распространенной классификации, стратегии относятся как к общему, так и к частному подходу к учению/ обучению, к отдельным способам и действиям. Они используются для решения конкретных проблем обучения, служат формированию коммуникативной компетенции и они связаны с активностью учащегося (Oxford, 1990).

В психологической литературе стратегия определяется как *план поведения или действия, набор сознательно подготовленных действий, целью которых является решение какой-то проблемы или достижение определенной цели* (Reber, 2000, с. 711). Выделяются три группы стратегий обучения иностранному языку:

1. мнемические,
2. когнитивные,
3. компенсаторные (Медведева, 1998).

*Мнемические* стратегии приводят к укрупнению единиц оперативной памяти и увеличению объема материала, которым может оперировать обучаемый и включают 4 группы стратегий:

1. группировка языкового материала в значимые единицы, ассоциирование нового материала с уже усвоенным, включение новых слов в контекст,
2. визуализация, использование ключевых слов,
3. внимательное повторение материала со строго определенной периодичностью,
4. использование действий (например, телодвижений) с целью их сочетания с усваиваемым языковым материалом (Studenska, 2005, с.33).

*Когнитивные стратегии* – это приемы, с помощью которых обучаемый манипулирует изучаемым материалом с целью его повторения и закрепления, анализирует его, трансформирует, употребляет в разных ситуациях и контекстах и т.п.

Немаловажное значение для достижения коммуникативных целей в случае, когда объем знаний обучаемых ограничен имеют *компенсаторные стратегии*, такие как интеллигентное угадывание во время восприятия текстов или стратегии позволяющие преодолевать ограничения при говорении или письме как, например, применение внеязыковых средств (мимика, жесты), употребление синонимов или описательного способа.

Используемые в обучении иностранному языку стратегии описываются и исследуется их эффективность, которая зависит от большого количества переменных, таких как уровень владения языком, выполняемое задание, обрабатываемый текст, вид речевой деятельности, фоновые знания, условия обучения, индивидуальные характеристики обучающихся и т.д. Анализ литературы и наш опыт показывает, что ознакомление учащихся со стратегиями приводит к тому, что обучаемые начинают сами их использовать, постоянно совершенствуя владение ими, что проявляется в умении их переносить, когда это целесообразно, на решение новых задач (O'Mailey, Chamot, 1990; Oxford, 1990; Studenska, 2005).

С целью лучше познать наиболее часто применяемые студентами способы запоминания иноязычной лексики мы провели опрос. В нем приняли участие 220 студентов 2-ого и 4-ого курсов отделения русской филологии Жешувского университета.

Результаты опроса показывают, что большинство студентов (63%) для того, чтобы запомнить иноязычные слова, читает их вслух, а те, которые им трудно запомнить записывает на бумаге (90%), притом, особенно трудные слова или орфограммы, подчеркивает (иногда цветной ручкой) - 75%. Много студентов, запоминая слова, не нуждается в записывании всех слов. Усваивая новые слова, они мысленно их повторяют (49%) вплоть до сохранения в памяти. Много студентов (45%) подтвердило успешность запоминания труднейших слов путем их переписывания.

Опрос подтвердил важное значение, возникающих при запоминании ассоциаций. Студенты часто ассоциируют иноязычные слова с польскими (родными) - 66% или со словами других иностранных языков (49%). Из результатов опроса вытекает, что многие слова запоминаются в словосочетаниях (71,5%) или предложениях (38,5%), в которых они появились.

Для того, чтобы не только доказать применение учащимися общеизвестных стратегий запоминания лексики, но и узнать другие стратегии, студенты должны были их назвать. В результате чаще других появились следующие стратегии:

- выписывание русских слов и их эквивалентов в родном языке в двух столбиках (во время их воспроизведения по памяти закрываются русские слова);
- записывание на кассету слов или коротких текстов и многократное их прослушивание;
- выписывание глаголов совершенного и несовершенного вида и их личных форм;
- заучивание слов, группируя их тематически;
- одновременное запоминание слов и их синонимов или антонимов;
- заучивание списков слов путем их многократного повторения, например на прогулке или по дороге в университет;
- заучивание слов путем их включения в стихи или рифмовки, заучивание слов в текстах песен;
- запоминание слов во время чтения текстов на русском языке или просмотра фильмов;
- запоминание во время самостоятельной работы с текстами и проверки значений слов в словаре;
- воображение ситуаций, в которых возможно употребление данных слов, составление диалогов или монологов с этими словами;
- запоминание слов путем их активизации во время проводимых на занятиях дискуссий/ дебатов, проходящих под контролем преподавателя;
- запоминание элементов языка (слов, словосочетаний, предложений) в разговоре с носителями языка и т.д.

Учитывая результаты проведенного нами опроса, а также психолингвистические принципы усвоения языка, организуя работу над овладением лексики иностранного языка, следует, прежде всего, обратить внимание на следующие факторы:

1.Количество слов, вводимых на занятиях, зависит от объёма кратковременной памяти, языковых возможностей учащихся и степени трудности усвоения слова, Объем памяти можно постепенно увеличивать систематически применяя специально подготовленные упражнения,

2.Подача слов в виде списков, вне контекста, приводит к механическому их усвоению, что способствует быстрому их забыванию,

3.Большинство введенных на занятиях слов следует употреблять в упражнениях и высказываниях и закреплять их в контексте,

4.Прочность запоминания зависит от повторяемости слов в процессе обучения. Введенные слова должны неоднократно повторяться в разных контекстах,

5.Особой трудностью в обучении лексике является усвоение устойчивых словосочетаний. Они запоминаются в результате механического закрепления во время выполнения ряда упражнений,

6.Репродукция (повторение) новых слов в речевом контексте и выполнение ряда лексических упражнений должны постепенно вести к самостоятельной речи учащихся,

7.Надо стремиться, чтобы применяемые лексические задания вызвали интерес студентов и желание выполнять их (мотивация),

8. Следует знакомить студентов с наиболее эффективными стратегиями усвоения иноязычной лексики и поддерживать их при попытках их применения и выработки индивидуальных стратегий,

9. Необходимо приучать студентов к самостоятельной работе со словарем, чтобы они обогащали свой лексикон,

10. Следует снабжать студентов разнообразными материалами, т.е. текстами, учебниками, книгами, аудио- и видеозаписями, которые дадут возможность самостоятельной работы над иноязычной лексикой.

Названные выше факторы, влияющие на эффективность обучения иноязычной лексике следует постоянно учитывать в практике обучения. Это может значительно улучшить результаты запоминания лексического материала, что даст возможность поддерживать мотивацию учения / обучения, делая этот процесс более интересным для студентов, стимулирующим их к работе.

#### Литература:

1. Czerniawska E., Ledzińska M., 1986, *Ontogenetyczny rozwój strategii pamięciowych i ich ćwiczenie*, [w:] Z. Włodarski (red.) *Materiały do Nauczania Psychologii*, seria I, tom 5, *Psychologiczne problemy pamięci*, Warszawa.
2. Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
3. O'Mailey J. M., Chamot A., U. 1990, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge.
4. Oxford R., 1990, *Language Learning Strategies*, [in:] *What Every Teacher Should Know*, Rowley, Mass., Newbury House.
5. Reber A.S., 2000, *Słownik psychologii*, Warszawa.
6. Siek-Piskozub T., 1995, *Strategie uczenia się języków obcych studentów I roku neofilologii*, „Neofilolog”, Nr 10.
7. Studenska A., 2005, *Strategie uczenia się, a opanowanie języka niemacierzystego*, Warszawa.
8. Wejń A.M., Kamieniecka B.J., 1976, *Tajemnice pamięci*, Warszawa.
9. Крутецкий В.А., 1980, *Психология*, Москва.
10. Медведева И. Л., 1998, *Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова*, Тверь.
11. Пассов Е.И., 1983, *Теоретические основы обучения иноязычному высказыванию*, Воронеж.

Диасамидзе Т.В.  
Батумский государственный университет

## РОЛЬ ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ВОСПРИЯТИИ ИНФОРМАЦИИ

Специалистами в области взаимоотношений подсчитано, что современный человек в день произносит примерно 30 тысяч слов (3 тысячи слов за один час).

Речевая деятельность, как правило, всегда сопровождается невербальными действиями, которые в свою очередь обеспечивают правильное восприятие вербального текста.

Эффективность коммуникации обусловлена не только правильным пониманием и восприятием реципиентом слов и других элементов вербальной коммуникации, но и умением правильно интерпретировать визуальную информацию, т.е. правильно угадать мимику, жесты, движения тела, позу, дистанцию, темп речи и тембр партнера.

Взаимоотношения людей - самый эффективный и продуктивный, но не единственный инструмент. Ученые установили, что посредством языка мы передаем нашим собеседникам всего 35% информации. Кроме языка существуют и другие средства общения, т.н. элементы "невербальной коммуникации". Жесты, мимика, поза, одежда, прическа, окружающие нас предметы, привычные поступки - каждый из них определенное средство общения, способное передать информацию невербально. На них приходится 65% всей передаваемой информации. Правильное "прочтение" данных элементов обеспечивает удачную коммуникацию. Немаловажен и тот факт, что указанные приметы или символы в отдельной культуре имеют конкретное значение, которое понятно любому представителю данной культуры. Хотя в случае необходимости придать им значение очень легко (*кашель во время карточных игр*).

Невербальное сообщение может передавать множество разнообразной информации. Это, прежде всего, информация о темпераменте собеседника в момент коммуникации, его эмоциональное состояние, которое дает возможность иметь представление о его личностных качествах, коммуникативной компетентности и социальном статусе, а также сформулировать хоть какое-либо представление о его личности и самооценке.

Невербальная коммуникация дает возможность понять, какие отношения установлены между коммуникантами (доминирование - зависимость, приятельские - неприятельские), а также динамика их отношений и, наконец, возможность определить отношение собеседников к самой ситуации - интерес или безразличие к нему, или же желание прекратить отношения и выйти из данной ситуации.

В коммуникативной практике между культурами невербальная коммуникация может быть составной частью и тесно связана с вербальной коммуникацией.

Невербальная коммуникация и элементы вербальной коммуникации могут дополнять друг друга, или же заменять. Существует несколько вариантов этих отношений.

**I. Невербальная коммуникация может дополнять вербальную.** Например, если мы улыбаемся и говорим: *"Здравствуй, как дела?"* Тогда эти два действия улыбка и приветствие дополняют друг друга. «Дополнить» означает сделать речь более художественной, уточнить и пояснить ее. Улыбка при встрече с другом дополняет речевое сообщение. Речь становится более понятной, если она подкреплена жестами. Так, например, если мы хотим привлечь внимание окружающих при передаче какой-либо информации, то можно поднять вверх указательный палец.

**II. Невербальные поступки могут противоречить вербальным сообщениям.** Если не смотреть в глаза собеседнику и при этом говорить, что вам *"приятно общаться с ним"*, то такое невербальное сообщение противоречит вашему позитивному вербальному сообщению. Отрицание или неприятие обозначает, что невербальная информация противоречит словам собеседника.

Если вы говорите кому-либо, что вы рады встрече с ним, но при этом мимикой даете понять, что вам он неприятен и говорите с ним сухо и холодно, то ваш собеседник наверное усомнится в искренности ваших слов.

**III. Невербальные поступки порой заменяют вербальные сообщения:** ребенок может показать на игрушку вместо того, чтобы сказать: *"Хочу эту игрушку"*. Это означает, что вербальный поступок стал невербальным. В шумной аудитории вы можете с помощью жеста дать понять вашему знакомому, чтобы тот вышел из аудитории для общения с вами. В магазине мы можем указать продавцу на тот предмет, который нас интересует.

**IV. Невербальные поступки могут быть регулирующим элементом вербальной коммуникации.** Во время разговора часто применяются жесты, смена поз, прикосновения - например, указать головой, по интонации можно догадаться, что наступила ваша очередь вступить в разговор (например: все собеседники посмотрели на вас). Регулирование представляет собой координацию действия между людьми. Чтобы поддержать разговор часто вместо слов употребляют жесты, позу, прикосновение с чем-либо или с кем-либо и др. Например, указанием головой или интонацией и наклоном тела мы можем догадаться, что настало время вступить в разговор.

**V. Невербальное действие может повторять вербальное сообщение:** просьба говорить потише при этом поднести указательный палец к губам.

Люди пользуются невербальной коммуникацией, чтобы выразить собственное мнение, чувства и эмоции более точно и ясно. Невербальное выражение мысли – явление, универсальное для всех культур, однако в разных культурах разным жестам, мимике, позам придается разное значение. Соответственно, при общении с представителями разных культур необходимы определенные знания невербальных средств и форм, присущих чужой культуре.

С помощью жестов, мимики и интонации возможно выразить духовную энергию человека.

Различия между вербальной и невербальной элементов коммуникации можно представить в виде следующей таблицы.

## Различия между вербальной и невербальной коммуникацией

	Вербальная коммуникация	Невербальная коммуникация
.	Легко делится на коммуникативные элементы (слова, предложения, фразы).	Синтетична, весьма сложно делить ее на составные части.
.	Существуют готовые тексты, применяемые в разных ситуациях.	Всегда ситуативная, т.е. выбор жеста и мимики всегда обусловлен ситуацией.

Невербальная коммуникация - самая древняя форма человеческого общения, так как она существовала еще до применения человеком средств языковой коммуникации.

Невербальная коммуникация основана на биологическом и социальном источнике. Биологически, а не социально обусловленным является покраснение во время разговора.

Двойственная природа невербальной коммуникации обусловлена тем, что существуют универсальные, т.е. понятные для всех невербальные знаки, а также знаки, характерные только для одной конкретной культуры, соответственные, понятные только представителям данной культуры.

По типу умышленности можно выделить три типа невербальной коммуникации.

1. Поступки, которые обусловлены физиологической реакцией: *покраснение или побледнение, потение во время (нервного) возбуждения, дрожь от холода или страха и т.д.*

2. Неумышленные поступки, которые взаимосвязаны с человеческими качествами (часто их называют самоадапторами) *чесать нос, качать ногой, прикусить губу и т.д.*

3. Частные коммуникативные признаки: сигналы, которые передают информацию об объекте или событиях.

В связи с рассматриваемой проблемой уместно будет коснуться элементов невербальной коммуникации. Существенная особенность невербальной коммуникации состоит в том, что она осуществляется с помощью всех органов чувств, вкуса, обоняния, которые создают собственные каналы.

Элементами невербальной коммуникации являются кинесика, сенсорика, проксемика, хронемика и тактильные действия.

**Кинесика** - это единство жестов, поз и движения тела, которые являются дополнениями в общении. Кинесика малая единица движения, единства кинесических элементов порождает поступок, как речь состоит из единства слов и фраз.

**Жесты** - это различные движения тела, рук, движение кисти рук, которые применяются во время речевого акта и выражают отношение собеседника к

собеседнику, к событиям, к предметам. Большинство жестов обусловлены культурой, они являются символами и имеют согласованный характер. Они делятся на несколько групп.

1. Жесты-иллюстраторы - по способу описательные - изображаемые.
2. Конвенциональные жесты - приветствие, приглашение, запрет, оскорбление и т.д.

3. Модальные жесты – могут выражать согласие, призыв, иронию, незнание, сомнение, страдание, задумчивость, рассеянность, безнадежность, радость, восхищение, удивление, а также выражают эмоциональное состояние человека.

4. Ритуальные жесты (христиане крестятся, мусульмане гладят бороду и т.д.).

Один и тот же жест может иметь разное значение в разных культурах. Это представляет своего рода сложность при переводе («ОК» - обозначает в Англии, что все в порядке, в Японии – наличие денег, а во Франции - ноль или больше ничего).

Таким образом, элементы невербальной коммуникации, наряду с элементами вербальной коммуникации, являются необходимыми составными частями межличностных и межкультурных коммуникаций. И чтобы состоялась эффективная межкультурная коммуникация, необходимо правильно применить как вербальные, так и невербальные средства передачи мысли.

#### Литература

1. Вилсон Г., Макклафлин К. Язык жестов. С-Пб, 2001.
2. Лабунская В.А. Невербальное поведение. Ростов – на - Дону, 1986.
3. Пиз А. Язык жестов. Увлекательное пособие для деловых людей. М., 1992.

Егорова А.В.  
Московский архитектурный институт  
(государственная академия)  
г. Москва (Россия)

### **ОППОЗИЦИЯ «ПРОШЛОЕ – БУДУЩЕЕ» В СТИХОТВОРЕНИИ К. КАВАФИСА «СВЕЧИ»**

Концепт «время» в картине мира любого языка занимает особое место. Время – величайшая из абстракций, именно поэтому лексема «время» относится к классу абстрактных имен. Особенности представления о времени в любом языке выражаются, в частности, с помощью оппозиций «прошлое – будущее». Общей особенностью абстрактных имен, по мнению Л.О. Чернейко, является то, что их «заземление», уподобление конкретному, происходит в метафоре (Чернейко 1997, 240). Говоря о когнитивной метафоре, нельзя не сослаться на книгу Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем», тем более, что немалое место в ней уделено метафорам, посредством которых в языке реализуются представления



человека о времени. Авторы книги делают интересное наблюдение о том, что существуют «два способа концептуализации времени: в одном случае мы движемся, а время стоит неподвижно, в другом – время движется, а мы неподвижны» (Дж. Лакофф, М. Джонсон 2007, 71). Данный тезис раскрывается на примерах из английского языка, которые для российского издания снабжены русским дословным переводом. При анализе соотнесенности концептов «время» русской и греческой языковой картины мира возникает вопрос о том, происходит ли в новогреческом языке подобная концептуализация, позволяющая осуществлять перевод на русский без серьезной редукции содержания. По мысли Н.Д. Арутюновой, «естественное для себя место метафора находит ... в поэтической речи» (Арутюнова 1979, 169). На наш взгляд, наиболее яркими и интересными примерами для лингвокультурологического и концептуального анализа могут послужить стихотворения классика новогреческой литературы Константиноса Кавафиса (1863-1933), в слове которого «концентрируется та духовная энергия, которая и создает (в двух смыслах – отображает и формирует) картину мира в особом «кавафианском» преломлении» (Цивьян 2005, 194).

Обратимся непосредственно к тексту давно уже ставшего хрестоматийным стихотворения «Свечи» (1899)<sup>32</sup>, снабженному подстрочным переводом. Блестящий переводчик и филолог-неэллинист С.Б. Ильинская в статье «Поэтический мир Константиноса Кавафиса», послужившей предисловием к «Русской Кавафиане», отмечает, что в представлении многих поколений греков поэтический образ преходящей человеческой жизни прежде всего ассоциируется с символом, созданным великим александрийцем в этом произведении (Ильинская. Электронный ресурс).

### Κερίά

Του μέλλοντος οι μέρες στέκοντ' εμπροστά  
μας  
σα μιά σειρά κεράκια αναμένα -  
χρυσά, ζεστά, και ζωηρά κεράκια.  
Οι περασμένες μέρες πίσω μένουν,  
μια θλιβερή γραμμή κεριών σβησμένων·  
τα πιο κοντά βγάζουν καπνόν ακόμη,  
κρύα κεριά, λιωμένα, και κυρτά.  
Δεν θέλω να τα βλέπω· με λυπεί η μορφή  
των,  
και με λυπεί το πρώτο φως των να  
θυμούμαι.  
Εμπρός κυττάζω τ' αναμένα μου κεριά.  
Δεν θέλω να γυρίσω να μη δω και φρίζω

### Свечи

Будущего дни стоят перед нами  
как ряд зажженных свечей –  
золотые, горячие и живые свечки.  
Прошедшие дни остаются позади,  
печальный ряд свечей погашенных:  
ближайшие выпускают дым еще,  
холодные свечи, растаявшие и кривые.  
Я не хочу их видеть: мне жалок их вид,  
мне жалко первый свет их вспоминать.  
вперед смотрю на мои зажженные свечи.

<sup>32</sup> Все тексты К.Кавафиса на новогреческом языке. Электронный ресурс: Κωνσταντίνος Πέτρος Καβάφης. Ο επίσημος δικτυακός τόπος του αρχείου Καβάφη. URL: <http://www.kavafis.gr/index.asp>

τι γρήγορα που η σκοτεινή γραμμή  
μακραίνει,  
τι γρήγορα που τα σβυστά κεριά  
πληθαίνουν.

Не хочу обернуться, чтобы не увидеть и  
не ужаснуться,  
как быстро темный ряд удлиняется,  
как угасшие свечи быстро множатся.

Категория времени, по словам Л.Н. Михеевой, наряду с количественным имеет и качественный аспект, «который обычно связывают с топологическими свойствами времени (однонаправленность, необратимость, непрерывность и т.д.) и отношениями «прошлое – настоящее – будущее». Это время ... движется по линии в соответствии с «течением» человеческой жизни и истории» (Михеева 2003, 159). Посредством развернутой метафоры Кавафис создает образ времени, отмеренного человеку, т.е. осмысление времени происходит через художественное осмысление самой жизни. Другой великий поэт Иосиф Бродский объяснил механизм создания особого вида метафоры в поэзии Кавафиса так: «Кавафис сделал очень простую вещь. Метафора обычно образуется из двух составных частей: из объекта описания ("содержания") и объекта, к которому первый привязан путем воображения или просто грамматики ("носитель"). Связи, которые обычно содержатся во второй части, дают писателю возможность совершенно неограниченного развития. Это и есть механизм стихотворения. Почти с самого начала своей поэтической карьеры Кавафис концентрируется непосредственно на "носителе"; развивая и разрабатывая впоследствии его подразумеваемую зависимость от первой части метафоры, но не озабоченный возвращением к ней как к самоочевидной. "Носителем" была Александрия, "содержанием" – жизнь» (Бродский 1978, 144). В рассматриваемом нами случае, «носителем» выступают свечи, а содержание у Кавафиса неизменно: это сама жизнь.

В первой строке стихотворения автор задает точку отсчета: «Будущего дни **стоят перед нами**», помещая себя и читателя лицом к будущему, которое неподвижно простирается впереди. В следующих двух строках первой строфы собственно и происходит метафоризация через сравнение, в котором абстрактная сущность «дни будущего» уподобляется конкретному имени – «свечам зажженным». Выбор свечей объектом метафоризации неслучаен. Свечи в повседневной, обыденной жизни служат носителем огня, дающего свет. Огонь, с точки зрения архетипических категорий осмысления мира человеком, представляет собой одну из фундаментальных стихий мироздания. Хотя огонь многоформен (небесный огонь, жертвенный огонь, подземный огонь), огонь свечи символизирует собой начало, объединяющее мир богов, людей и отдельной семьи (Мифологический словарь 1992, электронный ресурс), и входит в основной код любой культуры.

Дни будущего в образе свечей выстроились в **ряд** (γραμμή). Граμμή переводится и как ряд, и как линия, таким образом, свечи-дни представляются точками, лежащими на линии времени и, одновременно, ее образующими, ведь именно из точек состоит каждая прямая. Они описываются как «золотые, горячие и живые». Значения этих трех эпитетов выполняют крайне важную функцию отсылки

к основным кодам культуры, которые также «соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека» (Красных 2002, 232). «Золотой» (от *золото*) соотносится с природно-вещным кодом культуры, т.е. «с совокупностью существующих в природе веществ и предметов, которые несут в дополнение к своим природным свойствам функционально значимые для культуры смыслы» (БФСРЯ 2006, 241). Золото, будучи редким и дорогим металлом, символически связывается с идеей чрезвычайной ценности. Неслучайно Аргонавты отправляются за **Золотым** руном (το Χρυσόμαλλο δέρας) в далекую Колхиду, поэтому в греческой языковой картине мира золото символизирует и далекую прекрасную мечту. На русский язык эпитет «ζεστός» может быть переведен как «горячий», «жаркий» или «теплый», корень слова содержит в себе сему «тепло». Тепло представляет собой одно из древнейших архетипических понятий, тепло является условием поддержания жизни («животворное тепло» у русских). Эпитет «живой» выводит свечи из вещного мира в мир одушевленный, наполненный жизнью. Необходимо отметить, что прилагательное ζωήρος содержит только три значения русского прилагательного «живой»: **1.** Полный жизненных сил; подвижный, непоседливый. **2.** Деятельный, интенсивно проявляющийся. **3.** Яркий, выразительный. (МАС 1999, электронный ресурс). Значение: *Такой, который живет, обладает жизнью; противоп. мертвый* имеет прилагательное ζωντανός. Поэтому можно сказать, что будущее у Кавафиса само по себе не живет, а служит вместилищем жизни.

В следующей строфе Кавафис обращается к прошлому, которое остается **позади** автора и предстает чередой потушенных свечей. Глагол «оставаться» употреблен в настоящем времени, поэтому создается эффект движения самого поэта по времени. Образ времени строится Кавафисом на противопоставлении будущего и прошлого, которое достигается антонимией используемых эпитетов. Стоит специально остановиться на употреблении страдательных причастий αναμμένος (**зажженный**) и σβησμένος (**потушенный, погашенный**). Эти причастия (в греческой терминологии παθητικές μετοχές) образованы от глаголов результативного действия (ανάβω - зажигать, σβήνω – гасить, тушить). Они являются страдательными, так как изначально встроены в пассивную конструкцию, их формы имеют агенсную валентность, то есть потенциально могут реализовывать присловную связь, которая выражается в русском языке формой творительного беспредложного со значением активного субъекта действия (агенса). В нашем случае причастия стоят в позиции определения, при которой потенциальная позиция субъекта не замещена, поэтому в причастной форме усиливается семантика качества. Однако причастия образованы от глаголов конкретного действия, и в данном контексте позиция агенса подразумевается, она открыта – не замещена, но и не утрачена. Глагольность такого причастия несомненна, и незамещение позиции агенса является значимым, это диктуется валентностью страдательных форм причастий. Зажжённые/ потушенные свечи – кем-то совершенное действие, при этом свечи выступают как объект действия, но в отсутствии агенса приобретают значение результативного состояния, которому действие предшествовало. Чье действие? Говоря о поэтике Кавафиса, нельзя забывать, что мы имеем дело с философской лирикой, поэтому можно

предположить, что неназываемый агенс – это некая Высшая сила, одной которой подвластно зажечь или потушить свечу человеческой жизни<sup>33</sup>.

Свечи, символизирующие прошлое, описываются как «холодные», «растаявшие/оплывшие» и «кривые». Оппозиция «холодный – горячий», с помощью которой прошлое противопоставляется будущему, репрезентирует базовые оппозиции культуры, из которых складывается ее духовный код. В.В. Красных говорит о том, что «этот код изначально аксиологичен. Он пронизывает все наше бытие, обуславливает наше поведение и любую деятельность, предопределяет оценки, даваемые себе и окружающему миру» (Красных 2003, 308). «Тепло – холод» относится к оппозициям такого порядка, как «хорошо – плохо», «добро – зло», «плюс – минус», «верх – низ», поэтому прошлое предстает перед читателем в образе «холодных» свечей, а будущее – «горячих». Далее Кавафис выбирает для описания прошедших дней эпитет *λιωμένος*, страдательное причастие от транзитивного глагола *λίωνω* – таять, плавить. При таянии или плавлении изменяется внешний образ предмета, происходит качественное изменение, превращение в нечто совсем иное, при этом меняется сама природа объекта. Через настоящее происходит качественный переход будущего в прошлое. Следующий эпитет *κυρτός* можно перевести как кривой, изогнутый, горбатый. Если это прилагательное употребляется по отношению к человеку, оно становится оценочным, в нем присутствует сема «уродство». Но и в случае употребления слова *κυρτός* при описании предметов наличествует сема «отклонение от нормы».

В следующей строфе Кавафис рассказывает о том, как он воспринимает свое прошлое, о том, что ему горько вспоминать «первый свет» дней ушедших. Итак, прошлое, в отличие от будущего, лишено света. Свет, наряду с теплом/холодом, относится к духовному коду культуры и представляет собой оппозицию тьме, поэтому закономерно, что эпитет «темный» появляется в четвертой строфе при описании ряда дней-свеч прошлого. В мифологической модели мира свет соотносится с главными элементами мироздания, т.е. с небом, огнем (солнцем) и водной стихией, а в конечном счете - с добром. Отделение света от тьмы равнозначно отделению космоса от хаоса, так как тьма представляет собой «атрибут хаоса и преисподней» (Мифологический словарь, электронный ресурс). В библейской традиции именно с появления света начинается акт творения. Прилагательное «темный» обладает многозначной символикой, тьма может ассоциироваться «с представлениями о таинственном, загадочном, могущем быть опасным» (БФСРЯ 2006: 694-695).

В последней строфе существенным для нашего исследования является глагол «обернуться», точнее «вернуться назад» (*γυρίζω*), подчеркивающий расположение линии прошлого позади автора.

---

<sup>33</sup> Автор выражает глубокую признательность к.ф.н. И.В. Замятиной за подробную консультацию по семантике страдательных причастий.

Итак, на основе подстрочника нами был проведен анализ языковых единиц, значение которых весомо с точки зрения лингвокультурологии. Обратимся к существующим литературным переводам данного поэтического текста<sup>34</sup>:

### **СВЕЧИ**

Дни будущего предо мной  
стоят  
цепочкой радужной  
свечей зажженных –  
живых, горячих,  
золотистых свечек.

Дни миновавшие остались  
позади  
печальной чередой свечей  
погасших,  
те, что поближе, все еще  
дымятся,  
остывшие, расплывшиеся  
свечи.

Мне горько сознавать, что  
их немало,  
мне больно прежний свет  
их вспоминать.  
Смотрю вперед, на ряд  
свечей зажженных.

И обернуться страшно,  
страшно видеть:  
как быстро темная толпа  
густеет,  
как быстро множится  
число свечей погасших.

*Перевод С. Ильинской*

### **СВЕЧИ**

Стоят пред нами будущие  
дни  
чредою выжидающих  
свечей –  
живых, горящих,  
золотистых.

Дни прошлые остались  
позади:  
ряд горестных свечей  
погасших.  
Те, что вблизи, еще чуть-  
чуть дымятся,  
оплывшие, холодные,  
кривые.

Я не хочу смотреть, их  
вид меня печалит,  
печалит мысль об их  
начальном свете.  
Гляжу вперед на золотые  
свечи.

Нет, я не оглянусь, чтоб  
ужаснуться,  
как быстро потемневший  
ряд длиннеет,  
как быстро множатся  
погаснувшие свечи.

*Перевод Л. Якушевой*

### **СВЕЧИ**

Дни будущие  
выстроились в ряд –  
Горящие, сияющие свечи.  
Душа согрета трепетной  
надеждой  
На их неуловимое тепло.  
Дни прошлые огарками  
чадят,  
Оплывшими и согнутыми  
жалко,  
Они вблизи  
еще мерцают тихо,  
Но холодно и пусто  
вдалеке.

Смотреть туда  
мне стыдно и печально,  
Припоминать их блеск  
первоначальный,  
Их первый свет, лучистый  
и недолгий,  
Мучительный, как старая  
любовь.  
Как мало свеч горящих  
остается,  
Как черный ряд растет  
неумолимо,  
Как быстро дотлевают  
фитили...

*Перевод И. Жданова*

В задачи нашего исследования не входит литературоведческий анализ представленных переводов одного из наиболее известных поэтических произведений Константиноса Кавафиса. Нисколько не умаляя достоинств каждого из них, хочется

<sup>34</sup> Все переводы в данной статье даются по электронной версии «Русской Кавафианы». Дата обновления: 24.04.2008. URL: <http://library.ferghana.ru/kavafis/main.htm>

продемонстрировать насколько сложной является задача передачи смыслов культурно-маркированных единиц при переводе поэтического текста с одного языка на другой. С точки зрения лингвокультурологии переводы Л. Якушевой и С. Ильинской максимально приближены к оригиналу, хотя и им не удалось избежать некоторой редукции смыслов. Обращает на себя внимание прошедшее время глагола «остаться»: *Дни прошлые **остались** позади / Дни миновавшие **остались** позади.* Видовременное значение глагола (прошедшее время, совершенный вид) подразумевает сохранение результата уже совершенного действия, за счет чего создается иллюзия неподвижности наблюдателя, в то время как в оригинале время глагола – настоящее, с помощью которого достигается эффект движения.

С. Ильинской удалось сохранить сложный стихотворный размер Кавафиса при незначительной редукции содержания. Несомненной удачей можно считать употребление слова «череда», в котором помимо семы линейности присутствует и сема следования. При описании дней прошлого употреблен эпитет «остывшие», значение которого «утерявший имевшееся тепло» приближено к значению «холодный», но не образует антитезу понятию «тепло». Однако эпитет «погасший», употребленный и Л. Якушевой и С. Ильинской, представляет собой действительное причастие прошедшего времени, оно подчеркивает состояние предмета, не имеет агенсной валентности и исключает возможность совершения действия активным субъектом. В последней строфе дни прошлого у Ильинской представлены в виде «толпы», а не череды или ряда, что вступает в противоречие с уже сформировавшимся у читателя образом линейного времени.

Наиболее свободным и отступающим от языка Кавафиса можно считать перевод И. Жданова.

Представленные переводы анализируемого стихотворения Кавафиса можно без преувеличения считать адекватными, так как они воздействуют «на те же когнитивные структуры, на те же участки когнитивного пространства, что и оригинал» [Красных 2002: 33-34]. Реакция русскоязычных читателей Кавафиса близка реакциям получателей греческого текста, благодаря тому что существует общность, обеспечивающая возможность знакового общения.

#### Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора // Лингвистика и поэтика. М., 1979.
2. Большой фразеологический словарь русского языка (БФСРЯ). М., 2006.
3. Бродский И. На стороне Кавафиса // Эхо. №2. 1978.
4. Ильинская С. Поэтический мир Константиноса Кавафиса. Дата обновления: 24.04. 2008. URL: <http://library.ferghana.ru/kavafis/predisl.htm> (дата обращения: 20.11.2008)
5. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. Лекционный курс. М., 2002.
6. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003.
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М., 2007.

8. Мифологический словарь. Библиотекарь. Ру. URL: <http://bibliotekar.ru/mif/index.htm> (дата обращения: 23.11.2008)
9. Михеева Л.Н. Время в русской языковой картине мира. Иваново. 2003.
10. Словарь русского языка в 4-х томах («МАС», Малый академический словарь), 1999. ФЭБ "Русская литература и фольклор" 2002. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения: 20.11.2008)
11. Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы. М., 2005.
12. Чернейко Л.О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. М., 1997.

Есакова М.Н., Литвинова Г.М.  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
г. Москва (Россия)

### **К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ТЕОРИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА» СТУДЕНТАМ-ИНОСТРАНЦАМ**

В соответствии с государственными образовательными стандартами нового поколения в учебные планы, по которым занимаются студенты всех гуманитарных специальностей, включена такая дисциплина, как «Теория первого иностранного языка (русского языка)» (этот курс в некоторых учебных программах назван как «Современный русский язык»). На наш взгляд, данная дисциплина необходима будущим специалистам (лингвистам, переводчикам, преподавателям, журналистам и т.д.), для которых язык – объект научных исследований, потому что этот курс помогает систематизировать знания, полученные на практических занятиях по русскому языку, что особенно важно для иностранной аудитории, поскольку, как известно, «при усвоении грамматики неродного языка нельзя полагаться только на стихийное формирование грамматических навыков правильной речи и письма»<sup>35</sup>. Необходимо «понимание целостной структуры грамматики неродного языка, ее специфики на фоне родного, что во многом облегчит и сделает более надежным активное владение языком».<sup>36</sup>

Сложность преподавания этой дисциплины для иностранной аудитории заключается в том, что, как правило (исходя из учебных программ), данный курс является лекционным, то есть учащиеся должны воспринимать новую, сложную для них лексику на слух, что затрудняет понимание. Поэтому, на наш взгляд, звучание (аудирование) должно происходить с опорой на графику, так как это, по словам Л.В. Щербы, уже является хорошей тренировкой для запоминания новой информации. Такая организация учебного процесса позволит за один урок освоить и усвоить значительно большее количество языкового и речевого материала.

---

<sup>35</sup> М.А. Шелякин «Справочник по русской грамматике», Москва, «Русский язык», 1993, стр. 4

<sup>36</sup> Там же

Конечно, по данному курсу существует большое количество учебных пособий, которые предлагаются учащимся для самостоятельной работы: «Современный русский язык» Д.Э. Розенталя, И.Б. Голуб, М.А. Теленковой; «Современный русский язык» под редакцией Белошапковой; «Современный русский язык» под редакцией Л.А. Новикова и т.д.. Однако все эти пособия, как показывает практика, рассчитаны прежде всего на русскоговорящую подготовленную аудиторию. Что же касается иностранных студентов, то по вышеназванным учебникам могут заниматься только те учащиеся, которые владеют языком в объеме III и IV сертификационных уровней. Большинство же студентов-иностранцев, которым приходится изучать эту дисциплину, владеют русским языком в лучшем случае на I или (что встречается крайне редко) на II сертификационных уровнях, и им очень сложно разобраться в вопросах русской грамматики, опираясь на существующие учебные пособия.

Это создает разрыв между теорией и практикой: учащиеся механически заучивают непонятные им термины, которые не в состоянии потом применить в научной дискуссии, при анализе текста, при работе над переводами текстов или при написании научных работ и т.д.

Эта проблема стоит достаточно остро, поэтому в последнее время специалисты стали задумываться над созданием пособий по теории русского языка, рассчитанных именно на иностранную аудиторию, в основу которых должен быть положен коммуникативный подход. Как известно, главная задача этого методического направления - «научить учащихся участвовать в речевой деятельности, то есть научить их решать поставленные цели речевыми средствами».<sup>37</sup> Таким образом, помимо расширения и углубления теоретических знаний в области современного русского языка, иностранные студенты смогут повысить и уровень практического владения русским языком, закрепив полученные знания при помощи заданий и упражнений, которые будут учить соотносить «цель деятельности с речевым высказыванием».<sup>38</sup> Кроме того, в ходе преподавания данной дисциплины должен осуществляться функциональный подход к отбору и презентации материала, который призван помочь учащимся не только познакомиться с краткой историей русского языка, узнать, какие этапы формирования прошел язык в своем развитии, разобраться в трудных вопросах, которые возникают при изучении теоретической фонетики, морфематики, словообразования, лексики, фразеологии, морфологии и синтаксиса, но и сформировать профессиональные навыки и умения в области речевой деятельности.

Таким образом, это должен быть систематический курс, в котором лекционный материал будет подкреплен текстами, сопровождаемыми разного рода заданиями и упражнениями, способствующими развитию навыков грамотной речи и письма. Теоретический материал должен быть дан в сжатом и компактном виде. На наш взгляд, не нужно перегружать тексты сложными лингвистическими терминами,

---

<sup>37</sup> А.А. Акишина, О.Е. Каган «Учимся учить», Москва, 2005 г., стр. 25

<sup>38</sup> Там же.



необходимо тщательно отобрать основные понятия, важные для понимания структуры языка.

Однако это не означает, что для данного курса нужно писать специально адаптированные тексты, напротив, учащиеся должны познакомиться с уже существующими, ставшими хрестоматийными материалами по теории языка, такими как статьи Д.Э. Розенталя, А.А. Реформатского, В.В. Виноградова, И.Б. Голуба, Е.И. Литневской, В. А. Белошапковой, Е. А. Брызгуновой, Е. А. Земской, И. Г. Милославского, Л. А. Новикова, М. В. Панова и др., которые давно вошли в списки рекомендуемой литературы по вышеназванному курсу. Безусловно, мы отдаем себе отчет в том, что уровень владения русским языком иностранными студентами, как было уже сказано выше, недостаточен, чтобы читать данные статьи в оригинальной редакции, поэтому наиболее сложные моменты текстов необходимо адаптировать.

Такой подход целесообразен при изучении всех разделов курса: начиная с истории языка и заканчивая обсуждением проблем, касающихся русской грамматики.

Каждое занятие по дисциплине «Теория современного русского языка», на наш взгляд, должно совмещать в себе несколько видов речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо и говорение, что обусловлено системным подходом к обучению, в ходе которого учащиеся смогут сформировать профессиональные навыки и умения в области речевой деятельности и научатся объяснять на русском языке то или иное языковое явление.

Итак, для достижения поставленной цели в дополнение к лекционному курсу, как говорилось выше, необходимо подобрать тексты, посвященные тому или иному теоретическому вопросу. Безусловно, перед началом работы над текстом следует объяснить сложные для понимания слова, выражения, терминологическую лексику, выделенную в тексте (что должно способствовать запоминанию графического и фонетического образа слова). Кроме того, текст должен сопровождаться различного рода послетекстовыми заданиями, которые будут открываться контрольными вопросами и /или итоговыми тестами, призванными показать, насколько студент усвоил предложенный материал.

Следующий тип заданий может быть посвящен отработке речевых навыков и умений на основе прочитанного текста. Здесь могут быть предложены такие упражнения:

- учащийся, уже без опоры на текст, должен закончить фразы или, наоборот, написать начало того или иного предложения;
- из набора слов построить предложение;
- опираясь на прочитанный текст, дать определение терминам, встречающимся в статье и т.д.

На наш взгляд, необходимы и задания, такие как: расположить фразы в логическом порядке, из заданного набора слов составить небольшой связный текст и т.д., - которые призваны научить студентов строить связные тексты.

Последний тип упражнений – дидактический, в которых студенты учатся на практике применять полученные теоретические знания. Например, при изучении

темы «Однозначные и многозначные слова» учащимся предлагается определить тип переносного значения слова, объяснить, какие значения являются прямыми, а какие переносными и т.д.

Рассмотрим, как может быть построено одно из занятий по курсу «Теория современного русского языка», посвященное теме: «**Слово как единица лексики. Значение слова**».

Текст по этой теме можно взять из учебного пособия Е.И. Литневской «Русский язык: краткий теоретический курс для школьников» (Изд. Московского университета, М. 2006г.):

### **Текст**

*Слово – это языковая единица, которая служит для обозначения (наименования) предметов и признаков (действий, отношений, качеств, количеств).*

*Под значением слова понимают отображение в слове реалий действительности (предметов, признаков, отношений, процессов и т. д.).*

*Основная функция слова – называние реалий действительности (так называемая **номинативная функция**). Но слово не только называет, но и обобщает: называя «столом» предметы разного размера, формы, назначения, мы отвлекаемся от индивидуальных особенностей конкретных предметов и сосредотачиваем внимание на их основных чертах, отражающих не все, а лишь существенные признаки реалии, позволяющие отличать одно явление от другого (например, предметы, называемые словом «стол», от предметов, называемых словом «табурет»).*

*В значение слова могут входить эмоционально-оценочные компоненты. Так, например, слова «книга» и «книжонка» называют один и тот же предмет, но второе слово обладает также дополнительным эмоционально-оценочным компонентом значения – выражает пренебрежительную оценку говорящего.*

*Значения слов фиксируются в толковых словарях.*

В качестве предтекстового задания можно предложить учащимся объяснить значение новых слов, таких как: *языковая единица, отображение, реалия, эмоционально-оценочные компоненты, пренебрежительная оценка, фиксироваться, толковый словарь*. Послетекстовые задания, на наш взгляд, должны включать, прежде всего, вопросы, которые помогут преподавателю понять, насколько учащийся освоил прочитанный текст. Вопросы по данному тексту могут быть следующими: *Что такое слово? Дайте определение понятия «значение слова». Какова основная функция слова? Какие компоненты могут входить в значение слова? Приведите примеры.*

Далее можно попросить, чтобы учащиеся с опорой на прочитанный текст закончили фразы, типа:

*Слово не только называет, но и ... .*

*В значение слова могут входить ... .*

*Существенные признаки реалии позволяют ... .*

*Значения слов фиксируются ...*

или, наоборот, подумали, как могут начинаться фразы:

... - языковая единица, которая служит для обозначения (наименования) предметов и признаков.

... понимают отображение в слове реалий действительности.

... называют реалий действительности.

Одним из заданий может быть составление фраз из предложенных слов, а из полученных предложений – связный текст:

1. называть, книга, книжонка, один и тот же предмет, обладать, второе слово, дополнительный, компонент, также, эмоционально-оценочный, значение, пренебрежительный, выражать, оценка, говорящий
2. служить, слово, языковая, обозначение, единица, предметы, признаки
3. название, основной, реалия, функция, слово, действительность
4. значение, мочь, слово, эмоционально-оценочный, входит, компоненты
5. слово, значение, понимать, отображение, реалия, действительность
6. слово, называть, не только, обобщать, но и
7. словарь, значение, фиксироваться, слово, толковый

Следующий тип заданий помогает понять, насколько учащийся усвоил предложенный материал и может применять его на практике. Например, студенту можно предложить объяснить значения слов без опоры на толковый словарь и написать к каждому слову словарную статью, объясняющую его значение: *ручей, слон, роза, апельсин, диван*. Также полезным, на наш взгляд, при изучении выше предложенной темы будет задание, в котором следует определить, какие слова имеют эмоционально-оценочный компонент, а какие – нет: *дела – деяния – делишки; дом –домище-домица –домишко – домик; заяц- зайчонок- зайнька – зайчишка – зайка*.

Таким образом, тексты и задания, о которых мы говорили выше, помогут учащимся не только лучше понять и усвоить сложный теоретический материал, но и сформировать профессиональные навыки в области речевого умения. Поэтому, на наш взгляд, было бы целесообразно разработать подобного типа учебные пособия, направленные на то, чтобы помочь учащимся разобраться в сложных теоретических вопросах современного русского языка.

Жаркова О.С.  
МГУ имени М.В.Ломоносова  
г. Москва (Россия)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА**

Данная работа посвящена психологическим качествам, необходимым в работе устного переводчика и, а также тому, как можно способствовать развитию этих качеств у студентов.

Прежде всего, необходимо вспомнить о том, что профессии письменного переводчика, которым по существующим образовательным стандартам обучают в

рамках одного учебного плана и одной специальности, представляют разные виды деятельности. В русском языке эти профессии называются одним словом, т.е. для обыденного русскоязычного сознания эти различия не акцентируются. Если мы обратимся ко многим европейским языкам, то увидим, что в них существуют отдельные слова для каждого из этих видов деятельности: с одной стороны translator (англ.), traducteur (фран.), traductor (исп.), traduttore (итал.), Übersetzer (нем.) и т.д., с другой стороны interpreter (англ.), interprète (фран.), intérprete (исп.), interprete (итал.), Dolmetscher (нем.) и т.д. В рамках западной образовательной системы подготовка этих специалистов проходит в рамках отдельных специальностей. На рынке труда эти профессии также разделены, например, в международных организациях, таких как ООН и Европейский союз, существуют отдельные независимые службы письменного и устного перевода.

Для профессиональных переводчиков принципиальные отличия письменного и устного перевода очевидны. В большинстве случаев профессионалы целенаправленно занимаются только устным, либо только письменным переводом. Так, например, известная американская переводчица Мэриан Шварц сказала, что она никогда не переводит устно, потому что не может следить за ходом беседы, если ей не интересно тема. Это замечание указывает на то, что работа устного и письменного переводчика отличается в том числе и тем, что профессионалам в каждой из этих областей необходимы разные качества и характера и психологические установки.

Самое очевидное различие – это рабочее место и условия выполнения работы. Письменный переводчик имеет возможность ознакомиться с текстом оригинала полностью прежде, чем он приступит к переводу. К его услугам словари, справочная литература, эксперты-информанты, а в современных условиях – Интернет и программы автоматизированного перевода. Многие могут возразить, что очень часто письменный переводчик работает в условиях катастрофической нехватки времени, и он может просто не успеть прочитать текст полностью до начала непосредственно перевода или проработать все источники. Однако письменный переводчик всегда в своей работе отделен (физически, а часто и по времени) как от автора текста оригинала, так и от получателя текста перевода, они не присутствуют при его работе, не являются свидетелями «творческих мук». Устный переводчик, напротив, очень часто находится между (с точки зрения положения в пространстве) отправителем исходного сообщения и получателем текста перевода, автор и получатель пусть не всегда видят переводчика (как, например, в ситуации синхронного перевода), но всегда слышат его (в чем, собственно, и заключается суть работы устного переводчика).

Так как устный переводчик ограничен во времени выступлением оратора и никак не может (по крайней мере, с точки зрения переводческой этики) регулировать процесс предъявления текста оригинала, он должен обладать хорошей памятью. Из психологии мы знаем, что существуют различные виды памяти, и устный переводчик в процессе своей работы использует разные ее виды, но, безусловно, наиболее важной для него является оперативная память, которая рассчитана на сохранение определенного срока, необходимого для выполнения какого-то действия

или операции. Т.е. запоминание и воспроизведение не должны определяться каким-либо промежутком времени (как в случае с мгновенной или краткосрочной памятью), так как время определяет оратор, а именно поставленной задачей: перевести сообщение (или его часть), которое длится определенный промежуток времени. Часто люди, не имеющие отношения к устному переводу, удивляются, как переводчику удастся запомнить довольно длинные отрезки звучащей речи. Это объясняется несколькими факторами. Прежде всего, это натренированная память. Добиться расширения объема оперативной памяти можно за счет мнемотехнических упражнений. Но только хорошая память не может обеспечить успешного выполнения работы. Память переводчика не работает в режиме звукозаписи, он не запоминает слова, не является «говорящим словарем». Его задачей является передача смыслов исходного сообщения, поэтому прежде чем что-то запоминать, а тем более переводить, необходимо понять тему и идею, вкладываемую оратором в сообщение. Логический анализ идет одновременно с прослушиванием, переводчик понимает суть высказывания, выделяет логические связи, а также подбирает некоторые эквиваленты и формулировки. И здесь необходимо отметить, что прослушивание и анализ должны идти постоянно, переводчик не имеет права отвлекаться. Концентрация имеет очень важное значение, и она требует очень больших усилий. Прослушивание должно быть целенаправленным, и концентрация должна сохраняться в течение всей работы вне зависимости от того, насколько обсуждаемая тема интересна, близка и понятна самому переводчику.

Как уже было отмечено, устный переводчик работает в непосредственном присутствии отправителя исходного сообщения и получателя (вернее, получателей) текста перевода. Это не только ограничивает переводчика во времени. Получается, что весь процесс перевода проходит не в рабочей обстановке творчество в одиночестве, а на виду у всех. Но ведь заказчика совсем не интересует, каким образом осуществляется создание текста перевода, его интересует только конечный продукт. Таким образом, задачей переводчика является скрыть «переводческую кухню». Это означает, что не должно быть подбора эквивалентов вслух, пауз хезитации, таких комментариев, как «не помню, что было в начале», «не совсем понял, что там в конце» и т.п. Иными словами, текст перевода, который создается в условиях ограниченного времени, практически на глазах у всех, не должен иметь «сырой» вид. Т.е. переводчик должен уметь подавлять и останавливать все эти «мысли вслух», для чего требуется определенная выдержка и самообладание.

Устный переводчик в принципе не может говорить ничего «от себя». На время перевода он как будто отказывается от своего «я» и ставит себя на место оратора. Это подчеркивается в том числе и тем, что речи переводятся от первого лица. Переводчик также подавляет свое «я» и в том случае, когда скрывает свои эмоции и свое мнение по поводу обсуждаемой темы, точки зрения оратора, а также личности оратора и всех присутствующих. И переводчика можно поздравить с успехом, если мероприятие прошло так гладко и он был настолько незаметен, что участникам показалось, что встреча проходила без переводчика и они прекрасно друг друга поняли.

Также в число качеств, необходимых устному переводчику, обязательно нужно включить такие, как ответственность и самодисциплина. Именно на переводчике лежит ответственность за качество выполняемого им перевода, он не может переложить хотя бы часть ее на редактора и корректора. Он также сам должен отвечать за подготовку к мероприятию. Профессиональному устному переводчику приходится работать на мероприятиях, посвященных самым различным темам: от академических обменов до геологии урана. Никто не ждет, что переводчик будет специалистом во всех этих областях. Однако именно на нем лежит ответственность за подготовку к мероприятию, т.е. необходима дисциплина и собранность, ведь никто не будет предварительно проверять, насколько глубоко переводчик изучил тему и насколько хорошо ему знакомы термины. Здесь необходимо отметить и такое немаловажное качество, как пунктуальность, ведь если переводчика нет на месте, то мероприятие не может начаться, а он не настолько важная персона, чтобы заставлять себя ждать.

И конечно, нельзя забивать, что в работе устного переводчика часто бывает непредвиденные ситуации, в которых нужно самообладание, выдержку и умение справляться со стрессом. Здесь у каждого могут возникнуть свои сложности. У кого-то пропадает голос, когда нужно что-то говорить в микрофон стоя на сцене перед залом, полным людей, кто-то начинает паниковать, если в речи оратора встречается незнакомое имя.

К вышесказанному можно добавить, что работа устного переводчика является интеллектуально, психологически, эмоционально и физически тяжелым видом деятельности, для выполнения которой нужны следующие качества:

- натренированная оперативная память,
- умение концентрировать внимание на протяжении продолжительного промежутка времени,
- умение дистанцироваться от собственного «я»,
- ответственность,
- дисциплинированность,
- стрессоустойчивость.

Каким же образом можно подготовить студента к работе устного переводчика? Прежде всего, они должны понимать, что деятельность устного переводчика никогда не оценивается только исходя из знаний иностранного языка. Большое значение имеет то, как перевод представлен, как он «звучит». Обучение студентов может включать себя два аспекта: с одной стороны, нужно делать упражнения, которые развивали бы какой-то определенный навык, например, оперативную память, концентрацию внимания, продуцирование текста перевода без пауз гезитации или перебора вариантов. С другой стороны, необходимо на занятиях создавать ситуации, максимально приближенные к реальным. С этой точки зрения имеет значение абсолютно всё: где переводчик стоит, на чем он записывает и т.д. Ведь не всегда же приходится сидеть за столом, за которым удобно писать. Имеет значение даже то, к кому переводчик обращает свой перевод. Часто студенты

переводят только для преподавателя, забывая о том, что его слушает более широкая аудитория. Для того, чтобы студенты чувствовали ответственность за качество своей подготовки и самостоятельной работы можно время от времени предлагать им следующий режим работы: устраивать «игровые конференции» и за определенное время до занятия сообщать студентам тему и предлагать им самостоятельно подготовиться к переводу по этой тематике. Комбинирование методов, т.е. выполнение упражнений на отработку определенных навыков и создание на занятиях ситуаций, максимально приближенных к реальным условиям деятельности переводчика позволит подготовить студентов к работе в области устного перевода.

Жданова В.В.  
Университет им. Й.Гутенберга  
г. Майнц / Гермерсхайм (Германия)

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В ДИАСПОРЕ: ПРОБЛЕМЫ ОПИСАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ**

Как известно, русский язык является «визитной карточкой», или маркером идентичности самой крупной диаспоры Германии (более 3 млн. человек). В глазах немецкого общества именно *язык* является критерием определения национально-культурной принадлежности, и в этой связи этноним „die Russen“ называет всех говорящих на русском языке, независимо от их этнического происхождения и места проживания до эмиграции (*Россия* или *не-Россия*). При этом численность русскоговорящих (или, точнее, говорящих *в том числе и по-русски*) в Германии определяется на основании разнообразных критериев, в т.ч. и *гражданства*, поскольку этнические немцы, по данным ряда статистических источников, к числу русскоговорящих не причисляются.

Юные представители русскоязычной диаспоры, которые приехали в Германию в возрасте 5-10 лет во время массового постперестроечного отъезда этнических немцев (т.е. после 1991), составляют на сегодняшний день *основную часть (до 90 %)* студентов, изучающих в немецких университетах русский язык. Русский язык изучается ими на отделениях *русистики* и *славистики*, а также как *один из иностранных языков на переводческих факультетах*. Кроме того, представители диаспоры нередко избирают русский язык в качестве *дополнительной специализации* в комбинации с негуманитарными дисциплинами, например, с экономикой, политологией, правом, готовясь к карьере специалиста по экономике или политике России.

Мотивы, по которым выросшая в Германии русскоязычная молодежь избирает русский язык в качестве одного из предметов, часто связаны не с желанием довести до университетского уровня язык домашнего общения, а с ожиданием легкого успеха, вызванным *неадекватной оценкой своих познаний как в русском, так и в немецком языке*.

На практике, однако, чаще всего обнаруживается *существенная ограниченность культурно-языковой компетенции билингвов* в обоих языках, которая в крайнем своем проявлении может быть обозначена как *полужычие*. Неадекватная оценка знаний русского языка часто подкрепляется такой лингво-психологической установкой личности у билингва, как *«Я могу говорить по-русски, значит – я знаю русский. А как носитель языка я всегда прав»*. Эта установка крайне препятствует выходцам из семей эмигрантов – даже в ситуации контакта с компетентными носителями языка – повысить свою языковую компетенцию.

Обучаясь в школах и в университетах (зачисление в которые не предполагает в Германии сдачи вступительных экзаменов), билингвы изучают иностранный для них немецкий *как родной*, а родной (или первый) для них русский, - освоенный, как правило, в его *просторечной или региональной разновидности* – как иностранный. При этом они пожинают легкие победы в начальном курсе РКИ, который не призван обратить их внимание на характерные для них «проблемные зоны», например, на социальную и функциональную дифференциацию русского языка и на ее проекции, например, на характерное для просторечия образование форм деепричастий прош. вр.: *Шедши из школы, сестра купила хлеб*.

Как исследование языка и культуры эмигрантов, так и опыт работы с ними на немецких отделениях славистики показывают, что русский язык может быть полноценно освоен билингвами только *в рамках специальных учебных программ*, разработанных с учетом особенностей их языковой компетенции как в русском, так и немецком языке.

С точки зрения лингводидактики и лингвистики, проблемные зоны *культурно-языковой компетенции билингвов* могут быть в основном сведены к следующим пунктам (подробнее см. Жданова 2007; Жданова 2008):

1. тематически, культурно, социально и под. обусловленное переключение кода, т.е. переход с русского языка на немецкий при смене тема разговора, например, с бытовой темы на тему, касающуюся профессиональной или социальной жизни и под.: *Я был на арбайтсамме, а мне Beamter там говорит: „Füllen Sie zuerst das Formular aus!“*

2. отсутствие представления (или слабое представление) о том, что русский и немецкий языки представляют собой *межъязыковые* коды, а не внутриязыковые. Подобное представление может быть следствием т. наз. функционального билингвизма, при котором различные коммуникативные функции выполняют не функционально-стилистические регистры языка, а разные языки (Жданова 2004; Жданова 2006).

Одна из частотных проекций этого – переход на немецкий для выражения вежливости, т.к. немецкий язык располагает четко закрепленными за каждой конкретной комм. ситуацией этикетными клишированными формулами (*Schönen Tag noch! Schönen Abend noch! Viel Spaß!*), а русская этикетная система предполагает творческое обхождение не только с нейтральными, но и со стилистически маркированными (*высок.* или *устар.*) средствами.



3. отсутствие представления (или слабое представление) о социальной и функциональной дифференциации русского языка, т.е. о внутриязыковых регистрах, выбор которых диктуется коммуникативной ситуацией.

Это проявляется, например, в неоправданном употреблении разговорных форм в научном или официальном жанре, в употреблении в академической среде просторечных форм (*Он типа пишет диплом*), а также жаргонизмов (*Я обалдел от радости*) и эвфемизмов к нецензурным выражениям (*блин*).

4. отсутствие основ русской когнитивной базы, русской прагматики, русского речевого этикета (например, незнание русских расхожих цитат, прецедентных имен и текстов и под.).

Недостаточное владение русским языком проистекает у билингвов, как показывают исследования, 1) из *ситуации контакта русского языка с немецким*, при котором билингв не всегда способен автономно управлять обеими языковыми системами, а также из 2) *недостаточного контакта с источниками литературного языка*, что, в свою очередь, часто является следствием сознательного выбора.

В ситуации контакта с немецким языком русский язык переживает интерференционное воздействие на всех языковых уровнях (подробно Жданова 2001; Жданова 2007), которые кратко могут быть сведены к следующим:

На просодическом уровне мы имеем дело с калькированием немецких ИК и фонетической интерференцией: *мОнитор*, *МАНнхайм* (Маннгейм), *Кореография*.

Лексический строй русского языка пополняется огромным количеством калек: *мита* (Miete, квартплата), *кунды* (Kunden, pl, клиенты), *гаст* (Gast, зд. посетитель), *путцать* (putzen убирать (квартиру, помещение)), *митать* (mieten (снимать, арендовать)), - отражающих, как видно из примеров, - не только действительно трудно переводимые Realia: *амт*, *орднунгсамт*, *тайлнамешайн*, *шпаркасса*, *арбайтсамт*, - или называющих специальные термины и понятия.

Кроме того, в русском языке билингвов наблюдается экспансия глаголов *делать* и *иметь*, а также вытеснение многих русских слов интернационализмами, которые не всегда семантически равны русскому эквиваленту (напр., *инвестировать* в нем. имеет более широкую семантику, ср. *Два года я проучился, ничего не делая, а теперь уже надо что-то инвестировать*).

К морфологическим особенностям языка билингвов можно отнести, в частности, склонение/ спряжение лексических заимствований по русским парадигмам: *У нас теперь больше кундов; Из этих денег надо миту платить; В арбайтсамте ему отказали; По пятницам я путцаю в одной фирме*. Кроме того, эти заимствования нередко вовлекаются и в русские словообразовательные процессы: *Она тоже попутцывает у них; Мы здесь не припаркуемся: здесь зафербочено* (запрещено, от *verboten* запрещать).

Взаимодействие двух языков на синтаксическом уровне приводит, в частности, к употреблению предложно-падежных сочетаний на месте падежных: *\*заниматься с языками*, *\*ограничиваться на теме*, *\*принадлежать к партии*, - к переносу немецких грамматико-синтаксических структур с соответствующими союзами: *\*Ты же пойдешь с нами, или?* (нем. *Du kommst doch mit uns, oder?*), а также

к выражению обобщенно-личного значения формой 3-го лица ед. числа: \*В России пишет в газетах.

Калькирование идиоматики и фразеологии также типично для речи билингвов: *Как дела?* – \**Пойдет.* (нем. *Wie geht's? Es geht.*); \**Здесь идет о том, что...* (нем. *hier geht es darum, dass...*).

Изолированность билингвов от источников нормативного, литературного языка, которая часто является продолжением их завышенной языковой самооценки, также проявляется во всех сферах их языковой компетенции.

Так, в области просодии здесь могут быть указаны: не только ориентация на просторечно-разговорный, а не на кодифицированный орфоэпический узус (не до смехА в м. не до смехУ, вероисповедАние, дОговор и т.д.), не только утрата экспрессивно и стилистически окрашенных ИК (ИК-5 и ИК-7 или ИК-3 или -4 в незавершенных синтагмах) в речи, но и неспособность к их рецептивной семантизации.

Для лексического запаса билингва характерна редукция целого ряда лексико-семантических полей, например, поля, называющего эмоциональные состояния. Вместо вышедших из его обихода (или неосвоенных): *приунуть, расстроиться, отчаяться, пригорюниться, придти в смятение* и под. – билингв склонен обратиться к семантически гораздо более неспецифизированным *frustriert* или *deprimiert*. Слова церковно-славянского происхождения также незнакомы билингву, многие из них он не способен адекватно семантизировать, так слово *добродетель* было переведено студентами-переводчиками как *благодетель*, *языкознание* как *знание языка*, а *словосочетание* как *словообразование*.

В области морфологии особенно заметно проявляется ориентация билингвов в лучшем случае на узуальную, а в худшем – на просторечную норму, что проявляется в утрате склонения числительных, незнании стилистико-морфологических вариантов и транспозиции глагольных времен и наклонений, утратой в речи кратких форм прилагательных в предикативной функции и под. Образование ряда форм по просторечным моделям проявляется и в таких морфосинтаксических образованиях, как *Я пришел уставший*.

В ряду синтаксических явлений могут быть также указаны экспансия несогласованного деепричастного оборота, редукция видов подчинительной связи, утрата представлений о стилистических синтаксических вариантах и экспрессивных синтаксических моделях.

Эскизно представленные здесь черты русской речи билингвов, изучающих русский язык в университетах, не могут быть устранены в рамках курсов РКИ, ориентированных на *монолингвов*, владеющих внутриязыковыми кодами родного языка и изучающих иностранный язык *на базе изученного родного*.

Билингвы не могут улучшить свои знания русского языка ни по программам РКИ, ни по программам российских школ и вузов, т.к. последние не учитывают, в частности, важность влияния иноязычного окружения.

Для русской лингводидактики описанная ситуация является новой, поэтому эффективные пути ее решения только разрабатываются. Представляется, что одним

из оснований для разработки необходимых лингво-дидактических рекомендаций должны стать данные исследований культуры и языка эмигрантов, прежде всего, лингвистического плана.

По предварительным наблюдениям, часть которых была эскизно представлена выше, к этим рекомендации могут быть добавлены следующие:

1. Студенты-билингвы должны получить *адекватные лингвистические представления о границах своей культурно-языковой компетенции* и о возможностях ее развития, в т.ч. и самостоятельного;

2. Представления о норме языка, а также об источниках нормативного языка;

3. Представления и знания о региональной, социальной и функциональной дифференциации русского языка, а также навыки работы с внутриязыковыми стилистическими вариантами и регистрами;

4. Коммуникативные и этикетно-прагматические средства русского языка должны быть представлены в сопоставлении с немецким – в силу их несовпадения;

5. Студенты должны быть ознакомлены с типичными ошибками, характерными в той или иной мере для речи билингвов;

6. Укрепление навыков разграничения двух языковых систем, в частности, путем развития переводческих способностей, должно стать основой в преподавании русского языка билингвов.

Литература:

1. Жданова, В., Трубчанинов, Д. 2001. *Некоторые особенности речевого поведения русскоязычной диаспоры в Германии.* // Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV) 4. München, 274-285.
2. Жданова, В. 2004 *Русский язык диаспоры: идентификационные стратегии иммигрантов-билингвов.* // Русский язык за рубежом, № 3, Москва, 88-94.
3. Жданова, В. 2006. *Лингвистическая проекция социокультурной самоидентификации иммигрантов.* // Жданова, В., Щеголева, Ю.А., Сорокин, Ю.А., Русские и «русскость». Москва, 64-101.
4. Жданова, В. 2007. *Zum Problem der Sprachkompetenz bilingualer Migranten mit Russisch als Erstsprache* // Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV). Die Welt der Slaven. Sammelbände / Сборники, München, 188-198.
5. Жданова, В. 2008. *Стилистические процессы в языке русской диаспоры* // Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV). Die Welt der Slaven. Band 11. Sammelbände / Сборники, München, 279-287.

Жубанова А.А.

Казахский национальный педагогический университет им. Абая  
г. Алматы (Казахстан)

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО И КАЗАХСКОГО ЯЗЫКОВ В ИСТОРИИ КАЗАХСТАНСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

Современное развитие Казахстана настоятельно привлекает внимание к общечеловеческим ценностям, к взаимодействию и совместной деятельности народов. В связи со сложившейся языковой ситуацией перед казахстанскими лингвистами, теоретиками и практиками, встала непростая задача по разработке приоритетных направлений в исследовании языков. Накопленный в казахстанской науке о языке обширный и разнообразный материал требует наиболее полного анализа и раскрытия значения ключевых работ в области сопоставительного изучения русского и казахского языков. «История науки, - писал В.И. Вернадский, - должна критически составляться каждым научным поколением и не только потому, что меняются запасы наших знаний о прошлом, открываются документы или находятся приемы восстановления былого. Нет! Необходимо вновь перерабатывать историю науки, вновь исторически уходить в прошлое, потому что благодаря развитию современного знания в прошлом получает значение одно и теряет другое. Каждое поколение научных исследователей ищет и находит в истории науки отражение научных течений своего времени. Двигаясь вперед, наука не только создает новое, но неизбежно переоценивает старое, пережитое» (Вернадский 1922, 112).

В настоящее время необходимость исторического описания казахстанской лингвистики не вызывает сомнений. Научное сотрудничество российских и казахстанских ученых в сфере изучения языков является стабильным на протяжении всего пути развития казахстанской лингвистики. Российско-казахстанские контакты, обусловленные историческими, политическими, экономическими и культурными связями, влекут за собой неперенное взаимодействие языков, вызывают интерес к новым формам их сосуществования. Как известно, надежной основой для научного изучения тюркских языков в России явилось непосредственное соседство и тесное взаимодействие с тюркоязычными народами. Так, в течение XVIII века усилиями многих российских ученых и практиков была создана необходимая база, на основе которой развивалась русская тюркология, прославленная в XIX веке такими выдающимися тюркологами, как В.В.Радлов, А.К.Казем-бек, П.С.Савельев, В.В.Бетлингк, В.В.Вельяминов-Зернов, П.И.Демезон, Н.И.Ильминский, И.Н.Березин, Л.З.Будагов, П.М.Мелиоранский, В.Д.Смирнов, В.В. Бартольд». (Кононов 1968, 3). Один из первых казахских просветителей И. Алтынсарин, положивший начало светскому образованию казахского народа, является автором первых казахских учебников «Киргизская хрестоматия» (1879) и «Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку» (1879), а также переводов произведений Л.Н. Толстого и И.А. Крылова на русский язык. Некоторое время он работал переводчиком в Оренбургском областном правлении, а в 1860 году открыл школу для казахских детей в городе Тургай, где обучал их русскому языку.

Лингвистические труды, посвященные сопоставительным исследованиям русского и казахского языков, многочисленны и многообразны, продолжают разрабатываться в соответствии с требованием современности, а также в русле современных теорий мировой науки о языке. Сопоставительная лингвистика связана практически со всеми областями языкознания и предоставляет широкие возможности для свободного определения исследовательских интересов. История казахстанской науки о языке свидетельствует, что каждый переход отечественного языкознания на новый этап влечет за собой появление новых трудов в области сопоставительного языкознания: появляются работы, посвященные соотношению перевода и лингвистики; в последние годы наблюдается все возрастающее внимание к сопоставительным исследованиям фактов двух и более языков с позиций когнитологии и т.д. Так, Э.Д. Сулейменова отмечает, что «в связи с ориентацией современных лингвистических исследований на человеческий фактор и актуализацией когнитивного и лингвокультурологического подходов четко выделились активно разрабатывающиеся направления в сопоставительном языкознании: сопоставительная лингвокультурология, сопоставительная лингвокогнитивистика, сопоставительная прагматика»; расширение международных контактов во всех сферах человеческого общения естественным образом послужило толчком к формированию казахстанской школы переводоведения: «фундаментальными работами (Алдашева 1998, 1999) были заложены основы казахстанского переводоведения»; на стыке XX-XXI вв. появляется большое количество исследований, посвященных анализу проблем взаимодействия и сохранения языков в условиях двуязычия (Карлинский 1990, 1999, 2001; Исаев 1990, 1992, 2000, 2001; Ахметжанова 1990, 1996, 1997; Чукуев 1990; Исабеков 1998; Шайбакова 1999; Дмитрюк 2000 и др.), а также работ, посвященных вопросам языковой политики и планирования в условиях новой языковой ситуации (Хасанов 1990, 1992; Копыленко 1990, 1991, 1997, 1998, 2000, 2001 и др.). Между всеми видами предлагаемых сопоставительных исследований не существует жестких границ (Сулейменова 2001, 23).

Историографический анализ казахстанской лингвистики позволяет сделать вывод о том, что на протяжении всей истории в отечественном языкознании существует постоянный неугасающий интерес как к теоретическим, так и прикладным аспектам сопоставительного языкознания. Сопоставительные исследования русского и казахского языков в казахстанской лингвистике являются традиционными и исторически утвердившимися. 20-е-30-е гг. характеризуются тем, что в СССР ввелось обязательное изучение русского языка в нерусских школах. Это сыграло положительную роль в развитии в национальных республиках сопоставительного изучения грамматики русского и тюркских языков. Как известно, первым применил сопоставительный метод к разноструктурным языкам Е. Д. Поливанов. В статье «La perception des sons d'une langue étrangère», опубликованной в 1931 г., «Поливанов показал, как в разных бинарных соотношениях: русско-японских, русско-корейских, русско-китайских, а также русско-узбекских, русско-английских, русско-французских, русско-немецких каждый раз меняются

“трудности” и каждый раз возникают “трудности новые”» (Реформатский 1987, 42-52). Для сопоставительного анализа языков требовалась глубоко разработанная методика сопоставления двух разносистемных языков. Сопоставление как метод исследования разносистемных языков нашло подробное освещение в трудах известных российских лингвистов и методистов В.А. Богородицкого, Е.Д. Поливанова, Л.В. Щербы, Н.К. Дмитриева, Н.А. Баскакова, С.Т. Бархударова и т.д. Казахские лингвисты использовали в своих исследованиях весь богатейший материал, весь опыт, накопившийся в области сопоставительного изучения языков в российском языкознании.

30 – 60-е гг. характеризуются появлением большого количества работ по теории перевода и сопоставительного изучения русского и казахского языков: Шарипова Г. «Пушкин в переводах казахских поэтов» (1936), Шарипов К. «Работа над переводом» (1938), Мещанинов И.И. «Основные свойства сказуемого в русском и казахском языках» (1946), Турсунов Д. «Способы выражения различных оттенков действия в глаголах русского и казахского языков» (1950), Ищанов К. «Сопоставление способов выражения падежных значений в русском и казахском языках» (1952), Шипова Е.Н. «Способы словообразования имен существительных в русском и казахском языках» (1953), Суюншалиев Х., Жиренчин А. «Произведения Абая на русском языке» (1954), Исенгалиева В.А. «О некоторых эквивалентах русских предлогов в казахском языке» (1955), Баскаков Н.А. «Структура тюркских языков сравнительно со структурой русского языка» (1956), Ищанов К. «Имена прилагательные в русском и казахском языках» (1956), Нурханов С. «Русские предлоги родительного падежа и их возможные эквиваленты в казахском языке» (1956), Уюкбаев И.К. «К вопросу сопоставления русских и казахских глагольных видов» (1956), Джангалин М. «О некоторых вопросах перевода с русского на казахский язык» (1958), Сундетова М.А. «О степенях сравнения прилагательных в русском и казахском языках» (1958), Демесинова Н.Х. «Порядок слов в простом предложении русского и казахского языка» (1959), Шипова Е.Н. «О категории числа в русском и казахском языках» (1961), Талжанов С. «О некоторых основных проблемах художественного перевода (на материале перевода «Ревизора» и «Мертвых душ» Н.В. Гоголя на казахский язык)» (1961) и мн.др. Вышедшая в свет в 1966 «Сопоставительная грамматика русского и казахского языков» «детально и систематически рассматривает основные особенности грамматического строя русского языка в сопоставлении с казахским, отмечая специфические признаки словоизменения, словообразования и употребления частей речи, освещая общие и различные для двух языков факты» (Сулейменова 1996, 4). Таким образом, в советский период развития языкознания появилось довольно большое количество научных исследований в области сопоставительной грамматики, вышло в свет немало грамматик, в которых русский язык сопоставляется с одним из тюркских языков (сравнительные грамматики русского и азербайджанского языков, русского и татарского, русского и узбекского, русского и башкирского и др.). Вопросу сопоставления русского и казахского языков посвящен ряд дальнейших исследований, статей, диссертаций, среди которых особо следует отметить работы

казахстанских лингвистов и методистов Х.Х. Махмудова, В.А. Исенгалиевой, Х.А. Бекмухамедовой, Х.М. Сайкиева, Д. Т. Турсунова, А.А. Чукуева, Э.Д. Сулейменовой З.К. Ахметжановой, У.А. Жанпеисовой и др. Так, в работе Сулейменовой Э.Д. «Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики» осуществляется контрастивное описание казахского и русского языков «в соответствии с общими требованиями классификаций языков (генеалогической, типологической, социально-функциональной), проанализированы существующие формы сводимости лингвистических описаний и в качестве одной из возможных компактных форм обобщения предложена контрастивная спецификация казахского и русского языков». Э.Д. Сулейменова отмечает, что такой «общелингвистический подход и избранная форма экспликации сходств и различий между казахским и русским языками может расцениваться как возможная предпосылка для разработки расширенного проекта контрастивного описания казахского и русского языков, включающего не только структурно значимые, но и коммуникативно-прагматические сходства и различия казахского и русского языков. Выполнение этой задачи «поможет прогнозировать направления развития эффективной методики обучения второму языку, а в перспективе способствовать созданию оптимальных моделей усвоения второго языка применительно к конкретным условиям». Осуществленный анализ «позволяет выстроить новую парадигму понятий», а также «снять отдельные ограничения, накладываемые рамками смежных дисциплин, и интегрировать их интересы под флагом контрастивистики» (Сулейменова 1992, 3). Характеризуя один из хронологических срезов (1991-2001) развития казахстанской русистики Э.Д.Сулейменова приходит к выводу, что «осуществленный анализ и теоретическое осмысление корпуса исследований, выполненных по русскому, сопоставительному и общему языкознанию, обнаружил несколько важных моментов: во-первых, историография даже такого короткого периода, несмотря на значительные трудности и необходимость сдержанных оценок, вполне реальна; во-вторых, отчетливо выявляются различные точки зрения и разные методологические процедуры, которые сами составляют важнейший компонент казахстанской лингвистики; в-третьих, выявляются приоритеты в использовании взаимосвязанных парадигм лингвистического анализа, в частности, когнитивной, коммуникативной, функциональной, семантико-прагматической, этнолингвистической и лингвокультурологической и др.» (Сулейменова 2001, 41).

Сопоставительные исследования русского и казахского языков продолжают оставаться актуальными для современного казахстанского языкознания: «с учетом структурно-типологических особенностей русского и казахского языков была построена сопоставительная типология и сопоставительная грамматика русского и казахского языков (Бейсенова 1994; Исаев, Нуркина 1996; Ахметжанова 1997; Жаналина 1998 и др.), в данных изданиях, представляющих собой учебные пособия для студентов-филологов, систематизировано излагаются сведения по фонетике, морфологии и синтаксису в пределах нормативных грамматик обоих языков»; «в ряде работ реализован сопоставительный интегративный подход к словообразованию как системе и номинативному процессу в русском и казахском

языках (Жаналина 1998); с привлечением этнолингвистического анализа и проведением культурологических параллелей осуществляются фронтальные сопоставительные исследования функциональных единиц разных уровней, лексико-семантических блоков и отдельных единиц (Жаркынбекова 1994; Есимжанова 1997, 1998; Майгельдиева 198; Еримбетова 1998, 1999, 2000, 2001; Ахметжанова 1999, Алина 1999; Омиралиева 1999; Оналбаева 1999; Жолдасбек 2000; Пак 2000; Джамбаева 2000 и мн. др.)» (Сулейменова 2001, 16). В последние десятилетия продолжают издаваться научные монографии, учебники и учебные пособия, в которых освещаются результаты сопоставительных исследований русского и казахского языков, среди них можно отметить следующие: «Подготовка учителя-билингва в педагогическом вузе» (Жаналина Л.К., 1993), «Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики» (Сулейменова Э.Д., 1996), «Сопоставительное словообразование русского и казахского языков» (Жаналина Л.К., 1997), «Двуязычная лексикография: тенденции и перспективы» (Мусатаева М.Ш., 2000), «Сопоставительное языкознание: казахский и русский языки» (Ахметжанова З.К., 2005), «Особенности функционирования русского языка в Казахстане» (Бадагулова Г.М., 2005), «Идеографический словарь тюркизмов в русском языке» (Мусатаева М.Ш., Шеляховская Л.А., 2006), «Принципы составления двуязычного словаря» (Мусатаева М.Ш., 2001) Мусатаевой М.Ш., «Индоевропейский и тюркский глагол» (Амирова Ж.Г., Мусатаева М.Ш., 2006), «Современный русский язык» (Мусатаева М.Ш., Никитина С.А., Эглит Л.В., Шеляховская Л.А., 2006), «Прошлое в настоящем. Русско-тюркские культурные и языковые контакты» (Сабитова З.К., 2007) и мн. др. В Казахском национальном педагогическом университете им. Абая традиционно проводятся ежегодные международные научно-методические и научно-теоретические конференции, посвященные проблемам функционирования языков в Республике Казахстан и, в частности, русского языка. Так, 19-20 ноября 2007 года по инициативе кафедры русского и общего языкознания была проведена Международная научная конференция «Русское и сопоставительное языкознание: тенденции и перспективы развития», на которой широко обсуждались проблемы сопоставительного языкознания. Таким образом, проблемы сопоставительного изучения русского и казахского языков на различных уровнях их организации остаются неизменно актуальными в течение последних десятилетий двадцатого столетия и на рубеже веков.

#### Литература:

1. Вернадский В.И. Очерки и речи. П., 1922.
2. Кононов А.Н. Тюркская филология в СССР (1917-1967). М., 1968.
3. Сулейменова Э.Д. Актуальные проблемы казахстанской лингвистики: 1991-2001. Алматы, 2001.
4. Реформатский А. А. Лингвистика и поэтика. М., 1987.
5. Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. Алматы, 1996.



Зайнульдинов А.  
Барселонский университет  
г. Барселона (Испания)  
Керо Хервилья Э.Ф.  
Гранадаский Университет  
г. Гранада (Испания)

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО АСПЕКТА ЛЕКСИКИ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ (ОПЫТ ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ)**

В рамках огромного многообразия словарей различного типа, представленных в современной лексикографической практике, авторами предложен тип словаря, посвященный выражению эмоциональной оценки как разновидности прагматической языковой информации, «*Русско-испанский словарь эмоционально-оценочной лексики*». Словарь ориентирован, в первую очередь, на иностранных учащихся, для которых прагматический аспект языкового значения лексических единиц особенно сложен.

В настоящем *Словаре* анализируются лексические единицы, выражающие тот или иной вид эмоциональной оценки. При этом лексические единицы включают жаргонные слова и значения, что позволяет представить потенциальное развитие оценочной семантики данного лексического пласта. Источниками языкового материала русского языка послужили словарные иллюстрации толковых словарей: *Словаря русского языка* Ожегова, *Толкового словаря русского языка* Ушакова, *Словаря современного русского литературного языка* в 17 томах, *Словаря русского языка* в 4 томах, *Толкового словаря русского языка конца 20 века*; *Словаря московского арго: материалы 1980-1994 г.* Елистратова, *Этимологического словаря русского языка* Фасмера а также цитаты произведений русской художественной литературы и публицистики.

Выборка основного корпуса лексических единиц проводилась на основании лексикографических помет, языковой интуиции авторов как носителей языка, лингвистических критериев выделения эмоционально-оценочной лексики. Сплошная выборка составила более 6500 лексем и лексико-семантических вариантов слов и более 10000 словоупотреблений. Источниками языкового материала испанского языка послужили собственные переводы примеров с русского языка на испанский и словарные иллюстрации *Словаря испанской королевской Академии* в 2-х томах.

Формирование корпуса Словаря оказалось невозможным без разрешения на теоретическом и практическом уровне ряда проблем, связанных с трактовкой *эмоциональной (эмотивной) оценочности*. Выражение эмоциональной оценочности, положенное в основание предлагаемого словаря, определило необходимость

теоретического обоснования категории эмоциональной оценки в связи с обилием различий в рамках существующих лингвистических теорий.

Авторами выдвигается тезис, что возможно объективировать языковую интуицию исследователя, используя лингвистические критерии и лексикографическое описание; другими словами, *эмоциональная оценка* может быть определена через ее компоненты, доступные объективному анализу и компьютерной обработке данных.<sup>39</sup>

В качестве критерия возникновения эмоциональной оценки на лексическом уровне предложена значимость внутренней формы лексических единиц (семантическая и словообразовательная мотивированность).

*Эмоциональная оценка* определяется как отражение эмотивного мышления при реализации экспрессивной функции языка, обуславливающей эффект воздействия. Данное теоретическое положение позволяет уточнить взаимоотношение категорий *Экспрессивность*, *Эмоциональность* и *Эмоциональная оценочность*: все эмоционально-оценочные единицы экспрессивны.

Исходя из позиции автора, компонентами *Эмоциональной оценки* являются:

- метафорическая образность: *блеск* – ‘1. сущ. м. восх. перен. Великолепие, яркое проявление чего-н., каких-либо достоинств, способностей; пышность’. Испанский: brillar. *Блеск остроумия*//Brilla por su extraordinaria inteligencia, *Блеск таланта*//Brilla por su talento. *Блеск наряда*//Brilla por su elegancia, *Блеск славы*//Brilla por su prestigio. 2. сущ. м. в знач. сказ. (разг.) восх. О чём-н. очень хорошем, впечатляющем, красота. Испанский: buenísimo, maravilla, maravilloso *Фильм – блеск!*//La película es buenísima. “(Андрей:) Ты сегодня – шик, блеск, нарядная!”// (Andrej) Hoy estás estupenda, maravillosa, elegantísima (Розов. В добрый путь). Первоначально: яркий искрящийся (сияющий) свет, отсвет.

- интенсивность выражаемого признака: *гадостный* – ‘прил. (разг.) презр. Очень плохой, мерзкий; вызывающий отвращение’. Испанский: repugnante. *Гадостный поступок*//Comportamiento repugnante. *Ты совершил гадостный поступок*//Te has portado de una forma repugnante/Has tenido un comportamiento repugnante./ Has hecho una cosa repugnante; *Нынче персидский порошок стали продавать такой гадостный*//Últimamente están vendiendo un polvo de persia que es malísimo (Лесков. Полуночники);

- звуковая образность: *тюха* – ‘*Тюха-матюха* (разг.) пренебр. Простофиля, фофан, пентюх.’ Испанский: Simple, tonto (de remate), palurdo. – *Читал газету за десятое число?.. - Нет. А что? – Что, что! Вот уж тюха-матюха. Земля перевернётся, а ты и знать не будешь.*// ¿Estabas leyendo un periódico atrasado? – No. Y qué – ¡Qué, qué! Mira que eres tonto de remate. Se te cae el cielo encima y ni te enteras (Абрамов. Две три лета);

<sup>39</sup> См. замечание Вежицкой о возможности и необходимости создания модели универсальных семантических примитивов как инструмента исследования естественного семантического языка (Вежицкая 1996:86).

- словообразовательные аффиксы, обладающие собственным оценочным значением: *папочка* – ‘sust. m. cariñoso. То же, что отец//padre.’ Испанский: *pará, papí, papaíto*. – *Прислал бы (сын) в одно прекрасное утро четырёх сопляков с записочкой: посылаю вам, дорогой папочка, ваших внучат на попечение*// *Me mandó mi hijo una buena mañana a cuatro mocosos con una nota: Aquí le envío, querido padre, a sus nietos para que cuide de ellos* (Федин. Города и годы); *книжонка* – ‘сущ. ж. пренебр. То же, что книга, часто плохого содержания.’ Испанский: *libro, librucho*.

### **Виды эмоционально-оценочных помет:**

Выделяются следующие виды эмоционально-оценочных помет:

Положительная эмоциональная оценка дробится на такие виды, как:

- дружелюбное отношение // *relación afectuosa*;
- ласковое отношение// *relación cariñosa* (разница по сравнению с дружелюбным отношением в характере эмоционального отношения и интенсивности);
- одобрение // *aprobación*;
- восхищение // *entusiasmo* (разница по сравнению с одобрением в высокой степени интенсивности).

Отрицательная эмоциональная оценка дробится на такие виды, как:

- неодобрение // *desaprobación*;
- крайнее неодобрение // *total desaprobación* (разница по сравнению с неодобрением в интенсивности);
- пренебрежение // *menosprecio* (наличествует позиция сверху вниз со стороны субъекта оценки);
- презрение// *desprecio* (разница по сравнению с пренебрежением в интенсивности);
- уничижение // *peyorativo* (дополнительная семантика умаления объекта оценивания).

### **Статьи русско-испанского словаря эмоционально-оценочной лексики**

В одну статью сводятся:

- Принадлежность слова к той или иной грамматической категории;
- Стилистические пометы;
- Вид эмоционально-оценочной пометы;
- Описание значений лексической единицы;
- Эквивалент в испанском языке;
- Переводится пример с русского языка на испанский;
- Дается первоначальное значение лексической единицы.

Тип и вид эмоциональной оценки //Tipo de valoración emocional	Примеры из <i>Русско-испанского словаря эмоционально-оценочной лексики</i>
Положительная эмоциональная оценка// Relación emocional positiva	

дружелюбное отношение//  
relación  
afectuosa

**ДРУЖИЩЕ:** 1. Sust. m. 2. Colq. 3. Relación afectuosa. 4. Relación afectuosa hacia una persona de sexo masculino. 5. Amigo, querido amigo. 6. *Дружище, дай закурить!* // ¡Amigo, dame un cigarro!; *Послушай-ка, дружище, ты, сказывают, петь великий мастерище.* // Oye, amigo, dicen que tú eres un cantante buenísimo (Крылов. Осел и Соловей). *“Книга, дружище, как хороший сад, где всё есть, и приятное, и полезное.”* // Un libro, querido amigo, es como un buen jardín donde se encuentra de todo: cosas buenas y útiles, y agradables (Горький. В людях).

ласковое отношение// relación  
cariñosa

**ЛАПУШКА:** 1. Sust. m. y f. 2. Colq. 3. Relación cariñosa (sobre todo referido a una mujer) 4. Forma cariñosa de dirigirse a una mujer. 5. Cariño, encanto, guapa.

6.  
“*(Кочкарев:)*  
*Иван Кузьмич!*  
*Лапушка,*  
*милочка! Ну*  
*хочешь я*  
*стану на*  
*колени перед*  
*тобой?”* //  
*(Kopkarev)*  
*Ivan Kuzmič!*  
*¡cariño! ¿Es*  
*que quieres que*  
*me arrodille*  
*ante ti?*  
(Гоголь.  
Женитьба);

<p><b>МАМОЧКА</b>  – ‘1. sust. f. 2. vulg./colq. 3. relación cariñosa. 4. Lo mismo que мама//mamá. 5. mamá, mami, mamaíta.  6. <i>Мамочка, как я рад тебя видеть!// Mami ¡Qué contento estoy de verte!</i></p>	
<p>одобрение//  aprobación</p>	<p><b>АДОНИС:</b> 1. Sust. m. 2. poét. . 3. Aprobación. 4. Fig. Persona joven de gran belleza. 5. Adonis.  6. <i>Вот это красавец! Настоящий Адонис! // ¡Qué tío tan guapo! Es un auténtico Adonis.</i>  7. Originariamente: En la mitología griega, joven de gran belleza amante de Afrodita.</p>
<p>восхищение//  entusiasmo</p>	<p><b>ЖЕМЧУЖИНА</b> – 1. Sust. f. 2. Cult. y colq. 3. Entusiasmo. 4. fig.. Persona que se diferencia del resto por sus virtudes 5. joya, maravilla. 6. <i>Жемчужина русской поэзии. Архитектурная жемчужина. // Es una joya de la poesía rusa. Una joya de la arquitectura; “(Граф:) Вам грешно оставаться здесь. Я не потерплю, чтобы такая жемчужина пропала в глуши.”// (Граф:) Es un pecado que se quede aquí. No voy a consentir que una joya de ese calibre pase desapercibida (Тургенев. Провинциалка).</i>  7. Originariamente: (f.) Concreción nacarada, generalmente de color blanco agrisado, reflejos brillantes y figura más o menos esférica, que suele formarse en el interior de las conchas de diversos moluscos, sobre todo en las madreperlas (RAE, 1992).</p>
<p>Отрицательная эмоциональная оценка// Relación emocional negativa</p>	
<p>неодобрение//  desaprobación</p>	<p><b>АКТЁР:</b> 1. Sust. m. 2. Coloq. 3. Desaprobación. 4. Fig. Persona que intenta mostrarse de forma distinta a como es en realidad. 5. Fantasma, fanfarrón, hipócrita. 6. <i>В жизни этот человек – актёр.// En el día a día ese tío es un fantasma. “(Казарин:) Не знает! О невинность! Посмотрите, Какой серьёзный вид и</i></p>

	<p><i>недовольный</i> <i>взор</i>. <i>Да я не знал, что вы такой актёр.</i>” // (Kazarin) ¡No sabe! ¡Oh, qué inocente! Mira qué cara más seria pone y qué mirada de insatisfacción. No tenía ni idea de que fuera tan fantasma (Лермонтов. Арбенин). – <i>Ты всегда был немножко актёр</i> // Tú siempre has sido un poco fantasma/fanfarrón (Гончаров. Обломов).</p> <p>7. Originariamente: артист//artista – Persona que actúa en un espectáculo teatral, en el cine o en la televisión.</p> <p>Nota: En español, curiosamente, también se emplea el vocablo artista, pero con connotaciones irónicas complementarias. Se hace referencia a una persona que muestra habilidades únicas ya sean positivas o negativas.</p>
<p>крайнее неодобрение// total desaprobación</p>	<p><b>ОСЁЛ:</b> 1. Sust. m. 2. Coloq. ofensivo 3. Total desaprobación. 4. Fig. Persona obstinada; tonto 5. Burro, tonto 6. <i>Этому ослу ничего не докажешь.</i> // A ese burro no le vas a poder demostrar nada; – <i>Вот, например, у нас голова – совершенный осёл! Тупица непроедимая!</i> // Fíjate, por ejemplo, cómo tengo la cabeza. ¡Qué burro! Soy un tonto de remate. (Тургенев. Невья).</p> <p>7. Originariamente: Animal solípedo, como de metro y medio de altura, de color, por lo común, ceniciento, con las orejas largas y la extremidad de la cara poblada de cerdas (RAE, 1992).</p>
<p>пренебрежени е// menosprecio</p>	<p><b>ПЕНЬ:</b> 1. Sust. m. 2. Vulg. 3. Menosprecio. 4. ‘Глухой как пень’ Completamente sordo. 5. sordo como una taría. 6. “<i>Александр Демьянович не просто глухой, как пень, старик.</i>” // Aleksandr Dem’janovich no es tan sólo un viejo que está sordo como una taría. (Деревицкий. Время для размышления) (Деревицкий. Время для размышления)</p>
<p>презрение// desprecio</p>	<p><b>БАБА:</b> 1. Sust. f. 2. Colq. 3. Desprecio. 4. Fig. Hombre o chico miedoso de carácter débil. 5. Mariquita, señorita, nenaza (colq.) 6. “(Паратов:) <i>Если мужчина заплачет, так его бабой назовут; а эта кличка для мужчины хуже всего, что только может изобрести ум человеческий.</i>” // (Paramov) Si un hombre llora, lo llaman mariquita, y eso es lo más despectivo que le puedes decir a un hombre (А. Островский. Бесприданница).</p> <p>7. Originariamente: (vulg.) campesina casada o, en general, mujer de clase baja.</p>
<p>уничтожение// peyorativo</p>	<p><b>МУЖИЧИШКА:</b> 1. Sust. m. 2. Vulg./coloq. 3. Peyorativo. 4. Forma de calificar a un hombre al que se desprecia. 5. hombrecillo,</p>

tipo insignificante. 6. (Михаил Кузьмич) был неказистый с виду мужичишка: низенький, сухонький.” // (Mixail Kuzmič). Era un hombrecillo de aspecto poco agraciado: bajito y delgado. (Крутилин. За косогором).
--

Безусловно, детальный анализ терминологического аппарата предлагаемого *Русско-испанского словаря эмоционально-оценочной лексики* выходит за рамки настоящей статьи, тем не менее изложенное здесь позволило ввести и определить некоторые семантические различия лексических единиц в аспекте прагмалингвистики, что может быть использовано в практике лексикографического описания (однойязычных и двуязычных словарей), а также при преподавании русской и испанской лексикологии и практической стилистики.

Литература:

1. Black M., 1962. *Models and Metaphors* // Studies in Language and Philosophy. New York.
2. Lakoff George, 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal About The Mind*. Chicago and London.
3. Pastor Gloria, 1996. *Manuel de fraseología española*. Madrid.
4. Апресян Ю.Д., 1988. *Прагматическая информация для толкового словаря* // Прагматика и проблема интенциональности. Москва.
5. Вежбицкая А., 1996. *Русский язык*. // Язык. Культура. Познание. Москва. С. 33-88.
6. Гумбольдт В., 1984. *Избранные труды по языкознанию*. Москва.
7. Караулов Ю.Н., 1985. *Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка*. Москва.
8. Киселева Л.А., 1978. *Вопросы теории речевого воздействия*. Ленинград.
9. Мелерович А.М., 1979. *Проблема семантического анализа фразеологических единиц современного русского языка*. Ярославль.
10. Минский М., 1979. *Фреймы для представления знаний*. Москва.
11. Мокиенко В.М., 1989. *Славянская фразеология*. Москва.
12. Потебня А.А., 1999. *Полное собрание трудов: Мысль и язык*. Москва.
13. Телия В.Н., 1986. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва.
14. Телия В.Н., 1996. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва.
15. Филлмор Ч. Дж., 1983. *Об организации семантической информации в словаре* // Новое в зарубежной лингвистике. Проблемы и методы лексикографии. Вып. 14. Москва. С. 23-60.

Зайченкова М.С., Гаврищук М.Л., Малюченко О.Ю.  
Орловский государственный университет

## **ПРИНЦИПЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ**

Одним из ведущих принципов работы со студентами-иностранцами является принцип актуального историзма, заключающийся в том, что для более глубокого постижения языка необходимо ознакомление с вневременными ценностями культуры страны изучаемого языка.

Уже на отделении предвузовской подготовки, при работе со спецтекстами гуманитарной направленности (культура России, литература, история), преподаватель ставит задачи не только сформировать речевые умения и навыки, такие, как умение вычленять из текста определенную информацию, сопоставлять ее с уже имеющейся информацией, производить свертывание прочитанного текста и конспектирование аудиотекста, но и задачи по формированию литературной, культурной и исторической компетенции.

Литературная компетенция включает определенный набор сведений о русской литературе, которыми владеют все носители языка в той или иной степени. Так, человек может не читать ни одного произведения А.С. Пушкина или И.С. Тургенева, но тем не менее знать, кто такие Пушкин и Тургенев.

То же можно сказать об исторической компетенции. Не помня даты Куликовской битвы, практически каждый русский знает о ней хоть что-нибудь.

Труднее с культурной компетенцией. Многопластовость русской культуры, сложность путей ее развития заставляет искать возможности для минимизации и группировки сведений о русской культуре.

Нетрудно осознать, что все названные направления тесным образом связаны между собой, и понять русскую литературу без знания истории, а историю без знания культуры и наоборот, очень сложно.

Возьмем, к примеру, хрестоматийное (для носителя русского языка) стихотворение А.С. Пушкина «В Сибирь». Понять его без знания о восстании 14 декабря и дальнейшей судьбе его участников невозможно. Но даже если иностранный учащийся неевропейского происхождения (возможно, кроме японцев) знаком с необходимыми историческими сведениями, он может задать вопрос, почему поэт XIX века упоминает меч, вышедший из употребления в Средние века. Если же он знаком с особенностями русской культуры, он знает, что меч – это не просто оружие, а сакральный знак, символ чести и доблести, наделенный Божественной силой.

Этот простой и во многом случайный пример показывает, как необходимо формировать у иностранных учащихся на начальном этапе фоновые знания о России

Для формирования фоновых знаний служат спецтексты по истории, литературе, культуре России. На наш взгляд, чтобы такие тексты принесли реальную пользу и способствовали аккультурации студентов, следует соблюдать ряд принципов:



1) Принцип минимизации: тексты должны содержать только те сведения по истории, культуре, литературе России, без которых невозможно обойтись; например, студенты обязаны знать, какую роль в становлении русской культуры сыграло христианство, что такое татаро-монгольское иго и Куликовская битва, кто такие А.В. Суворов и М.И. Кутузов; иметь представление о значении дворянской усадебной культуры и месте дуэли в жизни русского дворянства XIX в., в то же время сведения о Трипольской или Костенецкой культуре, многочисленных Лжедмитриях или направлениях русской архитектуры XIX в. вряд ли можно считать принципиально важными и способствующими аккультурации.

2) Принцип доступности: спецтексты, как правило, насыщены лексикой с культурным компонентом, которая представлена далеко не во всех двуязычных словарях, имеющихся у студентов. Так, слово князь в русско-французских и русско-английских словарях переводится как prince, но между европейским принцем и русским князем вплоть до XVIII в. – огромная разница. Различно все: место на социальной лестнице, общественные функции, политическая роль. Следовательно, данное слово требует специального, понятного студентам объяснения в тексте.

3) Принцип структурированности: вычленение нужного материала в спецтексте представляет для студентов-иностранцев элементарного и базового уровня владения языком определенную трудность. Для снятия трудности следует следовать строгому соблюдению внутритекстовой структуры: тема – подтема – микротема. Например, тема Киевская Русь; подтемы: Соседи Киевской Руси; Объединение славянских земель под властью Киева; Распад Киевской Руси; Культура Киевской Руси; Рождение Монгольской державы; Угроза с Запада; микротемы 2-й подтемы: расширение и укрепление границ государства первыми князьями; правление Владимира Святославича; крещение Руси и его значение.

4) Принцип насыщенности лексикой с культурным компонентом: на первый взгляд, данный принцип противоречит первому, но на самом деле минимизация изучаемых тем просто обязана сочетаться с насыщенностью данных тем лексическим материалом, поданным, как говорилось выше, на доступном для иностранных учащихся уровне. Вот, к примеру, какие слова и словосочетания должны быть представлены в одном тексте по культуре России «Дом, мир, Вселенная»: изба, печь, русская печь, топиться по-чёрному, дымогон, красный угол, лавки, скамьи, Божья ладонь, клеть, сени, традиции гостеприимства, выносить сор из избы, ставни, наличники.

5) Принцип межпредметных связей: воспитание вторичной языковой личности и аккультурация студентов-иностранцев базируются не только на изучении русского языка, но и на знакомстве с литературой, историей, культурой России, страноведением и т.п. Все эти дисциплины следует рассматривать как единый комплекс, предназначенный для формирования культурной компетенции как многоаспектного феномена.

Культурная компетенция в качестве неперменной составляющей предполагает ознакомление со словесным народным творчеством русского народа, что предусмотрено программой 1 курса филологического факультета. При этом

необходимо помнить, что многое, известное, благодаря традиции, практически всем носителям языка, для иностранцев представляет непознанную и достаточно сложную область. То есть, в данном случае мы можем говорить о формировании фольклорной компетенции как части литературной и культурной компетенции.

Одна из изучаемых тем – календарная обрядовая поэзия. Но понять ее в отрыве от обряда невозможно.

Обрядами регулировалась (и во многом регулируется и в наше время) трудовая деятельность и личная жизнь людей. Целью обрядов было воздействие на окружающий мир, силы природы, обеспечить достаток и благополучие в семье. В обрядах закрепились и передавались трудовой опыт народа и эмоциональное отношение к важным событиям в жизни. Обряды стали неотъемлемой частью духовной культуры народа, поскольку в них получили выражение различные формы его общественного сознания, формирование менталитета. Обряды стали своеобразными хранителями этнической истории и этнической самобытности русского народа.

Календарная обрядность связана с различными сторонами трудовой деятельности, прежде всего традиционным для России земледельческим трудом. Способом воздействия на силы природы ради получения хорошего урожая было прежде всего слово. Поэтому сформировать понятие обряда помогает календарно-обрядовая поэзия. В зимнем цикле это величально-поздравительные песни – колядки, овсени. Если вторые сохраняются в основном в сельской местности, то первые стали частью современной городской культуры и приурочены к Христианскому циклу – Святкам.

В основе колядования как коллективного заклятия лежит представление о действенной силе магического слова, что характерно не только для русской, но и для многих других культур, сохранивших связь с древним земледельческим циклом, например, китайской, отчасти – африканскими. Это и понятно, и интересно студентам-иностранцам.

При изучении колядок целесообразно остановиться на величальной части и проанализировать, почему в ней описывается крестьянский двор огромных размеров: на семидесяти столбах, на семидесяти верстах, и рисуются картины роскошной жизни: столбы золоченые, на всякой тынинке по жемчужинке... Аналогичная работа проводится при анализе пожелания благополучия.

Анализируя веснянки и юрьевские песни, необходимо показать их заклинательный характер, т.е. стремление силой слова воздействовать на то или иное явление природы, от которого ожидалась помощь в трудах земледельца: Приди к нам, Весна, с радостью, со великою к нам милостью... ; Ты возьми, Юрий, ключи отомкнуть небо, выпустить росу на ярую пшеницу...

Изучение календарно-обрядовой поэзии может дополняться фрагментарным рассмотрением жатвенных песен, которые, хотя не связаны с магией слова, но могут немало рассказать о традициях русской деревни. Возьмем в качестве иллюстрации отрывок из жатвенной песни: Уж мы вьем-вьем бороду у Василья на поле, завиваем бороду у Иваныча нашего... Сразу возникают вопросы (и не только у студента-

иностранца), о какой бороде идет речь, зачем ее завивают, да еще и на поле? Ответ следует искать в обряде. Так, согласно орловской традиции, борода представляет собой специально оставляемые на поле несжатые колосья, с которыми производили ряд действий. На Орловщине их чаще всего связывали. Борода являлась своего рода жертвой подателю урожая (в языческие времена, вероятно, Велесу или Яриле). Данная жатвенная песня упоминается в современном историческом романе Д. Балашова «Младший сын» из цикла «Государи Московские» и романе-фэнтези Е. Дворецкой «Чаша судеб», таким образом и песню, и сам обряд нельзя считать совершенно забытыми.

Обряды и обрядовый фольклор – это материал, сохранивший немало сведений об общем в историческом развитии разных народов и одновременно о специфике быта и менталитета русского народа.

Культурная компетенция иностранных студентов подкрепляется страноведческой компетенцией, в процессе формирования которой ведущая роль принадлежит фоновым знаниям.

Страноведческая компетенция начинает складываться на отделении предвузовской подготовки в процессе изучения дисциплин «Страноведение», «География», «История России». Она расширяется на 1 курсе при изучении истории русской литературы и культуры России. Теоретическая и лингвистическая база под нее подводится на 2 курсе, при изучении курса «Лингвострановедение», основной целью которого является рассмотрение языка как вторичного познания действительности и анализ особой функции языка – культуруносной, занимающей свое место в иерархии основных функций языка: в их числе коммуникативная, познавательная, эмоциональная и др.

В процессе изучения лингвострановедческих тем основное внимание концентрируется на различных языковых единицах, которые выступают носителями культурного компонента: звуках, словах, фразеологизмах, текстах.

Наиболее благодатными для формирования культурной и одновременно страноведческой компетенции являются темы: «Безэквивалентная лексика, ее разряды», «Имена личные русского языка», «Географические наименования», «Фразеологизмы в русском языке», «Пословицы и поговорки как носители страноведческой информации», «Афоризмы и культурная компетенция».

Например, рассмотрение личных имен позволяет студентам-иностранцам понять, что в личном имени исторически отражался социальный статус человека, вследствие чего можно было говорить об именах царских, княжеских, городских, крестьянских, дворянских и т.д. В этом случае понятнее станет «простонародное» имя пушкинской героини – Татьяны в «Евгении Онегине» (в литературной традиции начала XIX в. героиня романа должна была именоваться Софией, Лизой, Ксенией, Ольгой, Полиной и т.п.).

Можно показать студенту-иностранцу деление личных имен на «молодые» и «старые», «свои» и «чужие» (заимствованные), редкие и частотные, модные и традиционные.

Некоторые личные имена требуют комментария, так как их сопровождают четко обозначенные в сознании носителя языка коннотации и сложный лексический фон: таковы Ленин, Сталин, Петр I, Иван Грозный и др. Страноведческий комментарий к данным именам предполагает обязательное обращение к исторической компетенции.

При изучении топонимов как средств выражения культурной информации важно остановить внимание на исторических топонимах, так как именно этот вид топонимов позволяет понять мотивировку ряда географических наименований: Владимир, Ярославль, Великий Новгород, Петербург, Сталинград, Куликово поле, Бородино, Полтава и т.п. Студентам-иностранцам важно познакомиться с процессом переименования некоторых географических объектов, т.к. за переименованием стоят определенные события, исторические деятели: Царицын – Сталинград – Волгоград; Санкт-Петербург – Петроград – Ленинград – Санкт-Петербург; Тверь – Калинин – Тверь и т.п.

Многолик лексический фон фразеологизмов русского языка. Одни из них связаны с конкретными реальными событиями русской истории (что вновь заставляет студентов обратиться к изученному материалу): Мамаево побоище, язык до Киева доведет, дело было под Полтавой, Казанская сирота.

Другие возникли на основе традиционного русского быта и связаны с культурой России: первый блин комом, у семи нянек дитя без глаза, выносить сор из избы, семь раз отмерь – один раз отрежь.

Третьи пришли из фольклора: сказка про белого бычка, черная кошка дорогу перебежала и др.

При изучении фразеологизмов полезно рассмотреть их с точки зрения эквивалентности / безэквивалентности, например, в русском и китайском языках.

Таковы основные принципы и некоторые приемы формирования культурной компетенции как части страноведческой компетенции, практикуемые преподавателями кафедры русского языка как иностранного Орловского государственного университета при обучении русскому языку как иностранному и позволяющие донести до сознания студентов-иностранцев языковую картину российской действительности как национально маркированного феномена. Предлагаемые приемы формирования культурной компетенции изучающих русский язык как иностранный можно также рассматривать как один из реальных путей повышения мотивации изучения русского языка в современных условиях.

Данные приемы являются также составной частью методологии формирования вторичной языковой личности. В конечном итоге они помогают студенту-иностранцу осознать себя как языковую личность в целом, включая мотивационный, лингвокогнитивный и семантический уровни, почувствовать свою способность правильно пользоваться языком в различных коммуникативных ситуациях, реализовать способность к саморазвитию, к обеспечению креативной текстовой деятельности.

Зелилова М.И.  
г. Салоники (Греция)

## **ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВЫХОДЦЕВ ИЗ БЫВШЕГО СССР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГРЕКОЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ**

Общаясь между собой, представители этнических эмигрантских групп пользуются греческим или русским языком, причем чаще последним. Это объясняется вышеупомянутой причиной недостаточной освоенности греческого языка, а также объединяющим «статусом репатриантов», имеющих общую «историю и судьбу».

Весьма интересным является в этой связи и отношение к русскому языку в иммигрантских семьях. Дети выходцев из стран бывшего СССР, родившиеся в Греции или переехавшие в детстве, как правило, считают греческий язык родным. Однако зачастую родители предпочитают, чтобы ребенок оставался носителем «прародного» языка и не разрывал связей с его носителями. Это во многом обуславливает интерес к изучению русского языка в таких семьях и определяет необходимость его освоения.

Кроме того, следует отметить, что в последнее время интерес к русскому языку в Греции значительно возрос, однако в плане обучения в основном используются традиционные методики. Хотелось бы отметить, что подобный подход, безусловно, оправдывает себя на протяжении многих лет, но сегодня используются различные методики для активизации коммуникативных навыков.

Коммуникативное обучение – это не только приемы работы, ее организация, но целостная система и даже философия обучения, согласно которой язык понимается как средство общения, которое зависит и от говорящего, и от слушающего.

Главная задача этого методического направления – научить учащихся участвовать в речевой деятельности, т.е научить их решать поставленные цели речевыми средствами.

Мы считаем, что при обучении русскому языку целесообразно активизировать грекозаимствованную лексику.

Наблюдения показывают, что греческая культура, давшая начало многим наукам, видам деятельности и искусства, «пустила глубокие лексические корни» во многих языках. В связи с тем, что греческая цивилизация сыграла большую роль в развитии европейской культуры в целом, греческий язык не мог не повлиять и на языковые процессы. В европейских языках наблюдается большое число греческих заимствований, которые стали «традиционной темой в исследованиях по истории многих языков» (Романев, 1965:1). Таким образом, один из важнейших моментов влияния греческого языка – процесс заимствования, или «процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой» (Крысин, 1968: 18).

Опираясь на положения Е.И. Пассова, можно предложить рассматривать использование греческих заимствований при обучении русскому языку как возможность и основу для:

- использования упражнений (заданий), применяемых в «иноязычном образовании»:

- умения интерпретировать (объяснять различные понятия через знакомые слова);

- умения соотносить существующие стереотипы / представления с собственным опытом и делать адекватные выводы, т. е. осмысливать чужую реальность, ориентироваться в ней;

- развития способности видеть устойчивое и изменчивое в культуре;

- принятия новых знаний о чужой культуре для более глубокого познания своей;

- возможности систематизировать факты культуры;

- развития умения видеть, опираясь на этимологию, взаимосвязь между словами иностранного языка и тем, что они обозначают и др. (Пассов, 2001).

Овладение русским языком предполагает последовательное формирование коммуникативных умений, то есть умений решать коммуникативные задачи, связанные с характером деятельности (как в профессиональной сфере, так и в быту).

Однако в нашем случае не следует забывать о том, что обучаемые владеют русским языком (эмигранты из стран бывшего СССР и их дети). Среди подходов к данному обучению можно назвать:

*функциональный подход*, который представляется в выделении и изучении наиболее типичных, стандартных ситуаций общения. Следовательно, изучается наиболее функциональная лексика, обеспечивающая хорошее понимание и грамотность речи;

*практический подход*, представленный в виде применения в обучении на примере практических текстов (по определенной тематике – письмо другу, объявление в газете, профессиональные тексты) и конкретных ситуаций общения;

*корректирующий подход*, который состоит в корректирующем и поддерживающем обучении лексике, грамматике, синтаксису и др. уровням русского языка, неизбежным в ситуации постоянного общения человека в иноязычной и полиязычной среде.

С целью определения эффективности перечисленных подходов в технологии обучения языку, основанных на активизации грекозаимствованной лексики, сохранившейся в обоих языках (греческом и русском), был разработан комплекс упражнений и выполнен эксперимент.

Узнаваемость грекозаимствованных слов весьма велика. Но прежде чем говорить о возможности использования заимствований при обучении русскому языку, рассмотрим проблемы традиционно выделяемые учеными.

Следует выделить анализ причин заимствования, представленный в работе Л. П. Крысина (Крысин 1996).

Согласно предложенной им классификации выделяется три группы слов и выражений, употребление каждой из которых обусловлено рядом причин.

1. Иноязычные слова именуют нечто специфическое в новой жизни, отсутствующее или не характерное для жизни в России. Для называния соответствующих предметов или явлений нет русских однословных номинаций.

2. Аналогичные предметы и явления имеются в России и для них есть названия, но они столь резко отличаются по своей прагматике от зарубежных, что русское слово не передает их специфику.

3. Высокая коммуникативная актуальность понятий, которые обозначаются иноязычными словами, и, следовательно, высокая частотность употребления заимствований. Заимствования называют очень важные для жизни в данной стране понятия, предметы или явления.

4. Благоприятствует заимствованию наличие слов, совпадающих по форме с русскими, но имеющими иное значение. Такие слова не затрудняют эмигранта: они хорошо известны, легко запоминаются и произносятся.

Как уже говорилось, необходимо помнить, что при заимствовании иноязычные элементы часто утрачивают ряд своих значений, но бывает и так, что они не только сохраняют все значения, но и приобретают новые (уже функционируя в заимствующем языке). Последнее случается в тех случаях, когда значение иноязычного элемента полностью осознается носителями заимствующего языка; он (элемент) даже может вытеснить имеющийся в языке собственный синоним (например, приставка *анти-* вытесняет приставку *противо*) и т.д.

Однако, несмотря на многие расхождения, на наш взгляд, можно с большой пользой использовать многочисленные греческие заимствования при обучении русскому языку.

Умение распознавать и понимать грекозаимствованную лексику позволяет быстрее осваивать общение на русском языке, а умение интерпретировать русские слова является важным механизмом для обучения иностранных учащихся языку.

В соответствии с вышесказанным, можно предложить ряд упражнений, позволяющих при изучении русского языка активизировать соответствующую лексику, т.е. использовать имеющийся словарный запас, подключая прогнозирование и смысловую догадку.

Например:

1. Развитие коммуникативных навыков, ситуативное употребление слов.

а) Составьте предложения со словами *кризис, политика, проблема*.

б) Укажите, в каком значении употреблены в предложении слова: При развитии современной *техники кинематограф* позволяет имитировать *космическое пространство* и другие спецэффекты.

2. Расширение словарного запаса на основе знакомой лексики: Воспользовавшись словарем, подберите синонимы к словам: *фантазия, проблема, идея и т.д.*

Таким образом, обучаемый может использовать имеющийся словарный запас, подключая прогнозирование и смысловую догадку.

Далее можно предложить некоторые упражнения из разработанной нами методики с использованием грекозаимствованной лексики как активизирующего элемента.

Предлагаемый курс, включающий систему упражнений по активизации лексики, предназначен для учащихся, имеющих знания по русскому языку, но нуждающихся в активизации речевых навыков.

Цель курса – помочь учащимся в сжатые сроки преодолеть психологический и языковой барьер и вывести их в сферу реального повседневного речевого общения.

Кроме того, в задачи курса входит также работа над улучшением произношения и понимания речи на слух, расширение и систематизация лексического запаса, автоматизация стереотипов русского речевого поведения.

В каждый урок включаются лексические темы с набором частотных, наиболее типичных ситуаций общения. В урок включены:

1. Словарь, содержащий тематически сгруппированную грекозаимствованную лексику, необходимую для ведения беседы на данную тему;

2. Опись языкового материала, представляющего лексико-грамматические трудности урока;

3. Текст, аккумулирующий ядро лексико-грамматического материала темы, используемый для аудирования, наблюдения и запоминания наиболее типичных блоков повседневного речевого поведения;

5. Ситуации общения, представленные в форме полилогов и диалогов, объединённых общностью сюжета. Их назначение — детальная разработка темы, запоминание и выработка автоматизма;

6. Вопросы и задания по теме, где акцентируются творческие формы работы и возрастает значение неподготовленной речи и свободной беседы;

7. Дополнительный материал, содержащий дополнительный занимательный материал по теме.

Поскольку учащиеся уже владеют языком в определенной мере, речь идет прежде всего об активизации имеющихся пассивных знаний, корректровке недостаточно сформированных навыков и умений, а также расширении лексического запаса и грамматической базы, развитии способности общения в разных ситуациях.

Логично строить уроки по сюжетно-тематическому принципу, когда текстовый материал уроков объединен единым сюжетом; кроме того, необходимо расширять словарный запас учащихся для обиходно-бытовой и социально-культурной сфер общения на разговорные темы, включать соответствующий им языковой и речевой материал. Сюжетное построение учебного материала способствует усилению мотивировки учащихся к продолжению занятий, а тематический принцип отбора и организации материала обеспечивает комплексное развитие коммуникативной компетенции.

В целом, можно сказать, что современный период истории не только способствует возрождению у иммигрантов интереса к русскому языку, но и дает реальные возможности для его укрепления и расширенного применения (встречи с



людьми, приезжающими из России, возобновление насильственно прерванных связей с родственниками, друзьями, коллегами по работе, поездки в Россию). Происходит не только укрепление русского языка эмигрантов разных волн и поколений, но и некоторое обновление речи тех, кто эмигрировал давно.

Литература:

1. Крысин Л.П., Иноязычные слова в современном русском языке. – М., 1968.
2. Крысин Л. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). Отв. ред. Е. А. Земская. М., 1996, с. 142-161.
3. Пассов Е. И. Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования//Мир русского слова. – 2001. - № 1.
4. Романеев Ю.А., Структура слов греческого происхождения в русском языке. Дисс... канд. пед. наук. – М., 1965.

Зенталя Г.  
Жешувский университет, Институт русской филологии  
г. Жешув (Польша)

## **ОБУЧЕНИЕ БИЗНЕС-РУССКОМУ В СИСТЕМЕ WEB-BASED TRAINING (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОН-ЛАЙН КРОССВОРДОВ)**

В обучении бизнес-русскому могут применяться разного рода материалы. Одним из наиболее привлекательных является сеть Интернет, а обучение с опорой на сеть определяется термином Web-Based Training. В такого рода обучении, с одной стороны, Интернет используется как источник информации, а с другой стороны – учебные и тренировочные материалы создаются преподавателем и публикуются в сети Интернет. Созданные преподавателем учебные материалы доступны всем желающим в любом месте на Земле, где существует сеть Интернет.

Обучение WBT может проходить асинхронно и синхронно. При асинхронном обучении нет контакта преподавателя с учащимся в реальном времени („отсроченный режим”), а обе стороны налаживают контакт посредством электронной почты. Обучающийся имеет неограниченное время на решение задач. В синхронном обучении непосредственный контакт в „режиме реального времени” (Полат 2005, <http>) проходит мгновенно посредством чата и аудиоконференций. Такое обучение отличается быстрой интеракцией и дискуссией на линии учащийся-преподаватель, учащийся-учащийся.

Синхронное обучение WBT имеет четыре формы:

1. обучение, пополняемое сетью;
2. обучение, управляемое сетью;
3. обучение, поступающее с помощью сети;

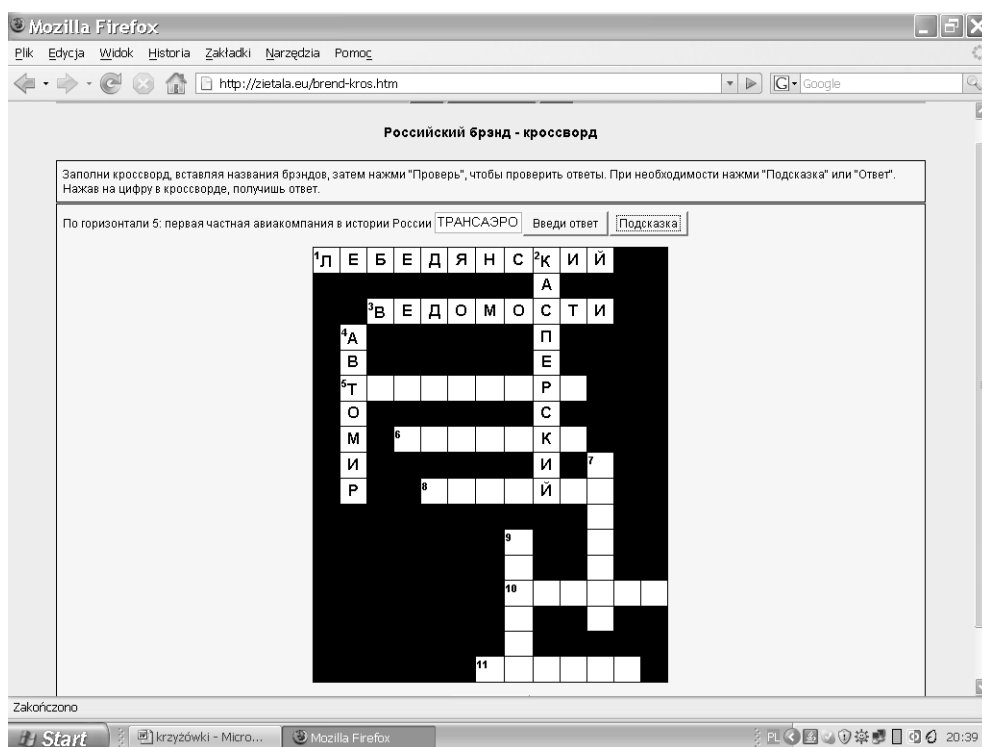
4. смешанное, гибридное обучение.

Обучение, пополняемое сетью, предполагает создание собственного сайта или образовательного портала. Такого рода попытка была предпринята нами, где на сайте <http://zietala.eu> размещены материалы по обучению бизнес-русскому: русской коммерческой корреспонденции и экономической географии России.

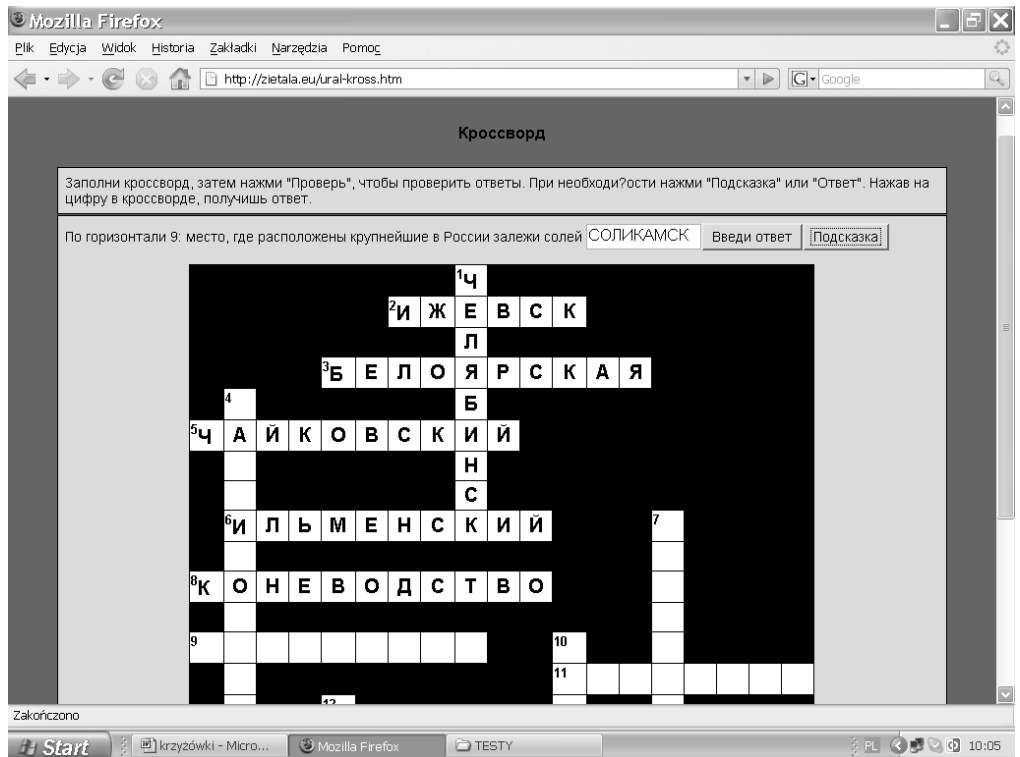
Для расширения знаний, закрепления, повторения и проверки знаний в обучении бизнес-русскому могут применяться кроссворды он-лайн следующего типа:

1. страноведческие кроссворды, напр.:

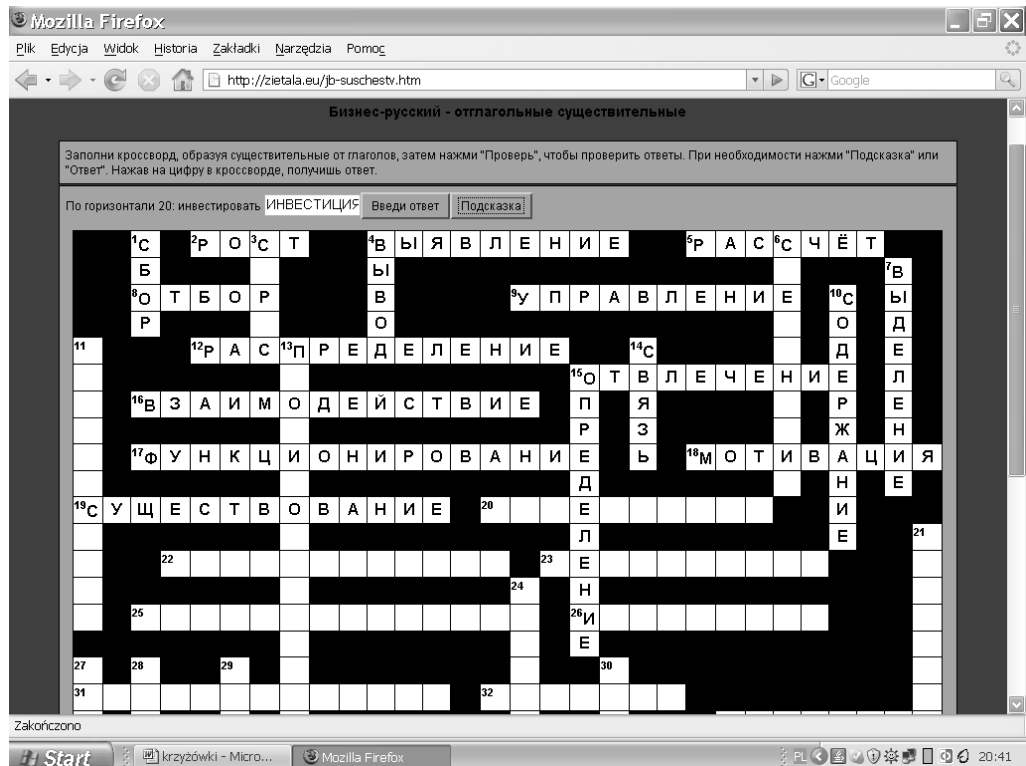
а) касающиеся российских брендов (используемые при обучении экономической географии России и направленные на подбор наименования бренда к определению компании или подбор фамилии основателя бренда к наименованию бренда):



б) касающиеся экономических районов России (при обучении экономической географии России и направленные на характеристику районов, основные направления экономики, названия городов и субъектов экономических районов):

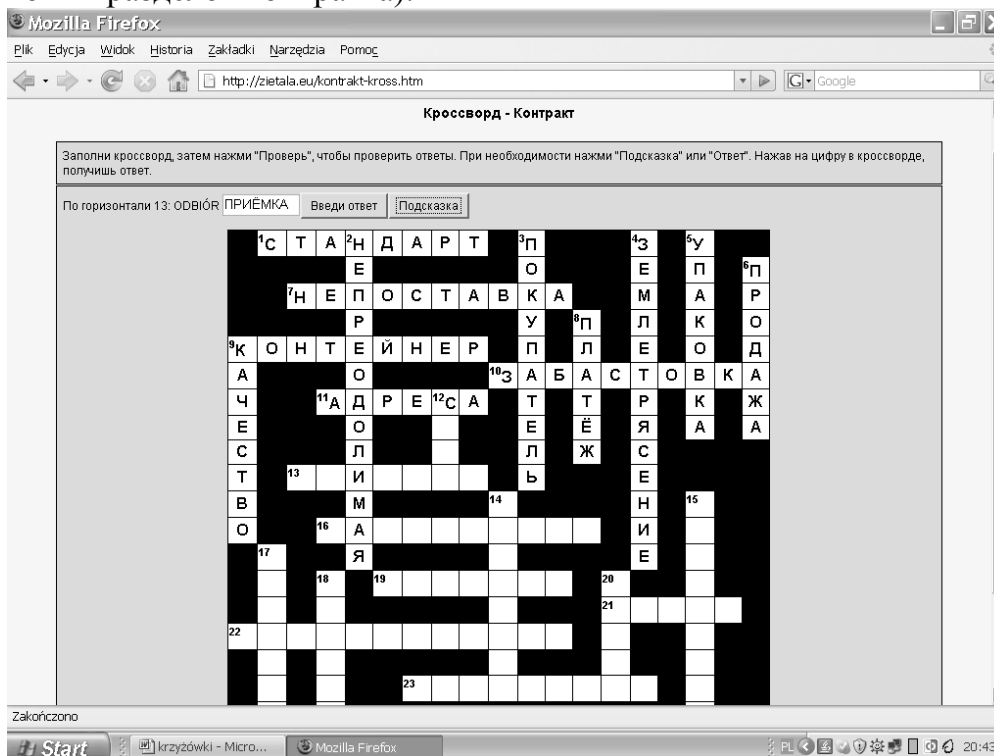


2. лексические кроссворды:  
 а) словообразовательные, напр.: на образование отглагольных существительных (в обучении практикуму русской речи по деловому русскому языку):

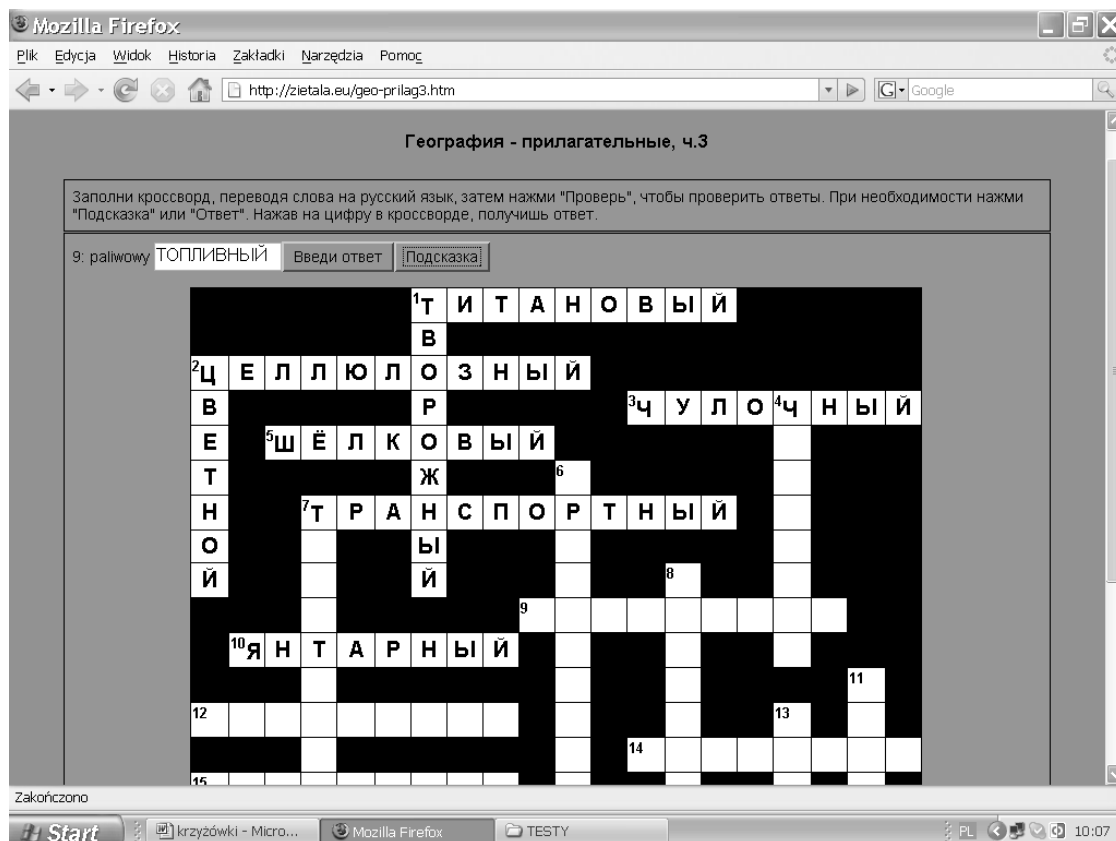


б) кроссворды на перевод лексики, напр.:

1) по теме контракт (используемые на занятиях по деловой корреспонденции или практикуму русской речи и касающиеся терминов используемых в контрактах, названий типовых разделов контракта):



2) на перевод прилагательных (используемые на занятиях по практикуму речи; прилагательные могут касаться тематики экономической географии, коммерческой корреспонденции и др.):



Как замечает А. Семиńska-Лоско (Siemińska-Łosko 2005, 106) – „в будущем каждый учитель, особенно вузовский преподаватель, должен вести свой образовательный сервер, который будет использовать для публикации собственных разработок или представления копий своих мультимедийных лекций; регистрации виртуальных встреч в случае ведения виртуального консультационного пункта или семинаров; презентации и проверки тестов и проверки оценок и продвижения студентов” (пер.: Г.З.). Однако, как замечают Ю. Беднарэк и Э. Любина (Bednarek, Lubina 2008, 195), создание собственной образовательной платформы требует ряда умений, напр.: умения организации работы, умения делиться собственным опытом, автопрезентации и умения налаживания и поддержания контактов.

Материалы для собственной образовательной платформы создаются преподавателем с помощью разного рода программ, как: Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, а тесты с помощью Hot Potatoes. Это требует владения основами этих программ, как преподавателем, так и учащимся. Т. Козак (Kozak 2005, 39) считает это одной из отрицательных сторон e-learning’a.

Материалы, созданные с помощью программы Hot Potatoes, могут быть основой для проверки знаний и, одновременно, являться тренировочным материалом (Bednarek, Lubina 2008).

Предложенные нами упражнения, это лишь фрагмент применяемого нами материала в обучении с опорой на сеть Интернет. Они могут стать подсказкой для

всех преподавателей желающих обучать иностранным языкам (общему и для специальных целей).

Использование кроссвордов в системе он-лайн повышает привлекательность процесса обучения и создает новые образовательные возможности, отвечающие духу времени. В настоящее время компьютер и Интернет, это ведь обычные орудия труда как преподавателя, так и учащегося, независимо от типа школы, специализации и региона.

Литература:

1. Полат Е., Использование ресурсов Интернет в обучении иностранным языкам, [в:] „E-learning Word”, № 2(8)/2005, <http://www.elw.ru/magazine/8/96/>
2. Bednarek J., Lubina E., Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki, Warszawa 2008, PWN.
3. Kozak T., E-learning we współczesnej szkole wyższej, [w:] A. Chrzęszcz, J. Kusiak, (red.), E-learning w Społeczeństwie Wiedzy. Materiały konferencyjne, Łódź 2005, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
4. Siemieńska-Łosko A., Rola portali edukacyjnych w procesie e-learning, [w:] Siemieniecki B., (red.), Kształcenie na odległość w świetle badań i analiz, Toruń 2005, „Adam Marszałek”.

Казиева А.М.

Северокавказский НИИ филологии при  
Пятигорском государственном лингвистическом университете  
г. Пятигорск (Россия)

## **ПРОБЛЕМЫ ВИЗУАЛЬНОЙ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА**

Базовым определением понятия ментальности является следующее: общее духовное настроение, относительно целостная совокупность мыслей, верований, навыков духа, которая создает картину мира и скрепляет единство культурной традиции или любого содружества. При этом сложно определить элемент, который оказывает большее влияние. Исходя из того, что в данной работе ментальность исследуется как одна из категорий мышления, возьмем за основу тождественность ментальности, как национально или этнически маркирующего способа мышления, и мышление, как общепhilosophической категории, а в целом можно говорить о наличии диалектической взаимозависимости и взаимовлияния между ментальностью и языком.

С точки зрения художественного перевода, этническая ментальность – это этнопсихологическая характеристика языкового и надъязыкового бытия этноса, которая находится в диалектической взаимозависимости и взаимовлиянии с соответствующим языком. С целью адекватного перевода соответствующих этнических текстов она нуждается в особенном внимании переводчика. Приведенная

дефиниция освещает лингвистический и интерпретационный аспекты толкования понятия ментальности.

В результате изучения особенностей функционирования категорий «этническая идентичность» и «национальная идентичность», а также особенностей этнической самоидентификации групп и индивидов обоснованным видится введение в научное обращение понятия «ментальная идентичность». В нашем понимании «ментальная идентичность этноса» – это результат полной или частичной самоидентификации нации с чертами присущей ей этнической ментальности на сознательном или несознательном уровне в результате исторического развития. На наш взгляд, такой процесс идентификации (отождествление) может происходить на 1) сознательном и 2) несознательном уровнях. В первом случае представители нации сознательно отождествляют себя с определенным типом ментальности, с ее конкретными (возможно, только отдельными) чертами и осознают совпадение (возможно, частичный) особенностей собственного психологического состава, характера, темперамента с соответствующими особенностями этих категорий всей нации (этноса). В случае необходимости индивид может сознательно отвечать установившимся национальным или этническим стереотипам. Во втором случае ментальная идентичность нации проявляется на уровне коллективного несознательного. Представители нации не соотносят эмоциональные особенности своего поведения и своего мировоззрения с чертами соответствующей национальной (этнической) ментальности, даже в случае их совпадения. Наличие этих ментальных черт в структуре своей личности они считают «вещью в себе», то есть врожденным качеством и признаком. Наличие определенных установившихся национальных или этнических стереотипов может вызывать у таких индивидов недоверие и скепсис. Необходимо отметить, что в данном случае употреблен «этнический» подход к трактовке понятия нации. До его определения в современной науке применяют два основного подхода: «этнический» и «гражданско-государственный», согласно с первым, нация – это либо любой этнос, либо этнос новейшей индустриальной эпохи развития человечества, а для поклонников второго, нация – не этнос, а государство.

Предложенная дефиниция расширяет теоретический аппарат переводческой деятельности в аспекте этнопсихолингвистики – маргинальной лингвистической дисциплины, которая появилась на грани психолингвистики, этнолингвистики и этнологии. В отличие от этнолингвистики, которая изучает связь языка с культурой народа, бытом, обычаями, мифологией, объектом этнопсихолингвистики становится этническое сознание и его отображение в языке и языковой деятельности. К предметам этнопсихолингвистики по определению относится практический материал исследования: языковые лакуны (безэквивалентная лексика) и мифологизованные языковые единицы (в первую очередь мифологемы), а также архетипы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке.

Ментальная идентичность нации занимает важное место в процессе перевода национально маркированных текстов, что предопределяется следующими факторами: 1) ментальность этноса содержит стойкие этнические компоненты, которые характеризуют его мировоззрение в диахроническом измерении, что дает

основание для исследования этнической ментальности; 2) этническая ментальность вербализуется в языке в результате диалектической взаимозависимости между данными формами бытия; 3) результатом самоидентификации нации с чертами соответствующей этнической ментальности выступает ментальная идентичность нации, что также подтверждает наличие этих черт; 4) при переводе национально маркированных этнических текстов не стоит оставлять вне поля зрения необходимость осознания и воссоздания ментальной идентичности нации-носителя языка оригинала и нации-носителя языка перевода, иначе это может привести к нарушению адекватности перевода.

Особое значение в достижении адекватности художественного перевода приобретает лингвопсихологический барьер – расхождение лингвоэтнической коммуникативной компетенции носителей языка оригинала и языка перевода. Он определяется рядом факторов, одним из которых является расхождение квазиинформационных запасов носителей языка оригинала и языка перевода (запас квазилингвистических знаний). К квазиинформационным запасам следует также отнести знание переводчика о специфике ментальности соответствующих этносов (наций).

Одним из основных вопросов современной парадигмы культуры является «невидимость переводчика» – та степень «присутствия» переводчика в переводе (например, вторжение, вмешательство), который допускается определенными традициями перевода. Учитывая понятие «невидимость переводчика» можно выделить следующие стратегии перевода: аутоадаптивные («адаптация к родному языку и культуре», то есть ориентация на создание прозрачного и плавного стиля языка перевода, и этноадекватные – переводческая стратегия, которая позволяет определенное нарушение лингвистических и культурных «обычаев» текста перевода за счет привносить некоторых элементов «чужого» из текста оригинала.

Применение любой из названных стратегий предусматривает определение степени интерпретации при переводе. Как правило под «художественным переводом» подразумевается модель, когда наблюдается доминирование переводчика в качестве творческой личности, которая реализует себя через выбор метода перевода. Анализ переводческой деятельности осуществляется на основе типологического подхода, который, кроме своей приближенности к переводческой практике, характеризуется учетом переводческих стратегий. В основе данной типологии лежит сочетание двух параметров: этнически маркированных языковых кодов, и операций – собственно формальная (квазиязыковая) сторона.

С целью максимально полного декодирования специфики ментальности носителей языка оригинала стратегия перевода должна предусматривать сохранение элементов чужого языка и культуры. Одним из аспектов доминирования переводчика в качестве творческой личности есть осознание и учет им ментальной идентичности нации-носителя языка оригинала и нации-носителя языка перевода. Стратегия привнесения элементов чужого языка и культуры предусматривает, по крайней мере, ориентацию в базовых реалиях субстратной культуры оригинала. Конечной же целью является максимально адекватное декодирование специфики



ментальности путем максимального воссоздания колорита языка оригинала, т.е. главным при этом представляется осознание переводчиком ментальной идентичности наций-носителей соответствующих языков, а функция перевода заключается в воссоздании этнолингвистического характера текста.

В процессе уяснения основных черт ментальности носителей трудно выявить более значимые детерминанты, чем этнически обозначенные модели художественного рефлексирования, в современных исследованиях зафиксированные такими определениями как «инонациональное мышление», «этническое сознание» и тому подобное. Признавая причастность художественных форм к интеллектуальным, и в то же время отмечая их принципиальное отличие от понятийных способов подачи информации, мы, тем самым формулируем одну из основных проблем переводческой деятельности – проблему адекватности передачи при трансляции визуальных, сенсорных, тактильных, чувственных ассоциаций, обусловленных прежде всего факторами ментального характера.

При этом очевидно, что базовой детерминантой адекватности перевода будет служить именно визуальная адекватность – как в силу преимущества визуальной информации в общем ее объеме, перерабатываемом человеческим мозгом, так и в силу меньшей ее вариативности в национальных языковых системах. Сущностными вопросами при этом являются моменты, как уже говорилось, ментальных, точнее, этнопсихологических влияний на аксеологическое восприятие тех или иных визуальных картин, и менее, по всей видимости, значимым, но предваряющим фактором выступает степень тождества ретикальных проекций в тех или иных языковых картинах мира.

Анализ параметров визуальных представлений приводит к выводу о недостаточной изученности визуального мышления и, особенно, его связей с вербальными формами выражения сознания. Определенным взносом в заполнение этой лакуны может быть исследование визуальных моделей в переводах поэтических текстов.

Необходимо сразу отметить, что первоосновой адекватной передачи информации на уровне ощущений служит безусловная значимость самих фонем любого языка. Теория фоносемантического информационного обеспечения словесных картин в исходных своих вариантах была сформулирована еще в античности: «...звук г,.. показался присвоителю имен прекрасным средством выражения прекрасным средством выражения движения, порыва... Я думаю, законодатель видел, что во время произнесения этого звука, язык ... сильнейшим образом сотрясается... А звуком і он воспользовался для выражения всего тонкого, что могло бы проходить через вещи... Так же с помощью звуков ph, ps, s и dz (это как бы «дышащие» звуки) он,.. когда, давая имена,..подражал чему-либо вспенившемуся, то всюду, как правило, вносил эти звуки... Так же, я думаю, и во всем остальном: он подбирал по буквам и слогам знак для каждой вещи и таким образом создавал имена».<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Платон. Кратил. Собр. соч. в 3 т., Т 1. М., 1968. Сс.472-473.

Отсекая эволюционные наращения фоносемантических доктрин, мы можем видеть, что смыслонесущая функция звука была принципиально верно выражена Платоном и, в основном, совпадает с результатами новейших исследований в этой области, начало которым было положено работами И.Г.Гердера, В.Гумбольдта, В. Вундта и Г. Пауля.<sup>41</sup>

Весьма основательно синэстемическое качество звукового строя проанализировано С.В.Вороным,<sup>42</sup> вводящего в своих работах целый понятийный ряд кинем, включающих не только сугубо рефлексорные аналоговые реакции организма, так сказать, внутреннего плана – сенсоинтракинемы, эмоинтракинемы, ментаинтракинемы – существование которых можно предположить и чисто интуитивно, но и, так называемые, экстракинемы – согласно трактовке исследователя, артикуляционно-рефлексорные слепки внешних объектов: «...Под экстракинемами в работе понимаются «симпатические» движения, служащие мимическими подражаниями «внешним» неакустическим объектам (их форме, размеру, движению). Такие движения рта и носа, не являющиеся самостоятельными физиологическими актами, в большинстве языков не имеют специальных названий; однако эти движения нередко служат мимическими подражаниями процессам и формам внешней природы, и порождаемые такими движениями звуковые комплексы впоследствии становятся, замещая саму мимику, обозначениями изображаемых внешних процессов».<sup>43</sup>

Анализ С.В. Воронина аргументирован обширным набором примеров, не позволяющим усомниться в высокой степени его соответствия действительности. Особое значение фоносемантических комплексов в поэтических произведениях подчеркивают и Р.Якобсон, и М.Панов, и целый ряд других ученых.<sup>44</sup>

Информационная значимость звуков, их сочетаний, в принципе, может быть принята как очевидная, весь вопрос – в реальном гносеологическом качестве этой информации. Выяснение его и пределов формализуемости выраженной таким образом информации – дело будущего, пока же, мы можем лишь констатировать, что фоносемантический потенциал текста достаточно велик – видимо, настолько, насколько требуется для функционирования звукового строя в виде своеобразной корректирующей системы в общем комплексе обработки информации при восприятии образа.

К сожалению, мы не имеем возможности проверить фоносемантическое соответствие оригиналов стихов А.Кешокова их англоязычным переводам, так как последние были сделаны, в свою очередь, с русских переводов стихотворений поэта.

---

<sup>41</sup> См. А.М.Газов-Гинзберг. Был ли язык изобразителен в своих истоках? М., 1965. Сс. 4-9.

<sup>42</sup> См. С.В.Воронин. Основы фоносемантики. Л., 1982. С.В.Воронин. Словообразование и оноματοпея. В кн.: Исследования по английской филологии. Л., 1974. С.В.Воронин. Звукоизображения щелкающих и дентальных артикуляций и некоторые акустические оноματοпы. В кн.: Исследования по английской филологии. Л., 1974.

<sup>43</sup> С.В.Воронин. Основы фоносемантики. Л., 1982. Сс.76-77.

<sup>44</sup> См. Панов М.В. Современный русский язык. Фонетика. М., 1979, Сс. 237, 238; Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. В.кн.: Структурализм: «за» и «против». М., 1975, Сс. 221-225;

Однако, чтобы просто проиллюстрировать работу механизмов фоносемантического соответствия, примеров вполне достаточно:

...И сумрак в пещеру убрался,  
Темна она, словно гроза.

**И только лишь горного барса**

**Порой в ней сверкают глаза.**<sup>45</sup> (Все произведения А.Кешокова даны в переводах Я. Козловского).

...Where nothing moves but the awesome  
Twin sparks of the eyes of a linx.

Трудно сказать, сознательно или бессознательно С.Сыроваткин заменил «барс» на «рысь», однако единственным аргументом в пользу подобной замены нам видится именно фоносемантическое родство русского «барс» и английского «lynx».

В любом случае, фоносемантический рисунок – вещь настолько устойчивая, что в большинстве случаев соответствие на этом уровне явно даже при поверхностном ознакомлении:

Потока рёв и шелест явора...<sup>46</sup> - понятно, что сочетания взрывных согласных с абсолютно «жесткой» «о» в первой части строки резко контрастирует с фрикативными и плавными ее второй части. В переводе на английский мы имеем ту же картину:

...To roaring streams and poplars toll... - с той лишь разницей, что в английском произношении сонорные выполняют обратную роль.

Это то, что касается потенциала неформализуемой информации. Понятно, что фоносемантика, ритм и прочие альтернативные каналы выполняют фоновую роль, задают общий пафосный вектор текста. Однако мы должны отметить, что рациональный уровень интерпретации выполняет функции асинхронические, понятийные представления используются скорее как реализаторы этнической специфики визуальных картин:

Два лезвия кинжала одного,  
Они спиной обращены друг к другу  
И меж собою делят оттого  
Одни позор или одну заслугу.<sup>47</sup>

Перевод на английский язык Ирины Железновой отмечен несколько более подробным описанием «физического» облика кинжала:

Two blades belonging to a single dagger

Stand back to back...- подобная трансляция в исполнении Железновой явно объясняется тем, что для нее кинжал как материальный объект требует дополнительной прорисовки и, в результате мы видим картину, нарисованную русским человеком с «поправкой» на средства английского языка. Яков Козловский гораздо более лаконичен по причине того, что для него кинжал (в силу значительной

<sup>45</sup> Кешоков А. Рассвет, сделав тени короче... В кн. Звездный час. М., 1981. С.24.

<sup>46</sup> Там же. С 74.

<sup>47</sup> Кешоков А. Кинжал. Там же. С. 32.

практики упоминания его в произведениях) так же знаком, как и для А. Кешокова. Эта ассоциативно-культурная неосвоенность кинжала приводит далее Железнову к диспергированию символического поля объекта:

... Together do they face  
One enemy, one risk, a single danger,  
And share between them triumph and disgrace.

Еще более показательна этническая понятийная специфика в переводах, сделанных английскими авторами:

Наверное, в силу причины  
Жесткой земной тесноты,  
Срослись молчаливо вершины

На грани небесной черты...<sup>48</sup> - неискушенному взгляду видно этническое образное зерно строфы – антропоморфизм третьей строки. Все остальные образы вполне вписываются в среднестатистический стандарт русскоязычной поэзии от Пушкина и до наших современников. Однако именно эта характеристика гор исчезает в переводе Уолтера Мэя:

Most likely its earths cruel pressure  
Which is the real reason why  
The mountain peaks stand in silence

On the borderline of the sky... - помимо отмеченного в переводе обозначены «горные вершины», что для адыгского оригинала, равным образом и для русского перевода Козловского абсолютно излишне.

Карданова Н.Б.  
Болонский университет  
г. Болонья (Италия)

## **СООБЩЕНИЕ О ФИЗИЧЕСКОМ И ЭМОЦИОНАЛЬНОМ СОСТОЯНИИ В РУССКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ КАК НОРМА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Знакомство с речевым этикетом и некоторыми нормами речевого поведения происходит уже на начальном этапе обучения будущих итальянских переводчиков как в рамках курса по языку, так и в рамках курса по двустороннему переводу: формулы обращения, приветствия, просьбы, приглашения и т.д. (об их отборе, см., в частности, статью Л.А.Ереминой и Г.Титц (Еремина, Титц 1987, 88-95). Основные сведения о бытовой культуре русских сообщаются во избежание возможных «недоразумений» в официальном общении: хотя допускаемые ошибки могут быть отнесены на счет говорящих, переводчик может и должен по возможности их не допустить или сгладить. Однако устный переводчик может столкнуться в

---

<sup>48</sup> Кешоков А. Наверное, в силу причины... Указ. соч. С. 98.

профессиональной деятельности с теми ситуациями, когда необходимо иметь представление о том, какие сообщения о физическом и эмоциональном состоянии предполагает речевой этикет в данном языке, а какие нет, и как именно должны быть интерпретированы те или иные сообщения с точки зрения речевой нормы. Эти знания необходимы также для правильного восприятия и продуцирования речи и в тех коммуникативных ситуациях, где учащийся будет выступать не в качестве переводчика, а от своего собственного лица.

В настоящем докладе предполагается рассмотреть два случая использования некоторых типизированных частотных единиц, при помощи которых говорящий - в соответствии с нормами речевого поведения - сообщает о собственном физическом и эмоциональном состоянии и которые могут быть полезны учащимся для освоения данной нормы и овладения системой общения. Первый случай – когда допустимость/недопустимость сообщения (речь не идет о запрещающих правилах (Казарцева 1998, 72) в определенной речевой ситуации свидетельствует о различных стандартах речевого поведения. Второй – косвенное сообщение о своем состоянии, для понимания которого необходимо знание реалий данной культуры и ее речевых норм. Заметим, что предлагаемые далее наблюдения касаются лишь некоторых, наиболее явных отличий между нормами русского и итальянского языков, они не основаны на каких-либо специальных статистических наблюдениях над различными возрастными и социальными группами и описывают общение в стандартных ситуациях, без учета особенностей психологии общающихся и индивидуального стиля писателя.

Рассмотрим первый случай. При сопоставлении стандартного речевого поведения носителей русского языка в заданной ситуации и в заданных ролевых отношениях с соответствующим поведением носителей итальянского языка можно, используя знания итальянских учащихся об итальянском речевом этикете и нормах бытового поведения (в известной мере восходящих к трактатам шестнадцатого века), обратить их внимание не только на набор речевых формул и их функциональные эквиваленты, но и на то, что различные нормы речевого этикета и речевого поведения порой диктуют возможность/невозможность высказывания, к примеру, в следующих трех ситуациях.

1. В итальянской культуре обычно исключается подробный рассказ собеседнику (не являющемуся родственником или близким другом) о своем здоровье с соответствующей жестикой и мимикой. Считается, что это может быть утомительно для собеседника, и этого следует избегать, как избегается все, что может вызвать негативные эмоции. При этом, однако, допускается и даже предполагается сообщение о физической усталости («Я устал/а.» - «Sono stanco/a.») или легком недомогании («Как голова болит!» - «Che mal di testa!»), создающее доверительную тональность. Ненужный драматический эффект снимается сопровождающей мимикой - улыбкой. Сообщение об усталости допустимо и в ситуациях «служащий-посетитель» или «продавец-клиент» и даже «врач-пациент», тогда как в русском языке в таких случаях сообщение об усталости будет не к месту.

2. В официальной обстановке общения взрослых носителей языка итальянская речевая норма в целом допускает сообщение о необходимости посетить туалет как извинение за отсутствие в течение некоторого времени, причем не только в привычной для носителей русского языка форме («Мне нужно выйти.» или «Можно выйти?»), но и в той прямой форме («Мне нужно в туалет.» - «Devo andare in bagno.»), которая русским речевым этикетом, как правило, исключается. Учащимся обычно бывает интересно узнать, что вопрос русского гостя в чужом доме или в ресторане, кафе «Где можно вымыть руки?» говорит не только о необходимости вымыть руки перед едой, но и посетить туалет, а также об определенном уровне воспитания, тогда как в общественном месте принято спрашивать «Извините, где здесь туалет?».

3. Другой тип сообщения, допустимый в итальянском речевом этикете, как объяснение и оправдание поведения, которое собеседником может быть воспринято как не совсем адекватное или может создать проблемы в общении - это сообщение говорящим о собственных психологических особенностях, к каковым относятся повышенная тревожность («Scusi, sono un po' ansioso/a.» - букв. «Извините, я часто тревожусь.») и застенчивость («Scusi, sono un po' timido/a.» - букв. «Извините, я немного застенчив/а.»). Такого рода объяснение возможно не только в ситуации дружеского общения, но и в ситуации общения официального, в том числе и ассиметричного («учащийся-преподаватель» или «подчиненный-начальник»), что не допускается русским речевым этикетом. Так, если носитель русского языка попытается объяснить свою неожиданную и нелепую ошибку на экзамене какими-либо проблемами, плохим самочувствием или, в крайнем случае, волнением, то итальянские учащиеся, наряду с теми же причинами, весьма часто ссылаются на повышенную тревожность, свойственную им от природы. Обычно предлагается прибегать к более приемлемому в русском «Извините, я очень волнуюсь», а о стеснительности упоминать лишь в ситуации дружеского общения.

Владение данными сведениями и отработка речевых образцов в аудиторной практике позволит учащемуся в рассмотренных ситуациях осуществить выбор уместных единиц и не нарушить речевые ожидания собеседника.

Второй интересующий нас случай - когда и как в русской культуре приглашение выпить перестает быть формулой речевого этикета и, наряду с другими упоминаниями алкоголя, может передавать испытываемые говорящим эмоции. На продвинутом этапе обучения подобного рода речевые единицы могут быть проанализированы учащимися сначала при помощи просмотра видеоматериалов, а затем на материале литературных текстов. При просмотре фрагмента художественного фильма визуальный ряд и средства невербальной коммуникации помогают понять, что вопрос об алкоголе указывает, к примеру, на переживаемые на экране отрицательные эмоции. Так, если герой приходит к друзьям с вопросом «У вас выпить ничего нету?», то именно по выражению его лица и мимике итальянский учащийся может понять, что речь идет не о праздновании какого-то радостного события, с одной стороны, и не о желании просто посидеть с друзьями, с другой. При чтении письменного текста использование глагола *выпить* (в приглашении *выпить*)

и *напиться* заслуживает отдельного объяснения и комментария. С этой целью проанализируем заключительную сцену пьесы Евгения Гришковца «Записки русского путешественника» (Гришковец 2004, 105-112), в которой данные лексемы, помимо основного словарного значения (известного учащимся «выпить алкогольный напиток» и «достичь, в том числе и преднамеренно, состояния алкогольного опьянения») используются для указания на различное эмоциональное состояние персонажей и приобретают особое значение, понятное русскому читателю.

Перед нами диалог двух друзей, Первого и Второго, где Второй, человек, попытавшийся в свое время эмигрировать, но вернувшийся, человек, который, по его собственным словам, все время хочет куда-то ехать, не важно куда, возвращается из очередной поездки и предлагает своему хорошему другу, Первому, *напиться*. *Напиться* обнаруживает два основных значения:

1. Предложение *напиться* в форме императива первого лица множественного числа (формы совместного действия) как выражение психологического дискомфорта, обращенное к близкому человеку (реплики Второго у Гришковца: *давай напьемся* и *Давай напьемся по-настоящему, в хлам?*). В пьесе Гришковца на тяжелое эмоциональное состояние указывают последующие реплики самого персонажа (Второй: *Вообще-то ничего не случилось... просто надо напиться, и лучше бы сейчас... один не могу... как подумаю – это еще хуже... А завтра... можно и завтра, но... надо сейчас.*; его же - *Нет... Так... Не могу объяснить. Вот скажу, что настроение плохое, а ты скажешь... что... (машет рукой), и настроение тоже... очень плохое. Но сложнее все... чтобы я ни сказал, все равно – не то. Давай, я ничего не буду объяснять?*, и, далее, *А сейчас как-то особенно худо.*) и ответные реплики собеседника (Первый: *Я не спрашиваю. Я и так вижу – у тебя что-то стряслось и Ничего не случилось?*). Далее следует и объяснение этого состояния (*Просто когда я возвращаюсь – минимум неделю я всем собой ощущаю, что жить не могу ни там, ни здесь. Самое лучшее – это аэропорты, вокзалы...*). Нестандартность приглашения *напиться* для русской речевой нормы (такое приглашение в официальных ситуациях общения недопустимо), его маркированность отмечена говорящим (*Только ты отнесись... к этому... не смейся... давай напьемся.*). Если следующее затем объяснение собеседника (*У меня вечером телефонный разговор... важный, без дураков, важный.*) может быть использовано при отказе от приглашения, то ответ (*Давай, давай. Без вопросов. Только... давай завтра.*, где *без вопросов* формула-согласие в ответе именно на просьбу) указывает на то, что речь идет не столько о приглашении, сколько о просьбе вместе *напиться*, просьбе человека, нуждающегося в помощи.

2. *Напиться* как выражение самых сильных эмоций, в том числе и положительных, разделяемых с другом, к примеру, вернувшимся из эмиграции (Первый: *Ты что-то быстро вернулся... Вот мы напились тогда! Это уму непостижимо!*).

Далее сцена строится на предложении *выпить*, которое поочередно делается обоими собеседниками. Эта, на первый взгляд, стандартная формула речевого этикета - приглашение провести время за выпивкой - в тексте Гришковца имеет пять

различных коммуникативных установок и явно выходит за пределы одной из тем «общения на уровне речевого этикета» (Формановская 1987, 60-61).

1. Предложение *выпить* как приглашение поговорить по душам о тех принципиально важных, часто экзистенциальных вопросах, которые наиболее волнуют в данный момент (*Второй: Думал, выпьем, поспорим... а нам даже и пить не надо... и так получается.*)

2. Предложение *выпить* как возможность провести время с другом очередной раз, по известному сценарию, которое может быть сделано без использования этой лексемы и понятно из контекста (*Первый: А поехали ко мне? А? Пока доберемся... Я по телефону поговорю, а потом как сядем!... На кухне!... Переночуешь у меня.*). У главного героя Гришковца это предложение ассоциируется с возникающей в дружеском общении рутинной совместного времяпровождения (*Второй: Я к тебе не хочу... Не то чтобы к тебе не хочу. Просто я твою кухню знаю... Знаю, что будем сидеть шептаться, потом забудем, заговорим громко, твоя зайдет на кухню в халате, будет жмуриться на яркий свет. Скажет: "Вы что, обалдели - уже третий час ночи..., совсем с ума сошли", - и выйдет, а ты пойдешь к ней, чего-то будешь там пьяно извиняться, потом вернешься, скажешь: "Все нормально! Тока надо потише".*). Соответственно, в данном контексте нежелание *напиваться* - нежелание такого общения и усталость от подобной рутины (*Я просто понял сейчас, что напиваться уже тоже не хочу. Потому что про это все знаю. Про... напиться.*)

3. Предложение *выпить* с другом как свидетельство хорошего расположения духа и желания пообщаться: в ответ на комплимент Второго и искреннее восхищение другом (*Ты как-то можешь... за какую-нибудь мелочь зацепиться, и тебе хорошо. Я давно замечал. Вот ты умеешь...*) Первый все-таки принимает предложение выпить (*Мне приятно просто. И знаешь, действительно... давай напьемся... завтра...а?*).

4. Предложение *выпить* как потребность говорящего сообщить о собственных переживаниях. Для собеседника оно ассоциируется с утомительной обязанностью выслушивать *нытье* и *лечить* того, кто делает это предложение (реплика Первого: *Если пить, так пить, но не для того, что бы тебя лечить... Я не врач, понял. Ты... То едешь, то не едешь... То: "Оставайтесь здесь, я сыт по горло!... Тут ловить нечего!" и т.д. Потом приезжаешь обратно, заваливаешь ко мне... ночью - и: "Я все понял... с иллюзиями больно расставаться... но только тогда становится видно!" и т.д. И надо с тобой пить... каждый раз.*). *Нытье* противопоставляется приятному дружескому общению, когда выпивают для удовольствия; именно с этим условием Первый соглашается выпить (*но только просто... для удовольствия, ладно? Без нытья.*).

5. Предложение *выпить* как предложение поддерживать приятельские отношения. Сомнение в возможности выпить вместе (реплика Второго: *Ты думаешь, мы будем с тобой пить?*) может означать сомнение в возможности дальнейших дружеских отношений, а отказ Второго, обвиненного в *нытье*, от своего



предложения выпить (*Все, забудь, я тебя ни о чем не просил...*), которым заканчивается пьеса, возможно, свидетельствует об обиде.

Подобное аналитическое чтение данного фрагмента позволяет учащимся сопоставить стандартное речевое поведение в русской и итальянской культурах с учетом всех компонентов ситуации – участников, характера их взаимоотношений, мотива, цели и, в первую очередь, гендерного компонента. В Италии приглашение выпить между мужчинами может быть возможностью хорошо провести время, в том числе и развлечься. Однако в Италии строго регламентированное по времени приглашение в бар на аперитив перед ужином или – в особенности для молодежи - в паб на кружку пива после ужина может быть частью приятельских отношений, но обычно не предполагает особой, исповедальной атмосферы. Сильные эмоции могут быть разделены за выпивкой, но, скорее всего, речь будет идти о праздновании какого-либо события. Дружеские отношения между мужчинами, в свою очередь, не предполагают готовности - в случае необходимости – не только выпить и выслушать друга, но и напиться вместе с ним. Упоминание совместной выпивки вряд ли будет свидетельством поддержания дружеских отношений (в этой роли скорее выступит разделение совместной трапезы за стаканом хорошего вина). В России дружеское общение за спиртным остается необходимой, если не первой, составляющей именно мужской дружбы и отличительной чертой мужского общения. Анализ текста, осуществляемый самими учащимися, при необходимых лингвострановедческих пояснениях преподавателя, формирует «навык лингвострановедческого чтения» (Верещагин, Костомаров 1990, 127) и позволяет не только ознакомиться с особенностями русского речевого и бытового поведения, но и открыть стоящие за ними ритуалы мужской дружбы и ее роль в русской культуре .

Литература:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
2. Гришковец Е. Записки русского путешественника. //Как я съел собаку. М., 2004.
3. Еремина Л.А., Титц Г. Отбор формул русского речевого этикета для начального этапа обучения. // Русское слово в лингвострановедческом аспекте. Воронеж, 1987.
4. Казарцева О.М. Культура речевого общения. Теория и практика обучения. М., 1998.
5. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. М., 1987.

Кенгерлинская А.К.  
Исламский университет «Азад»  
Институт иностранных языков, сев. отделение  
г. Тегеран (Иран)

## О РОЛИ ПЕРЕВОДА

Как и любой доступный наблюдению феномен, перевод может быть объектом научного исследования, нацеленного на понимание его сущности, его составляющих и их взаимодействия, а также на изучение различных факторов, влияющих на него или непосредственно с ним связанных. Наука перевода, или переводоведение, занимается теоретическими и прикладными аспектами перевода. Теоретическое исследование должно определить, что такое перевод, выяснить, какие объективные факторы лежат в основе интуиции переводчика, описать пути и методы, с помощью которых достигается коммуникативная равноценность тестов ИЯ и ПЯ.

Теория перевода обеспечивает переводчика необходимыми инструментами анализа и синтеза, помогает ему понять, что он должен искать в оригинальном тексте, какую информацию он должен передать в тексте перевода и как он должен действовать, чтобы достигнуть своей цели. Однако, в конечном счете, его работа остается искусством. Наука дает переводчику лишь инструменты, но для того, чтобы мастерски обращаться с этими инструментами, требуется интеллектуальные способности, интуиция и талант. Иными словами, значение нормативных требований не предполагает бездумного, механического выполнения этих требований переводчиком. Перевод в любом случае представляется собой творческую мыслительную деятельность, выполнение которой требует от переводчика целого комплекса знаний, умений и навыков, способности делать правильный выбор. Учитывая всю совокупность лингвистических и экстралингвистических факторов.

Учет подобных факторов происходит во многом интуитивно, в результате творческого акта и отдельные переводчики в разной степени владеют умением успешно осуществлять процесс перевода. Высокая степень такого умения называется искусством перевода (2, с. 227).

Перевод - это сложное явление, включающее лингвистический, психологический, культурный, литературный, эргономический и другие факторы. Различные аспекты перевода могут быть изучены методами соответствующих наук. До настоящего времени большинство теоретических исследований перевода проводилось в рамках лингвистики (1, с. 72). Лингвистическая теория перевода рассматривает перевод как форму речевой коммуникации, устанавливающей контакт между коммуникантами, говорящими на разных языках. Основа этой теории - лингвистика в самом широком смысле этого слова, т.е. макро лингвистика со всеми своими новыми отраслями, типа психолингвистики, социолингвистики, лингвистики текста, коммуникативной лингвистики и т.д., которая изучает структуру языка и его функционирование в речи.

Ядро теории перевода - общая теория перевода, которая изучает наиболее общие аспекты перевода, независимо от особенностей конкретной пары языков, и потому охватывает любые виды перевода, независимо от задействованных в переводе языков, и оттого, какой текст и в каких обстоятельствах переводится. В

целом, замена текста на ИЯ коммуникативно-равноценным текстом на ПЯ возможно, поскольку оба текста являются продуктами человеческой речи, подчиняющейся тем же правилам и основанные на таких же отношениях между языком, действительностью и человеческим мозгом. Все языки являются средствами коммуникации; каждый язык используется, чтобы выразить и оформить мысли человека; все единицы языка - значащие символы, связанные с лингвистическими фактами; все единицы речи передают информацию коммуникантам.

В любом языке коммуникация становится возможной благодаря сложной логической интерпретации коммуникантами единиц речи, включая осознание значения языковых знаков в зависимости от контекста, базовых знаний, предыдущего опыта, различных ассоциаций и других факторов. Общая теория перевода занимается, так сказать, переводом универсалий и является основой для всех других теоретических исследований в этой области, поскольку дает описание того, что такое перевод и что делает его возможным (6, с. 124).

Общая теория перевода описывает основные принципы, которые важны при любом переводе. Однако, в каждом конкретном случае на процесс перевода влияют как общие факторы, так и множество специфических факторов, возникающих в любой конкретной ситуации и зависящих от вида перевода. Речь идет о типе исходных текстов, с которыми переводчик должен работать, а форме, в которой им воспринимается исходный текст, и о форме в которой он должен этот перевод представить, о специфических требованиях, которые ему могут быть предъявлены конкретными коммуникантами.

Перевод в наше время характеризуется большим разнообразием типов, форм и степени ответственности. Переводчику приходится иметь дело с работами великих писателей прошлого и с работами лучших современных авторов, с запутанными описаниями научной фантастики и устоявшимися стереотипами детективных историй. Он должен быть способен справиться с изящным слогом лучших мастеров литературного стиля и с фигурами и экспериментами над формой, характерными для современных авангардистов (4, с. 7). Переводчик должен сохранить и втиснуть в другой лингвистический и социальный контекст целую гамму оттенков значений и стилистических нюансов, выраженных в оригинальном тексте с помощью самых различных языковых средств: нейтральных и эмоциональных слов, архаизмов и неологизмов, метафор и сравнений, иностранных заимствований, диалектных, жаргонных и сленговых выражений, высокопарных фраз, пословиц и цитат, неграмотной речи и т.д.

Другим важным объектом исследования теории перевода является изучение единиц ИЯ и ПЯ, которые могут заменять друг друга в процессе перевода (так называемые "переводческие соответствия"). Создание эквивалентных текстов является результатом и частично зависит от эквивалентности соответствующих единиц языка в этих двух текстах. В любых двух языках имеются пары единиц, которые имеют одинаковую или близкую коммуникативную ценность и могут заменять друг друга при переводе. Коммуникативная ценность единицы языка зависит и от ее собственной семантики и от того, как она используется в речи.

Поэтому эквивалентность перевода может быть установлена между единицами, занимающими неодинаковое положение в системе соответствующих языков. Из этого следует, что эквивалентные единицы не могут быть с уверенностью обнаружены прежде, чем некоторое количество текстов перевода не будет сравнено с их оригиналами.

Таким образом, теория перевода также занимается анализом формы и содержания текста перевода в сопоставлении с формой и содержанием оригинала. Сопоставляя такие тексты можно раскрыть внутренние механизмы перевода, выявить эквивалентные единицы, а также обнаружить изменения формы и содержания, происходящие при замене единицы оригинала эквивалентной ей единицей текста перевода. При этом возможно и сравнение двух или нескольких переводов одного и того же оригинала. Сопоставительный анализ переводов дает возможность выяснить, как преодолеваются типовые трудности перевода, связанные со спецификой каждого из языков, а также какие элементы оригинала остаются не переданными в оригинале. В результате получается описание переводческих фактов, дающее картину реального процесса (5, с. 149).

Особый интерес представляет та область теории перевода, которая занимается изучением самого процесса перевода, т.е. теми операциями, которые необходимо осуществить переводчику, чтобы перейти от ИЯ к ПЯ. Важнейшая задача теории перевода состоит в том, чтобы обнаружить, как переводчику удастся переводить, какие умственные процессы позволяют создать на ПЯ текст, коммуникативно-равноценный оригиналу. Конечно, эти процессы нельзя наблюдать непосредственно, но они, тем не менее, могут быть изучены, пусть даже и с некоторой степенью предположения, с помощью различных косвенных методов. Это направление теории перевода имеет значительную практическую ценность, поскольку делает возможным описание специфических способов перевода, которые могут использоваться переводчиком, чтобы обеспечить эквивалентность между ИЯ и ПЯ.

Переводчик должен оценить возможный коммуникативный эффект текста перевода и постараться обеспечить адекватное понимание его сути рецепторами перевода. Это может потребовать расширение или изменение оригинала для того, чтобы сделать его более понятным представителям иного языкового коллектива.

Сегодня перевод играет все возрастающую роль во всех областях жизни общества. С одного языка на другой переводятся художественные произведения, научно-техническая и научно-популярная литература, материалы периодической печати, образцы деловой документации, материалы электронных средств массовой информации и т.д. Перевод, таким образом, является процессом, предполагающим межъязыковые преобразования, трансформацию текста на одном языке в текст на другом языке. Однако процесс перевода не есть простая замена единицы одного языка единицами другого языка. Этот процесс как специфический компонент коммуникации с использованием двух языков есть творческая деятельность переводчика, в котором аккумулируются проблемы целого ряда наук, в том числе лингвистики.

Литература:

1. Абышова С.А. К вопросу о видах перевода // Актуальные проблемы изучения гуманитарных наук. Баку: Мутарджим, 2004, с. 71-74.
2. Меликли Т.А. Некоторые цели и методы теории перевода // Наука и общество. Сборник научных статей. Баку: Китаб алеми, 3, 2004, с. 226-229.
3. Фаталиева С. О "ложные друзьях переводчика" // Ученые записки. Баку: ИНЯЗ, 3, 2006, с. 83-86.
4. Алекперов А.Г. Некоторые соображения о теории художественного перевода // Тезисы межвузовской научной конференции "Художественный перевод: теория, практика, преподавание", Баку: Изд-во БСУ, 2002, с.7-9.
5. Велиханова Ф.А. Могучее средство взаимоотношения литератур // Литературный Азербайджан, 1964, 3, с.148-152.
6. Гачечиладзе Г.Р. Введение в теорию художественного перевода. Тбилиси: Изд-во ТГУ, 1970, 285 с.

Кислая А.А.  
Институт социологии, психологии и управления  
Национального педагогического университета  
им. М.Драгоманова  
г. Киев (Украина)

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КРЫМА: ФАКТОР КОММУНИКАЦИИ ИЛИ «ЯБЛОКО РАЗДОРА»**

Трансформационные процессы в современном мире и в частности на геополитическом пространстве СНГ зачастую парадоксальны и представляют сложность для научного анализа. Крым является одним из регионов, в котором концентрация проблем с неоднозначным содержанием высока.

Анализируя экономические, политические или социальные проблемы развития Крыма, ученые считают должным обращаться к известному тезису американского политолога С.Хантингтона по поводу того, что Крым находится на разломе двух культурных цивилизаций: христианской и исламской, и, следовательно, конфликт культур в этом регионе неизбежен. Но как ученый, исследующий межэтнические и межкультурные коммуникации в крымском социуме, отмечу, что на многих международных конференциях в резолюциях отмечалось, что опыт межкультурного сотрудничества, межкультурной солидарности в крымском регионе уникален и его следует транслировать в качестве «паттерна». С 1987г., год начала репатриации крымских татар, прошло более 20 лет, но о Крыме до сих пор говорят только как о регионе потенциального конфликта.

Возможно это звучит неубедительно, так как Крым в общественном мнении презентуется как регион с высокой заявкой на сепаратизм, как регион, большинство жителей которого идентифицируют себя с российским государством, как регион, в

котором три наиболее значимых этноса, русский, украинский и крымско-татарский, по разному видят будущее этого региона, и по разному хотели бы выстраивать стратегию этнического экзистенциализма. Но следуя заявленному вначале текста тезису о парадоксальности развития крымского региона, отметим, что социологи говорят об интенсивном процессе межкультурной коммуникации, который в первую очередь сопровождается аккультурацией и «миксом» (mixed) элементов традиционной этнической культуры.

К парадоксам развития крымского региона можно отнести и интроверсию понятия «национальное меньшинство»: украинский этнос, являясь, в результате известных трансформационных процессов, титульным в украинском обществе, составляет в Крыму 22% населения, а русский этнос 59% населения Крыма, но при этом имеет статус национального меньшинства. Этот парадокс следует рассматривать в контексте этнической идентификации. Последнюю мы определяем как субъективное отнесение себя индивидом к этнической группе, с главными признаками которой он себя идентифицирует: место проживания, язык, историческое прошлое, особенность психологии, архетипы и автостереотипы осознания мира. Исходя из определения идентификации, мы выходим на проблему соотношения этнической идентификации и гражданской. В обществе, где развита гражданская нация, язык, как средство коммуникации и интеграции (социоконструктообразующий), не является принципиальным и несущим в себе конфликт, потому что государство состоялось, и наличие двух государственных языков не рассматривается как угроза обществу. В европейских странах тенденции складывания этнической идентификации и гражданской были «разведены» во временном пространстве, то есть сначала складывалась этническая идентификация, а потом гражданская. Украинское государство волею истории оказалась в ситуации, когда две анализируемые тенденции развития совпали во времени и находятся на горизонтальной линии, хотя нормой является вертикальная линия. Отсюда и такое болезненное состояние вопроса о праве этноса выбирать язык коммуникации и функционирования в государстве.

Украинское государство, волюнтаристски решая проблему «единоязычия», провоцирует дистанцирование «русскоговорящего» населения к украинскому языку и «деструктурирует» такой значимый социальный капитал как многовековую традицию русско-украинского двуязычия. Сам ход истории решил эту проблему, и разрушать ее, значит искусственно создавать конфронтацию языков.

Для иллюстрации очевидного утверждения можно обратиться к сравнительному анализу результатов социологических исследований, проведенных ведущими социологическими центрами Украины: «Социальный мониторинг», Фонд общественного мнения – ФОМ, Research & Branding Group. (Исследования, на которые мы ссылаемся, репрезентативны и проведены по общенациональной выборке).

Стратегию «русский язык должен быть вторым государственным языком» поддерживают по данным исследовательских центров следующее процентное количество респондентов:

«Социальный мониторинг» - 51.3%  
Research & Branding Group - 54%  
ФОМ - 65.9% .

Стратегию *«русский язык не должен быть вторым государственным языком»* поддерживают

«Социальный мониторинг» - 11.7%  
Research & Branding Group - 30%

*«Против какого-либо изменения статуса русского языка»* по данным «Социального мониторинга» высказываются 33.5% респондентов.

Особую ценность для исследуемой проблемы представляют исследования Института социологии Национальной Академии наук Украины. Институт социологии исследовал в режиме социального мониторинга динамику статуса русского языка в Украине, динамику реальной ситуации с русским языком, как фактором коммуникации, на уровне микросоциума – семьи, и динамику принципиального отношения к вопросу о статусе русского языка, как государственного.

Данные исследования показывают, что количество респондентов, отвечающих на вопрос *«На каком языке Вы преимущественно общаетесь в семье, дома?»* - на русском языке – увеличивается:

1992г. 2002г. 2008г.  
29.0% 33.2% 36.8%.

Ответы на вопрос *«Считаете ли Вы необходимым дать русскому языку статус официального?»* презентуют следующее распределение:

1995г да - 52.0% нет – 32.6%  
2005г. да - 48.6% нет - 34.4%  
2008г. да - 48.6% нет - 38.4%

На протяжении 13 лет количество респондентов, считающих, что русскому языку следует предоставить статус официального, превышает количество тех, кто против. Следует признать, что динамика изменения отношения к статусу русского языка, как официального, несколько инвертирована, т.е. процент сторонников уменьшился на 3.4%, а противников увеличился на 5.8%. Но если вернуться к вопросу о том, на каком языке респонденты общаются дома, то количество тех, кто общается дома на русском языке увеличилось с 29.0% до 36.8% – на 7.8%.

Приведенные эмпирические данные позволяют делать вывод, что русский язык на самом деле является неотъемлемой составной частью современного украинского культурно-гуманитарного и политического дискурса.

По поводу последнего стоит отметить следующую закономерность: проблема статуса русского языка, как второго государственного, и, как естественного фактора коммуникации в украинском обществе, актуализируется, как правило, в период избирательных кампаний. Каждая политическая партия обращается к теме статуса русского языка, как к средству манипуляции общественным мнением, и, даже как к средству спекуляции политическими лозунгами, тем самым превращая русский язык

в яблоко раздора между двумя государствообразующими этносами. Наиболее характерна эта ситуация для крымского региона.

Украинская власть, декларируя необходимость признания только одного государственного языка, украинского, и игнорируя значимость русского, как коммуникатора и носителя цивилизационной культуры для крымского региона, нерационально выстраивает языковую стратегию, что косвенным образом поднимает значимость русского языка, как социального капитала, для развития крымского социума. Имеется ввиду асимметрия между декларацией и реальностью языковой политики: принимая решение о монополизации украинского языка на культурно-гуманитарное и образовательное пространство Крыма, власть игнорирует социальный заказ, в первую очередь, интеллектуальной части крымского населения на создание условий для изучения украинского языка. Требование о переходе школьного и вузовского образования на украинский язык странным образом не сопровождается предоставлением возможности изучать украинский язык на специальных курсах. Ни организации курсов, ни предоставления каких-либо иных ресурсов для интеграции в пространство украинского языка. Результат такой политики – отчуждение к власти, которое проецируется на отчуждение к украинскому языку в крымском регионе. Это отчуждение ширится по масштабу, так как напрямую коррелируется с такой проблемой, как конструирование индивидом жизненного успеха. Мы имеем в виду проблему, с которой сталкиваются жители Крыма, желающие дать своим детям высокопрофессиональное и престижное высшее образование. Наличие в Крыму филиала МГУ не может решить проблему доступа к престижному образованию для всех желающих, а столичные высокорейтинговые университеты недоступны по причине жесткого для крымчан языкового фильтра.

Увеличение учебной нагрузки по украинскому языку в крымских школах привело к прецеденту «миксированого» языка, при котором утрачивается качество русского языка и «не добирается» качество украинского. Это тоже близко к теме доступа к качественному образованию.

Социологи отмечают, что, несмотря на факт использования ситуации с русским языком в украинском обществе в качестве политического капитала, происходит сближение украинской и русской языковых составляющих украинской нации на фоне негласного соглашения между носителями обоих языков: украинскому языку обеспечивается статус государственного с планомерным переходом на него основных сфер публичной жизни данного государства, зато русский язык в Украине остается неотъемлемой составляющей политической нации. Де-факто он может полноценно функционировать на всей территории государства. Преобладающая часть общества с легкостью приняла такую модель, ведь она не была навязана государственными идеологами, а органично заняла свое место в хаотическом языковом пространстве постсоветской Украины. Последнее десятилетие в Украине прошло под знаком абсолютного консенсуса двух определяющих лингвистических групп — украинской и русской. Данный период национального становления можно было с уверенностью назвать временем приспособления к новым геополитическим реалиям. Аргументом для подобных



утверждений может служить следующая иллюстрация: в прошлом году в украинской столице Киеве состоялся грандиозный концерт на главной площади города знаменитого участника группы «Битлз» Пола Маккартни. Организаторы концерта потом говорили в интервью, что, как цивилизованный европейский человек, певец спросил у них: »На каком языке обратиться к людям? Как у вас говорят?». «Мы ему коротко объяснили языковую ситуацию, мы говорили, что здесь Украина, но в ней много русскоязычных и, очевидно, правильно, так или иначе использовать оба языка. Вследствие чего было даже музыкантами ритмично поддержано обращение: «, спасибо, дякую, спасибо, дякую!..»

Более того, данные исследований Института социологии НАН Украины "Украинское общество 1992 – 2007. Динамика социальных изменений" презентуют тенденции, которые, на наш взгляд, подтверждают заявленный нами тезис, что русский язык является фактором коммуникации и в крымском социуме, т.е. на региональном уровне, и в украинском в целом. Речь идет о следующем: несмотря на украинизацию сферы образования, и средств массовой информации (особенно телевидения), среди украинской молодежи в сравнении со средним поколением (30-54 года) на 8,4 процента уменьшилась доля граждан, которые думают по-украински, и на 4,9 процента возросла доля тех, кто думает исключительно или преимущественно по-русски. В результате ныне исключительно по-русски в Украине думают на 18 процентов больше граждан, чем по-украински, на 17,5 процента больше общаются в общественных местах исключительно по-русски, чем по-украински, и на 13,6 процента больше на работе и в обучении. К этому добавим, что большинство из тех, кто в анкете писал, что родной их язык украинский, предпочел заполнять анкету по-русски.

Прогноз: Украина проходит жесткий путь становления как демократического государства. Количество всегда переходит в качество. Есть надежда, что придет новая генерация политиков, интеллектуалов, либералов, прагматиков, с иной системой ценностей, и признание русского языка, как значимого элемента культурного коммуникативного пространства социума не будет предметом обсуждения.

Конончук Т.И.  
Академия адвокатуры Украины  
г. Киев (Украина)

## **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА – КАК ФОРМА ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

Художественный текст – эстетически закодированный миф о реальности, как правило, имеющий многослойное прочтение, за которым предстает художественный мир автора, его образно-индивидуальное видение мира. По-своему прочесть и подать эпоху или создать иной художественный мир всегда было интересно художникам

слова. И мир литературы такой же разнообразный и интересный, как и мир реальный.

Эстетическое освоение действительности имеет опыт национальных школ, разных исторических периодов. Сегодня пристальное внимание художников пера сосредоточено на прошедшем, XX веке. Литературоведам есть возможность рассмотреть их наработки в историческом развитии созданного ранее и появившегося в последние годы, в частности на постсоветском пространстве. И художественная литература – оригинальная и переводная на русский и другие языки – может быть как новейшим пособием по изучению русского и других языков, так и осмыслением нового опыта в художественном моделировании текста в условиях новых реалий и новых творческих возможностей.

Современная литература осваивает целые пласты действительности прошедшего века. Тексты, идущие от реальности и тексты осваивающие реальность в иных жанрах (как, например, детективы, фэнтези) отражают реалии нынешнего дня или наполняют фантазийную реальность явлениями и фактами из реального бытия. Возможно, именно такая литература ныне во многих случаях очень востребована. Например, книги украинского писателя Андрея Куркова, пишущего на русском и украинском языках, переведенного на более, чем 30 иностранных языков. Его диалогия «Пикник на льду» и «Закон улитки» фиксирует многоуровнево киевский текст, поэтому, кроме сюжетного прямого действия, произведение ведет сюжетную линию города Киева, Украины в целом, иллюстрирует всевозможные художественные коды: «Подняв взгляд, Виктор заметил синеву неба и бледно-желтое солнце, показавшее свои первые лучи из-за серых сталинских зданий. Погода обещала быть хорошей» (Курков 2001, 23). Примечательно, что география произведения выходит далеко за пределы страны, материка, что органично и оправданно композицией и коллизиями. Морально-этическая проблематика в детективно-приключенческом плане интересна для художественного познания, обсуждения, для активизации коммуникации, в частности и на уровне диалога культур.

Значительное место в спектре современной украинской литературы занимает биографическая проза, раскрывающая богатый мир представителей различных сфер деятельности, в разное историческое время и пространстве. Например, повесть об удивительного таланта художнице Марии Башкирцевой написал современный украинский писатель Михаил Слабошпицкий. Книга выдержала много изданий. Живой авторский стиль писателя, отмеченного наивысшей в Украине Национальной премией имени Тараса Шевченко, ярко показывает жизненный путь художницы, которую судьба привела в Париж и о художнице сначала узнал Париж по ее работам, а после – по ее дневникам. В предисловии к книге о Марии Башкирцевой известный украинский писатель исторической и современной тематики Павло Загребельный замечает: «Когда-то я писал о женщинах, которых теряла Украина в продолжение целых веков: Анна Ярославна, Евпраксия Всеволодовна, Роксолана... Украина теряла своих детей по свету (...) и не могла вернуть их даже тогда, когда они оказывались гениальными. (...) Кто же она, Мария Башкирцева? Россиянка,

родившаяся в Украине, стала французской художницей, всю свою жизнь вела дневник, который впоследствии будет напечатан на французском языке. То какой земле, какой культуре, какому миру принадлежит это гениальное дитя?» (Загребельный 2008, 5). Вне сомнения ее художественный опыт принадлежит миру и есть уникальным предметом для познания и восхищения как любое оригинальное художественное явление.

Нынешнее время активизировало издание мемуаристики, которая уникальна и чрезвычайно впечатляющая осмыслениями прошлых лет, находит формы рецепции, например, в театральном или киноискусстве, как, в частности, театральная постановка по дневникам «Лев и львица» в Украине в одном из столичных театров об аспектах личной жизни и творчества Льва Толстого (Киев, 2007, 2008). На основании мемуаристики происходит активное отображение действительности прошлого в живописи и кино, например в произведениях таких современных художников, как Валерий Франчук, Нина Марченко, Николай Бондаренко, Василий Березовый, Владимир Гарбуз и мн. др., кинорежиссеров, как Лесь Янчук, Леонид Мужук, Павел Фаринюк и мн. др., скульпторов, таких, как Василий Перевальский, Анатолий Игнащенко, Анатолий Куц и мн. др. Примечательно, что стилистика художественной реальности, родившаяся из мемуаристики и собственного опыта впечатлений и переживаний, разная: от сурового реализма и натурализма, как это видим в работах скульптора Анатолия Куца, художницы Нины Марченко, до экспрессионизма и символизма, что наблюдаем в живописи Валерия Франчука, скульптуре Анатолия Игнащенко и др.

Построенная на личных воспоминаниях и рассказах очевидцев современная проза и поэзия многоаспектно говорят о разных периодах прошлого века и имеют огромное отличие от того, что создавалось в годы советской власти в стиле социалистического реализма. Новый опыт моделирования художественной реальности отображает события разных лет. Часть таких произведений переведена на русский язык, как, например, роман Василя Барки «Желтый князь», написанный в эмиграции в 1958 – 1961 гг., вышедший за границей на английском и французском языках; в Украине впервые изданный 1991 г. В этом же году увидел свет в переводе на русский язык в журнале «Дружба народов» (перевод и предисловие Лесья Танюка, режиссера, культуролога, литературоведа). Тема 30-х годов в Украине, о которой идет речь в этом романе, также отображена в творчестве прозаика из России Владимира Тендрякова (рассказ «Хлеб для собаки»); в повести «Все течет» Василя Гроссмана, уроженца г. Бердичева на Украине; в романе «Бабий Яр» Анатолия Кузнецова, уроженца г. Киева и знавшего события в Украине не по наслышке; в романе уроженца Украины (Винниччина) Ивана Стаднюка «Люди не ангелы», написанном в 60-е годы, очевидно, как социальный заказ, о чем сказал в радиопроекте «Литературный мир» на радио «Свобода» из Нью-Йорка в эти же годы культуролог и литературовед Юрий Лавриненко (1905 – 1987). В частности, Ю. Лавриненко подчеркнул, что роман И. Стаднюка отображает обстоятельства тридцатых годов лишь в той мере, сколько автору было разрешено это сделать в тоталитарном обществе; такое позволение он называет «тактикой тоталитарных

отдушин» (Лавриненко 2008, 279), а книга И. Стаднюка, по мнению Ю. Лавриненко, давала основание советской власти за границей сказать, что, мол, и у нас пишут о голоде. Интересны комментарии, например, В. Гольданского к рассказу В. Тендрякова «Хлеб для собаки». Российский академик вспоминает факт со своей биографии, подобный тому, что видел Тендряков мальчишкой в родном поселении в Сибири, возле станции, куда свозили со всей Украины крестьян, так званых куркулей (кулаков), где они погибали от голода. В. Гольданский вспоминает: „И в моей жизни был аналогичный сквер. Но уже в Ленинграде напротив Витебского вокзала. В 1933 году он также был переполнен беженцами с юга страны, с Украины. Перед нашим домом в этом сквере-саду тысячами лежали и гибли люди. От этих детских воспоминаний у меня остался горький след...” (Гольданский 1988, 385) .

Тексты о реалиях 30-х годов XX в. в Украине многоуровнево раскрывают действительность, дают серьезный предмет для диалога и осмысления недавнего прошлого. Как, в частности, и названный выше роман Василия Барки «Желтый князь», в предисловии к которому Л. Танюк в журнале «Дружба народов», в частности, отметил, что этот роман является «подлинным гражданским подвигом», поведавшем о «чудовищном голоде» (Танюк 1991, 4).

Информирование в периодике о новинках литературы – один из оперативных путей взаимообмена и диалога, в том числе в художественных и литературных изданиях. Например, интересным явлением стала публикация А. Щербатюка (Щербатюк 2008). В статье идет речь о российском взгляде на современную украинскую литературу, причем в название статьи вынесены широко известные в Украине и за границей писатели – Винничук, Андрухович, Жадан. Оказывается, что в журнале «Знамя» (СПб, 2008, №9) шесть российских писателей и критиков проанализировали украинскую современную литературу. Этот анализ интересен в нескольких планах: как взгляд коллег на явление современной украинской литературы, как оценка ее и как предмет для взаимопознания, коммуникации. Было проанализировано творчество последних лет таких авторов, как Юрий Андрухович, Марьяна Кияновская, Сергей Жадан, Василь Махно (анализировал Максим Амелин); прозаик и литературовед Игорь Клех остановился на творчестве таких авторов, как Олег Лишега, Николай Рябчук, Юрий Винничук, Оксана Забужко; ему импонирует аполитичность прозы, особенно акцентирует внимание на понравившихся ему произведениях О. Лишеги. Критик Марина Новикова обратила внимание на, по ее мнению, отработанный неофольклоризм и неоклассицизм в украинской поэзии в произведениях Николая Зерова, Михаила Драй-Хмары, Юрия Клена. Александр Хургин считает, что украинская литература избавилась от зависимости от российской литературы. Особенно высоко оценивает критик произведения Эвгения Пашковского «Волчье стадо», «Ежедневный жезл», «Бездна», отмечает, что ничего похожего в российской литературе нет. Поэт Аркадий Шпигель не видит достижений в украинской литературе в области «чернухи» и эротики. Говорит, что в России все это было в начале 90-х гг., но отмечает хорошие наработки в сфере этнико-мистических фантазий, особенно в произведениях Юрия Винничука. Поэт, литературовед и критик Дмитрий Бак отдает дань мировоззрению барокко в

литературе, отмечает, что именно барокко произвело серьезное влияние на элементы украинского в литературе. Таким образом была проанализирована украинская литература. Примечательно, что русскоязычная литература, создаваемая в Украине, не анализировалась российскими критиками. Очевидно, их интересовал именно национальный феномен украинской прозы, в том числе и те особенные факты современной литературы, которые могли бы стать предметом перевода на русский язык.

Конечно, вне внимания российских критиков осталось очень много произведений украинских авторов. А в нынешнее время палитра украинской литературы очень многообразна и в жанровом, и в стилевом аспекте, очень богата в гендерном плане. В частности, очень активно работают в современной украинской прозе представительницы женского пола разных возрастов, например, Любовь Голота, Мария Матиос, София Майданская, Ирен Роздобудьмо, Йивга Веснич, Анастасия Байдаченко, Татьяна Малярчук и многие другие. Этот факт привел к тому, что уже есть защищенные диссертации, которые специально обращаются к рассмотрению женской прозы. Стилевая и тематическая парадигма очень различная. Больше тенденций ухода в вымышленную, далекую от обыденной, художественную реальность. Хотя есть очень талантливые произведения, в которых с юмором создаются картины реальной жизни. Подмечены очень типичные ситуации, характеры. О сложной современной жизни написано занимательно и талантливо, как, например в романе Галины Тарасюк «Мое третье и последнее замужество». Авторка назвала свое произведение народным романом. В нем тонко психологически созданы характеры мужей героини и ее самой. Сокращает дистанцию и усиливает уровень откровенности повествование от первого лица. Характерной чертой романа является метафоричность, которой обозначена современная эпоха, люди, раскрывающиеся через авторскую метафорику, современный мир, который, по словам автора, похож на театр и ярмарку, где переплелось высокое и низкое, трагическое и комическое, абсурдное и настоящее» (Тарасюк 2007, 2). Таким образом, приходим к самоопределяющемуся выводу: богатейший мир современной литературы, как искусства в целом, – интереснейшая сфера для открытий новых страниц творчества в инокультурах и предмет для расширения диалога культур.

#### Литература:

1. Башкирцева (Життя за гороскопом): Роман-есе. – Перероб. і доп. вид. – К.: Ярославів Вал, 2008. – С. 5 – 6.
2. Гольданский В. Монолог вместо диалога // Тендряков В. Покушение на миражи. Чистые воды Китежа. Рассказы. – М.: Книжная палата, 1988. – С. 381-382.
3. Загребельний П. Ой, дівчино, чия ти? (замість передмови) // Слабошпицький М. Марія Курков А. Пикник на льду. – Харьков: Фолио, 2001. – 256 с.
4. Лавріненко Ю. Літературний світ: Радіопередачі на радіо «Свобода» з 12.XI.1959 по 01.III.1966 /Упоряд, передм. та приміт. Вал. Шевчука. – К.: Твім інтер, 2008. – 784 с.

5. Танюк Л. В поединке с желтым князем // Дружба народов. – 1991. – С. 3-5.
6. Тарасюк Г. Мій третій і останній шлюб: Народний роман. – К.: Відродження, 2007. – 192 с.
7. Щербатюк А. Винничук, Андрухович, Жадан: Російський погляд на сучасну українську літератур // Літ. Україна. – 2008. – 4 грудня.

Кореновска Л.  
Педагогический университет  
г. Краков (Польша)

### **РУССКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В ГЛАЗАХ ИНОСТРАНЦЕВ.**

Замечательный русский поэт, певец русской природы, Сергей Есенин сказал в своё время следующие слова: „В России – и роса, и сила, и синее что-то”. С визуальной точки зрения Россия действительно – „страна берёзового ситца”, бесконечного пространства, небесной голубизны над омытыми росой изумрудными лугами. Занимая почти одну восьмую часть суши и до последнего времени входя в пятёрку крупнейших мировых держав, Россия уже в силу своего геополитического и исторического положения не могла не быть объектом пристального внимания и тщательного изучения за рубежом. В чем же её секрет и сила? Как свидетельствуют исторические факты, Россия не скрывает свою силу, как библейский Самсон, не притворяется и не боится, что любопытный глаз чужестранца обнаружит её могущество. Другое дело, в чем же секрет этой огромной страны? Думается, что можно ответить – в особенности характера русского человека.

О тайнах русской души сказано и написано очень много. Ещё в древние времена иностранцы, попадая в Россию и общаясь с русскими, убеждались в том, что они часто ведут себя, мыслят и действуют иначе, чем их ближайшие европейские соседи. Широко известно, что славяне вообще традиционно воспринимаются на Западе как особые, не похожие на другие народы, но даже среди славянства именно русские вот уже несколько столетий остаются наиболее непонятными и загадочными. Сколько разных авторитетов как в давнем и недавнем прошлом, так и в настоящем заявляло о том, что русский народ и русский человек непостижимы, что „ключ” к „коду” русского национального характера невозможно подобрать. Русская душа навсегда останется величиной неизвестной, неразгаданной тайной, помимо того, что даже выдающиеся умы России тщетно бились над этой разгадкой. Иностранцы, которые интересовались и профессионально занимались Россией и русскими, но не сумели ни в том, ни в другом разобраться, пришли к выводу, что объект изучения – это нечто особое и что тайну русского человека и русского характера раскрыть невозможно. Непонимание со стороны иностранцев, как видно, идёт большей частью от незнания реалий русской истории и культуры, русской жизни и будней.

Что касается самих русских, то для одних вечная тайна русской души – всего лишь миф, а для других – чуть ли не главная национальная ценность, предмет особой гордости, незабываемый приоритет.

Русская душа не принимает тесные формы прагматизма и стремится к чему-то более грандиозному, нематериальному и общепольному. И власть умело использует это свойство и неустанно внушает и повторяет народу, что он один такой особый и исключительный на Земле, побуждает его буквально горы сворачивать. А он рад стараться и с бесстрашной готовностью, подобно испанцам в Америке (с той разницей, что коренные народы уцелели), берётся то осваивать необозримые просторы Сибири, то за какие-то пятьдесят лет к середине XVIII столетия догоняет ведущие европейские страны, которым, чтобы достичь своего могущества, понадобилось не меньше двух-трёх веков, то ради призрачного счастья грядущих поколений беззаветно и с энтузиазмом пускается в строительство мифического светлого будущего...

Анекдот по этому поводу:

Президент России встречается с народом:

- Как живёте, товарищи?
- Хорошо живём, - отвечает народ.
- А хотели бы жить лучше?
- Если будет ваше указание, будем жить лучше!

Иностранцы, побывавшим в России, русский человек в меньшей степени представляется сфинксом или инопланетянином, чем тем, чьи знания о стране базируются на литературе, фильмах и том банке данных из Интернета, которые можно получить благодаря современным информационным технологиям. Только проехав или пролетев под огромным пространством страны, зарубежный гость начинает понимать, как она велика и разнообразна, как влияют эти необозримые просторы на настроение, мысли, образ жизни человека.

Воспитательница в детском саду говорит детям:

- В Советском Союзе каждый сытно ест и красиво одевается. В Советском Союзе люди живут в прекрасных квартирах. У всех детей в Советском Союзе много красивых игрушек....

Вовочка расплакался:

- Хочу...Хочу... Я хочу в Советский Союз.

О том, что географическая среда, особенности климата определили наряду с другими факторами (история, культура, вероисповедание) многие стороны и черты русских, сказано немало. Так, Николай Гоголь писал, что характер народа напрямую зависит от вида земли. Историк и литератор Михаил Погодин называл русский народ скитальцем и бродягой и отмечал как важную его особенность непривязанность к месту. Близок к географическому детерминизму в своих рассуждениях о русском национальном характере философ Николай Бердяев (1874-1948), автор сборника статей *Судьба России*, говоря, что русский человек – это человек, который привык

быть в пути, неприхотливый, привычный к отсутствию не только комфорта, но и элементарных удобств. Приручен преодолевать громадные расстояния, он в особых отношениях со временем: не дорожит им, не экономит, не следует известному европейскому правилу „точность – вежливость королей”.

Жена долго собирается в театр. Муж кричит:

- Когда ты наконец будешь готова? Назови хоть примерную дату!!

Еще одно замечание по поводу тайны русской души. Николай Бердяев склоняется к мысли, что сущность России определяет её антиномичность. Под антиномией понимают противоречие в законе между положениями, каждое из которых признаётся логически доказуемым. Антиномичность России, противоречивость русской души проистекают из истории географии страны, из вечного борения в настоящем прошлого и будущего, из промежуточного положения между Востоком и Западом.

- Что это за очередь? – спрашивает иностранец.

- Масло дают.

- О, дают! У нас только продают! А это что за очередь?

- Ботинки выбрасывают.

- Какие – вот эти? О да, у нас такие тоже выбрасывают!

По главным этнорасовым признакам русские – типичные европрейцы, в силу чего соседи по этой части света как бы механически рассчитывают найти в русском человеке примерно тот же менталитет и джентельменский набор бытового поведения, что у немцев, французов или англичан. Однако эти ожидания, как правило, не оправдываются, что приводит подчас к поспешным выводам и необоснованным претензиям. Так, один из побывавших в России англичан высказал такое пристрастное мнение: „Проблема русских в том, что они белые. Если бы они были чёрные, жёлтые или коричневые, не было бы такой деинтерпретации. Когда западные люди едут в Мексику, или Индию, или Турцию, их ничто не шокирует. Они знают, что они в Турции. Когда едут в Россию, то их всё шокирует. Потому что они думают, что приехали в европейскую страну, где живут белые люди. А Европа кончается в Польше. Дальше начинается уже не Европа... Русские сами думают, что они белые, им к тому же это и вбивали в голову, и требуют соответствующего поведения. А этого поведения нельзя требовать. Потому что сама нация родилась не в Европе”. Многое можно аргументировано оспорить и опровергнуть в этом высказывании. Но в связи с приведённой цитатой более существенно обратить внимание на другое: русским приписывается проблема, которой у них нет, но которая возникает у оказавшихся в России западноевропейцев.

По поводу цвета кожи несколько анекдотов.

Негретенок спрашивает у Бога:

- Господи, почему ты меня наградил черной кожей?

- Потому, что белая кожа слишком нежна для жгучих солнечных лучей Африки.



- Боженька, почему у меня короткие курчавые волосы?  
- Потому, что длинные волосы цеплялись бы за деревья и лианы в джунглях Африки.

- Боженька, но почему я тогда родился в Саратове?

Белая женщина в возрасте родила совершенно черного мальчика. Увидев его в руках медсестры, она улыбнулась:

- Вот будет доволен мой старик! Он так обожает черный юмор!

В действительности, русских весьма мало занимает вопрос об их европейской полноценности. Да и насколько уместна сама постановка вопроса, если 75% российской территории находится в Азии и только 25% - в Европе.

Хотелось бы затронуть ещё такой аспект, как особенности самооценки у русских. Социологический опрос, проводившийся с целью определить отличия между американцами и русским, представляет нам интересное суждение. Одно из основных отличий между представителями этих национальностей состоит в том, что американцы умеют посмеяться над собой вместе с другими, не теряя при этом чувства собственного достоинства. Русские же или вообще не принимают смеха и шуток в свой адрес, расценивая их как повод для обиды, оскорбления, или же охотно и с удовольствием смеются и даже издеваются над другими русскими, как бы дистанцируясь от них и показывая тем самым: я не такой. Приведём пример фрагмент из монолога *Мы* известного русского сатирика Михаила Задорнова. По существу это шаржированный словесный портрет русского человека, и многие противоречия национального характера схвачены писателем удивительно верно.

Мы удивительные люди! Хотим жить, как все, при этом быть непохожими на остальных. У нас безработица при нехватке рабочих рук. Мы сочувствуем умом, а голосуем сердцем. Робкие в быту, зато всегда герои на войне. Чтим погибших, недоплачиваем выжившим.

Мы всегда считаем себя умнее других, поэтому постоянно оказываемся в дураках.

Ленивые, но энергичные. Устаём на отдыхе – отдыхаем на работе. Нам легче избрести вездеход, чем отремонтировать дороги.

Мы уважаем только тех, кто с нами согласен. Плачем на свадьбах, а на поминках поём частушки. Мы нищие, но хорошо одетые.

Мы суетливы, но терпеливы. Никто, кроме нас, не может так долго терпеть правительство, которое он терпеть не может.

Свои самые сильные чувства, вплоть до любви, мы выражаем самыми нецензурными словами...

Мы непредсказуемые люди! У нас любовь – с синяками, а добро – с кулаками.

Мы хвалим друг друга несовместимыми словами страшно красив, ужасно умён, жутко нравится и др.

Русские никогда не переставали смеяться сами над собой. Но русский смех отличает затаённая печаль или горькая ирония. И ещё особенность русского смеха в том, что русский человек чаще всего узнаёт в смеховом объекте не себя, а кого-то другого: соседа, знакомого, родственника, сослуживца и т. п.

Видный философ, автор книги *Характер русского народа* Николай Лосский (1870-1965) считал главным сокровищем русской души доброту. Своеобразие доброты русских он видел в том, что она поддерживается и углубляется исканием абсолютного добра и связанною с нею религиозностью.

Скромный юноша пришел к девушке, чтобы попросить у неё руки.

- А у тебя Мерседес есть? – спросила она.

- Нет...

- Одеваешься в Пассаже? (дорогие московские магазины).

- Нет...

- А трёхэтажная дача с участком в 0,15 гектара есть?

- Нет...

- И ты хочешь, чтобы я за тебя вышла замуж?

Приходит сын к отцу и объясняет, почему девушка отказала. Тот среагировал мгновенно:

- Продадим наш Ролс-Ройс и купим Мерседес. Вместо Версаче и Кардена можешь ходить в Пассаж. Половину участка могу продать, чтобы было 15 соток. Но ломать четвёртый этаж дачи не позволю!

Насчет религиозности.

-Что бы вы предпочли: рай или ад:

- С точки зрения климата – рай предпочтительнее, но зато в аду общество интереснее.

Иванов, мне сообщили, что вы каждое утро перед работой идете в церковь и там молитесь, чтобы я повысил вам зарплату.

- Так ведь теперь уже можно, господин директор!

- Можно, оно, конечно, можно, только я не люблю, когда через мою голову обращаются в вышестоящие инстанции!

Говоря о проявлениях доброты, милосердия, отзывчивости русских, нельзя не отметить, что они – результат естественных побуждений и благородных порывов души. Приходя на помощь ближнему, русский человек не стремится извлечь из этого какую-то выгоду, не рассчитывает на компенсацию и дивиденды. Напротив, нередко он действует даже в ущерб себе. В большинстве русские отзывчивы к чужому горю, к несчастью другого человека. Проиллюстрируем на примерах из анекдотов.

На базаре сидит женщина с мешками и кричит:

- Картошка из Чернобыля! Картошка из Чернобыля!

Подходит к ней парень:

- Ты что, тетка, немножко того? У тебя ж её никто не возьмёт.

- Еще как берут, милый! Для теш, для соседей...

Идёт судебное заседание.

- Смею напомнить, господин судья, что в прошлом году спас вашу жену, когда она тонула.

- Подсудимый! Какие ещё преступления на вашей совести?

Встретились два друга:

- Что ты такой грустный?

- Да вот, топиться иду.

- С ума сошел! В новом костюме?!

Не раз приходилось слышать от иностранцев, что в Москве или в где-то ещё с ними на улице вступили в разговор совершенно незнакомые люди. Как правило, такая непривычная за рубежом коммуникабельность вызывает удивление. Общительность русских выливается как в доброжелательные вопросы и предложения услуг, так и в неодобрительные возгласы, реплики, замечания. В какой-нибудь западноевропейской стране в час пик пассажир в метро, давая понять окружающим, что ему нужно пройти поближе к дверям, так как он выходит на следующей станции, вежливо произнесёт: *Извините, разрешите, пожалуйста*. В Москве или Петербурге в той же самой ситуации собирающийся выходить спрашивает впереди стоящих: *Вы выходите?* На Западе такой вопрос – нонсенс, поскольку считается вмешательством в частную жизнь другого человека, а в России – в порядке вещей.

В одесском трамвае.

-Вы выходите?

- Да.

-А впереди вас выходят?

-Да!

-А вы спрашивали?

- Да!!

- И что они ответили?

Несколько слов о русском застолье. *Гость на порог – счастье в дом* – гласит старинная пословица. И с давних пор в России так заведено, что гостя нужно принять как можно лучше.

Американец угощает русского черной икрой.

- Боже мой, как вы от нас отстали! – говорит русский. – Это мы ели пятьдесят лет назад!

Мнения и иностранцев о русском застолье весьма противоречивы. Не раз приходилось слышать, что русские любят угощать насильно, приводя при этом подобающие изречения типа *Посуда любит чистоту, В тарелке оставить – хозяйку обижать* и т. п. Традиции русского гостеприимства обязывают хозяев кормить гостя

до отвала – вот они и рады стараться, не желая слушать возражения и отказы. Впрочем, обычно принимающей стороне хватает такта и деликатности, чтобы, встретив решительный и твёрдый отказ, больше не настаивать.

Итальянец пишет в дневнике:

Вчера весь вечер пил с русскими. Чуть не умер.

Сегодня весь день опохмелялся с ними же. Лучше бы я вчера умер.

Популярностью пользуются русские застольные тосты:

В 20 лет мужчина – это такой инструмент, который играет без настройки.

В 35 лет – это скрипка. Настраивается 2-3 минуты и играет по желанию настройщика.

В 55 лет – это рояль: один настраивает, другой играет.

Так давайте выпьем за то, чтобы мы, мужчины, играли на скрипке до самой старости!

Мой друг! Не гонись за женщиной, как за ушедшим трамваем. Помни, что сзади идёт следующий трамвай.

Так выпьем за то, чтобы чаще ходили трамвай!

Русская кухня, как и любая другая, может нравиться и не нравиться, учитывает географическое положение и климатические особенности страны. Суровый климат, холодная и продолжительная зима научили русского человека есть основательного и вставать из-за стола лишь в полной сытости.

Иностранцы находят излюбленную пищу русских слишком калорийной, но именно такая пища позволяла долгое время оставаться на морозе, не замерзая в зимнюю стужу, преодолевать по бездорожью огромные расстояния, обходясь без горячего питания по несколько суток.

Те, кто впервые сталкивается с русским застольем, обращают внимание на то, что русские не стремятся к однородности пищи не озабочены проблемой так называемого раздельного питания. На стол выставляются и мясные, и рыбные закуски вперемешку с соленьями и маринадами, и всё это участники застолья охотно накладывают себе на тарелку одновременно и с удовольствием и аппетитом поедают. Сочетание постных и жирных, диетических и растительных с мясными и рыбными блюдами мало кого смущает. Наличие на столе салата и винегрета, сыра и всевозможных пирогов не исключает подачи горячего блюда. Десерт и закуска запросто могут соседствовать на столе, как и водка. Вино и шампанское с коньяком, никого не шокируя. Русские даже шутят на этот счёт, говоря, что в животе всё равно всё перемешается, а поэтому незачем, как это делают, например, щепетильные в еде французы, строго выдерживать последовательность смены блюд и придавать ей особое значение.

-Захаров, почему вы хотите за границу?

- Надоели праздники!

- Какие праздники?

- Колбасу купил – праздник, туалетную бумагу достал – праздник...

Давайте поговорим напоследок о русской речи. В последнее время почти любая беседа о русском языке сводится к его порче. Спор об этом ведется, как правило, скорее на эмоциональном уровне, но все же существует несколько постоянных аргументов. И в качестве одного из главных приводится появление в языке большого количества бандитских слов. Борцы за чистоту речи требуют чистки лексикона, запрета жаргонов и т.п. Очевидно, что самим фактом частого употребления в речи таких новых ( и старых в новых значениях слов, как *беспредел*, *отморозок*, *наезд*, *крыша*, *стрелка* и т.д. не испортишь. Впрочем, без анекдотов тут не разобраться.

Удивительно (или не удивительно), но язык новых русских сразу првлек к себе внимание общества, что выразилось в большом количестве анекдотов о нём. Причем многие анекдоты имитировали тексты из грамматики и учебников новорусского языка. Вот несколько примеров.

Правило из учебника по новому русскому языку для пятого класса: Слово *чисто* является вводным и выделяется запятыми в тех случаях, когда его можно заменить на словосочитание *в натуре*.

Параграф из учебника русского языка. Для образования существительных от глагола с ударными окончаниями –ать, -ить, -ять т -еть необходимо к глаголу в прошедшем времени единственного числа добавить окончание -ово: *вязать – вязалово*, *кидать – кидалово*, *бубнить – бубнилово*, *ходить – ходилово*, *сидеть – сиделово*, *стрелять – стрелялово*.

Исключение. Следует запомнить глагол, от которого существительное образуется чисто в виде исключения: *гнуть – гониво*.

Новые значения слов появляются, в частности, благодаря ярким метафорам: та же *крыша* хотя бы. Для крыши главной оказывается идея защиты, обычная крыша защищает дом, а крыша современная защищает бизнесмена и его дело. Не менее интересно выражение *фильтруй базар*, где столкнулись, казалось бы, несовместимые старый и современный языковые пласты: *базарить* и *фильтровать*.

В области терминов родства русский язык – один из самых богатых. К примеру, в английском *mother-in-law*, *father-in-law*, *daughter-in-law* звучит, как сплошная юриспруденция. Попробуйте перевести, скажем, *mother-in-law* на русский язык. Пока не станет ясно, о чьей матери – мужа или жены – идёт речь, ничего не получится. Наша же семейная лексика – повод для патриотизма. И для пессимизма тоже. Дело в том, что она постоянно сокращается. Давно ушли и забыты такие славные слова, как *вуй*, *стрый*, *ятровь*. Вместо *вуй* и *стрыя*, например, мы теперь просто говорим *дядя*. Из остального лексического богатства часть слов, увы, прочно перебралась в так называемую пассивную лексику. Конечно, все слышали слова *золовка*, *деверь*, *шурин*, *свояченица*, *свояк*, *сват* и *сватья*, - но уже почти никто не помнит, что каждое из них значит. Да и тот, кто еще помнит, скажет *сестра мужа*

вместо *золовка* или *брат жены* вместо *шурина*. А уж то, что *сваяки* – это мужчины, женатые на сестрах, сейчас уже никому не известно. *Сватыю* путают из *свахой* (которая к родству вообще отношения не имеет), а *сноху* – с *невесткой*, и лишь *тёща* с *зятём* благоденствуют – благодаря их вечному архитипическому конфликту, а главное – городскому фольклору на эту тему.

- Моя теща самая образцовая теща в мире.

- В каком смысле?

- Нет ни одного анекдота, который бы ей не подходил.

Человек привёл к ветеринару собаку и просит отрубить ей хвост.

- А что случилось? – спрашивает ветеринар.

- Видите ли, завтра к нам приезжает тёща, и я не хочу никаких дружеских отношений.

Теща хвалит зятя, а дочь раздраженно отвечает:

- оставь меня в покое, мама! Разве ты не видишь, что мой муж стар, некрасив и противен! Единственное его достоинство – это деньги...

- Почему единственное, доченька! Не забывай о его пороке сердца!

Появление новых слов в языке показывает, что важного появилось в мире. И в этом смысле, пожалуй, самое интересное то, как мы называем самих себя, то есть какие новые названия людей появились в последнее время.

Про профессии было сказано много, так что просто напомним: *хедхантер*, *фандрейзер*, *коучер*, *пруффридер*, *копирайтер*... И ведь это всё не какие-то диковенные существа, а обычные современные люди. Новые профессии заползают в наш мир в таком количестве, что мы радуемся им, как старым друзьям, *дилеру* и *брокеру*, *дизайнеру* и *креатору*, не говоря уж о главной профессии нынешнего века – *менеджере*. Источник тот же – английский язык, а оценка – русская, и только в русском языке существующая. Новые профессии в подавляющем большинстве – из английского, исключения редки и относятся к областям кулинарии, моды, спорта (например, *сомелье*, *кутюре*, *сумоист*). Даже когда вдруг встречаешь в интернете что-то очень знакомое, например, *шароварщика*, выясняется, что он тоже пришел из английского. К шароварам эта профессия отношения не имеет, а обозначает программиста, создателя особых пробных программ, предлагаемых бесплатно (от англ. *shareware*).

Кроме профессий есть еще много нового и интересного. На звание самого-самого претендуют, на мой взгляд, два очень модных словца – *блоггер* и *трендсеттер*. С *блоггером* (англ. *blogger*) понятнее – это человек, ведущий блог, то есть дневник в интернете. Мало кто помнит, что сначала был *web-log*, но потом, как говорится, **w** упало, **e** пропало, а **b** накрепко прилипло к **log**. Результат налицо. Кстати, пример другого игрового слова в интернете – *лжеюзер*, где *лже* означает вовсе не ложный, а **LJ** (*LiveJournal*), то есть опять же интернет-дневник.

Только входящее в нашу жизнь слово *трендсеттер* поначалу вводит в заблуждение, однако это не порода собак. Оно – воплощенная мода, модно само и к тому же называет модного человека, точнее, законодателя этой самой моды, стиля жизни и тренда.

В заключение хотела бы сказать несколько слов о русских бизнесменах. Это люди целеустремлённые и энергичные, но одновременно и вороватые, часто необразованные и эгоистичные. Для нового русского процветание и деньги являются главной целью. Весь мир для него – это его фирма. Говорить он умеет лишь о рыночных отношениях. Такой бизнесмен объяснит вам, как открыть совместное предприятие с ограниченной ответственностью, кто такой маклер, брокер, дилер, спонсор, инвестор. Он знает, где выгодно покупать товары первой необходимости, как действовать, чтобы избежать упадка своего предприятия.

Предположим, что такой новый русский взял в руки книгу. Посмотрим на литературу с его точки зрения. Конечно, это будет игра, сатирическое искажение.

Итак, бизнесмен читает русскую классику.

**А.С. Пушкин – Сказка о рыбаке и рыбке.**

Возьмём, к примеру, хорошо известную вам с детства сказку Пушкина о Рыбаке и так называемой Рыбке, кстати, не простой, а золотой. О чём там, в сущности, говорится? Имеется малое совместное предприятие с очень ограниченной ответственностью под маркой Старуха и Ко. Имеется Старик, выступающий одновременно в роли маклера, брокера и дилера. Он является посредником между Старухой и Золотой Рыбкой. Последняя, в свою очередь, выступает в роли спонсора, инвестора и эксклюзивного дистрибьютора различных товаров первой необходимости. Пушкин талантливо показывает, как Старуха, не овладев в должной степени основами маркетинга, мониторинга и менеджмента приводит своё предприятие к полному краху, банкротству и разорению. Автор поэтично называет это Разбитым Корягом.

**Мораль сказки:** вот к чему приводит неумелое применение законов рыночной экономики в сфере нарождающегося бизнеса.

А закончить свои ненаучные заметки о России, русском характере и языке я бы хотела ссылкой на мнение актёра Леонида Филатова:

Не такой уж мы простой народ, каким нас пытаются представить, да и мы сами стараемся себя выставить. Россия – это ведь не только Россия Щедрина, полная дураков. Это ещё Россия Чехова, Достоевского... Тут столько намешано: и драма, и фарс, и трагедия.

Мы непонятны Западу, мы многословны и путаны. Но и Запад не для нас. Это сейчас прекрасно понимают те, кто там жил. Мы навсегда отравлены нашей прекрасной, безалаберной жизнью, долгой упоённой болтовнёй друг с другом. Мы задыхаемся, если некому душу открыть и чужую в себя впустить.

Новые социальные и политические условия жизни формируют и новый социальный характер, способствуют изменению русских традиций.

Какие-то обычаи и обряды, праздники и ритуалы сегодня постепенно возрождаются и возвращаются, какие-то безвозвратно ушли в прошлое, какие-то стёрлись, потускнели, полузабыты, а вместе с ними оказались утраченным и что-то из свойств русского национального характера.

Но главные вечные и всегдашние общечеловеческие ценности, которыми так богата русская душа, конечно же не утеряны. Они остались и сохраняться, но надо думать, пока есть Россия и живёт на Земле русский народ.

Куницына Е.Ю.  
Иркутский государственный лингвистический университет  
г. Иркутск (Россия)

### СЛОВОТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕРЕВОДАХ ШЕКСПИРА: ЗАУМЬ О. СОРОКИ

*Есть речи – значенье  
Темно иль ничтожно,  
Но им без волненья  
Внимать невозможно.  
(М.Ю. Лермонтов)*

Перевод это не только *средство* межкультурной, межъязыковой коммуникации – это еще эффективный *инструмент* исследования возможностей языка перевода, испытания его на прочность, гибкость. Каждая новая эпоха, каждое новое время культуры нуждается в «своем» классике, своем переводе того или иного классического произведения. Шекспир, наверное, как никто другой, является тем автором, произведения которого неизменно привлекают к себе внимание исследователей и переводчиков во всем мире и особенно, кажется, в России. Вечная современность Шекспира и потребность в его новых осмыслениях связана не только с тем, *что* говорит поэт, но и с тем, *как*, каким языком он это говорит, с формой как средоточием, как «творческим началом реальности» (Флоренский, 2000, 40). Представляется, что именно на этот вызов поэта пытается ответить Осия Сорока, хорошо известный русскому читателю по переводам У. Фолкнера и О. Хаксли.

Переводы О. Сороки сопровождаются его переводческим дискурсом, представляющим собой беллетризованное исследование под названием «Загадки Шекспира (Вечера с Евсеем Луничем)». «Загадки» состоят из отдельных частей и глав – «вечеров». Один из таких вечеров посвящен «странному» языку Шекспира. Переводчик обращает внимание своего собеседника на необычайную словотворческую плодовитость поэта-драматурга (Сорока, 2001). В свою очередь напомним, что Шекспир «творил» не только отдельные слова, но и фразы, и по количеству созданных им выражений, ставших неотъемлемой частью английского языка, занимает второе место после Библии. Такие шекспиризмы, как *primrose path*



(of dalliance), the green-eyed monster, a pound of flesh, give an edge, give smb. pause, yeoman's service, caviar to the general и многие-многие другие стали фактом английского языка, а отдельные – и фактом других языков, в том числе русского, причем в разных переводах: *Дальше тишина / Дальнейшее – молчанье* (*The rest is silence*), *Подгнило что-то в датском государстве / Какая-то в державе датской гниль* (*Something is rotten in the State of Denmark*) и др., не говоря уже о крылатых шекспировских выражениях *О женщины, ничтожество вам имя! / О женщины, вам имя – вероломство!* (*Frailty, thy name is woman*) или *Коня, коня! Полцарства за коня! / Коня, коня, корону за коня!* (*A horse, a horse, my kingdom for a horse!*).

Вернемся к созданию слов поэтом и его переводчиком. Шекспир «изобрел» *gnarled, allicholy* (melancholy), *beetle* (to project or overhang) (Moseley 1993), *fretful, heart-sore, dog-weary* (Mack 1994), *disquantity* (Kermode, 2001), *unsphere, unsex* (Kraft, 1995) и многие другие. Одним из весьма распространенных способов словообразования у Шекспира является конверсия глагол↔существительное. Ср.: *godded, he words me*, а слово *becomings* впервые употребляется в качестве существительного во множественном числе (Kermode, 2001). Все это зарегистрировано, указано в Оксфордском словаре (OED). Помимо собственно создания новых слов Шекспир часто употреблял слова в новых, непривычных значениях. Отдельного внимания заслуживает употребление Шекспиром слов, множественные / омонимичные значения которых заставляют читателя кружиться в водовороте ускользающих и наплывающих смыслов. Очевидно одно – Шекспир вдохновенно играет словом, словом он вызывает игру. А «вызвать игру – это и есть метод познания» (Флоренский, 2000, 39).

Разумеется, шекспировские «странные» слова отнюдь не всегда передаются русскими «странными» словами<sup>49</sup>, даже если аналогичные прецеденты в русском языке уже есть. Так, например, Эдгар говорит о короле Лире *He childed as I father'd* (III, 6). В переводе читаем: «Да, вижу я, что с дочерьми у Лира, / Как у меня с отцом». Переводчик не стал в данном случае прибегать к словоформам *одочерен* и *оботцован*, несмотря на то, что читателю известно есенинское *осынила* (*На яслях овечьих осынила дол*), но компенсировал передачу особенностей шекспировского словотворчества чуть дальше в тексте: «А выполнишь веленье – *овельможу*» (Сорока, указ. соч., 791). Переводческий принцип О. Сороки как раз в том и

---

<sup>49</sup> Для сравнения: слово *allicholy*, которое встречается у Шекспира в двух комедиях, в одном случае передано словосочетанием *хлебнули лишнего* (Два веронца, IV, 2, пер. В. Левик (стихи) и М. Морозов (проза)), а во втором, причем, видимо, тем же переводчиком, – «странным», но очень милым прилагательным *милохоличная* (интересно, что в переводе употреблено еще и существительное *милохолия*, только на сей раз в качестве соответствия привычному *melancholy*) (Виндзорские насмешницы, I, 4, пер. С. Маршак и М. Морозов) (приводится по: *Весь Шекспир*, 2001).

заключается, чтобы, пусть не сию минуту, пусть в другом месте текста, но обязательно отразить «странное» шекспировское словотворчество, дать русскому читателю возможность остановиться, зацепиться взглядом за необычное слово так же, как «споткнется», остановится англичанин, читая Шекспира на родном языке.

Приведем примеры словотворчества переводчика:

W. Shakespeare	О. Сорока
<p>Oberon: And from each other look thou lead them thus, Till' o'er their brows death-counterfeiting sleep With leaden legs and <i>batty wings</i> doth creep. (A Midsummer Night's Dream, III, 2)</p> <p>Gregory: I will frown as I pass by; and let them take it as they list. Samson: Nay, as they <i>dare</i>. I will bite my thumb at them; which is a disgrace to them if the bear it. (Romeo and Juliet, I, 1)</p> <p>Romeo: Here's much to do with hate, but more with love – Why then, <i>o brawling love! O loving hate!</i> (Romeo and Juliet, I, 1)</p> <p>Mercutio: Her wagon-spokes made of long spinners' legs; The cover, of the wings of grasshoppers; The traces, of the smallest spider's web; The collars, of <i>the moonshine's watery beams</i>; Her whip, of cricket's bone (Romeo and Juliet, I, 4)</p>	<p>Оберон: Чтобы, от тщетной беготни и злобы В изнеможенье повалились оба,  Сраженные <b>кожанокрылым</b> сном.  (Сон в шалую ночь, III, 2)</p> <p>Грегорио: Я нахмурюсь проходя. Пусть принимают как хотят. Самсон: То есть, как им позволит <b>слабодухость</b>. А я им кукиш покажу, они смолчат и опозорятся. (Ромео и Джульетта, I, 1)</p> <p>Ромео: ...У вражды хлопот немало, А у любви побольше их. О, <b>любвоненависти</b> торжество!  (Ромео и Джульетта, I, 1)</p> <p>Меркуцио: Спицы колес – из ног караморы, Каретный верх – из крыльев саранчовых, Упряжь и кнут – из тонкой паутины, А кнутовище – из ноги сверчка. А хомуты – из <b>лунных влажнолучий</b>  (Ромео и Джульетта, I, 4)</p>

*Голос благодатный, змеевласой фурией, плотоядствует в Египте, обмозолеть, сероливейный, конек игрневый* – таков неполный список поэтических

неологизмов О. Сороки в его переводах Шекспира. «Странный» Шекспир и «странный» переводчик, использующий неисчерпаемые словообразовательные ресурсы русского языка, виртуозно продемонстрированные русской поэзией конца XIX (А. Фет) и особенно начала XX века. О. Сорока, как мы уже отмечали выше, ссылается в своей аргументации на С. Есенина. Можно расширить круг творцов русского слова. «Я – *междумирок*», – читаем у В. Брюсова (Брюсов, 1989, 164), «Здесь *северно* очень» и «Не на *листопадном* асфальте» – строчки из А. Ахматовой (Ахматова, 1992, 227, 235 соответственно), «И небо, ... и тучи ... *вызрю* в мою последнюю любовь», – обещает и «стих *строкоперстый*» торжественно поднимает В. Маяковский (Маяковский, 1982, 45, 154, соответственно). Мы не говорим уже об истовой зауми В. Хлебникова, А. Крученых и других будетлян.

Обращает на себя внимание то, что переводческий дискурс О. Сороки так же отмечен словотворчеством переводчика, как и сами его переводы. Ср.: Речь персонажей есенинской пьесы *омузыкалена* ритмом и рифмой (Сорока, 2000, 790), ...чем тут так *щедрословно* восторгаться Гамлету? (там же, 807), Гамлет попросту уже...*оравнодушел* (там же, 820), ...и Полоний, и Озрик юлят, *хамелеонят* перед Гамлетом (там же, 831), Театр способен *удоступнить* людям законы жизни (там же, 822-823) (тот редкий случай, когда можно понять возмущение компьютера, настойчиво подчеркивающего действительно не знакомые ему слова;)). Такое пользование языком указывает на единство переводческого дискурса переводчика, идентичность его переводческой личности в переводе и творческой рефлексии.

Свое обращение к форме, слову как таковому О. Сорока объясняет следующим образом: «...Россию XIX века Шекспир ошарашивал уже самой дерзостью сюжетов, необычным разворотом тем. Но теперь, чтобы произвести впечатление на читателя, слушателя, зрителя, очумелого от телевизион

ение, а не как узнавание; приемом искусства является прием «остранения» вещей и прием затрудненной формы, увеличивающей трудность и долготу восприятия, так как воспринимательный процесс в искусстве самоцелен и должен быть продлен...» (Шкловский, 1990, 63). Именно против привычки, против автоматизма восприятия и направлено остранение. «Странное» всегда удивляет. Об этом говорили еще Платон и Аристотель. Удивление служит началом Истины, говорит Платон в «Теэтете». То, что возбуждает удивление, приятно, говорит Аристотель в «Риторике» (Аристотель, 2007).

Футуристы возвестили о «словах на свободе». Более полувека спустя потребность и творческую необходимость в свободе для «освобождения» слов почувствовал О. Сорока. Эта свобода была нужна переводчику для того, чтобы соответствовать свободной воле словотворца Шекспира. «Чтобы язык жил полной жизнью и осуществлял свои возможности, – пишет П. Флоренский, – надо освободить индивидуальную языковую энергию и – не бояться множества неудачных, уродливых и нежизненных порождений. Тогда среди многого

неудачного, осадится кое-что удачное, и безысходно нужное, – то́ возникнет, отсутствием чего болеет сейчас впечатлительная душа» (Флоренский, 2000, 159-160). Эти слова в полной мере относятся и к Шекспиру, обогатившему английский язык, наделившему его особой энергией, и к Сороке, чьи «за-умные» переводческие находки также являются ценным поэтическим вкладом в русскую языковую и речетворческую культуру. И, открывая «Ромео и Джульетту» или «Короля Лира», «Сон в летнюю ночь» или «Антония и Клеопатру» в переводе Осии Сороки, читатель непременно почувствует «ласково-гибкость» (термин П. Флоренского) русского языка, которая заставит его «из-уметь», из-умиться, то есть «выйти из ума», «выступить» из обычного состояния и прийти в то самое *волнение*.

Литература:

1. Аристотель. Поэтика. Риторика. О душе. – М.: Мир книги, Литература, 2007.
2. Ахматова А.А. Стихи и проза. – Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1992.
3. Брюсов В.Я. Стихотворения. – М.: Молодая гвардия, 1989.
4. Весь Шекспир. В 2-х т. – М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2001. Т.1.
5. Маяковский В.В. Избранные сочинения в двух томах. – М.: Художественная литература, 1982. Т.2.
6. Сорока О. Загадки Шекспира (Вечера с Евсеем Луничем) // Шекспир У. Комедии и трагедии. – М.: «Аграф», 2001. – С. 784-857.
7. Флоренский П.А. У водоразделов мысли // Соч. в 4-х т. – М.: Мысль, 2000. Т. 3(1).
8. Шекспир У. Комедии и трагедии. – М.: «Аграф», 2001.
9. Шкловский В.Б. Искусство как прием // Гамбургский счет. – М.: Советский писатель, 1990. – С. 58-72.
10. Kermode F. Shakespeare's Language. – London: Penguin Books, 2001.
11. Kraft B. After Dinner Shakespeare. – New York: Penguin Books USA, 1995.
12. Mack M. Everybody's Shakespeare. – Lincoln: University of Nebraska Press, 1994.
13. Moseley R. The meaning's here, word for word // Chicago Tribune. Sept. 8, 1993.
14. OED – The Oxford English Dictionary. In 13 vol. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1933.
15. Shakespeare W. The Complete Works. – New York: Avenel Books. Sine anno.

Куприянова Т.Ф.  
Центр русского языка и культуры СПбГУ  
г. Санкт-Петербург (Россия)

**«ПРОСТО ДАЙТЕ МНЕ СЛОВО». РАССКАЗ А.П.ЧЕХОВА «ТОСКА» В  
ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ».**

*Ноябрьская ночь.*

*Антон Чехов читаю.  
От изумления  
Немею.  
Асахи Суэсики.*

В предлагаемых Центром русского языка и культуры программах обучения /ориентированных на широкий круг обучаемых – от «нулевиков» до переводчиков ООН, диссертантов-филологов, историков и искусствоведов/ аспект **аналитическое чтение** является одним из десяти аспектов, предлагаемых учащимся. Для работы по данному аспекту в последние годы появилось достаточное количество учебных пособий, которые отличаются от изданных в прежние времена более адекватным и разнообразным подходом к работе с лексикой.

В данном сообщении речь пойдёт о работе с текстом рассказа Антона Павловича Чехова «Госка». Адаптированные рассказы Чехова можно часто встретить в предлагаемых учебных пособиях. Став своеобразным связующим звеном между классической литературой и литературой современного авангарда, произведения Антона Павловича активно участвуют в современном литературном процессе. Так, исследователи прозаических текстов последнего времени, указывая на разнообразную лингвистическую природу происходящих в ней семантических сдвигов, отмечают тенденцию к интертекстуализации, в частности, драматического текста, что в рамках развития современной драмы привело к появлению ремейков и пьес-продолжений, главным источником постмодернистской интерпретации которых стали на современном этапе развития отечественной литературы пьесы Антона Павловича Чехова.

(Фатеева 2008, 112-113).

Хотят читать Чехова и студенты-иностранцы. Не включённые ни в один из известных нам пособий по чтению рассказы «Свирель» и «Спать хочется» стали предметом разбора по просьбе одного из японских студентов<sup>50</sup>. Выявленная в процессе обсуждения прочитанного абсолютная включаемость учащимся проблематики этих произведений в современные проблемы: природа – человек – гибельное для природы вмешательство человека в её живую жизнь; случающаяся в условиях жестокого невнимания и деспотизма взрослых трансформация детского характера с элементами мистической необъяснимости – подвели к мысли о возможности в дальнейшем продолжить в иностранной аудитории работу с произведениями этого писателя.

В начале работы с текстами Антона Павловича Чехова студенты знакомятся с биографическими сведениями о писателе, а затем смотрят документальный фильм «Живая память Таганрога», снятый к одной из юбилейных дат писателя. Название этого фильма и его содержание говорят о не музейном, а о живом присутствии писателя в жизни его родного города: в книгах, подаренных им городской

---

<sup>50</sup> В этом случае учащемуся представлялся неадаптированный вариант рассказов. В остальных случаях тексты сокращались, но в представляемом для работы студентам варианте не изменялось ни одно авторское слово.

библиотеке; в мемориальных досках на сохранившихся с его времён домах, где жили прототипы его рассказов и повестей; в поставленном по его инициативе памятнике Петру Первому - основателю Таганрога; он присутствует на ежегодных конференциях, проходящих в этом городе много лет и в гимназии, где он учился и где ученики нашего времени разыгрывают сцены из его произведений. Два музея Таганрога связаны с присутствием писателя: крохотный дом, в котором он родился, и лавка, в которой торговал его отец и в которой работники находящегося там теперь музея ежегодно отмечают день рождения Антоши, ставя на стол испечённые по этому случаю пироги и зажигая свечи.

Работа с текстом рассказа «Тоска» строится следующим образом. Предтекстовая

работа не имеет каких-либо специфических черт. В начальном предъявлении лексика группируется таким образом, чтобы представить учащимся то, что называют *художественным миром* произведения (Болотнова 2007, 82). Это группа существительных и глаголов, выбранных в порядке следования в рассказе и показывающих фон, на котором происходит действие, а также основное состояние действующих на этом фоне персонажей. После предъявления лексики студентам предлагается ответить на вопросы преподавателя, что позволяет обозначить ключевые обозначаемые повествования: *холод, неподвижность, темнота, слабость, одиночество.*

Существительные:

Сумерки

Снег

Фонари

Крыши

Спины

Плечи

Шапки

Извозчик

Привидение

Лошадёнка

Почин

Мгла...

Глаголы:

ложиться /снег/

согнуться /извозчик/

не шевельнуться /извозчик/

неподвижна /лошадёнка/

не двигаться /Иона и лошадёнка/

спускаться /мгла/

вздрагивать /Иона/...

На следующем этапе вводятся: 1. группа просторечий и устаревшей лексики, значимой для адекватного понимания рассказа: *таперя, тово, помер, двор* /в значении *постоялый двор*/; *барин, извозчик, тракт, почин*; 2. группа слов, семантика которых заложена в их морфологии, в данном случае - в суффиксах: *лошадка, лошадёнка, кобылочка, жеребёночек*; 3. сочетания и предложения, в состав которых входят эти слова или которые отражают эмоциональное состояние персонажей: *так-то, брат; А у меня, барин, тово...сын на этой неделе помер; Таперя у меня одна жена – сыра земля; Так-то, брат, кобылочка...; Вот, скажем, у тебя жеребёночек, и ты этому жеребёночку родная мать...И вдруг, скажем, этот жеребёночек взял да и помер...* Усвоение этой группы лексики позволяет лучше почувствовать

эмоциональный настрой рассказа, вслушаться и вчувствоваться в звуки и краски, которые она вносит в повествование и яснее понять замысел автора. Приблизиться к этому пониманию помогает такой вид работы, когда учащимся предлагается найти подобным образом окрашенные лексические или морфологические эквиваленты в их родном языке. Подобная работа может быть более интересна в сборных группах, когда учащийся может записать найденное «своё» и услышанное «чужое».

Текст рассказа даёт также возможность указать учащимся на скрытые за несколькими словами, неявно выраженные смыслы, представляющие мир русской ментальности и национального опыта. В тексте присутствуют скрыто:

-пословица – *«Горбатого могила исправит»*, указание на которую даёт внешность одного из персонажей - горбач, резонёрствуя и будто покровительственно похлопывая неразумно требующего к себе внимания Иону произносящий: *Все там будем* – выражение, так же имплицитно содержащее значение *погребения* и *могилы*. Анализ извлечения возможных смыслов, разбор семантики пословицы и фразеологизма применительно к этому рассказу сам может стать темой отдельного исследования<sup>51</sup>;

-внелингвистическое положение, связанное со словом *дышать*: в финале рассказа *«Лошадёнка жуёт, слушает, дышит на руки своего хозяина...»* (Чехов 1955, 43). В обыденной жизни существует привычка дуть – дышать на руки, чтобы согреть их. Лошадёнка, единственная из всех участников повествования, на уровне данного её природой инстинкта дышит на руки своего хозяина и делает то, мысли о чём не возникло ни у одного из встреченных Ионой людей. Лошадёнка жуёт, слушает, дышит и греет не только его натруженные руки, но, можно предположить, и душу.

Следующим этапом работы является прочитывание текста. В этой работе учащимся предлагается отработка не только фонетической, но и интонационной адекватности при чтении. Непростая для носителей многих языков работа над выработкой правильного интонирования не вызывает у учащихся отторжения /при, несомненно, прагматичном их подходе к предъявляемым на занятиях заданиям, когда в случае «ненужности» или «неинтересности» предлагаемого их пассивность и отторгаемость демонстрируются нескрываемо/.

Далее следует грамматическая и синтаксическая работа с текстом. А в заключение учащимся предлагается письменно пересказать содержание прочитанного и, при желании, высказать своё отношение к тексту.

Одним из основных принципов организации учебного процесса на современном этапе считают построение его таким образом, чтобы учащийся был не объектом, а субъектом этого процесса. На этапе введения и отработки лексики преподаватель остаётся субъектом действия. На заключительном этапе он становится объектом. Это объясняется внутренним ожиданием преподавателя результатов этого этапа работы. Понятое учащимися в тексте - не только финал, но и

---

<sup>51</sup> Эта же пословица встречается и в других текстах Антона Павловича. В частности, в рассказе «У знакомых», который, по мнению некоторых исследователей творчества Чехова, стал предтечей пьесы «Вишнёвый сад».

цель всей предыдущей работы. Преподаватель работает с этими текстами в группах, ожидая: как и что воспримут и поймут в произведениях Антона Павловича молодые люди из другого общества, люди другого национального и жизненного опыта

В данной ситуации преподаватель выступает в роли «слушающего» - объекта, а студент – в роли «говорящего» - субъекта. Проблему отношения «говорящего» и «слушающего», точнее - не «слушающего», а «слышащего», ориентацию произведения на эти основополагающие антропологические оппозиции называют основой лингвистически ориентированной философии XX века. Эта ориентированность на «я» и «ты», на говорящего и того, к кому обращаются (Иванов 2008, 292), представляется именно тем, что лежит в основе современных обсуждений и дискуссий о толерантности, о многополярном и поликультурном мире.

В практике жизни русское «ты» не всегда то «ты», которое анализируется и которому придано такое значение у М.Бубера и М.Бахтина. Это часто «ты» уничижительное и оскорбительное. Это русское: «Эй ты! Как там тебя?» Это «ты» не только партийного босса в адрес «простого» члена партии, но и «ты» руководителя страны /в практике советского опыта жизни/ к человеку науки или литератору. Это уничижительное «ты» седоков Ионы: «Куда прѣшь, леший!...Куда черти несут?» (Чехов 1955, 39). Это не то «ты», которое хотело бы услышать произносящее его «я», если бы для этого «я» существовало другое «ты» в качестве равного по проживанию, страданию, радости и сомнению. Значимо ли истинное содержание, выраженное в оппозиции «я» - «ты» для студентов? Чувствуют ли они значимость её и для Чехова? Или для них это звучит авторской иронией к неподвижному, не знающему дороги извозчику?

Не утверждая обязательности тех, что будут представлены ниже, впечатлений у других учащихся или читателей, предоставим слово студентам, участвовавшим в обсуждении этого рассказа. Фрагменты даны в исправленном виде при сохранении стиля учащегося.

Дэвид, студент из Америки: «Может быть, каждому из нас не трудно представить себя в ситуации, когда он чувствовал бы себя так же, как Иона: «Никто не слышит меня. У меня всё плохо, и, наверное, через несколько дней, недель, месяцев такой жалкой жизни, мне станет ясно, что жизнь моя всегда будет такой.

Но я думаю, что даже более важное в этом рассказе Чехова то, что мы все должны понять, что наш сосед тоже Иона. Он ещё живёт, и..../?. А что бы делал я, если бы я был на месте военного? Или горбача? Или молодого парня? Такие вопросы труднее всего задавать и труднее всего отвечать на них.

Мы видим, что извозчик простой человек. Он просто говорит, как крестьянин. Он грязный /Дэвид, а где мы видим, что Иона грязный?/. Он неподвижен. У него нет почина.

Эти характеристики заставляют жалеть Иону. Тем не менее, когда мы видим Иону в реальной жизни, на улице, нам легче закрыть на это глаза и говорить так, как говорил военный: «На Выборгскую! На Выборгскую!»



Наверное, самая тривиальная мораль рассказа в том, что героем его стала лошадёнка. Она – единственный друг Ионы. То, что сказал горбач: «Все помрём» - это правда. Но правда также и то, что не все же ещё умерли».

Сейко, студентка из Японии: «Герой рассказа испытывает громадную тоску, потому что никто не хотел слушать, что он рассказывал о смерти его сына.

Сначала мы видим военного в шинели. Он не хотел слушать Иону, потому что ему нужно было только одно – ехать. Тоска Ионы его не интересовала. Для жизни военного это было не важно.

Затем мы читаем о том, что Иона видит, как по тротуару идут трое молодых людей. Горе Ионы их не интересовало тоже. Поэтому они не слушали Иону, а громко разговаривали. Они даже ругали Иону. Но он всё же сказал им о сыне.

У Ионы были ещё встречи. Это был молодой парень. Потом толпа людей. И никто не хотел слушать Иону, потому что все думали только о себе самих. Они, по-видимому, не принимали его тоски. Для них достаточно того, что в их жизни не было ничего плохого. И тоска Ионы о сыне их не касалась. Если бы только один из них услышал, что говорит Иона, сердце и душа Ионы стали бы спокойными. Если бы только у одного из них было время послушать, что хочет сказать Иона, то Иона почувствовал бы себя лучше.

В наше время такое тоже бывает. Ни у кого нет времени. Ни у кого нет запасной полосы, чтобы удержать свою жизнь. Ясно, что тоска, которую чувствовал Иона, была бы меньше, если бы он больше говорил о своём сыне своей душе».

Ириэ Сигэми, преподаватель японского языка: «Что мы делали на уроке?

Мы прочитали рассказ «Тоска», который написал А.П.Чехов.

Он использовал в этом рассказе старые слова. В них есть тонкие нюансы. Поэтому надо читать по-русски. Например «помер, нету жеребёночка».

Антон П.Чехов в рассказе «Тоска» показывает тяжёлую жизнь извозчика Ионы.

Он приехал в Санкт-Петербург из деревни, чтобы работать там. Он работает много, но его жизнь бедна. Он спит в душевой избе. И его сын Кузьма умер. Иона хочет рассказать о своём горе. Но ему трудно говорить об этом горе.

Военная шинель – это власть, не понимает бедных людей.

Горбач – некрасивая и неприметная наружность. У него тоже большое горе, но надо жить. И сказал: «Все помрём». Иона тоже не понял его душу.

Молодой парень во дворе тоже не слушал Иону и пил воду. А это будущие слёзы. Иона ещё больше почувствовал своё одиночество. Он хочет рассказать всё о сыне. И только лошадёнка слушает его и понимает его и большое горе.

В Санкт-Петербурге – мокрый снег и сырая земля.

Это слёзы бедных людей».

Следующее записано со слов учащихся, которые занимаются языком слишком мало времени, чтобы суметь записать то, что можно назвать анализом прочитанного.

19 ноября 2008 года на занятии по чтению студенты: Анна из Финляндии, тунисец Рашед и китайка Цзин Лю. Сокращая детали и сохраняя главное, пересказывает текст Анна. В заключение она говорит, что она будто стала на время

Ионой, так она понимает его чувства. Кроме того, дома она держит лошадей, поэтому у неё не вызвал удивления финал рассказа и смысл этого финала: они /лошади/ понимают нас.

Цзин Лю начала изучать язык в августе этого года. Её электронный словарь, должно быть, нагревается до очень высокой температуры: все тексты у неё исписаны переводами слов и словосочетаний. Её старательность беспредельна. Желание заниматься и знать язык огромны. Но необходимость высказать что-то не выученное и запомненное, а своё – непреодолимая для неё сложность. Это объяснимо: «Урок по азиатской схеме построен по принципу жёсткой субординации, где субъектом является только преподаватель. Студенту отводится роль объекта... Поэтому задания такого рода, как «выразите свою точку зрения или отношение к проблеме»..., часто ставят студентов в тупик, так как навык такого рода не сформирован» (Ершова, Норейко 2008, 68)

Рашед, студент из Туниса, изучает язык 8 месяцев:

«Ему не удалось заставить людей себя услышать. Ему не удалось разрушить рамки между собой и людьми. Самое важное для него, чтобы седоки обратили внимание на него. Ему надо было... /здесь: надо было быть услышанным/. Он думал, что в разговоре он сможет вылечить себя. Никто там не хотел говорить с Ионой. Он знает, что это судьба. Но он хочет... доказать, что он одушевлённый субъект, что у него есть душа и что ему трудно жить. Несмотря на то, что мало денег, нет седоков, холодно, зима, снег, трудно двигаться, всё неподвижно, самое важное, что он может - найти кого-то, с кем можно вспомнить то, что было неделю назад... Горбун хочет показать, что он выше, чем жизнь, чем эти простые вещи: умер. Ну, все умрём, он говорит. Это так просто. Зачем говорить эти простые вещи? Смерть?! Ну и что? Все мы умрём... Иона нашёл того, кто его услышал, кому можно излить душу... Мне было стыдно, когда я читал это. Когда вы живёте без контактов, он /Иона/, как в аутизме. А он не хочет быть, как в аутизме. Не давайте мне денег, но скажите мне одну фразу... Держись. Пусть нет почина. Пусть ничего не будет... Просто – дайте мне слово».

Неожиданную тождественную по интонации и синтаксису «поддержку» и продолжение получили представленные ответы в прошедших вскоре после этих записей телевизионных программах. Документальный фильм программы «Уроки истории» о молодёжных бунтах 1968 года во Франции: «молодые не только бунтовали. Они **хотели, чтобы их услышали**». Программа памяти актёра Сергея Бехтерева, одно из последних интервью артиста: «**Пусть я буду больным, но лишь бы мне быть не одиноким**».

В заключение работы студентам было предложено ответить на вопрос: какова, по их мнению, разница между словами *тоска* и *скука*? Словарь С.И.Ожегова под статьёй **скука** даёт следующее толкование: 1. Тягостное душевное состояние, томление от отсутствия дела или интереса к окружающему. 2. Отсутствие веселья, занимательности, создающее тягостное настроение (Ожегов 1985, 631). Статья **тоска**: 1. Душевная тревога, соединённая с грустью; уныние. 2. Скука, а также что-то скучное, неинтересное (Ожегов 1985, 698).

Студент из Туниса: тосковать – человеку грустно и больно, когда он потерял; когда он не ждал /что потеряет/<sup>52</sup>; тоска – это боль в сердце, может долго жить там, всегда помнишь о ней; скука – случай, ничего трагического. Студентка из Финляндии: тоска – когда кто-то умер или, может быть, если я вспомню детство и время, что было давно; то, что я не могу вернуть; скука – например, здесь я скучаю по еде нашей, но я приеду домой, съем то, что я люблю, и чувство уйдёт. Студентка из Китая: тоска и скука – одинаковые два слова, это чувство; скука – футбол скучный; тоска – я ничего не сделала; почему, я не понимаю, что это чувство есть.

В статье Ольги Александровны Седаковой «Под небом насилия» о переводе XIII песни «Божественной комедии» Данте - «Anima lesa» - «Раненая душа» есть фрагмент, как представляется, соединяющий наше время со Средними веками и приносящий в наше время, с его поисками терпимости и стремлением к сопротивлению ставшему обыденным убийству сразу массы людей, актуальные для поэтов ушедших времён мысли о предназначении человека:

«...эта песня оставляет нас с ощущением непоправимого, болезненного несчастья. Но кто сказал, что из Ада мы должны вынести только праведный гнев и удовлетворение торжествующей справедливости? Пьер дела Винья напоминает нам о кровной солидарности людей – просто потому, что они люди. «Мы были людьми...» - *Uomini fummo*.

И что значит – быть людьми? Для Данте, несомненно, это значит – быть слышимыми. *Nam in homine sentire humanius credimus quam sentire* – «Ибо мы полагаем, что самое человеческое в человеке – не слушать, а быть слышимым» /*De vulgari eloquentia* [О народном красноречии]/ Удивительное и мало замеченное размышление Данте. Человек есть прежде всего сообщение. Кому направлено это сообщение? (Седакова 2008, 428)

#### Литература:

1. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. – М., 2007
2. Ершова Л.В., Норейко Л.Н. Специфика национальных менталитетов и их отражение в академической сфере // Русский язык и культура в формировании единого социокультурного пространства России. – СПб., 2008.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1985
4. Седакова О.А. Под небом насилия //Континент, №137, стр.428
5. Фатеева Н.А. Изучение активных процессов в языке современной русской литературы // Русский язык и культура в формировании единого социокультурного пространства России. – СПб., 2008.
6. Чехов А.П.Собрание сочинений в 12-ти томах. – М., 1955

Курикова Н.В.  
Томский политехнический университет

---

<sup>52</sup> В скобках даны уточнения преподавателя.

**ПРОЕКТ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ  
«РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СФЕРА»  
ДЛЯ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ (КОММУНИКАТИВНО-  
ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Для иностранных студентов русский язык - это в первую очередь средство овладения будущей специальностью. Уже давно стало очевидным, что этот факт важно учитывать при организации занятий РКИ. Однако, несмотря на очевидность этой проблемы, в настоящее время отсутствуют государственные стандарты, лингвометодическое описание обучения языку профессии иностранного учащегося, что ведет к неоднозначному восприятию методологических проблем обучения.

Наиболее ясно решение этой проблемы в преподавании языка на базовом и среднем этапах: имеются учебно-методические пособия, научно-методические публикации, лингвометодические описания (Т.В. Васильева, Т.И. Василишина, Г.М.Левина, Л.С.Журавлева, Э.Н. Леонова, Н.А. Летова, И.П. Маханькова и др.).

На начальном и основном этапах предлагается для изучения на русском языке общенаучная терминологическая лексика, грамматическая система на основе текстового материала, соответствующего по содержанию и уровню сложности школьному курсу – это, в основном, тексты из школьного курса физики, химии, экологии, математики. Кроме этого, используются адаптированные текстовые материалы, составленные на основе вузовских учебных пособий.

Однако на продвинутом этапе обучения<sup>53</sup> (который в ТПУ соответствует 3-5 курсам, магистратуре, аспирантуре) возникают новые потребности в использовании языка как инструмента для получения образования на иностранном языке.

Представляется целесообразным разграничить понятия «язык специальности» и «язык профессиональной сферы» (ЯПС), которые часто не различают в разговоре о проблемах обучения иностранных студентов.

Язык специальности – язык специальных научных дисциплин.

В отличие от языка специальности, ЯПС – охватывает более широкую коммуникативную сферу. Участниками профессионального общения могут быть не только «студент – преподаватель», но и «специалист – специалист». ЯПС мы понимаем как сложный лексико-грамматический инструмент, используемый для

---

<sup>53</sup> Под уровнем владения иностранным языком понимаем определенную степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющей решать на изучаемом языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации. Продвинутый уровень обеспечивает владение языком для решения *большого* числа коммуникативных задач в условиях профессионального общения в *изменяющихся* ситуациях *широкого* круга тем (Журавлева, с.5).

удовлетворения коммуникативных потребностей специалистов и будущих специалистов.

Иностранец, получающий высшее инженерное образование в российском вузе, скорее всего нацелен в перспективе выстраивать контакты с Россией на уровне как совместной научно-технической деятельности, так и в сфере делового общения. Следовательно, проблема преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе в техническом вузе должна решаться в коммуникативно-прагматическом аспекте, который направлен на удовлетворение коммуникативных потребностей учащихся в разных ситуациях **учебного и собственно-профессионального общения**. Думается, что эти аспекты обслуживаются риторикой, онтологическим свойством которой является интегративность (связь с логикой, текстологией, стилистикой, психолингвистикой, этикетом и др.). Это свойство «органично вписывает риторику в современную методологическую и образовательную парадигму» (Демешкина, с.382).

В соответствии с выделенными ситуациями обратимся к частным направлениям общей риторики - **академическому и деловому**. Академический аспект представлен языком учебно-научной сферы, где участниками общения являются преподаватели и студенты. Внимание, в основном, уделяется вопросам научного стиля, специальной лексики, особенностям написания текстов различных учебно-научных жанров. В деловом аспекте рассматриваются проблемы коммуникации в собственно-профессиональной области, где реализуется общение между специалистами.

Так, подчеркнем, что выражение «язык профессиональной сферы» не равно «язык специальности»: эти понятия находятся в родо-видовых отношениях, где академическое направление обслуживается средствами научного стиля речи, а деловое – средствами официально-делового стиля устной и письменной формы для того и другого направления. Соответственно, ЯПС понимается нами как **язык-инструмент** в учебно-научной и собственно-профессиональной взаимопроникающих и дополняющих друг друга областях коммуникации.

Курс «РКИ: профессиональная сфера», как представляется, предполагает комплексный подход в обучении, направленный на развитие риторических навыков, в частности: 1) на развитие логического мышления, 2) на развитие навыков устной и письменной речи, диалогической и монологической речи, 3) на совершенствование знаний технологии работы с текстом, умений использовать метатекстовые средства, 4) на овладение основными лексико-грамматическими средствами, обслуживающими устную и письменную профессиональную сферу коммуникации.

Для реализации коммуникативно-прагматического подхода в обучении языку необходимо решить следующие основные задачи: 1) сформировать у учащихся представления о лингвистических особенностях текста, в частности научного текста, типологической природе текста и его смысловой структуре, а также научить читать, понимать научный текст и анализировать научную и отраслевую информацию; 2) научить передавать содержание предложения в реферативной форме и использовать метатекстовые средства, средства межпредложенческой связи для составления

первичных и вторичных текстов; 3) развить навыки устной и письменной речи в сфере профессиональной коммуникации.

На 3 курсе обучения основными задачами являются 1) понимать содержание научного текста, его текстологические особенности, осознавать синонимичность некоторых синтаксических моделей и уметь компрессировать текст разными способами, 2) писать рефераты-резюме на основе письменного текста, аудио-, видеоматериала, 3) уметь презентовать материал.

На 4 курсе ставятся новые задачи: 1) обеспечить языковую подготовку в написании и презентации квалификационной работы, а именно:

а) обучить письму обзорного реферата – жанра, используемого в написании теоретической части,

б) познакомить с принципами оформления вводной и заключительной частей квалификационной работы как значимых фрагментов работы этого жанра,

в) отработать речевые стратегии и тактики, используемые при презентации и защите научной работы.

2) научить проводить анализ различных статистических данных и оформлять их в виде научной работы, 3) отработать умения вести научную дискуссию на основе увиденного или прочитанного.

На 5-6 курсах, курсе аспирантуры корректируются и совершенствуются умения и навыки, полученные ранее на материале более высокой степени сложности.

Как представляется, изучение ЯПС должно опираться на особый лингвистический материал, отобранный в соответствии с профилем обучения, доступный для иностранных учащихся различных специальностей продвинутого этапа обучения. Широта профиля такой подборки обеспечена опорой на тексты как научных, так и отраслевых журнальных публикаций общепрофессиональной направленности. Проблема отбора языкового материала для групп студентов разных специальностей решается разными способами: 1) определяется общий для всех учащихся учебный предмет (например, основы экономической теории на 3 курсе); 2) подбирается материал общенаучного характера, на основе которого обучают общим технологиям работы с текстом (определение вида и формы рассуждений, способа описания и повествования, написание вторичных текстов научных жанров), 3) в ситуации деловой игры предлагается исполнить разные роли, соответствующие профилю обучения.

В рамках данного сообщения приведем пример работы в группах 3 курса, где обучаются студенты разных инженерных и экономических специальностей.

При изучении темы «Реферативные формы» основными задачами работы являются:

1) обучение трансформации различных синтаксических моделей, характерных для научной и деловой речи, с целью понимать содержание развернутых предложений, осложненных цепочками родительного падежа, предложно-именными конструкциями, причастными и деепричастными оборотами; 2) обогащение словарного запаса специальной лексикой, специальными клише, распространенными в научной и деловой речи; 3) обучение основам компрессии текста.

Вначале учащихся знакомят с исходной моделью предложения и способами ее трансформации и оформления в реферативную рамку: *Вода испаряется – Испарение воды – Говорится об испарении воды* (см. Василишина Т.И., Леонова Э.Н., 2002).

Далее отрабатывается навыки трансформации синтаксической модели:

**Задание 1. Запишите предложения в реферативной форме, используя реферативную рамку**

➤ *В Европе создается авиастроительный концерн по производству аэробусов.*

➤ *Весь свободный кислород планеты образовался в результате фотосинтеза, т.е. благодаря деятельности зеленых растений и некоторых бактерий.*

**Задание 2. Информацию, данную в реферативной форме, представьте в виде исходного предложения.**

➤ *Автор подчеркивает бесшумность, прочность и быстрходность конвейера.*

➤ *Говорится о содействии политических деятелей нефтяному бизнесу.*

В тренингах с грамматическими конструкциями проводится и лексическая работа, в частности с клише научной речи: *В Китае осуществляется сборка почти всей компьютерной техники; В последние десятилетия получила распространение идея об инопланетном происхождении человека.*

В заключение проводится ролевая игра, где может быть использован изученный лексико-грамматический материал, отработаны навыки трансформации предложений, умения оформлять речь в соответствии со стилем (научным и официально-деловым), правила использования этикетных формул научной и деловой речи.

Например, предлагается тема игры «**Совещание специалистов по вопросу производственного кризиса**».

Перед учащимися ставятся общие и частные задачи, зависящие от ролей участников игры.

**Общая задача** – в процессе совещания решить вопрос, как избежать производственного кризиса на предприятии.

**Роли** (количество может быть увеличено или уменьшено): Вы - **руководитель предприятия**, который обеспокоен финансовым состоянием своей организации. Ваша задача – провести рабочее совещание по экономическим и производственным вопросам. Вы - **финансист предприятия**. Ваша задача – выступить в качестве эксперта по экономическим вопросам. Вы – **главный инженер** предприятия по производству. Ваша задача – выступить в качестве эксперта по техническим вопросам. Вы – **эколог предприятия**. Ваша задача – поставить экологическую проблему в связи с опасным производством.

**Задания:**

1. Придумайте название предприятия, определите, какую продукцию оно выпускает. 2. Назначьте временно роль секретаря-референта, который по телефону

сообщит специалистам о предстоящем совещании. 3. По итогам совещания подготовьте отчет, который должен содержать ответы на вопросы:

✓ Когда, где было проведено совещание, какие специалисты участвовали в работе?

✓ Какая проблема была поставлена (заявлена)?

✓ Какие мнения были высказаны специалистами по поводу возможного решения заявленной проблемы?

✓ Какое решение было принято руководителем совещания?

**При оформлении отчета используйте реферативные конструкции.**

Кроме письменного материала, студентам предлагаются аудио- и видеозаписи (например, новости высоких технологий), работа с которыми нацелена на отработку навыков аудирования: 1) умений записывать услышанную информацию в тезисной форме и восстанавливать текст по опорным схемам, 2) умений слышать противоположные точки зрения по какому-либо вопросу. Также предлагается видеоматериал проблемного содержания для организации дискуссий, где активно используются речевые формулы жанра научной дискуссии.

**Пример задания:** Послушайте фрагмент текста, выделите его основную информацию и запишите ее одним предложением, передавая причинно-следственные смысловые отношения при помощи слов обусловить/ обуславливать/ обусловлен/ обусловленность.

(Текст, который слушают учащиеся) *Еще одна особенность воды заключается в ее способности растворять большинство компонентов. Это становится возможным потому, что благодаря малой величине молекулы воды могут легко включать в себя другие атомы и иметь как положительные, так и отрицательные заряды.*

**Образцы выполнения задания:**

✓ Малая величина молекул обуславливает способность воды растворять большинство компонентов.

✓ Способность воды растворять большинство компонентов обусловлено малой величиной ее молекул.

✓ Обусловленность способности воды растворять большинство компонентов малой величиной ее молекул

Таким образом, нами был представлен фрагмент содержания проекта дисциплины «Русский язык как иностранный: профессиональная сфера» для продвинутого этапа в коммуникативно-прагматическом аспекте, где язык рассматривается как **инструмент коммуникации** и обучение профессиональному языку является комплексной работой при подготовке компетентной языковой личности - будущего специалиста.

Безусловно, данный проект нуждается в дальнейшей разработке и корректировке. Тем не менее хочется подчеркнуть, что главной целью обучения иностранному языку на продвинутом этапе, на наш взгляд, должно быть не столько овладение его лексико-грамматическими основами, сколько получение навыков эффективного общения в конкретных обстоятельствах.



Литература.

1. Демешкина Т.А. Риторика в системе гуманитарного знания// Наука и образование: Материалы Всероссийской научной конференции (20-21 февраля 2003). В 4 частях / Кемеровский государственный университет. Беловский институт. – Белово: Беловский полиграфист, 2003. – Ч. 3

2. Журавлева Л.С. Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. – М.: Рус. яз. Курсы, 2007

Кусанова Б.Х.  
Университет им. Баишева С.  
г. Актобе (Казахстан)

## **ФОНЕТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЛАСНОЙ ВСТАВКИ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ И ИНТЕРФЕРЕНЦИОННОМ ВАРИАНТЕ**

Русский язык богат сочетаниями согласных. Исследование характеристик этих консонантных сочетаний оказывается исключительно актуальным, так как особенности их реализации зависят от ряда факторов и в первую очередь от качества сочетающихся единиц.

Среди языковых особенностей, влияющих на избирательную способность реализации консонантных групп в речи, является способ примыкания согласных к гласным, свойственный артикуляционной базе каждого конкретного языка. В русском языке с его слабым примыканием переход от одной консонантной артикуляции к другой осуществляется при помощи так называемых вставных вокалических элементов – нефонологических гласных неопределённого тембра, условно передаваемых знаками [ъ, ь] (Богомазов Г.М., Пауфошима Р.Ф. 1979). Именно присутствие такой вокалической прослойки и способствует сравнительно лёгкому переключению артикуляторного аппарата с переднеязычных артикуляций на заднеязычные и наоборот, переключению с артикуляции мягких согласных на артикуляцию твёрдых и наоборот. Наличие протетического гласного наблюдается также и в русских смычных сочетаниях. Известно, что такие консонантные сочетания весьма затруднительны для произношения, в связи с чем они характеризуются низкой частотностью, либо вообще отсутствуют во многих языках.

При изучении факта гласной вставки в современном русском языке исследователи обращают внимание на незавершённость процесса развития данного явления. С одной стороны, это живое, подвижное явление, реализующееся в процессе коммуникации, а с другой, этот феномен имеет глубокие исторические корни. Вставочные гласные фиксируются в письменных памятниках ещё до падения редуцированных. Появляются они, в основном, в труднопроизносимых сочетаниях, чаще всего в заимствованной лексике. По мнению В.В.Колесова, именно гласные

вставки явились одним из важнейших факторов, обусловивших потерю редуцированными гласными фонематических признаков (Колесов, 1980). Наличие гласной вставки может свидетельствовать о том, что некогда строгие законы древнерусского языка сохраняются в современном русском языке только в виде определённых тенденций – тенденции к образованию открытых слогов, тенденции к вокалической насыщенности речи при консонантном строе самого языка.

Исходя из того, что поток речи представляет собой в конечном счёте квазирегулярную последовательность двух элементов – согласного и гласного, – были установлены характерные для того или иного языка типы комбинаций этих элементов в речи. Так, для русской речи была выведена формула структуры речевого потока СГСССГ...., количественно точно описывающая статистические закономерности в области звуков, слогов, слов. Аналогичные формулы были выведены и для английского языка: СГССГ....(Лившиц, 1968).

, английский слоговый стереотип характеризуется . Подобное мнение было высказано ещё П.Делаттром. Автор, в частности, считает, что французский язык характеризуется предвосхищением вокалической артикуляции, английскому языку присуще предвосхищение консонантной артикуляции. Результатом различных способов предвосхищения артикуляции является то, что во французском языке согласный имеет тенденцию следовать за слоговой границей и принадлежать началу гласного следующего слога, а в английском языке согласный стремится прикрывать конец гласного (Delattre, 1966).

Английская фонотактика не допускает рядоположения двух согласных одинакового способа образования в начале слова. Английское сочетание [pt], встречающееся только в заимствованных словах, представляет собой образец чисто буквенного произношения и противоречит правилу сочетания английских согласных в начале слога (Торсуев 1975,18). Для английских конечных и срединных последовательностей сочетания шумных смычных согласных вполне характерны.

В связи с тем, что в большинстве случаев гласные вставки возникают внутри сочетания согласных, представляется важным сказать о характере этих сочетаний в русском языке. Подробный анализ сочетаний согласных приводит в своих работах Г.М.Богомазов. Им были получены данные о том, как распределяются по своей частоте модели двухфонемных сочетаний согласных в различных позициях в пределах фонетического слова. Автор приходит к выводу, что для начальных сочетаний слога СС /С/ в русском языке наиболее типичной является модель «смычный + сонорный». Произношение сочетаний согласных в русском языке зависит от их частоты встречаемости в речи и от их фонетической структуры (от качества элементов сочетания и характера их взаимодействия) (Богомазов 1979).

Экспериментальное исследование длительности гласных вставок на материале русского языка проводила Л.В.Златоустова. Была установлена зависимость длительности гласной вставки от положения по отношению к ударению, количеству слогов, стилю наговаривания, окружающим согласным. Опыты, поставленные

Л.В.Златоустовой, показали также, что длительность гласной вставки в заударных слогах сокращается, хотя в односложных словах длительность гласной вставки между согласными, из которых последний является сонантом, довольно велика: она совпадает с длительностью редуцированных гласных второго предупредительного слога и заударных неконечных слогов. Увеличение длительности гласной вставки в этом положении объясняется слогаобразующей функцией гласной вставки (Златоустова 1962).

Широкий анализ вставочных гласных в русском языке также приводит в своей работе И.С.Никольская. Автор сопоставляет длительность гласных вставок с длительностью русских гласных полного образования в различных положениях по отношению к ударению и получает следующие данные: в первом предупредительном слоге этимологические гласные длиннее гласных вставок в два – три раза, в первом заударном неконечном слоге длительность этих гласных превышает длительность гласных вставок в 1,7 раза, и в первом заударном конечном слоге длительности сравниваемых гласных равны. И.С. Никольская также приходит к выводу, что на основании близости количественных и качественных характеристик вставных гласных с соответствующими безударными этимологическими гласными, их следует включить в группу безударных гласных звуков (Никольская 1971).

Развитие дополнительной слоговости и появление гласной вставки – факт лингвистически существенный, связанный и сегментной структурой речи (появление добавочного звука), и с суперсегментными характеристиками слова (развитие ещё одного слога и изменение ритмической структуры слова). При описании фонетики современного русского языка в сопоставительных целях следует обратить особое внимание на это явление в связи с тем, что в некоторых языках слоговые согласные с сопутствующими гласными вставками являются самостоятельными фонемами.

Проведенное экспериментальное исследование посвящено изучению взаимодействия фонологико-фонетических систем русского и английского языков, а именно проблеме фонетической интерференции, проявляющейся в отклонении от произносительной нормы английского языка в речи носителей русского языка, что является следствием переноса произносительных навыков родного языка на изучаемый в результате контактирования фонетических систем. При этом объектом исследования выбраны вокалические звуковые сегменты (гласные вставки), рассматриваемые в непосредственной связи с процессом коартикуляции в слоге.

Основная задача проведённого исследования заключалась в том, чтобы установить наличие или отсутствие различий при слуховой идентификации английского слога в произнесении целого слова носителями английского языка и носителями русского языка.

Для осуществления перцептивного анализа, проведённого на материале английского языка, из общего экспериментального корпуса был отобран материал, включающий английские и русские изолированно произнесённые односложные и двусложные слова ( $n = 2070$ ), а также слова, находящиеся в конечной позиции во фразе ( $n = 1050$ ), в исполнении шести дикторов – носителей английского языка и шести дикторов – носителей русского языка.

В качестве auditors были приглашены опытные фонетисты (n = 5).

Установление различий при слуховой и визуальной идентификации слога проводилось в двух позициях: в изолированной позиции (в слове, произнесённом изолированно) и в конечной позиции во фразе. Анализ слогов изолированно произнесённых слов и слов в составе фразы проводился отдельно. Сначала был проведён анализ слогов изолированно произнесённых слов. При подготовке материала для аудирования была смонтирована двойная запись слов. Аудиторам предъявлялся материал, записанный на магнитофонных плёнках. На каждой плёнке были записаны английские слова в произнесении диктора – носителя английского языка и одного из дикторов – носителей русского языка. Каждое слово (стимул), предъявляемое аудиторам, звучало два раза с интервалом в три секунды. Все ответы auditors фиксировались в специально подготовленных таблицах. Аналогичная методика и поэтапный принцип были выдержаны при анализе слов, произнесённых в конечной позиции фразы.

Цель аудиторского анализа исследования – определить наличие или отсутствие гласной вставки в начале слога со структурой ССГ'/С/ в английской речи носителей русского языка на перцептивном уровне (в сопоставлении с английским и русским эталонами).

При решении этой задачи была выдвинута следующая рабочая гипотеза: слабое примыкание согласных в начале слога со структурой ССГ'/С/ в русском языке приводит к появлению слабого нейтрального звука между ними. Можно предположить, что в произнесении носителей русского языка эта особенность приведёт к появлению нейтрального звука между согласными в английских слогах с аналогичной структурой.

Аудиторам предлагалось в ходе многократного прослушивания стимулов в английском и русском эталонах и интерференционном варианте записать их в транскрипции. В транскрипции предъявляемых стимулов, произнесённых носителями русского языка, предлагалось зафиксировать все услышанные отклонения от нормативного английского произношения, используя следующую систему обозначений: вставка протетического гласного -  $\delta$ ; отсутствие вставки -  $\times$ .

Анализ данных auditors позволил выявить основные факторы, обуславливающие возникновение вставочных гласных в начале слога со структурой ССГ'/С/ в английской речи носителей русского языка. По данным слухового анализа, заметное влияние на возможность появления гласных вставок оказывает тип преграды и способ образования шума согласных, входящих в сочетание. В начале слога со структурой ССГ'/С/ наиболее благоприятными для появления гласной вставки между согласными в английской речи носителей русского языка являются сочетания смычного шумного взрывного и сонорного щелевого (plot, cross, brother, broker) и неблагоприятными – сочетания щелевого фриктивного и смычного сонорного (snob, smog, sneak). В интерференционном варианте гласная вставка в начальных сочетаниях щелевого фриктивного и смычного взрывного отсутствует. Это объясняется тем, что в русском эталоне в подобной позиции гласной вставки не обнаруживается.

В английском эталоне в инициальных сочетаниях согласных «смычный взрывной + щелевой сонорный» и «щелевой фрикативный + смычный сонорный» гласная вставка аудиторами не регистрируется. При восприятии стимулов в английском эталоне все аудиторы зафиксировали стопроцентное отсутствие гласной вставки

Такой признак согласных, как глухость/звонкость, также имеет важное значение для появления или отсутствия гласных вставок в инициальных сочетаниях согласных в английской речи носителей русского языка. Гласные вставки возникают в сочетаниях звонких согласных (например, гласные вставки зафиксированы всеми аудиторами в словах «block», «groom»). В сочетаниях глухих согласных (например, «sparse», «sculler») гласные вставки не регистрируются. Появление гласных вставок в сочетаниях согласных в английской речи носителей русского языка вызвано влиянием родного языка дикторов. Так в русском эталоне в сочетаниях звонких согласных аудиторами фиксируется 100 % наличие гласной вставки.

В английском эталоне в начальных сочетаниях согласных гласные вставки в речи всех дикторов-англичан не появляются. В английской речи носителей русского языка гласная вставка, как правило, не встречается в тех сочетаниях, в которых она отсутствует в родном языке дикторов.

На выбранном материале был проведён эксперимент по определению, есть ли зависимость возникновения гласных вставок между согласными от степени связанности элементов высказывания, т.е. есть ли различия между изолированно произнесёнными словами со структурой слога ССГ/С/ и аналогичными словами, помещёнными во фразы. В рамках нашего эксперимента такой взаимосвязи установить не удалось. Если гласная вставка есть в изолированном слове в русском эталоне, то она сохраняется и во фразе с этим словом. Эта же тенденция характерна и для интерференционного варианта

Таким образом, результаты перцептивного анализа подтвердили нашу рабочую гипотезу относительно появления гласной вставки между согласными в структуре слога типа ССГ/С/ в английской речи носителей русского языка под влиянием родного языка дикторов.

Итак, в результате аудиторского анализа экспериментального материала удалось выявить на слоговом уровне некоторые устойчивые закономерности переноса произносительных норм родного языка на изучаемый. Применение в дальнейшем спектрального анализа с элементами математической статистики для оценки надёжности полученных выводов позволит описать и прогнозировать устойчивые явления интерференции исследуемых языков.

#### Литература:

1. Богомазов Г.М., Пауфошима Р.Ф. О восприятии вставных гласных. В кн. Звуковой строй языка. – М., 1979.- С. 14-19.
2. Златоустова Л.В. Фонетическая структура слова в потоке речи. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1962. – 155 с.

3. Кусанова Б.Х. О некоторых проблемах влияния межъязыковой интерференции на реализацию слога. Матер. межд. научно-практической конференции. – КазГУМОиМЯ им. Абылай Хана. Алматы., 2005.- С. 95-100.

4. Никольская И.С. Экспериментально-фонетическое исследование вставных гласных в некоторых русских говорах. – Автореферат дис...канд. филол. наук. Казань., 1971 -25 с.

5. Торсуев Г.П. Строение слога и аллофоны в английском языке (в сопоставлении с русским). – М.: Наука, 1975. – 239 с.

6. Dellattre P.A Comparison of Syllable Length Conditioning Among Languages. – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Heidelberg, 1966, v. 4, No. 3. – P. 183-198.

Лагоденко Д.В.  
Белгородский государственный университет  
г. Белгород (Россия)

### **СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Межкультурная коммуникация – это не только наука, но и набор навыков, которыми можно и нужно владеть. В первую очередь эти навыки необходимы тем, чья профессиональная деятельность связана с взаимодействием между культурами, когда ошибки и коммуникативные неудачи приводят к провалам, а также тем, чье профессиональное предназначение не только в научении языку, но и, а может и прежде всего, в развитии осознания, что подлинный диалог культур происходит в так называемых пограничных зонах, на рубеже двух и более культур. Здесь возможны не только обмен, но и взаимопроникновение, образование общих культурных ценностей, несущих черты каждой из национальных культур.

Смена образовательной парадигмы языкового образования протекает на фоне становления ведущей образовательной стратегии современности – личностно-ориентированного образования культурологического типа, которая состоит в признании культуры (общечеловеческой, национальной, личностной) решающим фактором развития образования и необходимости его осуществления в контексте культуры, что, несомненно, способствует формированию развивающейся, социально устойчивой одновременно мобильной, свободной и в то же время ответственной, творческой, открытой личности.

Одними из первых среди отечественных исследователей лингводидактических аспектов межкультурной коммуникации были авторы лингвострановедческого подхода к обучению языкам Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, которые дали следующие определение этого явления: «Этим термином называется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» (Верещагин, Костомаров 1990, 37).

Национально-специфические особенности создают контекст диалога культур, который обуславливается межнациональными расхождениями в основном на четырех уровнях: 1) чисто языковой (реалии, языковые стереотипы, речевой этикет); 2) риторический (национальные речевые кодексы идеально говорящего, характерные формы изложения, типичные речевые жанры, риторические приемы); 3) содержательный (учет различий в фоновых знаниях партнеров, особенности аргументации, учет специфики национального образа адресата речи); 4) паралингвистический (особенности кинетики, сигналов обратной связи).

Функция посредника в диалоге культур, заданная межкультурной парадигмой языкового образования, требует от лингвиста-преподавателя: знания социокультурных и лингвокультурных особенностей изучаемых и родной культур; осознания наличия различных стилей жизни и отражения в них наследия культур; сопоставления ценностного наполнения и исторических ракурсов в национальной исторической памяти соизучаемых культур; владения стратегиями коммуникативного поведения вступающих в диалог культур. В то же время будущий лингвист-преподаватель должен усвоить язык как систему знаков и как иерархию единиц и использовать эти знания в профессиональной деятельности по формированию коммуникативной компетенции языковой личности обучающегося, т.к. системно-структурный подход к изучению языка не противоречит принципу коммуникативности, а способствует сознательному усвоению его единиц не как изолированных элементов, а как «совокупность отношений к другим единицам и оппозиций, в которые они входят» (Нечаев 1985, 58).

Системно-структурный подход коррелирует с вербально-семантическим уровнем в структуре языковой личности и представлен в составе профессиональной компетентности в виде общелингвистической и лингвистической компетенций. Неразрывная связь человека и языка, языка и народа, на нем говорящего, актуализирует лингвометодическую значимость обновленного взгляда на изучение культуры народа, его ментальности, его духа через язык и посредством языка и позволяет говорить о возможности воссоздания из языка реально окружающего нас мира, закономерности развития общества, «развертывания духовных сил», что обеспечит базу для формирования лингвокогнитивного и мотивационного уровней языковой личности.

Сопоставительное описание речевого поведения, реалий культуры, лексики с национально-культурным компонентом значения в иностранном и родном языках и культурах позволит «проникнуть» в языковую картину мира иной лингвокультурной общности и усвоить национально-культурную специфику языковых средств, обслуживающих общение и культурные потребности человека, поможет создать когнитивную базу – необходимый для общения фонд знаний о культуре, что будет способствовать совершенствованию обучения как родному, так и иностранному языку, предупреждая не только языковую, но и межкультурную интерференцию.

По мнению Н.А. Бердяева культура всегда конкретно-человеческая, т.е. национальная. Каждый отдельный человек входит в человечество как национальный человек. «Национальный человек больше, а не меньше, чем просто человек, в нем

есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные» (Бердяев 1990, 96).

Именно в языке опредмечено мировидение народа и его миропонимание, осознаваемые в контексте культурных традиций. Это и обуславливает то, что язык не только отображает действительность в форме ее наивной картины мира и выражает отношение к ее фрагментам с позиций ценностной картины мира, но и воспроизводит из поколения в поколение культурно-национальные установки и традиции народа – носителя языка.

В целом не язык навязывает нам то или иное восприятие действительности, а, напротив, действительность неодинаково отражается в различных языках в силу нетождественных условий материальной и общественной жизни людей. Язык не познает мир, а, следовательно, и не создает какой-либо картины мира. Однако в языке находит отражение все разнообразие творческой познавательной деятельности человека, результаты которой закрепляются в языке.

Специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей, создают для носителей этого языка не какую-то иную, неповторимую картину мира, отличную от объективно существующей, а лишь специфическую окраску этого мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа. Поэтому, в языковых картинах мира практически всех народов можно выделить общее структурно-семантическое ядро, выступающее основой существования и взаимопонимания людей, их ориентацией в объективном мире.

Влияние культуры на язык наиболее отчетливо проявляется в лексической семантике, а в ряду лексических единиц именно фразеологизмы отражают быт, традиции, верования, мифологические представления народа и другие культурологические факторы (Чанышева 2000, 48). Ученые признают, что фразеология, в отличие от слов, более непосредственно отражает когнитивную деятельность человека, основанную на наивном представлении о мире. Даже поверхностный взгляд на идиоматику разных языков позволяет сделать вывод об общности многих «сюжетов», нашедших свое выражение во фразеологизмах, и о способности каждого языка найти исключительно свои языковые средства для обозначения этих актов и ситуаций (Черданцева 1996, 66).

И особую роль в этой трансляции культурно-национального самосознания народа и его идентификации как такового играет, в частности, фразеологический состав языка, так как в образном содержании его единиц воплощено, как уже упоминалось выше, культурно-национальное мировидение.

Причиной дифференциации языковых, следовательно, и фразеологических, картин мира является специфика номинативной деятельности человека, универсальной в процессуальных аспектах и идиоэтнической в выборе свойств и признаков, которые используются как основа наименования.



Фразеологизмы играют особую роль в создании языковой картины мира. Природа их значения тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. Фразеологизмы приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают целую дескриптивную ситуацию (текст), оценивают ее, выражают к ней отношение. Своей семантикой они направлены на характеристику человека и его деятельности (Телия 1999; Федоров 2001).

Тема национально-культурной специфики является достаточно традиционной для исследований в области фразеологии: давно существует взгляд на фразеологизмы как на национально специфические единицы языка, аккумулирующие культурный потенциал народа.

Фразеологизмы возникают в национальных языках на основе такого образного представления действительности, которое отображает обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива, который безусловно связан с его культурными традициями, ибо субъект номинации и речевой деятельности – это всегда субъект национальной культуры (Телия 1996, 13).

Тема национально-культурной специфики является достаточно традиционной для исследований в области фразеологии. По образному выражению А.М. Бабкина идиоматика – это «святая святых национального языка». Большое количество идиом не имеет точных эквивалентов в других языках в силу того, что процесс образного переосмысления определенных фрагментов действительности, лежащий в основе создания метафор и идиом, является национально-специфическим.

Например, идиомы *дойная корова* и английское *a cash cow* на первый взгляд эквивалентны, имеют различные коннотации. *Дойная корова* – обильный и безотказный источник материальных благ, постоянно и беззастенчиво используемый в личных интересах. *A cash cow* – a source of money which produces a large amount of money and profit over a long period, without needing a lot of funding.

Столь близкие и по внутренней форме, и по компонентному составу идиомы, как *дойная корова* и английское *a cash cow* неидентичны по своему актуальному значению. Анализ особенностей употребления этих идиом показывает, что русская идиома употребляется, в основном, в контекстах, в которых речь идет не просто об использовании источника легко производящего деньги, а об источнике, которого можно использовать беззастенчиво в личных целях, что хорошо прослеживается в расхожем выражении: *Ты просто дойная корова, и все, кому не лень, тебя доят!* Значение английской идиомы не содержит этого признака, поэтому данные выражения эквивалентны лишь в контекстах нейтрализации.

Другой пример – идиома *ни рыба ни мясо*. Данная идиома представляет собой интернационализм, известный многим славянским и западноевропейским языкам. *Ни рыба ни мясо* – характеристика человека (*реже* предмета) посредственного, не поддающегося точному определению, не обладающего какими-либо однозначными, четко выраженными признаками, свойствами, характеристиками; ни то ни се. В английском языке - *neither fish nor fowl* means that something or someone is difficult to

identify, classify, or understand, because it seems partly one thing and partly another. Первое несоответствие касается сферы употребления – в английском языке данная идиома, в основном, употребляется по отношению к предмету, а не к лицу. В русском языке даже не все словари дают ссылку на употребление этой идиомы по отношению к предмету.

Во-вторых, в русском языке данная идиома идет с пометой *неодобр.*, что явно прослеживается как в ее употреблении, так и благодаря ее семантическому аналогу – *ни то ни се*; в английском варианте такая коннотация отсутствует и актуализируется лишь невозможность четкой идентификации предмета или лица. Таким образом, идентичные на первый взгляд по значению идиомы в действительности наделены различными смысловыми оттенками.

#### Литература:

1. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. - М., 1990.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990.
3. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М.: Изд-во МГУ, 1985.
4. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь: Вып. первый. – М.: Гнозис, 2004.
5. Телия В.Н. Русская фразеология (семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты). – М., 1996.
6. Телия В.Н. Первоначальные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. – М., 1999.
7. Федоров А.И. Заимствованная лексика в русских говорах Сибири // Гуманитарные науки в Сибири. – 2001. - №4.
8. Чанышева З.З. Средства создания скрытой информации в тексте (лингвокультурологические и когнитивные аспекты). Учебное пособие. – Уфа, 2000.
9. Черданцева Т.З. Идиоматика и культура (Постановка вопроса) // Вопросы языкознания. – 1996. - №1.
10. Collins Cobuild Idioms Dictionary. – Glasgow, Harper Collins Publishers, 2007.

Лазариди М.И.  
Кафедра ЮНЕСКО Мировых культур и религий КРСУ  
г. Бишкек (Кыргызстан)

### **ПРОБЛЕМА ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА**

Когнитивная наука интерпретирует язык как общий познавательный механизм. Когнитивная наука – наука о познании, входит в более общие философские дисциплины: гносеологию, логику, онтологию.

Концепт – центральное понятие когнитологии, понятие не только логико-философское, но и лингвистическое. Концепт – целостностная совокупность свойств объекта (в философии и логике).

Общая единая теория концепта языковедами не разработана, что не позволяет сделать концепт операциональной единицей языка в различных проявлениях.

Феномен концепта привлек внимание ученых серебряного века. С.А.Аскольдов-Алексеев определял концепт как «мгновенное и трудноуловимое мелькание «чего-то» в сознании, это почки сложнейших соцветий мыслительных конкретностей». Концепт как единица языка и мысли обладает: 1) функцией замещения различных представлений (предметов) в процессе мышления; 2) концепт определяется как иерархически организованная структура. Каждый элемент которой стремится к большему уровню образования (Аскольдов-Алексеев, 1928, 29).

В современной лингвистике становится общепризнанным положение о языке как когнитивном механизме. Ученые исследуют процесс и результат реализации в языке познавательных возможностей человека. Концептуализация мира формируется посредством элементарных универсальных смыслов, в которых через миропонимание гениальной языковой личности отражается духовная культура народа.

Слово, в котором отражается понятие, может быть концептом в том случае, если оно отвечает определенным требованиям. Таковыми критериями, по А.Вежбицкой, могут считаться следующие: 1) быть общеупотребительным; 2) находиться в центре фразеологического семейства; 3) часто использоваться в какой-то семантической сфере; 4) часто встречаться в пословицах и изречениях, в популярных песнях и названиях книг; 5) быть в состоянии выразить в данной культуре что-то существенное и нетривиальное (Вежбицкая, 1997, 2001).

Проблемы природы концептов связаны с теоретическими исследованиями поэтики слова, ее смысло- и стилеобразующих свойств, построенной на этой базе концептуальной картине мира. Концепт как ступень культуры в сознании человека сходит в его ментальный мир, с другой стороны, это то, посредством чего человек сам входит в культуру и в некоторых случаях влияет на нее (Степанов, 1997, 40).

Имплицитно в концепте может быть заключена система понятий, несущая в себе определенную идею, тенденцию, воззрение, обобщение.

Концепты не только мыслятся, они и переживаются. «Художественные концепты, существующие в сознании автора и отражающиеся в тексте, тяготеют к потенциальным образам. Они могут выполнять функцию «заместительства», в том числе потенциального» (Аскольдов-Алексеев, 1998); стать результатом «столкновения словарного значения с его личным или народным наполнением (Лихачев, 1997).

Ключевые слова поэзии образуют научные оппозиции, за сочетанием которых скрыты особенности философии поэта.

Система личностных содержательных концептов формирует индивидуальную картину мира, опирающуюся на традиции формально-грамматического устройства языка, но варьирующуюся на содержательном уровне. Индивидуальное начало, внутреннее «эго» становится своеобразным катализатором, который преобразует всплески личностных ассоциаций в языковые образы мира.

Чем яснее становится моя мысль, тем ближе она к оформленным продуктам научного творчества.

Более того, достигнуть окончательной ясности моя мысль не сможет, пока я не найду для нее точной словесной формулировки и не приведу ее в связь с теми положениями науки, которые касаются того же предмета, - другими словами, пока я не превращу мою мысль в ответственное научное произведение.

Какое-нибудь чувство не сможет достигнуть окончательной зрелости и определенности, не найдя для себя внешнего выражения, не оплодотворив собой слова, ритма, краски, то есть не отлившись в произведение искусства.

Этот путь, ведущий от содержания индивидуальной психики к содержанию культуры, – долог, труден, но это один путь, и на всем протяжении, на всех своих этапах он определяется одной и той же социально-экономической закономерностью.

И на всех этапах этого пути человеческое сознание работает словом, этим самым тонким, но и самым запутанным преломлением социально-экономической закономерности» (Волошинов, 1995, 165-166).

Но Гяур – всадник. А что же такое конь, каков конь романтического героя? Конь легкий, гордый; наездник и конь составляют одно целое: стрелой ты мимо пролетишь; и как стрела из лука помчался вновь в ночную тьму; как демон мчался он ночной... Конь Гяура – быстрый скакун, романтический, сказочный, подстать своему мятежному хозяину.

Поэтические шедевры Бараташвили и Мицкевича складывались в духе своего времени и, конечно, под влиянием восточных поэм Байрона.

Герои их поэм – одиноки, не поняты, мятежны; их кони – безымянные у Фариса и Мерани – это «alter ego» своих хозяев, необходимая принадлежность романтических поэм.

«Каждый удар сердца ранит и терзает нас, и жизнь стала бы безудержно кровоточащей раной, если бы в мире не было поэзии». Так говорил известный грузинский поэт и просветитель Илья Чавчавадзе, когда прах Н.Бараташвили, великого сына Грузии, поэта, написавшего несколько десятков стихотворений, ставших явлением национального масштаба – перевозили на родину с чужбины – из Гянджи, где он скончался всего 29 лет от роду (прах перевезли в 1893 году, через 47 лет после смерти поэта).

Как тут не вспомнить Дж. Байрона, М.Лермонтова, А.Мицкевича – поэта, тысячами ассоциаций связанных друг с другом, почивших, как и Н.Бараташвили, на чужбине, вдали от родного дома.

Восхищаясь их поэзией, сочувствуя их судьбе, с особой силой переживаешь пронзительную любовь к поэтам, подаренным нам свыше, не понятым на земле. Но

нас незримо влечет к ним красота поэзии, удивительная гармония, неземная прелесть их поэзии.

Шедевр Н.Бараташвили – стихотворение «Мерани» сравнивали с «Фарисом» А.Мицкевича, с отдельными главами «Чайльд Гарольда» и «Гяура» Дж.Байрона, с «Пьяным кораблем» А.Рембо, с «Вороном» Э.По.

В нашем исследовании остановимся на сопоставлении внутреннего состояния героев «Мерани» и «Фариса», которые, на наш взгляд, очень похожи друг на друга высоким накалом страстей, удивительной аккумуляцией поэтической энергии, где обреченность и отчаяние сливаются с непокорностью, с верой в свою звезду, в возможность преодоления всех преград.

Бараташвили еще в гимназии знал творчество Мицкевича, мятежный дух польского гения сродни свободолюбивому духу великого поэта Грузии – Байрон был их общим кумиром.

Крылатый конь – Мерани – стрелой несется «сквозь вихрь и град, сквозь снег и непогоду». В этой безумной скачке лирический герой обретает возможность вырваться из оков судьбы: одиночества, непонятости, смятения. Он предчувствует смерть на чужбине, где ворон выроет ему могилу. Но когда-нибудь люди в поисках лучшего пройдут по его следу. Человек – не раб своей судьбы – в этом оптимистическое звучание «Мерани».

Романтическая поэма А.Мицкевича «Фарис» написана в 1828 году в Петербурге в честь эмира Тадж-уль-Фехра (В.Жевуского), погибшего в 1831 году за освобождение Польши.

Поэма «Фарис» - это гимн герою, «безумцу», который стремится преодолеть все преграды, преодолеть свою обреченность.

Проследим за тем, как поэты развертывают систему образов: конь, бедуин, смерч, облако, ворон (коршун) – в «Фарисе» А.Мицкевича (пер.О.Румера); конь, ветер, вихрь, град, снег, герой-безумец – в «Мерани» Н.Бараташвили (пер.Ю.Пастернака).

Противопоставление «Фариса» злым силам природы раскрывается при помощи психических состояний, обозначающих жизнь-смерть (ибо именно таков накал чувств и действий):

Жизнь: сладостный; восхищенный взор;

Смерть: чернеют скалы; суровые скалы, смерть пророчат бедуину; смертоносный; солнца стрелы; коршуны; черный венок.

В поэме Н.Бараташвили «Мерани» смерть также мчится за героем, «вдогонку ворон каркает угрюмо». Но нет здесь страха, покорности судьбе, ропота слабого духом из-за превратностей судьбы. Лирический герой может погибнуть в борьбе со смертью, но он не запятнает чести:

Смерть: Ворон каркает угрюмо/ Печаль и думу./ Вихрь, град, снег, непогода/ Ночная даль моим ночлегом станет/ Я к звездам в небо в подданство впишусь/ Пусть я не буду дома погребен/ Рыдать, завывать, оплакать/ Могилу ворон выроет, / Крик беркутов заменит певчих хор / Я слаб; пусть я умру.

Стихотворение (поэма) Н.Бараташвили построено иначе: тема смерти развивается последовательно, с начала до конца произведения (I и IX – строфы повторяются). Смерть неотвратима, но человек не раб судьбы: «Вперед, вперед, не ведая преград!».

Средства обозначения состояний укладываются в форму НФП не только в русском (ср. поле «радость», «страх», «беспокойство», «злость», «стыд», «горе» и др.), но в польском (radosc, starch, niepokoj, zlosc, wstyd ,nieszczescie) и грузинском (сихарули, шиши, мцухареба, боротоба, сирцхвили, чири) языках. Это одна из задач, решение которой будет способствовать лучшему пониманию гениальных творений польского и грузинского поэтов (на языке оригинала и их переводов).

Говоря о вербализации концепта «конь» в романтических поэмах. Следует отметить, что здесь больше общего, чем индивидуального, этнокультурного. Думается, что созданию образа коня-птицы способствовали народные мифы, сказания, легенды: это Тулпар в восточных сказках, образ арабского скакуна – мечты, крылатый конь – Пегас. В греческой мифологии Пегас, как плод связи медузы-Горгоны с Посейдоном, появился из капель крови Медузы, когда ее убил Персей. Имя Пегас получил оттого, что родился у истоков океана (греч. «источник»).

Он вознесся на Олимп и оставляет там громы и молнии Зевсу.

По другому мифу, боги подарили Пегаса Беллерофонту, и тот, взлетев на нем, убил крылатое чудовище химеру, опустошавшее страну.

Ударом копыта пегас выбил на Геликоне источник Гиппокрену (лошадиный источник), вода которого дарует вдохновение поэтам (Мифологический словарь, 1991).

Конь – атрибут ряда божеств. На коне передвигаются (по небу из одной стихии в другую) боги и герои.

Поэт преобразует божественное в человеческое и возводит человеческое на уровень божественного. В акте поэтического творчества средоточием, соединяющим эти сферы, является язык, речь, слово Поэта (ср. мифологическую формулу мысль(принадлежащая миру богов) – слово – дело) (Мифы народов мира, 1997, 327-328).

Каждый язык по-своему членит мир, то есть имеет свой способ концептуализации: каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовать содержание высказывания в соответствии с этой картиной. И в этом проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке.

В славянской традиции тоже могут существовать кони-птицы. Летящие по небу вместе со всадником, но акцент переносится со сверхъестественных способностей скакунов на другие качества и достоинства. В сказке П.Ершова «Конек-горбунок» златогривая кобылица говорит главному герою: Отпусти меня скорей, Двух рожу тебе коней, Да таких, каких поныне Не бывало и в помине, Да рожу еще конька, Ростом только в два вершка... На земле и под землей, Он товарищ будет твой.

В «Песни о вещем Олеге» князь спрашивает слуг: «А где мой товарищ? – промолвил Олег, скажи, где конь мой ретивый?». Лучшие слова припасены для коня: верный друг, мой товарищ, благородные кости (коня). Хозяин не хочет расставаться с конем и в потустороннем мире, сожалеет о разлуке с другом: «Спи, друг одинокий! Твой старый хозяин тебя пережил. На тризне уже недалеко Не ты под секирой ковыль обагрил И жаркою кровью мой прах напоишь».

Герои народных песен, поэтических произведений, сказок, легенд, сказаний в первую очередь воспринимают коня как существо близкое, родное, как друга и соратника, который выручит, поймет, поможет в трудную минуту; с конем делятся всеми душевными переживаниями: Что ты ржешь, мой конь ретивый, Что ты шею опустил, Не потряхиваешь гривой, Не грызешь своих удила? (Пушкин, Конь).

В народной песне герой прощается с жизнью, а коня просит передать родным, что он жив, чтобы не печалить близких: «Не кажи, коню, що я втопився, А кажи, коню, що я женився, Крути береги – бояре мои, Холодна вода – да то молода...»

Коня снисходительно могут назвать «конягой» (Салтыков-Щедрин), поэтично «птица-тройка» (Гоголь), посвятить душераздирающий рассказ («Холстомер» Л.Толстой), пожалеть от всего сердца (заодно и хозяев). Ср.: «Ой, мороз, мороз, не морозь меня, моего коня белогривого», «Пара гнедых А.Апухтина, «Еще тройка» П.Вяземского.

Это отношение выразилось и в пословицах: «Конь о четырех ногах, да спотыкается».

Концепт «конь» характерен для хозяйственной жизни людей с первобытных времен, поэтому он становится мерилем человеческих свойств, поведения человека, народной этики: Дареному коню в зубы не смотрят, С чужого коня с грязи долой, Старый конь борозды не испорит, Конь еще не валялся, Не в коня корм, оседлать любимого конька и др. Славяне акцентируют внимание на общих этических нормах (не привередничай, чужого не бери, цени старших, не ленись, будь скромным и др.).

Пословицы и поговорки, изречения народов, которые вели кочевой образ жизни и в силу этих причин еще более тесно связаны с животными, с природой, с землей, отражая общие этические нормы, дают и конкретные, жизненно необходимые советы, тонко подмечая те или иные свойства коней, основываясь на которых следует делать выбор, строить отношения в обществе. Приведем в качестве примера кыргызские пословицы с концептом «конь».

Азоого тушоо. Заносчивого коня построже взнуздывают./ Айгыр болор кулундун жаак эти чон, болот. У жеребенка, который будет племенным, мышцы на скулах большие./ Кулукко кун салгына, байталга бак берсин. Чем о скакуне мечтать, лучше кобыле счастья пожелай./ Арык атка камчы уйур, жыртгып уйго тамчы уйур. Тощую лошадь плетью подгоняют, рваную юрту дождь одолевает./ Арык аткатуз бербе, акылсызга кыз бербе. Худому коню соли не давай, за безумного дочь не выдавай./ Ат сураган кордук эмес, ээр – токум сураган. Коня просить не позор, просить седло – позор./ Ат эрдин канаты. Конь – крылья молодца./ Если есть полдня жизни, полдня на иноходце езд.

Таким образом, для существования понятия как концепта необходимо ассоциативное пространство, которое выступает в виде этнокультурного фона, ибо концепт – это «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, которые сопровождают слово (Степанов, 1997).

Выявление концепта, анализ пути его вербализации, то есть способа приобретения мыслью словесного выражения, показа, как мысль обретает плоть, определение культурной ценности системы концептов того или иного этноса способствует познанию алгоритма формирования концептуальной картины мира данного народа.

Аксиоматично утверждение о существовании концептов-универсалий, своего рода архетипических концептов (наряду с индивидуальными концептами), присущих различным народам мира; этнокультурный фон составляет ассоциации, содержащие этническую специфику данного концепта.

#### Литература:

1. Аскольдов-Алексеев С.А. Концепт и слово// Русская речь. Новая серия/Под ред. Л.В.Щербы. Л., 1928.
2. Байрон Дж. Г. Гяур. Фрагменты турецкой повести. Пер.С.Ильина. М., 1987, С.149-306.
3. Бараташвили Н. Мерани.//Стихотворения, поэмы, письма. Тбилиси, 1968. С.15.
4. Вежбицкая А. Язык, культура, познание. М., 1997.
5. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 2001.
- 6.Волошинов В.Н. Философия и социология гуманитарных наук. СПб.:Аста-Пресс LTD, 1995.
7. Ершов П. Сказка о коньке-горбунке. М., 1986.
8. Киргизские пословицы, поговорки, изречения // Сост. С.Шамбаев. Фрунзе, 1979.
9. Лазариди М.И. Номинативно-функциональное поле психических состояний в современном русском языке. Автореф. дисс.докт. филол. наук. Волгоград, 2001. С.15.
10. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка// Русская словесность. Антология. М., 1997.
11. Мифологический словарь // Под ред. Е.М.Мелетинского. М., 1991. С.432-433.
12. Мифы народов мира. Т.II. М., 1997.
13. Мицкевич А. Фарис.// Стихотворения. Поэмы. М., 1968. С.85.
14. Мицкевич А. Сонеты. Литературные памятники. Л.: Наука, 1976.
15. Павиленис Р.И. Проблемы смысла. М.,1983.
16. Пушкин А.С. Песнь о вещем Олеге. М.,1985.
17. Степанов Ю.С. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
18. Фелицына В.П. , Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. М., 1978.
19. Фразеологический словарь русского языка // Под ред. А.И.Молоткова. М., 1978.
20. Шевченко Н.м. Фразеологический словарь русского языка. Бишкек, 2002.



Лассан Э.Р., Люцинский К.  
Вильнюсский университет (Литва),  
Кельцеский университет (Польша)

## **О СПЕЦИФИКЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ ЭПОХИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ В РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ**

**(на материале русского языка в сопоставлении с польским)**

Падение Берлинской стены ознаменовало не только устранение границ между двумя идеологическими мирами, из которых один уступал место другому, – падение Берлинской стены означало движение идей, ценностей, технологий, и, естественно, – озвучивающих их слов. Мощный языковой поток двинулся с запада на восток. И тут для тех, кто занимается исследованием заимствований, открывается, на наш взгляд, до сих пор не реализованная возможность: через систему приходящих слов (именно систему, как мы покажем ниже) увидеть систему ценностей общества, выступающего на данном историческом этапе прототипом наиболее успешного в цивилизационном отношении, и одновременно попытаться осмыслить разную восприимчивость тех или иных языков к определенным заимствованиям, несмотря на общность причин, эти заимствования вызвавших.

Попытаемся не упустить такую возможность, тем более что, несмотря на сходство общественных ситуаций в сообществах, избравших своим прототипом европоамериканский образец развития, судьба заимствованных слов складывается неодинаково, причиной чего, возможно, являются языковые потребности разных лингвокультурных коллективов, связанные с традиционными для них схемами обработки и передачи информации и одновременно отражающие специфику их современного бытия. Так, некоторые факторы – поток рабочей силы на Запад, различие культурных традиций, в том числе и норм коммуникации, могут обуславливать неодинаковую степень вхождения тех или иных заимствований в языки разных культур. Например, “baby-sitter” приживается в польском и не отмечается в русском языке, что связано, видимо, с тем, что большая часть польской молодежи, выезжающая на заработки в Англию и другие страны Европы, занимается этим «промыслом» и привносит соответствующую практику в жизнь своей страны. В русском языке есть приблизительное соответствие – «приходящая няня», однако нюансы деятельности “baby-sitter”, связанные с работой преимущественно в вечерние и ночные часы, когда родители хотят развлечься, видимо, все-таки не совпадают с деятельностью приходящей няни, работающей в дневные часы, чтобы дать возможность российским родителям работать, а не развлекаться. К тому же случайный и кратковременный (иногда одноразовый) характер занятий “baby-sitter”, видимо, также не совпадает с деятельностью «приходящей няни», от которой родители желают видеть надежность и умение общаться с детьми. Вполне очевидно, что отсутствие подобной практики у российских родителей связано с причинами иных социокультурных моделей действительности (меньшая развитость форм досуга, традиционное положение русской женщины, до определенного момента

стойко несущей тяжести быта) – мы не обсуждаем на данном этапе этот вопрос, желая лишь показать неоднородность потока заимствований в языки разных культур.

Объектом рассмотрения в данной статье выступают слова, составляющие неотъемлемую часть дискурса современной шопинг-культуры. Эпоха рекламы, основного двигателя общества потребления, использует иные средства побуждения к определенному образу жизни, нежели прежнее общество политической идеологии, однако осуществляет это побуждение (принуждение) не менее эффективно. Как известно, одна из черт тоталитарной риторики заключалась в «языковом экстремизме» – выражении исключительности реалий господствующего строя. К таким средствам относились суперлативы – *титанический, гигантский, беспримерный* и т.п. (в советском дискурсе), *самые жизненно важные вопросы, самое возвышенное оправдание, неслыханнейшие усилия* и т.п. (в национал-социалистском) (Лассан 1995, 139; Вайс 2007, 37). Естественно, дискурс рекламы требует иных способов для выражения параметра исключительности – параметра Magn, но без реализации этого лексического параметра дискурс потребления невозможен, поскольку необходимо создание такого образа товара, чтобы возникла страстная необходимость его приобрести. Наши страны относятся к неопитам потребительского общества – сравнительно недавно миновали времена ограниченных потребностей и возможностей их удовлетворения. «Язык потребления» должен использовать иные средства выражения названного параметра, которые бы не хранили память о временах унификации и ограниченных потребностей, но придавали бы пропагандируемой реалии ореол исключительности. Такими средствами становятся заимствованные слова и даже части слов: приставки *мега-, супер-, гипер-* и т.п. «Все перечисленные приставки давно существуют в русском языке. Однако сейчас, в условиях острой конкуренции, когда рекламодатели ... должны постоянно находить новые аргументы для привлечения потребителей, эти модели обрели «второе дыхание» и стали играть особую роль в современных рекламных текстах, стали чаще использоваться. В современных рыночных условиях приставки, указывающие на превосходную степень рекламируемого продукта, приобретают огромное значение. Встречаются случаи, когда сложные слова целиком состоят из таких приставок. Пример такого случая — название сети магазинов, торгующих люстрами: «Мегалюкс». Неизменяемое слово «люкс» указывает на высший класс, разряд определяемого предмета. В данном случае такой предмет отсутствует, в этом названии вообще отсутствует предмет как таковой, потому что первая часть слова – «мега» – это начальная часть сложных слов со значением «большой», «большого размера» (ср.: «мегалит», «мегаспора»), и оно совмещено с неизменяемым словом в значении “высший класс”» ([http://rusbi.net/category/naruzhnaja\\_reklama/page/15/](http://rusbi.net/category/naruzhnaja_reklama/page/15/)).

Остается добавить, что, несмотря на «чуждое» происхождение названных приставок, они удивительно подходят на роль языковых выразителей «широкой» русской души, стремящейся к достижению «экстремума» на любой шкале бытия. Так, Рунет заполнен рекламой и информацией о фирмах и компаниях, включающих в свои названия эту приставку: *Мега Банк, Мега-новости* и *МЕГА НОВОСТИ, Мега*

подарки, Мега Джинс, Мега-Альянс, Мега-Электроника, Мегафорум, Мега-хит, мегаселлер и т.п. Отметим свободу написания слов с этой приставкой, выступающей то самостоятельным словом, то частью сложного, пишущегося через дефис, то просто приставкой, пишущейся слитно с основной частью слова. Раздельное написание говорит о самостоятельной значимости этой части, выражающей идею исключительного размера и принимающей на себя основное ударение в слове. Очевидно, требует оговорки тот факт, что в русском «Толковом словаре русского языка начала XXI века» (2007) приставка *мега-* не отмечена в качестве самостоятельной словарной единицы, в отличие от “*Innego słownika Języka polskiego*” (2000), где ее значение описывается как чисто количественное и терминологически ограниченное: (*megaherc, megawat, megabajt*). Вместе с тем русский словарь содержит некоторое число слов с *мега* в несобственно количественном значении, то есть в значении, подчеркивающим значимость и размер описываемого явления: *мегаполис, мега-хит, мегапортал, мегаселлер* (продукт массовой культуры ... издаваемый большими, чем бестселлер, тиражами), в то время как польские словари не отмечают слов с «нефизическим» значением.. Польские слова в “*Innem słowniku*” с этой иноязычной частью в большей степени, как уже говорилось, относятся к названиям физических величин: *megaherc, megawat, megabajt megafon, megaloman* (о лице с повышенной самооценкой). В последнем случае мы имеем метафорическое переосмысление количественного значения приставки *мега*. Думается, что сказанное о несовпадении значений слов с рассматриваемой приставкой в русском и польском языках свидетельствует в пользу предположения о том, что русский язык охотнее принимает интенсификаторы-суперлативы в силу потребности носителей русской ментальности к выражению «крайних» состояний.

Аналогом *мега-*, на наш взгляд, является использование слова *эксклюзив* и его производных: *эксклюзивный, эксклюзивно* (от англ. *exclusive* < лат. *excluder* – исключать). Русский «Толковый словарь русского языка начала XXI века» дает это слово с пометой «книжн», сопровождая следующим толкованием: *эксклюзив* – «то, что наиболее предпочтительно; что характеризуется исключительностью, неординарностью». Польские словари последних лет, например, “*Nowe słowa*” (Bralczyk 2007), как и названный выше “*Inny słownik języka polskiego*”, этого слова не отмечают.

Обратимся к контекстам употребления *эксклюзив/exkluziiv* на страницах русских и польских электронных изданий: *Кулинарная академия "Эксклюзив"*; *Вас приветствует племенной центр чау-чау (П.Ц.) «Гамми Эксклюзив» (о собачьем питомнике)*; *Дипломы на заказ характеризуются качеством, носят индивидуальный характер и являются наиболее реальным эксклюзивом*; *Кадровое агентство "Эксклюзив Персонал" предоставляет комплекс услуг по подбору персонала*; *эксклюзивный переплет книги, эксклюзивная мебель, эксклюзивные подарки, эксклюзивный концерт*.

Круг сочетаемости этого слова и его производных очень широк, что, видимо, побуждает с сомнением отнести к словарной помете «книжн»: «В Москве царит

эпоха шика и эксклюзива» (декабрь 2007  
[http://www.esj.ru/journal\\_archive/2007/dekabr\\_2007/v\\_moskve\\_carit\\_epoha\\_shika\\_i\\_ekskluziva/](http://www.esj.ru/journal_archive/2007/dekabr_2007/v_moskve_carit_epoha_shika_i_ekskluziva/)). Эта информация появилась в электронном издании под рубрикой «Элита общества рекомендует» в журнале «Элита общества» Здесь, как в описанных выше случаях, – неодолимая тяга к исключительности и выделенности, возможно, являющаяся реакцией на годы предшествующей унификации и вместе с тем определенным образом характеризующая общество, ориентированное на безмерное потребление при отсутствии сдерживающих факторов, как-то религиозное начало, сдержанность национального характера и т.п.

Нужно сказать, что на страницах польских электронных изданий слово *ekskluziw* встречается в значительно меньшем числе языковых комбинаций и меньшем числе контекстов: *Salon Fryzjerski EXKLUZIW*; *Garniturówka ekskluzyw dostepna jest w kolorze czarnym i białym*; *Exkluziw interwju*; *widziałem po fotkach ze jest ekskluzyw*, что позволяет думать, что внедрение в речевую практику на том или ином языке определенного заимствования определяется как языковой модой, так и соответствием заимствованного языкового средства потребностям носителей культуры, ищущих наиболее адекватные для выражения их мироощущения языковые средства.

В качестве особого интенсификатора качества можно рассматривать сегодня в русском рекламном языке и слово *фэшн* – оно присоединяется в качестве части сложного слова практически к любому существительному, означающему явление, способное оцениваться по параметру качества: *фэшн-дизайн / проект / трио / бар / хауз* и т.д. В какой мере оно освоено русским языком? Если опираться на название музыкального проекта «Полный фэшн» Сергея Зверева – известнейшего топ-стилиста (так он представлен на своем сайте), то слово сохраняет частеречную принадлежность языка-источника (*fashion* – m.), склоняется как слово мужского рода, напр.: «У более экстравагантного «Фэшна» маленькая вязаная сумочка стоит 445 рублей» (<http://www.niv.ru/news/full.pl?1592Ye:yj>). Нужно сказать, что русский язык, видимо, пока не утвердился с единой транслитерацией английского *fashion* – встречается *фэшн* и *фэшен*: первое – чаще в составе сложных слов или в косвенных падежах, где *e* оказывается беглым, второе – преимущественно в названиях реалий, претендующих на привлечение внимания: *Кухня «Фэшен»*, *Фасады «Фэшн»*.

Нужно сказать, что в русском рекламном дискурсе *фэшн* чаще используется в качестве префиксоида: *фэшн-бар*, *фэшн-часы*, *фэшн салон*, *фэшн букет* (слова пишутся как с дефисом, так и без него в рекламных текстах Рунета – последнее написание свидетельствует об особой значимости этой «приставки»), и этот префиксоид начинает терять связь со значением языка-источника (*fashion*), превращаясь в элемент, выражающий высокую степень качества рекламируемого товара [реализация параметра (Magn)]. Можно говорить об определенной модификации значения *fashion* при его заимствовании русским языком: значение ‘мода, стиль’ приобретает коннотацию ‘современное высокое качество’, ‘элитарный стиль жизни’. В значении ‘высокое качество’ *фэшн* можно сопоставить с анализируемой выше приставкой *мега-* и словом *эксклюзивный*, ставшими, как уже

говорилось, на данном этапе существования русского языка лингвистическими выразителями характерной для носителей русской культуры тяги к достижению предельных состояний.

Интересна судьба центрального феномена шопинг-культуры – *супермаркета*, представление о котором претерпело на русской почве определенные модификации, о чем свидетельствует употребление этого слова в рекламных анонсах. Как известно, изначально супермаркет задумывался как магазин самообслуживания со специализацией прежде всего на продовольственных товарах широкого ассортимента. В России же существуют «супермаркеты», действующие по принципу классического магазина и поэтому, видимо, не следует считать заслуживающими удивления подобные анонсы: «Сеть магазинов «Эльдорадо» активно продвигает на рынке формат **«супермаркет самообслуживания»** ([www.businesspress.ru/newspaper/article\\_mId\\_41\\_aId\\_296447.html](http://www.businesspress.ru/newspaper/article_mId_41_aId_296447.html)). Таким образом, можно считать новым языковым явлением функционирование выражений *супермаркета самообслуживания*, где тавтология перестает ощущаться в силу того, что слово *супермаркет* используется в России с иной референтной отнесенностью, нежели соответствующее английское слово. Кроме того, определенным языковым новшеством можно считать и выражения *компьютерный супермаркет* ([www.nix.ru](http://www.nix.ru)), *мебельный супермаркет* ([www.wfs.ru](http://www.wfs.ru)), *супермаркет одежды* ([sevas.com.ua/discount](http://sevas.com.ua/discount)), *ювелирный супермаркет* ([www.zolotko.net.ua](http://www.zolotko.net.ua)). Супермаркет, предполагающий изначально торговлю разнообразными товарами повседневного спроса, превращается в большой магазин со специализированными товарами. Меняется референтная отнесенность слова *supermarket* по сравнению с его первоначальной референтной отнесенностью. Возможно, столь широкое распространение слова супермаркет со значением ‘большой магазин’ на русской почве связано именно со значением первой части этого слова *супер-*, осознаваемого, как уже говорилось, как выражение высокой (высочайшей) степени качества: приставка *супер-* входит в ряд других суперлативов, о которых говорилось выше: *мега-*, *фэшин-*, *эсклюзивный*, *элитный*, практически возглавляя этот ряд (имеется в виду широкое употребление в разговорной речи в силу осознаваемой экспрессивности – этой экспрессивности лишены другие суперлативы, являющиеся достоянием письменного стиля речи).

Если говорить о польских электронных страницах, то на них гораздо реже встречается слово *супермаркет* в рекламных анонсах с тем измененным референтным значением, о котором мы говорили выше. Чаще всего интернет-страницы на польском языке содержат информацию о польских супермаркетах (см. <http://www.google.pl/search?hl=ru&q=supermarket+w+Polsce&btnG=%D0%9F%D0%>).

Думается, небольшой очерк судьбы некоторых заимствований эпохи глобализации в русском языке, по сравнению с польским, позволяет даже на этом фрагменте ментально-языковой деятельности лингвокультурного коллектива подтвердить правоту Константина А. Богданова: «Применительно к русской культуре давно замечено и часто повторяется, что история инокультурных заимствований в России – это прежде всего история переосмысления заимствуемых ценностей» (Богданов 2006, 8). С другой стороны, можно говорить и о возможной

причине такого переосмысления – эмоциональной тяге к достижению «экстремума» в любом фрагменте шкалируемого бытия.

#### Литература

1. Богданов Константин А. О крокодилах в России. Москва: Новое Литературное Обозрение. 2006.
2. Вайс Д. Сталинистский и национал-социалистический дискурсы пропаганды: сравнение в первом приближении. // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2007, №3 (23).
3. Лассан Элеонора. Дискурс власти и инакомыслия в СССР: когнитивно-риторический анализ. Вильнюс, 1995.

#### Словари:

1. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика. Под редакцией Г. Н. Складчиковской. Москва: Эксмо, 2007.
2. Inny słownik języka polskiego. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWM, 2000.
3. Bralczyk J. Nowe słowa. Warszawa, 2007.

Лесневская Д.С.

Университет национального и мирового хозяйства  
г. София (Болгария)

### **ПОЛИТИЧЕСКАЯ РЕКЛАМА КАК ФОРМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ**

Политическая реклама как форма межкультурной коммуникации и компонент массовой культуры является эффективным учебным материалом при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) в неязыковых вузах. Современная российская и болгарская реклама приобрела новые характеристики в связи с демократизацией и либерализацией журналистики. Подъязык масс-медий освободился от официозности. Новая политическая реклама (ПР) России и Болгарии отвечает сложившимся рыночным отношениям в экономике и установившейся политической конкуренции в общественной жизни.

ПР – феномен политической жизни общества. Это целенаправленная деятельность по распространению информации с помощью средств массовой информации (СМИ) и других средств связи с целью повлиять на установки людей по отношению политических субъектов. Цель ПР - адресное политическое воздействие на общественное сознание и поведение избирателей. Осуществляя политическое общение, ПР возникла вместе с политикой. Она формирует имидж людей, в частности политических деятелей, общественных и социальных идей, программ, политических взглядов, способствует развитию политической культуры.

ПР - часть коммуникативного комплекса политического маркетинга (менеджмента), который разрабатывает имиджевую стратегию кандидата во время избирательной кампании и организует предвыборную рекламную кампанию. Конкретные средства системы политической коммуникации (методы пропаганды и контрпропаганды) являются предметом изучения психологии; социология интересуется способами влияния на массовое сознание и технологией манипуляций.

ПР находится на стыке многих дисциплин. Так, когнитивная лингвистика исследует концепт "политическая реклама" и концептосферу "предвыборная кампания"; политическая лингвистика рассматривает ПР как элемент политического дискурса; функциональная стилистика выделяет специфические стилевые черты ПР в рамках публицистики; суггестивная лингвистика выделяет языковые средства внушения ПР; риторика интересуется "убеждающей" коммуникацией (ораторским искусством, красноречием, пафосом рекламных политических обращений); лингвистика занимается спецификой подъязыка ПР, в частности PR -текстов.

В рамках функциональной стилистики реклама – подстиль публицистики как функционального газетно-публицистического стиля (функциональный стиль по классическим определениям М.Н. Кожинной, Г.Я. Солганик – социальная разновидность речи, выполняющая определенную функцию в речи), предметом которого является жизнь в обществе, политика, экономика.

В настоящий период мондиализации идей, культур и знаний реклама, как универсальное средство коммуникации (фр. *réclamer*, лат. *reclamo* – *кричать, выкрикивать*), имеющей целью воздействия, является неотъемлемой частью массовой культуры. Ярко выраженный интердисциплинарный характер обеспечивает рекламе достойное место в современной методике преподавания иностранных языков, главными направлениями которой являются межкультурная коммуникация, интердиалог, социолингвистическая и межкультурная компетенция. Так, русские рекламные тексты, в частности тексты ПР, являются ценным учебным материалом на уроках РКИ в болгарских школах и вузах, в частности в экономических неязыковых вузах, где экономика и политика изучаются как специальные дисциплины.

Публицистика находит свою реализацию в сфере массовой коммуникации, выполняя функции сообщения и воздействия. Информационная функция публицистики обуславливает употребление общественно-политической и экономической лексики, причем одним из главных критериев при отборе специализированной общественной лексики является общедоступность. Общая целевая установка воздействия публицистики реализуется посредством вербальных средств оценочности и выразительности на уровне лексики (оценочные слова, перифразы; метафоризация и мифологизация публицистической речи), морфологии (в русском языке употребление инфинитива и т.п.), синтаксиса (конструкции разговорной речи) и текста (структурные особенности текста конкретного жанра – напр., специфика текста политической листовки).

Все виды рекламы (классификация рекламы выделяет институционную и частную рекламу, причем институционная реклама включает в себя коммерческую и

некоммерческую рекламу – корпоративную, политическую, социальную и религиозную, а частная реклама объединяет брачные и др. частные объявления, баннеры на частных сайтах пользователей интернета и т.п.) обладают основными стилевыми чертами публицистики, такими как экспрессивность, стандартность, общедоступность, открытая оценочность, документализм, призывность, декларативность. В ядерной структуре публицистической речи, где в качестве ядра выступает газетная речь, как носитель основных стилевых черт публицистики, реклама во всех своих видах и жанрах занимает периферию, что обусловлено ее экстралингвистической основой - манипулятивной (суггестивной) и пропагандной спецификой маркетинга, направленного на сбыт товаров и создание имиджа (коммерческая и корпоративная рекламы), на утверждение определенной идеологии и выдвижение партий, политиков, идей, мероприятий (политическая, социальная, религиозная реклама). Так, специфическими стилевыми чертами рекламных текстов, определяемыми их экстралингвистической основой, являются диалогичность и персуазивность (убедительность), т.е. реклама, в том числе политическая реклама – это коммуникация (диалог) с выраженным адресатом, причем важнейшая функция адресанта (автора текста) – функция убеждения, манипуляции, осуществление пропаганды.

Политическая реклама отличается от коммерческой своим субъектом рекламирования: коммерческая реклама рекламирует товары потребления, политическая - политиков, политические партии, идеи, а также мероприятия правительства, мэрий, предвыборной пропаганды. ПР – зеркало политической жизни общества. Осуществляя политическое общение, ПР является показателем политической системы данного общества и уровня политической культуры, так как реализует толерантность/ нетолерантность политической речи. Как средство коммуникации, ПР прочно вошла в нашу общественную и повседневную жизнь.

Как яркий образец публицистической речи, характеризующий уровень политической культуры общества, тексты ПР служат источником эффективного учебного материала на занятиях РКИ. В языке российских коммерческих и политических газет и журналов реклама (коммерческая, политическая, социальная) представлена выразительными рекламными текстами, слоганами, причем обычно вербальные средства сочетаются с визуальными (графики, рисунки, карикатуры, фотографии) – газеты: „Коммерсант”, „Аргументы и факты”, „Известия”, „Курьер”; журналы: „Деньги”, „Внешняя торговля”, „Международная жизнь”, „Дипломатическая служба”, „Персоны влияния”, „Политический маркетинг”, „Народный депутат”, „Международная экономика” и др. Особый интерес у студентов вызывает комментирующее чтение рекламных текстов в рамках данных газет и журналов на занятиях РКИ, выбранных и методически разработанных преподавателем.

Особенно ярко выделяются методически обоснованные характеристики ПР, реализующие интеркультурный диалог, в когнитивно-дискурсивном лингвистическом аспекте. Для лингводидактики важно выделить те качества языка



ПР, которые обуславливают ее использование в качестве учебного материала при обучении РКИ.

Как концепт политического дискурса (концепт – семантическая единица, обладающая лингвокультурной спецификой и характеризующая определенную этнокультуру) ПР служит источником актуального учебного материала на занятиях РКИ в неязыковых вузах. В учебных целях ПР предоставляет комплекс необходимой для изучения современной общественно-политической лексики, связанной с политической властью, многопартийностью, государственным устройством, предвыборной кампанией, местными и парламентскими выборами и др.

Как жанр политического дискурса, ПР является предметом изучения в рамках прикладной политологии, политической лингвистики, политического маркетинга (дискурс - лат. *discursus* – *движение, круговорот*; фр. *discours*, англ. *discourse* – *беседа, разговор* - когнитивный процесс, погруженный в жизнь; связный текст единой тематики в совокупности с экстралингвистическими, а именно прагматическими, социокультурными, психологическими и культурными факторами). Политический дискурс – форма политической коммуникации, чья основная функция – борьба за власть. В полевой структуре политического дискурса в качестве ядра выступают такие жанры (жанр - относительно устойчивый тип высказа, обладающий определенной композиционно-речевой структурой и языковыми особенностями), как политические дебаты, политические речи, программные документы государственной власти, а ПР занимает периферию.

ПР – гибридный жанр политического и рекламного дискурсов – для нее характерно сужение и упрощение тематики, употребление ключевых слов, простое, но выразительное мифотворчество, тавтологичность и эвфемизм. Именно простота высказа и лаконичность в сочетании с яркой метафоричностью в русле национальных традиций народного творчества текстов ПР обосновывают ценность их использования в качестве учебных материалов на занятиях РКИ.

Сочетая выразительность политической и рекламной речи, ПР обладает такими свойствами, как информативность, экспрессивность, агрессивность, агональность (гр. Агон – *состяжание, борьба идей*), манипулятивность, оценочность, идеологичность, субъективность, национально-культурная специфика, диалогичность, риторичность, демагогия. В конкретных жанрах ПР (прямые печатные жанры: листовки, плакаты, афиши, слоганы (лозунги), политические портреты, поздравительные открытки, обращения; ПР в газетах и журналах; электронные ПР: кино, телевидение, радио, наружная ПР, интернет; гипержанр «предвыборная кампания») указанные выше свойства эксплицируются посредством специфических вербальных и аудиовизуальных средств. Выполняя суггестивную манипулирующую роль убеждения (персуазивность), язык ПР, с одной стороны, лаконичный, ясный, доступный, легко запоминающийся, с другой – предельно выразительный, причем применяются разнообразные словесные тактики и игры – перифрастические выражения, акронимия, рифмы и др.

Политическая реклама менее популярна, чем коммерческая реклама в качестве учебного материала при обучении РКИ. По нашему мнению, политические

рекламные тексты предоставляют также, как и коммерческие, большие возможности для обучения иностранному языку, в частности русскому языку в неязыковых вузах Болгарии. Каждый из вышеупомянутых жанров ПР имеет свою собственную структуру, специфические текстовые и грамматические особенности. Особый интерес для преподавания иностранного языка (возможность реализации учебного интердиалога) представляет собой предвыборная политическая реклама (гипержанр „предвыборная кампания”). Удачны для анализа на занятиях РКИ такие предвыборные жанры, как листовки, плакаты, афиши, слоганы, обращения, речи. Эти жанры обладают подходящей для обучения иностранному языку тематикой (биографии, человеческие качества, современные политические и социальные проблемы, задачи и конкретные мероприятия), в них представлен исчерпывающий спектр грамматических и текстовых особенностей русского языка, их художественное оформление воспитывает эстетическое восприятие, а содержание способствует формированию активного позитивного гражданского сознания, политической культуры и толерантности в деловом общении.

ПР занимает существенное место в агитационном предвыборном сверткесте, который включает в себя политические дебаты, предвыборные речи, программные документы. Характерной особенностью этого текста – употребление идеологем (ключевые понятия) типа *партия, демократия, мэр, мэрия* и т.п., мифологем (ключевые текстовые формулы) типа *партия демократов, защита гражданских интересов* и т.п., а также императивов (фразы-маркеры, реализующие специфику текста (*Голосуй за демократов!*)). Именно идеологемы, мифологемы и фразы-маркеры, реализующие специфику языка ПР, представляют собой эффективный материал для обучения РКИ в болгарских неязыковых вузах, в частности, в Университете национального и мирового хозяйства в Софии.

Предлагаем следующие направления обучения РКИ на материале ПР в неязыковых вузах Болгарии:

1. Реклама в системе паблик рилейшнз. Виды реклам. Особенности политической рекламы. Политический маркетинг. Виды политической рекламы.
2. Специфика предвыборной политической рекламы (листовки, слоганы, афиши).
3. Сопоставление современной российской и болгарской политической рекламы.
4. Исторические и национально-культурные особенности российской политической рекламы (сопоставление истории развития рекламы в России и Болгарии).
5. Толерантность политической рекламы. Пропаганда и контрпропаганда. Черный пиар.

Итак, использование политической рекламы в качестве учебного материала на занятиях РКИ в неязыковых вузах способствует межкультурному общению и реализации активного учебного интердиалога, что является одной из главных целей методики преподавания иностранных языков.

Литература:

1. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. Волгоград, 1997.
2. Лесневская Д.С. Политическая реклама в стилистическом и дискурсивном аспектах. – Сб. Стереотипность и творчество в тексте, выпуск 12, Пермь, 2008, с.165-169.
3. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М., 1983.
4. Солганик Г.Я. Стилистика текста. М., 1997.
5. -Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М., 2004.

Лоевская М.М.  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
г. Москва (Россия)

**ДУХОВНОЕ ЗАВЕЩАНИЕ – «НАСТАВЛЕНИЕ ПОТОМКАМ» - В  
ДРЕВНЕРУССКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ УЧИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ  
(ВЛАДИМИР МОНОМАХ И ПАВЕЛ ФЛОРЕНСКИЙ)**

Памятники древности демонстрируют нам особое видение человека средневековым писателем: человек – это некий микрокосм, заключающий в малом большой мир. Средневековая культура – культура идеала, причем не одного, а двух: мирского, или светского (князя), представленного в учительной литературе, воинских повестях, и церковного (монаха) – в житиях святых, также выполнявших назидательную функцию. Эти идеалы, конечно же, не всегда согласуются с реальным, живым человеком эпохи. Так, Владимир Мономах в своем «Поучении» к детям говорит о том, каким должен быть идеальный князь, хотя сам, может быть, таковым и не являлся (или не всегда); однако он исходит из собственного опыта и желает, чтобы его дети соблюдали правила доброй нравственности и благочестия. Своим поучением он стремится укрепить эти принципы и убедить других следовать им. Старый князь оставляет своим потомкам указания, как правильно управлять страной и жить, чтобы не было стыдно перед людьми и Богом. «На санех сидя» – на пороге вечности – 64-летний князь Владимир не просто подводит итог жизни, но дает нравственный урок воспитания души, наставление не только собственным детям, но и «иным, кто прочтет». Таким образом, «Поучение» выходит за узкие рамки семейного завещания и приобретает большое общественное значение.

«Поучение» известно в списке, вошедшем в Лаврентьевскую летопись под 1096 г. Образ совершенного христианина складывается из тех нравственных и социальных идеалов, которых предлагают Владимиром Мономахом в качестве нормативной программы каждому человеку (но при этом сознается, что не всякому «сия грамотца» придется по нраву, кому-то она может показаться «безлепицею»). Старый князь не только дает нравственный урок своим детям, но и подводит итоги жизненного пути.

О. Павел Флоренский начинает писать свое «Завещание» детям в трагическом 1917 году. Он не случайно пишет его именно в это время (жизнь ему отмерит еще 20 лет – расстрелян Павел Флоренский будет в 1937 году). Октябрьский переворот, хаос революции, кровь, смерть... О. Павел понимает, что «никто не сможет и не должен быть уверен, что с ним будет на следующий день» (Флоренский П. 1992, 528). Его завещание обращено к любимым детям, к ним он обращается поименно: Оленька, Васенька, Кира (хотя были еще Мик и Маша). О. Павел готов к смерти и излагает «последнюю волю» (как принято говорить в таких случаях), желает передать детям свой опыт и знания (но это уже большей частью в своих письмах). Он просит в день своих похорон приобщиться Святых Христовых Таин и причащаться потом как можно чаще; утешает, желает, чтобы дети не печалились, но были радостны и уповали на Бога, помнили Его и ходили перед Ним. О. Павел призывает их не забывать своего рода, определяет задачи рода Флоренских: «не административные, а созерцательные, мыслительные, организационные в области духовной жизни, в области культуры и просвещения», «в каждом поколении хоть один будет иерей» (по его мнению, семье выпали тяжелые испытания именно потому, что потомки «уклонились от олтаря Господня») (Флоренский П. 1992, 441). Личность не просто единица человеческого общества, она тысячами нитей связана со своим родом, а через него – с вечностью, ибо «прошлое не прошло» (Андроник (Трубачев), иг.2004, 15).

Интересно, что Владимир Мономах призывает своих детей проявлять попечение о благе церкви – верной помощницы князя, – заботиться о священническом и иноческом чине, но не рекомендует стези монашеской. Это, наверное, не только потому, что жизнелюбивому и энергичному князю чужд аскетический идеал, но потому, что удел его детей иной – служение людям, служение делами добра. «...Милостыню подавайте нескудную, это ведь начало всякого добра» (Поучение. 1997, 457), – пишет князь в начале «Поучения». Затем он вновь возвращается к ней: «Всего же более убогих не забывайте <...> кормите и подавайте сироте...» (Поучение. 1997, 463). Милостыня не только форма помощи ближнему, она, как и любой милосердный поступок, обладает очищающей и спасающей силой; однако, как правило, вопрос о том, какова должна быть мера подаяния, обходится молчанием. Мера помощи нуждающимся определяется, в первую очередь, любовью и сочувствием к страданиям ближнего, потому что милостыня «есть часть любви» (Корзо М.А. 1999).

О. Павел Флоренский желает детям быть добрыми к людям и внимательными, при этом он не советует «раздавать, разбрасывать имущество, ласку, совет». «*Не надо благотворительности*», – пишет он. Т.е. помощь, надо полагать, должна быть разумной, оказывать ее тем, кто действительно нуждается. Требование быть милосердным проистекает из заповеди любви к Богу и ближнему. Именно любовь, а не представления об общественном благе и не чувство справедливости должна выступать основным регулятором межличностных отношений.

Для о. Павла человек – существо как личное, так и родовое. Полностью состояться как личность, задуманная Богом, человек может только исходя из особенностей своего рода, предков. Преобразить родовое в личное – задача трудная, требующая подвига души. Необходимо, чтобы худшее родовое не затмило лучшее личностное, а худшее личностное смогло преобразовать себя на основе лучшего родового. Необходимо подвергать коррекции эксцессы эгоцентризма: жадность, потребительство, безответственность, лень, зависть. «Не завидуйте, мои дорогие, никому. Не завидуйте, это измельчает дух и опошляет его. <...> Мещанство, мелочность, дерзкие сплетни, злоба, интриги – все это от зависти» (Флоренский П. 1992, 443).

Что касается порока лени, то эту тему не обходит стороной и Владимир Мономах. Он призывает сыновей не лениться ни в семье (т.е. лично каждому следить за всем в своем доме, не полагаясь на тиунов), ни на войне (не надеясь на воевод). Лень – «мать всему», она ведет к гибели души и тела, потому-то борьба с ней есть путь деятельного добра, с ней ничему не научишься. Мономах выступает сторонником просвещения («чего не умеете, тому учитесь») (Поучение. 1997, 465) и заботится о том, чтобы дети его были не только храбрыми, смелыми, справедливыми, образованными. Как правило, князь дает вполне конкретные практические советы, как жить и спастись (остерегаться пьянства, блуда, лжи, напоить и накормить голодного, навестить больного, проводить покойника). За требованиями соблюдать нормы христианской морали (быть кроткими, милосердными, проявлять попечение о нуждающихся и слабых, помнить о необходимости молитвы и покаяния – эти «малыми делами» доступны любому) просматриваются контуры определенной религиозно-нравственной программы – залога мира.

Мономах учит младших уважать старших, старшим – покровительствовать младшим; с равными и меньшими иметь любовь, предостерегает не увлекаться властью, призывает к деятельной жизни и постоянному труду, не гнаться за богатством, а довольствоваться малым.

Наставления о. Павла своим детям созвучны мономахову «Поучению». Флоренский пишет: «не ищите власти, богатства, влияния» (Флоренский П. 1992, 441), «не судите старших себя» (Флоренский П. 1992, 443). Однако, если Мономах не отделяет духовную активность от мирской активности, земных дел (государственных, воинских, хозяйственных, семейных), то Павел Флоренский призывает детей к созерцательности («Почаще смотрите на звезды. Когда будет на душе плохо, смотрите на звезды или на лазурь днем. Когда грустно, <...> когда придет на вас душевная буря – выйдите на воздух и останьтесь наедине с небом» (Флоренский П. 1992, 444). В вопросе обустройства личной жизни отец советует детям делать все с изяществом, не позволяя себе мыслить небрежно, делать безвкусно, неряшливо, кое-как, ведь «в отчетливом, ритмическом делании» можно открыть для себя «источник нового творчества» (Флоренский П. 1992, 443).

Центральная идея «Поучения» и «Завещания» сводится к соблюдению принципов религиозной христианской этики. Главным для христианина является

глубокая и чистая любовь к Богу, вера, которой окормляется человек как хлебом насущным. Эта мысль звучит в начале обоих сочинений, написанных с разницей в девять веков. «Прежде всего, Бога ради и души своей, страх имейте Божий в сердце своем...» (Поучение. 1997, 457) – читаем мы в «Поучении». «Самое главное, о чем я вообще прошу вас, – это чтобы вы помнили Господа и ходили перед Ним <...> этого не забывают никогда», – звучит в «Завещании» (Флоренский П. 1992, 440). О. Павел пишет о важности, необходимости молитвы для человека: «Милые мои дети, <...> завещаю ... всегда обращайтесь за помощью к Господу, Божией Матери, угоднику Божию Сергию, а еще святым Николаю Чудотворцу, преподобному Серафиму и своим Ангелам <...> опытами многими убедился я ... в действительности молитв и просьб к ним» (Флоренский П. 1992, 442).

Мономах также призывает постоянно молиться (и ночью, и днем на коне едучи), т.к. «молитвой человек побеждает дьявола» (Поучение. 1997, 463). В своем философском рассуждении о человеколюбии и милостивости Господа Мономах использует Апостольские послания, проповеди Василия Великого, цитирует Псалтирь. Владимир Мономах вслед за автором «Шестоднева» рассуждает о красоте мира, его многообразии и многоликости, восхищается величием Божественного домостроительства: «Велик Ты, Господи и чудны дела Твои, и благословенно и славно имя Твое вовеки по всей земле ... Звери различные, и птицы и рыбы украшены Твоим промыслом, Господи! И этому чуду подивимся, как из праха создал человека, как разнообразны человеческие лица; если и всех людей собрать, не у всех один облик, но каждый имеет свой облик лица, по Божьей мудрости... Велика, Господи, милость твоя к нам, так как блага (разнообразные) сотворил ты ради человека грешного...» (Поучение. 1997, 461). Завершает князь-христианин поучение тем, с чего начал: «... вот вам и основа всему: страх Божий имейте превыше всего» (Поучение. 1997, 463). «Начало мудрости – страх Господень», – гласит библейская мудрость. Это один из важнейших путей к спасению души. Но о каком страхе говорит псалмопевец, к какому страху призывает Мономах? Он не означает раболепия, ужаса, страха перед Богом. Это, скорее, благоговение перед Ним (страх и благоговение сливаются воедино). В противном случае (отсутствие страха Господня) человек живет лишь земной жизнью, в которой не остается места для общения с Творцом и тогда жизнь теряет свой смысл. Именно этого и следует бояться. Страх Господень отгоняет грехи... Мысль эта звучит в Священном Писании, в «Поучении» Владимира Мономаха, в «Завещании» священника отца Павла Флоренского.

«Прошлое связано с настоящим неразрывное цепью событий, вытекающих одно из другого: дотронулся до одного конца, как дрогнул другой» (Чехов А.П. 1986, 309)...

Перед нами две уникальные личности, два мыслителя – очень разные и очень похожие. Один – светское лицо, политик, дипломат, государственный деятель, мудрый человек и ... любящий отец. Другой – священник, человек

великих дарований и трагической судьбы, выдающийся мыслитель и ученый (богослов, философ, математик), поэт и ... любящий отец.

Следует признать, что люди подобного таланта и размаха духовных крыл – редкость, их творения – гордость русской культуры – имеют характер вечный и значение непреходящее.

Каким должен быть идеальный правитель? Как им стать? Каким должен быть христианин и как стать достойным христианином? Вопросы эти важны как для средневекового русского общества, так и для современного. Разрешить их, найти на них ответы помогают нам произведения «древности седой» и прошлого XX столетия. Духовные завещания и князя Владимира Мономаха, и о. Павла Флоренского не устаревают, у них нет срока давности...

Литература:

1. Флоренский П., свящ. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из Соловецких писем. Завещание /Сост. игум. Андроник (Трубачев) и др. М., 1992.
2. Андроник (Трубачев), игум. Предисловие // Флоренский П. Все думы о вас. СПб., 2004.
3. Поучение Владимира Мономаха // Библиотека литературы Древней Руси. СПб., 1997. Т 1.
4. Корзо М.А. Образ человека в проповеди XVII века /Ин-т философии РАН. М., 1999.
5. Чехов А.П. Студент // Чехов А.П. Сочинения. М., 1986. Т.8.

Магомедова Т.И.  
Дагестанский государственный университет  
г. Махачкала (Россия)

### **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПОЛИЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ**

Состояние российской высшей школы периода конца XX — начала XXI века характеризуется изменениями в направленности, целях и содержании образования. Современная образовательная стратегия направлена на переход от традиционной формально-знаниевой к компетентностной парадигме, в центре которой находятся профессиональные компетенции личности обучающегося.

Педагогический процесс в высшей школе – это целостное, комплексное, многоуровневое явление. Конечной целью данного процесса является формирование личности, способной и готовой к будущей профессиональной и общественной деятельности. Эта цель и объединяет все компоненты развернутого во времени

процесса становления и воспитания студента в единую комплексную систему, одной из составляющих которой на современном этапе модернизации образования является формирование и развитие *профессиональной коммуникативной компетенции*.

Профессиональная коммуникативная компетенция личности является системообразующей и стрержневой для профессиональных компетентностных ресурсов, так как органично интегрирует в собственном развитии формирование всех остальных компетенций, являясь не только целью, но и средством эффективного развития личности в образовательном процессе.

В основе понятия профессиональной коммуникативной компетенции лежит коммуникативная культура личности, которая, являясь основой общей культуры человека, характеризуется личностной ценностью, формируется во всех видах деятельности и общения и объединяет эмоциональную культуру, культуру мышления, культуру речи.

Проблема формирования русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции особенно остро встает при организации подготовки будущих юристов, для которых успешная коммуникация является одним из основных показателей профессионализма

В юридической сфере профессиональная коммуникация выделяется как важнейшая составляющая деятельности юриста, определяющая общий уровень его профессиональной компетентности и непосредственно влияющая на эффективность решения профессиональных задач.

В профессиональной подготовке юристов необходимы специальные навыки речевого общения в устной и письменной форме: умение ставить вопросы, обосновывать и адекватно формулировать решения в нормотворческой и правоприменительной практике, безошибочно толковать смысл словесных сообщений, содержащих ту или иную правовую информацию, выступать публично в строго регламентированных социальных ситуациях общения, адекватно переводить устную речь в письменное изложение, применять специальные знания о слове в целях наиболее полного психологического изучения личности, мотивационной сферы, поведения.

Однако практика показывает, что уровень языковой подготовки многих юристов - практических работников не отвечает современным требованиям в деятельности различных юридических органов.

Снижение речевой культуры, 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, в том числе и в области права. В мультилингвальной среде указанные процессы обостряются и глобализируются.

В связи с этим явно обозначилась необходимость поиска новых организационно-педагогических форм и наиболее рациональных способов



гарантированного достижения учебных целей в системе русскоязычной подготовки студентов юридического профиля, обучающихся в полиязыковой среде.

Интеграция академического опыта с инновационными технологиями обучения должна обеспечить эффективную реализацию процесса формирования и развития русскоязычной коммуникативной компетенции в системе непрерывного профессионального образования в том объеме, который предусмотрен соответствующими планами и программами юридических факультетов вузов.

Главная цель инновационного образования – сохранение и развитие общечеловеческих ценностей и творческого потенциала личности, для достижения которой необходимо развивать гармоничное мышление, основанное на сочетании внутренней свободы личности и ее социальной ответственности, а так же терпимости к инакомыслию.

Инновационная активность в современных условиях связана не только с концептуальной разработкой содержательного и методического, но и организационно-структурного направления преобразования системы высшего российского образования.

Так, концепция организационно-структурного направления инновационных преобразований, во-первых, реализуется через модель трех уровней высшего образования (общего (неполного), базового (бакалавриат) и полного (специального), каждый из которых, обладая относительной автономностью, является элементом целостной системы. Такой подход наиболее полно отвечает требованиям рынка; позволяет получать образование многими путями; стимулирует академическую и профессиональную мобильность обучающихся; создает условия для развития личности на основе самоопределения, ее ценностных ориентаций и жизненных смыслов.

Во-вторых, модульно-рейтинговая (кредитная) система приходит на смену традиционной организации обучения, требуя нововведений и в методическом, и в содержательном направлениях вузовского образования.

Наряду с компетентностным подходом, ориентированном на накопительную систему кредитных единиц, модули являются базовым понятием в рамках европейского процесса совершенствования образовательных программ и достижения взаимной прозрачности систем обучения в различных вузах и странах.

*Модульно-компетентностный подход* в высшем профессиональном образовании России представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения, в качестве системы учета трудоемкости обучения – зачетные единицы (кредиты, баллы), начисляемые за освоение каждого модуля.

Процесс внедрения в вуз инновационных образовательных стратегий и тактик должен интенсифицировать индивидуально-творческую и коллективно-творческую деятельность, изменить отношения между участниками учебно-педагогического процесса в сторону развития субъектных отношений, совершенствовать структуру

самостоятельной работы студента через введение рейтинговой системы контроля, изменить уровень методической культуры преподавателей через овладение технологиями управления учебной деятельностью студентов.

Одним из основных квалификационных требований к преподавателю вуза сегодня является требование знания и владения разнообразными технологиями, умения творчески применять их в учебно-воспитательном процессе в соответствии с целями, задачами, содержанием обучения, требованиями Государственных стандартов, программ, квалификационных характеристик, спецификой учебного заведения, профессиональными особенностями и личностными интересами будущего специалиста.

Технологию следует рассматривать как связующее звено между наукой и практикой, поскольку она объединяет в себе признаки и того и другого, по сути, отражая взаимосвязь между ними. Высокое качество образования можно обеспечить только на основе технологизации учебного процесса. В таком процессе отрабатываются не только навыки культурного взаимодействия обучающегося и педагога, но и формируется характер социальных отношений. Через технологию оба субъекта входят в контекст современной культуры, а обучаемый не только приобретает знания о мире, но и умения взаимодействовать с миром, строить свои отношения на основе высоких ценностей жизни, которые выработаны современной культурой. Для общества технология обучения является важным элементом культурной среды, способствующей появлению высокопрофессиональных кадров.

Сегодня наблюдается поиск инновационных технологий обучения, отличающихся вариативностью методик, цель которых – активизировать умственную деятельность студентов. В целом, технологии-инновации предполагают мобилизацию всех социальных, коммуникативных резервов организации и самоорганизации учения.

В рамках формирования и развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля актуальной проблемой становится создание *модели обучения* и поиск *педагогической технологии* ее реализации, которые бы позволили, во-первых, реализовывать в полном объеме принцип инновационности в образовании; во-вторых, отвечали всем современным требованиям, предъявляемым к практической подготовке специалистов в области права; в-третьих, учитывали полиязыковую среду обучения, доминирующую в сегодняшнем образовательном пространстве России.

Обоснование и проектирование искомой модели осуществлялось нами на методологическом, теоретическом и прикладном уровнях.

На методологическом уровне разрабатывалась *концептуальная модель* педагогического воздействия, которая, по нашему мнению, должна быть построена в соответствии с требованиями не одного, а нескольких подходов. Системный, личностно ориентированный, личностно-деятельностный, коммуникативно-компетентностный и культурологический методологические подходы в комплексе определяют стратегию педагогического проектирования и детерминируют технологию реализации педагогической модели.

Логика понятия моделирования обусловила основные этапы построения и реализации искомой *нормативной модели* педагогического воздействия на теоретическом и прикладном уровнях. В структурную организацию нормативной модели включены 10 дидактических компонентов, аккумулирующих базисные подструктуры и организационно-методические условия ее внедрения.

Для реализации спроектированной модели обучения необходима педагогическая технология, главная ценность которой должна заключаться в совокупности взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на развитие профессиональной личности студента с высоким уровнем коммуникативной компетенции.

Анализ современных образовательных и обучающих технологий дал возможность вычленить в качестве наиболее оптимальной *модульно-рейтинговую технологию*, обладающую комплексом специфических признаков инновационности и соответствующую дидактическим требованиям, предъявляемым к коммуникативной подготовке будущих юристов в условиях полиязыковой среды.

На этапе разработки модульно-рейтинговой технологии обучения как основы лингводидактического воздействия в рамках процесса формирования и развития русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля в полиязыковой среде нами конкретизированы понятия основных технологических составляющих выбранной организации обучения и спроектированы соответствующие структурные модели: *модель обучающего модуля, модель технологической карты обучающего модуля, модель модульно-рейтинговой учебной программы, модель модульного учебного пособия.*

В условиях полиязыкового контекста обучения построение методической системы невозможно без учета характера билингвизма обучающихся. При обучении языку в многоязыковой среде в сознание обучаемого закладывается представление о двух (или более) языковых системах, вследствие чего элементы одной системы часто оказываются перенесенными в систему другого языка. Это вызывает отклонения от языковой нормы и приводит к интерференционным ошибкам всех уровней. Разнородные явления интерференции, снижающие культуру русской речи, должны быть максимально изучены и учтены при внедрении тех или иных технологий культурноречевого воздействия.

Формирование и коррекция навыков употребления языковых единиц с учетом интерференции, очевидно, 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 (Щерба, 1947). Иначе говоря, отбор языкового материала и методическая интерпретация обучения не могут не учитывать критерий межъязыковой эквивалентности и контрастивности.

Следует отметить, что степень билингвизма студенческой аудитории, как правило, различна: от нулевой до крайне ущербной. Это вызывает затруднения в применении адекватных способов ликвидации интерферентных отклонений в речи

студентов. В этом случае целесообразно усилить их самостоятельную работу и обеспечить индивидуальную диагностику и контроль в обучении. При этом необходимо опираться на *принцип гибкости* модульного обучения. Этот принцип требует такой структуры модулей, при которой обеспечивается легкое приспособление содержания обучения и возможности его усвоения к индивидуальным особенностям обучаемых. При реализации данного принципа очевидна индивидуализация технологии обучения, которой должна предшествовать исходная диагностика знаний и анализ потребности обучения со стороны обучаемого.

Таким образом, современная инновационная парадигма вузовского образования основывается на категориях лично ориентированного образования, основной целью которого является развитие профессионально компетентной, творческой личности, применяющей полученные знания и приобретенные в процессе обучения умения и навыки в действии.

Представленный проект дидактического процесса на базе модульно-рейтинговой технологии обучения, на наш взгляд, обладает высокой степенью эффективности языковой подготовки будущих специалистов в области права; является наиболее рациональным способом гарантированного достижения обучающих целей и оптимально соответствует современным условиям формирования языковой личности.

Литература:

1. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука [Текст]/ В.Я. Ляудис. – М.: ИНИОН, 1992. – 275 с.
2. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст]: Учеб. пособие / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 436 с.
3. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе [Текст]: Общие вопросы методики /Л.В. Щерба - М., Учпедгиз, 1947. - с. 319-337.
4. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичене. – Каунас, 1989. – 271 с.

Мамалуй С.А.  
Университет Македонии  
г. Салоники (Греция)

## **ЗАИМСТВОВАННЫЕ (ИЗ ГРЕЧЕСКОЙ МИФОЛОГИИ) ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ. НЕКОТОРЫЕ МЫСЛИ О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГРЕЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ**

Может показаться, что мы живем в Золотой век межкультурной коммуникации, если иметь в виду небывалый динамизм отношений между людьми и народами. Однако, если помнить об опасности «столкновения цивилизаций» или

обострения межнациональных противоречий на религиозной или языковой почве, то это представление быстро рассеивается. Это напоминает первоначальный *Золотой век* (*χρυσούς αιών*), о котором Гесиод (*Ησίοδος*) говорил, как об утраченном людьми и столь далеким от его современности.

Одним из наиболее действенных факторов достижения взаимопонимания между людьми является овладение иностранными языками. Давайте посмотрим на особенности межкультурной коммуникации через призму преподавания русского языка грекам. Каждый урок иностранного языка призван быть уроком межкультурного общения. Поэтому для коммуникативной компетенции в родном и иностранном языках имманентной является культурная компетенция. Знание только вербального кода (языка) и правил его использования недостаточно для успешного общения с носителями других языков: необходимо владеть внекодовыми, фоновыми знаниями, элементами невербального культурного кода. Именно такие знания помогут избежать коммуникативных неудач, как при непосредственном общении, так и при чтении и переводе.

Одним из самых важных и одновременно самых сложных моментов в процессе преподавания иностранных языков является обучение творческим, активным навыкам пользования языком: говорению и письму. Особенно актуально это в условиях, когда язык преподается вне языковой среды. Именно в процессе обучения говорению и письму вскрываются проблемы лексико-фразеологической сочетаемости, коммуникативного синтаксиса, а также проблемы, связанные с невлaдением культурными фоновыми знаниями. Глубина этих проблем ярко проявляется при сопоставлении изучаемого языка (а значит и культуры) с родным.

Выбор приемов и упражнений, направленных на развитие активных навыков пользования языком, зависит от многих факторов: цели изучения языка, уровня подготовки и индивидуально-психологических особенностей учащихся, характера учебного материала и др. Однако, что касается преподавания русского языка в Греции, непреложным, на мой взгляд, остается положение о том, что организация учебного процесса должна быть основана на сопоставлении русского языка и культуры с греческим языком и культурой.

На практических занятиях это можно реализовать в следующих формах:

- 1) подача материала с установкой на предупреждение возможной интерференции греческого языка;

Например: Несовпадение существующей в греческом языке синонимии словосочетания *μερικές φορές* и наречия *ενίοτε* с их лексическими эквивалентами *несколько раз* и *иногда* в русском языке:

*Μερικές φορές δεν σας καταλαβαίνω. = Иногда я не понимаю вас.*

Распространенная ошибка: *Несколько раз* я не понимаю вас.

- 2) сознательное сопоставление особенностей греческого и русского языков;

Например: В русском языке в функции выражения пассива возвратные глаголы и причастные конструкции выступают на равных правах, в греческом доминируют возвратные глаголы:

*Τα λάθη γρήγορα διορθώθηκαν. Ошибки были быстро исправлены.*

3) использование материала, в котором содержатся элементы, заведомо близкие носителям греческой культуры;

Например: Тексты по истории и культуре Греции, свежие газетные статьи о текущих событиях в Греции, а также тексты, содержащие заимствованные из греческого языка фразеологизмы.

4) применение приема языковой догадки-переноса, основанного на переносе фоновых знаний греков на русское искомое-неизвестное;

Например: *столица* Греции – Афины, *гора* Олимп, *премьер-министр* Греции К. Караманлис, *президент* Греции К. Папуляс.

И еще один важный, на мой взгляд, момент, - с одной стороны, студенты среднего и продвинутого этапов обучения уже овладели базовыми знаниями русского языка и, преодолев основные трудности, казалось бы, готовы к более творческому подходу в изучении языка, а с другой, они вдруг обнаруживают, что язык необъятен и что находятся они, если не в самом начале, то в лучшем случае в середине пути. Это открытие часто сопровождается разочарованием, неуверенностью в себе, а порой даже отчаянием. Мне не раз приходилось слышать от студентов реплики типа: «Я никогда не выучу этот язык», «Я никогда не заговорю свободно по-русски» и даже «Я ничего не понимаю» и т.п. Вот тут преподаватель должен проявить терпение, настойчивость и большую изобретательность, чтобы превратить разочарованного студента в своего помощника и союзника в процессе осмысления и освоения секретов русского языка и культуры. Именно в таких ситуациях представляется особенно актуальным и уместным использование материалов, касающихся греческой культуры, истории или мифологии. Коммуникация, как известно, предопределяется творческой активностью говорящих, кому, как не грекам, наследникам одной из древнейших культур, разбираться в этих вопросах и быть заинтересованными в их обсуждении.

Кроме того, следует отметить, что преподавание русского языка в греческих университетах, в особенности на факультетах филологического профиля включает работу со специальными текстами: знакомство с научным, публицистическим, научно-публицистическим и газетно-публицистическим стилями. Подбирая такие материалы, нужно учитывать не только область знаний, специальность и интересы студентов, но и, по возможности, иметь в виду прямую связь этих материалов с греческим миром. Ибо, чем больше зона пересечения индивидуальных когнитивных пространств общающихся, тем успешнее будет коммуникация. Работа со специальными текстами предполагает целый ряд заданий, среди которых целесообразно предложить греческим студентам сравнить и соотнести факты, мнения, ситуации, рассматриваемые, например, в российской прессе, с материалами греческой прессы, подготовить краткие сообщения по ним.

Современный преподаватель иностранного языка – это не столько «лингвист + методист», сколько «лингвист + культуролог», способный квалифицированно прокомментировать данный факт языка в его политическом, экономическом, социальном, бытовом, правовом, военном и т.д. контекстах. (Гореликов 2001, с.136) Говоря о профессиональной компетенции современного преподавателя русского

языка как иностранного нужно не забывать и о необходимости знаний в области психологии и психолингвистики, а также, позволю себе смелость сказать, об артистичности преподавателя. А поскольку мы обсуждаем преподавание русского языка в греческой аудитории, нельзя не отметить и тот факт, что глубокие знания преподавателя не только в области греческого языка, но и греческой культуры, истории, быта и современности во многом облегчают процесс обучения греков русскому языку. Знания эти, однако, следует применять чаще в латентной форме, не афишируя их, прибегать к ним по мере необходимости и с большой деликатностью.

Еще Ломоносов, резко выступавший против засорения русского языка иноязычием, высоко ценил наследие античности: «Оттуда умножаем довольство российского слова, которое и собственным своим достатком велико и к приятию греческих красот посредством славянского сродно.» (Ломоносов 1952, с. 587) Давайте и мы, вслед за Ломоносовым обратимся к «греческим красотам».

Как известно, в русском языке содержится огромное число заимствований из греческого, как и издавна живут в русском сознании греческие мифологические образы, а в русской фразеологии выражения, порожденные греческой мифологией: *Ахиллесова пята* (*η αχίλλειος πτέρνα*) - слабое, уязвимое место; *Авгиевы конюшни* (*η κόπρος του Αυγείου*) - о крайне запущенном помещении, а также о делах, находящихся в крайнем беспорядке; *нить Ариадны* (*ο μίτος της Αριάδνης*) - путеводная нить, возможность, помогающая выйти из затруднительного положения; выражение *дойти до Геркулесовых столпов* (*οι Ηράκλειες Στήλες*) употребляется в значении: дойти до предела чего-либо, до крайней точки; выражение *Геркулесов труд, подвиг* (*ηράκλειο έργο, ηράκλειος άθλος*) употребляется, когда говорят о каком-либо деле, требующем необыкновенных усилий; о человеке, затрудняющемся в выборе между двумя решениями мы говорим *Геркулес на распутье* (в греческом языке этот фразеологизм отсутствует). Имя же самого *Геракла* (*ο Ηρακλής*) стало нарицательным для человека, обладающего большой физической силой, нарицательными именами являются также имя *Кассандры* (*η Κασσάνδρα*) (*Вещей Кассандры*) для человека, предостерегающего об опасности, но которому не верят, имя *Одиссея* (*ο Οδυσσέας*), скитальца и странника и *одиссея* (*η οδύσσεια*), в значении богатого событиями странствия, похождения, а также имя друга *Одиссея Ментора* (*ο Μέντωρ*) - авторитетного наставника, отсюда и *менторский тон* - строгий и поучающий; о человеке, любующемся собой мы говорим *Нарцисс* (*ο Νάρκισσος*), *Самовлюбленный, как Нарцисс*; образ *Пенелопы* (*η Πηνελόπη*) - символ женского благородства, супружеской верности и терпения; *Сфинкс* (*η Σφίγξ*) являет собой воплощение тайны, *загадочен, как Сфинкс* - говорят о человеке, слова и поступки которого непонятны окружающим; *Фемиды* (*η Θέμις*) - правосудие, закон; *весы Фемиды* - символ правосудия; *слуги (жрецы) Фемиды* - слуги закона, судьи; и наконец *Пегас* (*ο Πήγασος*) - символ поэтического вдохновения, *оседлать Пегаса* - стать поэтом, начать писать стихи.

Выражение *дары данайцев* употребляется в значении: коварные дары, несущие с собой гибель для тех, кто их получает; *бойся данайцев, даже дары приносящих* (*φοβού τούς Δαναούς και δώρα φέροντας*); *кануть в Лету* (*έπεσε σε λήθη*) -

быть забытым, бесследно исчезнуть; *между Сциллой и Харибдой* (μεταξύ Σκύλλας και Χαρρύβδης) - оказаться между двумя опасностями, меж двух огней; *погрузиться в объятия Морфея* (παραδίδομαι/βρίσκομαι στις αγκάλες του Μορφέως) - уснуть и видеть сны; *муки Тантала* (το μαρτύριο του Ταντάλου) - мучения, вызываемые близостью, кажущейся достижимостью желанья и невозможностью осуществления; *Прокрустово ложе* (Προκρούστεια κλίνη) - искусственная мерка, не соответствующая сущности явления; *рог изобилия* (το κέρας της Αμαλθείας) - неиссякаемый источник богатства, благ; *Сизифов труд* (σισύφειο έργο) - тяжелая, бесконечная и бесплодная работа; *ящик Пандоры* (το κουτί της Πανδώρας) - источник всяких бедствий и многие другие.

Многие заимствованные из греческого языка фразеологизмы стали уже настолько привычными в русском языке, что мы употребляем их, совершенно не задумываясь об их происхождении. Такие фразеологические выражения называли «крылатыми словами», а ведь это название восходит к Гомеру (Ομηρος), в поэмах которого –«Илиаде»(Ηλιάδα) и «Одиссее»(Οδύσσεια) - оно встречается не раз. «Έπεα πτερόεντα» - «слова крылатые», интересно, что в современном греческом языке это выражение утратило первоначальный гомеровский смысл и употребляется в значении «пустые слова», «слова, брошенные на ветер». (Μπαμπινιώτης 2006, 641)

Вопросу о фразеологизмах в современном русском языке, как исконно русских, так и заимствованных из других языков, посвящено немало работ современных исследователей в области общей теории фразеологии, сопоставительной лингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, когнитивной фразеологии, методики преподавания русского языка. Я хочу лишь попытаться продемонстрировать, как и почему можно и нужно обращаться к фразеологизмам, в основе которых лежат мифы Древней Греции, на занятиях по русскому языку в греческой аудитории. Мною собрано более двухсот примеров из российской прессы и публицистики, а также из произведений русской художественной литературы, содержащих такие фразеологизмы. Приведу в виде разработок некоторые из них:

### **Пример 1. Гордиев узел ( Ο γόρδειος δεσμός)**

**Задание 1.** Прочитайте отрывки из публикаций и ответьте на вопросы:

1. О чем говорится в этих отрывках и что общее вы в них находите?
2. Как вы понимаете выражение «разрубить гордиев узел» и каково его происхождение?
3. Как вы думаете, почему президент РФ употребил именно это выражение? Как бы вы охарактеризовали его речь?
4. Как часто и где в греческом языке встречается это выражение?
5. Какую ситуацию в Греции вы назвали бы гордиевым узлом? (в области политики, экономики, образования)
6. Что называет И. С. Тургенев гордиевым узлом? Почему?
7. Как вы понимаете слова Ф. М. Достоевского?
8. В русском языке мы называем гордиевым узлом любое запутанное дело, трудно разрешимый вопрос, а в греческом?



Медведев приказал *«разрубить гордиев узел»* цен на авиакеросин. Ситуация с ценами на авиакеросин в России является безобразной, поэтому необходимо принять ряд безотлагательных мер. Об этом заявил президент страны Дмитрий Медведев, передает РИА Новости. «Причем нужно сделать это как можно быстрее, потому что нужно этот *гордиев узел разрубить*, иначе это никогда не закончится», - добавил президент. (Lenta.ru Экономика. 11.11.2008)

С самореформой бюрократы не спешат.

Руководитель правительства объяснил провал в работе страхами чиновников перед отставками и реорганизациями. Сломить сопротивление бюрократов действительно оказалось крайне сложно. *«Разрубить гордиев узел»* пока не удастся, - говорит источник «НГ» о принятии серьезных кадровых решений. - Многие незаинтересованные в проведении реформы люди находятся на значимых ролях, и от них никуда не денешься». Между тем от того, как быстро будет решен вопрос о сокращении избыточных, часто дублирующих друг друга функций министерств и ведомств, зависит не только результативность административной реформы, но и темпы экономического роста в стране. (НКРЯ.Наталья Меликова. С самореформой бюрократы не спешат. Независимая газета, 04.01.2003.)

*Гордиев узел* нельзя было распутать пальцами, а между тем все ломали голову, как бы его распутать именно пальцами; но пришел Александр — и рассек узел мечом, тем и разрешил загадку. (НКРЯ. Ф.М. Достоевский. Дневник писателя. 1876)

Расстался... и нехорошо расстался, оскорбительно, неловко, гласно, и без нужды гласно... Сам я плакал, и она плакала, и черт знает, что произошло... *Гордиев узел* какой-то затянулся — пришлось перерубить, а больно было! Впрочем, все на свете устроивается к лучшему. Она вышла замуж за хорошего человека и благоденствует теперь...( НКРЯ. И. С. Тургенев. Рудин. 1856)

**Задание 2.** Прочитайте легенду, объясняющую происхождение мифологизмов «гордиев узел», «разрубить гордиев узел», вам известна эта легенда или какой-то иной ее вариант?

### *Гордиев узел. Разрубить гордиев узел*

В греческой мифологии Гордий - царь Фригии, эпоним одноименного города в Малой Азии. Гордий был простым земледельцем, и однажды во время пахоты орел сел на ярмо его волов. Это было истолковано как знамение, предвещающее Гордию царскую власть. Вскоре фригийцы, оставшись без правителя, обратились за советом к оракулу, кого выбрать царем. Оракул предсказал, что надо избрать того, кого они первым встретят едущим к храму Зевса на повозке. Этим человеком оказался Гордий. Став царем, он выстроил город, получивший его имя, и поставил в цитадели повозку, которой был обязан своей властью, опутав ее ярмо сложнейшим узлом. Считалось, что тот, кто распутает этот узел, станет правителем всей Азии. По преданию, величайший из полководцев древности Александр Македонский в 334 г.

до н.э. вместо распутывания узла просто разрубил его мечом, откуда и пошло выражение «разрубить гордиев узел» - принять быстрое и смелое решение в сложной ситуации.

**Задание 3.** Прочитайте, сравните и переведите следующие предложения. Ответьте на вопросы.

*Александр Македонский вместо распутывания узла просто разрубил его мечом.*

*Александр Македонский, не сумев распутать узел, разрубил его мечом.*

1. В чем заключается разница?
2. Как вы думаете было «на самом деле»?
3. Как, судя по этой ситуации, можно охарактеризовать поступок Александра Македонского и его самого как личность?

### **Пример 2. Дамоклов меч (*Η δαμόκλειος σπάθη*)**

**Задание 1.** Прочитайте отрывки из публикаций и ответьте на вопросы:

1. О чем говорится в этих отрывках и что общее вы в них находите?
2. Как объяснить по-русски значение выражения «дамоклов меч»?
3. Какую еще метафору вы встретили в этих отрывках? Что она означает?
4. Кто или что выступает в роли дамоклова меча в каждом из отрывков?
5. Как вы понимаете слова Л. Н. Толстого?
6. Как заголовок первой статьи может быть связан с ее содержанием?
7. Почему авторы публикаций обращаются к этому фразеологизму?
8. В греческом языке употребляется это выражение? Приведите примеры.

**Задание 2.** Составьте предложения, используя выражение «дамоклов меч».

**Задание 3.** Расскажите о происхождении выражения «дамоклов меч».

#### *Дамоклов меч для Киева*

Президент Украины Виктор Ющенко обдумывает важнейший вопрос: распустить ему Верховную Раду сейчас, или подождать... (Новая Политика. Интернет- журнал, 6.10. 2008 )

У президента нет задачи снять Касьянова до выборов - у него есть задача держать над Касьяновым *дамоклов меч*. Бедный премьер, как рыбка в аквариуме, - по другую сторону стекла всегда сидит кошка. (Юлия Латынина. Мы увидели двойника президента. Новая газета, 30. 01. 2003)

Для нас этот срок - а он включает и подготовительный период - чрезвычайно мал. Я до сих пор в ужасе от того, что мы вынуждены были начать работу по незаконченному сценарию. Сейчас все огрехи видны, а я уже ничего не могу исправить. Из-за висящего, как *дамоклов меч*, срока сдачи приходится жертвовать качеством, и это для нас мучительно. Вместе с тем опыт показывает, что зарубежные инвесторы не так страшны, как их малюют. Чаще всего это профессионалы, с которыми можно и нужно работать, которых можно во многом убедить. Да и жесткие требования - замечательный стимул. (НКРЯ. Лариса Малюкова. Разговор поэтов о киноторговле. Искусство кино. 2003)

Спекулянты как *дамоклов меч* нависли над национальными хозяйствами. Этой космополитической армией беспощадно правит мировая финансовая олигархия. Исследование МВФ показало, что 30-50 банков контролируют все денежные рынки мира, весь обмен валют и все ключевые валюты. Такова воронка мирового рынка, в которую угодила Россия. (НКРЯ. Борис Ключников. Либеральная эпидемия и здоровый протекционизм. Наш современник. 2004)

Всё это так просто, ясно и несомненно, что не понять этого нельзя; но кроме того, для того чтобы люди не могли придумать такие отговорки, по которым можно было бы не всегда исполнять эти требования, над людьми повешен еще на волоске *Дамоклов меч*, т. е. смерть, которая всякую минуту может постигнуть каждого человека... (НКРЯ. Л.Н. Толстой. Письма. 1894)

**Задание 4.** Прочитайте миф о Дамокловом мече. Переведите его на греческий язык.

Дамокл, один из приближенных сиракузского тирана Дионисия Старшего, стал завистливо говорить о нем как о счастливейшем из людей. Дионисий, чтобы проучить завистника, посадил его на свое место. Во время пира Дамокл увидел, что над его головой висит на конском волосе острый меч. Дионисий объяснил, что это символ тех опасностей, которым он, как властитель, постоянно подвергается, несмотря на кажущуюся счастливой жизнь. Отсюда выражение «дамоклов меч» получило значение нависшей, угрожающей опасности.

1. Вы знакомы с фразеологизмом «висеть (держаться) на волоске (ниточке)»? Как вы думаете, каково его происхождение?

Предлагаемые задания направлены на повышение активности студентов, развитие коммуникативной компетенции. При этом, нужно не забывать, что основной целью такой работы является формирование навыков восприятия и осмысления текста, а также развитие навыков говорения на заданные темы. Поэтому эти задания целесообразно сочетать с соответствующими уровню подготовки лексико-грамматическими комментариями и упражнениями, направленными на

последующий выход в репродуктивно-продуктивную речевую деятельность студентов.

Момент узнавания (общеизвестные для греков факты, прецедентные имена) концентрирует внимание студентов, облегчает процесс восприятия специальных текстов, а также является дополнительным коммуникативным стимулом, так как у студентов возникает желание дополнить информацию, высказать свою точку зрения, что в конечном итоге вызывает потребность-необходимость говорить.

Прием языковой догадки-переноса, основанный на переносе фоновых знаний греков на русское искомое-неизвестное способствует усвоению новой лексики (*Ахиллесова пята* (*η αχίλλειος πτέρνα*) → *уязвимое место*; *Химера* (*η Χίμαιρα*) → *нечто нереальное, несбыточная, неосуществимая мечта*; *Ехидна* (*Εχίδνα*) → *ехидный* → *злой, язвительный, коварный человек*).

Анализ языковых средств и текста в целом дает возможность сформировать в языковом сознании студентов ассоциативные связи, отражающие внутрикультурные и межкультурные соответствия.

Таким образом, любое выявление и осознание общих для разных культур (в нашем случае русской и греческой) моделей мировосприятия является мощным стимулом межкультурной коммуникации, что способствует, в конечном итоге, сближению этих культур.

И в заключение, хочу привести слова С. Г. Тер-Минасовой: «Его Величество Общение (или – ее Величество Коммуникация) правит людьми, их жизнью, их развитием, их поведением, их познанием мира и самих себя как части этого мира. И всякая попытка осмыслить коммуникацию между людьми, понять, что ей мешает и что способствует, важна и оправдана, так как общение – это столп, стержень, основа существования человека». (Тер-Минасова 2000, 72)

#### Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998.
2. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина / репринт 5-го изд. 1899, М. 1991.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990.
4. Гореликов С.А. Язык СМИ как аспект преподавания русского языка в иностранной аудитории. /С.А. Гореликов// Слово. Грамматика. Речь. Сб. ст., Вып.3, с.133-137, М.: ПАИМС, 2001.
5. Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т.7, изд. АН СССР, 1952.
6. МАС: Словарь русского языка. В 4-х т. / Под. ред. А. П. Евгеньевой. Изд. 2-е. М.: Русский язык, 1981-1984.
7. Мифологический словарь. / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. М.: Советская энциклопедия, 1990.
8. НКРЯ: Национальный корпус русского языка.
9. Словарь античности. Пер. с нем. М.: Прогресс, 1989.

10. Тер-Минасова С. Г. Язык, культура, межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова // Мир русского слова. № 2. 2000. с. 72-83.
11. Фразеологический словарь русского языка. / Под. ред. А. И. Молоткова. Изд. 4-е. М.: Русский язык, 1986.
12. Richerlin J. Ελληνική Μυθολογία. Τ. Α'-Β'. εκδ. Περγαμηναί, Αθήναι, 1954.
13. Δορμπαράκης Π.Χ. Επίτομον Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Α. Κολλάρου & Σιας Α.Ε. 5-η έκδ., 1989.
14. Κερένυϊ Κ. Η Μυθολογία των ελλήνων. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Α. Κολλάρου & Σιας Α.Ε., 1996.
15. Λορεντζάτος Π. Ομηρικόν Λεξικόν. εκδ. Μ. Τριανταφύλλου & Σια, Θεσσαλονίκη, 1925.
16. Μπαμπινιώτης Γ. Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα, 2006.

Марку Х.  
Фракийский университет имени Демокрита  
г. Комотины (Греция)

### **“ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ” ГЛАГОЛЬНАЯ ЛЕКСИКА: В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ?**

Категория глагольного вида, морфологическая экспликация семантики и употребление видовых форм – одна из важнейших особенностей славянских языков, в то же самое время и один из основных “подводных камней” в преподавании этих языков как иностранных.

В последние десятилетия произошли существенные изменения в лексической, но и в словообразовательной системе как русского, так и остальных славянских языков. Глагольная лексика пополняется непрерывно, а в настоящее время и особенно интенсивно, за счет заимствований. В последнее время наблюдается массовое вхождение в русский язык глагольных заимствований в самые различные сферы жизни: в экономике (*авизировать, акционировать, арендовать, банкротить, девальвировать, дотировать, инвестировать, индексировать, квотировать, котировать*), в политике (*агитировать, баллотировать, вотировать, депортировать, консолидировать, лоббировать*), в праве, (*аккредитировать, апеллировать, инкриминировать, санкционировать*), в компьютерном деле, (*архивировать, компьютеризировать, сканировать*), в шоу-бизнесе (*дебютировать, импровизировать, лансировать, презентовать*)<sup>54</sup>.

Заимствованные глаголы из европейских языков, в своем подавляющем большинстве из английского, представляют особый интерес для методики преподавания. Большая часть этих глаголов – аспектуально немаркированные, их

---

<sup>54</sup>Данные примеры заимствованы из корпуса примеров Мальцевой Е. В. 2007. *Изменение состава и значения глагольной лексики конца XX – начала XXI века*. Автореферат диссертации.

семантика известна, а омонимичность форм совершенного и несовершенного вида позволяет во многих контекстах не задумываться о выборе видовой формы, что сближает русский язык с теми языками, в которых данная грамматическая категория отсутствует (см. Титаренко 2002: 187).

В настоящей работе рассматриваем заимствованные глаголы на *-овать, -ировать* в русском языке, соответственно на *-ирам, -изирам* в болгарском. Факт, что эти глаголы не имеют видовых корелятов, относит их к группе двувидовых глаголов, проявляющие наряду с перфективным и имперфективное значение: *популяризовать, эмигрировать, аранжировать*, в болгарском языке *- популяризирам, емигрирам, аранжирам*.

Вопрос состоит в том, что наряду с глаголами, которые не принимают видовые морфемы (*децентрализовать, европеизировать*), очень большое число глаголов усваивается по законам формальной дифференциации перфективов и имперфективов: через маркирование префиксом или имперфективирующим суффиксом (*дезорганизовать - раздезорганизовать, эшелонировать - проэшелонировать, заколлективизировать, проинформировать, отреставрировать, арестовывать, организовывать*) и этот факт в силе как по отношению к русскому, так и по отношению к болгарскому языку, хотя в различной степени.

Проблема проистекает из факта, что языки с настолько категорическими аспектуальными противопоставлениями, как славянские языки, явно стремятся выработать механизмы, чтобы подчинить входящие глаголы аспектуальной системе, ищут способы превозмочь и снять принудительную двувидовость заимствованных глаголов. Войдя в лексическую систему русского языка, иноязычная глагольная лексема адаптируется посредством использования “домашних” суффиксов, окончаний, приставок.<sup>55</sup> Для образования совершенного вида заимствованных глаголов используются приставки, продуктивные в русском языке: *про-, вы-, за-, по-* например:

*проинсталлировать*

не дают нормально *поэмигрировать*

Можно даже с симфоническим оркестром *поаранжировать*<sup>56</sup>

Как выглядит, глагольные заимствования, которые на первый взгляд кажется, что облегчают интерпретацию и употребление глаголов в разных аспектуальных контекстах, так как омонимические видовые формы эксплицируют как совершенный, так и несовершенный вид, на практике связаны с рядом дополнительных параметров.

## **I. Префиксальная и суффиксальная деривация и семантическая дифференциация дериватов.**

<sup>55</sup>См. Мальцева Е. В. 2007, там же.

<sup>56</sup>Примеры excerptированы из Интернета.

Что касается болгарского языка, некоторые лингвисты категорически убеждены и не ставят под сомнение факт, что система ищет выход из сложившейся ситуации, что “нажим системы на эти глаголы настолько силен, что они получают свое видовое соответствие, так что образуется видовая пара двумя способами” (Ницолова 2008: 250).

#### 1. Суффиксальная деривация

– при помощи суффикса *-ва*: *организирам, абонирам, складирам* (Ницолова 2008: 250), соответственно *-ыва* в русском.

*реализовать/реализовывать*

*нормализовать/нормализовывать*

*организовать/организовывать*

*фил*

*ъм должен интриговывать*

Проблема в том, что в то же самое время встречаем и другой пример, который иллюстрирует неустановленность ситуации:

*рекламный текст должен интриговать читателя*<sup>57</sup>

Это явление в болгарском языке было замечено еще Ю. Масловым, который обращает внимание на то, что видовое значение определенных видовых основ “было бы полностью монополизировано их производными основами на *-ирва*, но на деле такой монополизации мы нигде не находим и вообще основы на *-ирва* употребляются довольно ограниченно и представляют собой лишь параллельную, правда, более четкую, но никогда не единственную возможность выражения значения несовершенного вида у соответствующих глаголов” (Маслов 1963: 97).

“Имперфективные формы на *-ирва* представляют собой не модернизированные архаизмы, а подлинные неологизмы, не получившие еще всех прав гражданства в болгарском литературном языке” (Маслов 1963: 95). Все таки, по отношению к болгарскому языку Л. Боле полагает, что “...дифференциация видовых значений противопоставлением суффиксов несколько менее типична для современного языка и что сейчас шире распространено противопоставление приставочной или бесприставочной основы...” (Л. Боле, цит. по Маслов 1963: 94).

#### 2. Префиксальная деривация

Самый естественный способ образования перфективного корелята – присоединение чистовидового префикса и образование дериватов типа *заангажирам, проконтролирам, издекламирам, откопирам, напарфюмирам, сформирам, урегулирам* (Ницолова 2008: 250).

Оказывается очень удобным тестовать и „сверять“ в сети интересующие нас языковые явления:

*да посърфираме в Интернет*

*стреми се да отреагира адекватно*

Никак нетрудно „просерфировать“ и в русских сайтах и попеть на следующие примеры:

---

<sup>57</sup>Примеры эксцерпированы из Интернета.

*серфировать в Интернете* но: *рекомендую любознательным просерфировать*  
*реагировать - прореагировать на случившееся*  
*интриговать – заинтриговать*  
*классифицировать - расклассифицировать*

Здесь можем заметить, что болгарский язык не создает префиксального деривата глагола *классифицировать*, факт, который в силе для многих еще „интернациональных“ глаголов. Необходимо обратить внимание на неодинаковую степень „терпимости“ болгарского и русского языков по отношению к двувидовости заимствованных глаголов. Для болгарского языка вообще характерно, с одной стороны, появление новых двувидовых глаголов, а, с другой, поддержание, терпимость при ряде глаголов, при которых по формальным причинам двувидовость невозможно ограничить в едновидовост в рамках свершенного вида (это наблюдается даже при многих из видовых основ на *-ира*, при которых двувидовость можно устранить через противопоставление на видовые основы на *-ирва-*).

В этом ряду мыслей мы заставлены здесь привести констатации С. Иванчева: “В противоположности болгарскому языку для северных славянских языков характерно то, что даже при появлении новых двувидовых глаголов путем заимствования, обычно двувидовость не терпится и очень скоро отбрасывается через создание новых префигированных видовых основ совершенного вида” (Иванчев 1971: 171). В русском языке образование префиксальных перфективных корелятов все более продуктивно, что уже было иллюстрировано и можно „проиллюстрировать“ и дополнительными примерами:

*финансировать – профинансировать*  
*ратифицировать – проратифицировать*  
*приватизировать – заприватизировать*

По сведениям Св. Иванчева, в остальных славянских языках префиксальные образования от „интернациональных“ глаголов возникают еще более свободно. В польском тенденция к префиксации действует сильнее даже чем в русском (Иванчев 1971: 173).

Вопреки тому, согласно недавним исследованиям, значительная часть заимствованных двувидовых глаголов являются глаголами с ограниченной морфемной валентностью – среди омонимических пар 31,4% не имеют никаких корелятов, тот же процент имеет по одному префиксальному деривату, 27% располагают 2-3 дериватами и только 10% располагают тремя и больше дериватами. По данным А. Н. Тихонова, из 1500 заимствованных глаголов около 500 только образуют видовые кореляции при помощи чистовидовых префиксов (см. Титаренко 2002: 187).

## **II. Неустановленность в рамках конкретной группы глаголов – стилистические особенности и ограничения**

Как в болгарском, так и в русском языке, ситуация по отношению к этим группам глагольной лексики идентична – нестабильна и неустановлена. Наблюдается расхождение между грамматическими и стилистическими правилами и



естественным употреблением в живой речи. Существование определенной тенденции в спонтанной речи является фактом, но пока еще не закономерностью, вопреки явному стремлению отстранения этой нестабильности и неустановленности.

В желании „сориентироваться“ как выглядит непринужденное употребление подобных глаголов, опять решаю “посерфировать” в сети. Попадаю сразу на потребителя, оказавшегося перед дилемой и выразившего несогласие: “*Да, ама езиковедите НЕ дават - нямало дума "организиpBAM" в българския език, а думата била само "организиpAM"! Е, да, де, но обърквацията е пълна! И е по-добре да има и дума "организиpBAM", струва ми се! (Да, но езиковедите не дават – нету, говорят, слово "организиpBAM" в болгарском языке, есть только "организиpAM"! Да, но получается полная путаница! Было бы лучше, если бы существовало и слово "организиpBAM", мне кажется!*”).

Из множества подобных употреблений глаголов приводим еще две примера:

*извинявам се, че реагиpвам така  
колекционирвам салфетки*

Со стороны стилистов существуют серьезные реакции на увеличенное в последнее время употребление „адаптированных“, по-домашнему „усвоенных“ двувидовых глаголов при помощи имперфективного суффикса *-ва-*, проф. Владко Мурдаров рекомендует следующее: „Правильно остаться только при *организиpам, ремонтиpам, структуриpам* и *приватизиpам*, а новообразованные формы вообще не употреблять, так как они являются ненужными“ (Мурдаров 2008).

В связи с префиксацией „интернациональных“ глаголов в болгарском языке проф. Мурдаров предупреждает:

„Другая ошибка, которая проистекает из двойственного поведения глаголов с суффиксом *-иpам*, - это присоединение к ним ненужных приставок, так как таким образом в болгарском языке чаще всего получаем глаголы, обозначающие действие как завершенное. Поэтому появляется *заангажиpам* вместо *ангажиpам, отреажиpам* вместо *реажиpам, проконтролиpам* вместо *контролиpам*. В таких новосозданных формах наш язык тоже не нуждается и их необходимо избегать. Еще больше не надо вносить в них и суффикса *-в-* – *заангажиpвам, отреажиpвам, проконтролиpвам*, как часто происходит..... В нашем языке нету места для форм как *сформиpвам, преструктуриpвам* или *прегрупиpвам*, так как существующие глаголы – это только *сформиpам, преструктуриpам* или *прегрупиpам*“ (В. Мурдаров 2008).

Диаметрально противоположными являются прогнозы о дальнейшем развитии этих глаголов в системах рассматриваемых языков: они варьируют от убежденности в полном разрушении двувидовости и ее преодолении путем префиксации и суффиксации, до стабилизации и укрепления глаголов с двойственным аспектуальным поведением. Нетрудно понять, что данное поведение „интернациональных“ заимствованных глаголов в русском и в болгарском языке, являясь во многих случаях нестабильным, возбуждает немало довольно сложных вопросов и все эти параметры связаны с трудностями и методической неоднозначностью в преподавании.

Литература:

1. Бондарко А. В., 1971, Вид и время русского глагола. М., “Просвещение”.
2. Иванчев С., 1971. Проблеми на аспектуалността в славянските езици. София, БАН.
3. Кошмидер Э., (Erwin Koschmieder, Nauka o aspektach czasownika polskiego w zarysie, Próba syntezy, Rozprawy i materiały wydziału i Towarzystwa przyjaciół nauk w Wilnie, t. V, z. 2, Wilno, 1934), 1962, “Очерк науки о видах польского глагола”. В: Вопросы глагольного вида, М., «Издательство иностранной литературы», с. 105-166.
4. Мальцева 2007: Мальцева Е. В. Изменение состава и значения глагольной лексики конца XX – начала XXI века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. [tsu.tmb.ru/ru/aspir/dis/download](http://tsu.tmb.ru/ru/aspir/dis/download)
5. Маслов Ю., 1963. Морфология глагольного вида в современном болгарском литературном языке. М., Изд. Академии наук.
6. Морозов В. Э. 2005. “Простейшие” и “трудные” случаи употребления видов глагола. В: Русский язык за рубежом, № 1-2, с. 60-65.
7. Мурдаров В., 2008. “Как да отреагирам”. Езикова култура In: Онлайн издание на списание “Български език”, кн. 2. [www.balgarskiezik.org/react.htm](http://www.balgarskiezik.org/react.htm)
8. Ницолова Р., 2008. Българска граматика. Морфология. С., Университетско издателство “Св. Кл. Охридски”.
9. Ожегов С.И., 1987. Словарь русского языка. Москва, Русский язык.
10. Станчева Р., 2004а. За двувидовите глаголи в българския език. In: [Slavia Meridionalis 4/2004](http://SlaviaMeridionalis4/2004), Warszawa, p. 97-137.
11. Станчева Р. 2004б. Въпросът за видовата семантика на глаголите с наставка -ира-а-м (-изир-а-м) в българския език. В: Български език, ИК Емас, кн. 2-3, с. 92-103.
12. Титаренко Е. Я., 2002. Об особенностях двувидовых глаголов в современном русском языке. In: Культура народов Причерноморья. Раздел 3. Функциональное описание языковых единиц. [www.nbuv.gov.ua/Articles/KultNar](http://www.nbuv.gov.ua/Articles/KultNar)

Митина Н.С.  
Санкт-Петербургский государственный университет  
г. Санкт-Петербург (Россия)

**РОЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОГО ПОЛЯ В ПРОЦЕССЕ  
ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА  
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»)**

На современном этапе развития теории и практики интерпретации художественного текста оказывается довольно проблематичным предложить «универсальные принципы и приемы анализа художественного текста» (Рогова и др. 2007, 4) с целью их использования, с одной стороны, преподавателем при обучении чтению иностранных учащихся, с другой стороны, учащимися при выявлении смысловой структуры изучаемого текста. Однако исследования по анализу художественного текста, ведущиеся в Санкт-Петербургском государственном университете на кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания под руководством К.А. Роговой, показали, что в данном случае является целесообразным, основываясь на концепции В.И. Тюпы, обратиться к общей модели анализа научного познания, представляющей собой «общенаучные особенности верифицируемости» (Тюпа 2006, 8) и состоящей из следующих этапов: фиксация, систематизация, идентификация, объяснение и интерпретация (там же) .

В качестве одного из возможных методов интерпретации художественного текста, удовлетворяющим пяти этапам научного познания, в данном случае предлагается **метод функционально-смыслового поля** (функционально-смысловое поле - далее ФСП). Обозначим некоторые положения, являющиеся принципиальными при рассмотрении ФСП как одного из возможных методов интерпретации художественного текста в иностранной аудитории.

Во-первых, необходимо определить терминологическое соотношение данного поля с уже существующими в лингвистике полями. В современной науке о языке существуют различные поля: «функционально-семантические поля, морфемные поля, фонемные поля, словообразовательные поля, лексемные поля, семантические поля, микро- и макрополя, поле множественности» (Щур 2007, 21) и т.д. В целом, любое лингвистическое поле можно определить следующим образом: «лингвистическое поле – это совокупность слов, которые, будучи связаны друг с другом определенными взаимоотношениями, образуют иерархическое структурное единство» (Щур 2007, 41). Таким образом, существующие на данный момент поля, во-первых, моделируются на основе системы языка; во-вторых, в качестве основной единицы построения в данных полях выступает единица языковой системы (фонема, морфема, лексема и т.п.). Принципиальным отличием ФСП является его использование по отношению не к системе языка, а к **художественному тексту**, что в свою очередь, позволяет фиксировать не только словарное определение единицы в рамках языковой системы, но и выявить определенные «смысловые приращения» (термин В.В. Виноградова) текстовых единиц, особую динамику (работы К.А. Роговой), которую единицы приобретают в любом художественном тексте.

Таким образом, наряду с существованием языкового поля в рамках лингвистики, применяемого для системы языка, можно говорить о существовании в рамках лингвистики текста **текстового поля**, посредством которого рассматривается функционирование единиц в пространстве художественного текста (не в пространстве языковой системы), что способствует проникновению в **смысловую организацию** художественного текста через выявления «особой семантики» единиц в тексте (данные положения нашли непосредственное отражение в названии поля).

Во-вторых, признаки, лежащие в основе моделирования ФСМП, являются лингвистическими. Исследователь Г.С. Щур замечает, что зачастую поля моделируются на базе не лингвистических, а экстралингвистических признаков (например, для создания таких полей, как поле терминов родства, названия растений, болезней, цветообозначений «потребовалось постулирование таких дифференциальных признаков, как возраст, кровное родство, спектр и т.д., несмотря на то, что эти признаки являются экстралингвистическими» (Щур 2007, 29)). Рассмотрение же художественного текста как объекта лингвистического исследования позволяет говорить о лингвистической природе моделируемого в художественном тексте поля.

Таким образом, общепринятые критерии выделения языкового поля не противоречат критериям моделирования текстового поля, однако нуждаются в дополнении в силу специфики рассматриваемого материала – художественного текста. Так, в качестве параметров формирования ФСМП в данном случае рассматриваются критерии, предложенные И.М. Кобозевой для семантического поля:

Наличие семантических и смысловых отношений (корреляций) между составляющими поле единицами;

Системный характер данных отношений;

Взаимосвязь и взаимоопределяемость компонентов поля;

Относительная автономность;

Непрерывность обозначения его смыслового пространства;

Взаимосвязь семантических полей в пределах всей лексической системы (всего словаря) (Кобозева 2001, 99). В данном случае считаем целесообразным говорить о взаимосвязи полей в пределах всего художественного текста.

Однако предложенных критериев, как было отмечено выше, оказывается недостаточно, поскольку сама природа художественного текста требует рассмотрения не отдельного слова, а слова как единицы текста в узком или широком контексте. В связи с этим, в последнее время исследователи стали отмечать особое значение не только предложения, как «номинативной единицы, также включенной в формирование смысла художественного текста», но и особую роль **микротекста**, «единицы которого представляют собой такие компоненты текста, которые связаны единством темы и установкой говорящего на ее представление» (Рогова и др. 2007, 5). При этом в качестве микротекста исследователями рассматриваются ССЦ (сложное синтаксическое целое), СФЕ (сферхфразовое единство), коммуникативный фрагмент (М.Б. Гаспаров), речевой компонент (К.А. Рогова) и т.д. Для текстовых построений Ф.М. Достоевского, отмеченных полифонией субъектов восприятия в связи с установкой автора на преодоление монологизма индивидуальной точки зрения, представляется целесообразным в качестве композиционно-речевой единицы рассматривать **речевое высказывание** (термин М.М. Бахтина), которое определяется «сменой речевых субъектов» (цитируется по: Зинченко и др. 2008, 32).

➤ Особенности самого художественного текста требуют введения такого критерия выделения ФСМП, как микротекст (в данном случае - речевое

высказывание), который наряду со словом и предложением, является, с одной стороны, компонентом ФСМП, с другой стороны, единицей анализа. Таким образом, введение единицы анализа текста (слово, предложение, микротекст) представляет собой степень **фиксации**.

В целом, «выделяемые с лингвистических позиций единицы выводятся на уровень **систематизации и идентификации**» (Рогова и др. 2007, 6). В большинстве случаев, как отмечает К.А. Рогова, «лингвистический и лингвостилистический анализ художественного текста исчерпывается этими двумя ступенями» (там же), что оставляет иностранного учащегося на уровне понимания содержательно-фактуальной, но не концептуальной информации текста (терминология И.Р. Гальперина). С целью проникновения в смысловую структуру текста, понимания авторских интенций и интертекстуальных связей учащимися необходимо перейти к такой стадии, как **объяснение**, которое предполагает «выявление речевых и актуализированных значений <...> и обнаруживает свою последовательность при соблюдении следующих процедур: 1). констатация значения языковой единицы, данного в словаре и грамматике, 2). конкретизация этого значения с привлечением ближайшего контекста, 3). расширение значения в пределах микротекста и включение в композиционно-смысловой блок с дальнейшим выходом в сферу ассоциативных значений» (Рогова и др. 2007, 6). Завершающей стадией, синтезирующей накопленные за все предыдущие ступени данные и являющейся целью применения ФСМП, является **интерпретация**.

Рассмотрим вышеизложенные положения о ФСМП и его соответствии ступеням модели научного познания на примере ФСМП ПРЕСТУПЛЕНИЕ в романе «Преступление и наказание». Так, ФСМП ПРЕСТУПЛЕНИЕ репрезентируется в романе следующими единицами (стадия **фиксации**):

- Лексической единицей, эксплицитно выражающей идею преступления: *Убей ее и возьми ее деньги, с тем чтобы с их помощью посвятить потом себя на служение всему человечеству и общему делу: как ты думаешь, не загладится ли одно, крошечное преступленьеце тысячами добрых дел?* (стр. 82) – субъект речи – один из посетителей трактира; *Со дня преступления его прошло почти полтора года* (стр. 552) – субъект речи – автор и т.д.

- Лексической единицей, имплицитно выражающей идею преступления: *Ну зачем я теперь иду? Разве я способен на это? Разве это серьезно? Совсем не серьезно. Так, ради фантазии сам себя тешу; игрушки! Да. Пожалуй что и игрушки!* (стр. 18) – субъект речи – Раскольников; *Теперь же, месяц спустя, он уже начинал смотреть иначе и, несмотря на все поддразнивающие монологи о собственном бессилии и нерешимости, «безобразную» мечту как-то даже поневоле привык считать уже предприятием, хотя все еще сам себе не верил. Он даже шел теперь делать пробу своему предприятию, и с каждым шагом волнение его возрастало все сильнее и сильнее* (стр. 20) – субъект речи – Раскольников; *Что ж, Катерина Ивановна, неужели же мне на такое дело пойти?* – субъект речи – Сонечка (стр. 33); *Нет, брат, ты врешь: «среда» много в преступлении значит; это я тебе подтвержу <...> А что ж, оно в строгом смысле, пожалуй, что и среда,*

- с удивительной важностью заметил Порфирий, - преступление над девочкой очень и очень даже можно «средой» объяснить (стр. 271) – субъект речи – Порфирий Петрович и т.д.

- Предложением, имплицитно выражающим идею преступления: *Нового шага, нового собственного слова они всего больше боятся...*(стр. 6) – субъект речи - Раскольников; *«Господи! – молил он, - покажи мне путь мой, а я отрекаюсь от этой проклятой ... мечты моей!* (стр. 65) – субъект речи – Раскольников;

- Фрагментами текста (непосредственно речевыми высказываниями): *Ни одного мига нельзя было терять более. Он вынул топор совсем, взмахнул его обеими руками, едва себя чувствуя. И почти без усилия, почти машинально, опустил на голову обухом. Силы его тут как бы не было. Но как только он раз опустил топор, тут и родилась в нем сила* (стр. 83) – преступление Раскольникова; *И вижу я, эдак часу в шестом, Сонечка встала, надела платочек, надела бурнусик и с квартиры отправилась, в девятом часу и назад обратно пришла. Пришла, и прямо к Катерине Ивановне, и на стол перед ней тридцать целковых молча выложила. Ни словечка при этом не вымолвила, а взяла только наш большой драдедамовый зеленый платок (общий такой у нас платок есть, драдедамовый), накрыла им совсем голову и лицо и легла на кровать, лицом к стенке, только плечики да тело все вздрагивают...* (стр. 33) – преступление Сонечки и т.д.

На стадии **систематизации**, в рамках которой «отдельный факт утрачивает самоценность, выступая лишь несамостоятельным фрагментом некоторого научно-актуального явления, частью целого» (Тюпа 2006, 10), выделяется понимание преступления каждого из рассматриваемых субъектов речи романа. Так, например, Раскольников понимает преступление как убийство не кого-то, а себя в нравственном осмыслении; для Сонечки преступление – это отступление от христианско-православной нормы и совести; Порфирий Петрович воспринимает преступление исключительно в номинативном значении, связывая его с юридическим толкованием и социально обусловленным характером и т.д.

В рамках модуса научности **идентификации**, предполагающей «введение эмпирически выявленной единичной, частной системы фактов в рамки иной системы более высокого (теоретического) порядка, предлагается введение такого понятия, как **ФСМП ПРЕСТУПЛЕНИЕ**, в рамках которого становится возможным рассмотрение различных точек зрения на преступление как системного явления. Таким образом, все выявленные и описанные выше явления организуются в текстовое поле, что представляет собой более высокий уровень абстракции по сравнению с уровнем систематизации и облегчает процедуру анализа текста в иностранной аудитории. В целом, фиксация, систематизация и идентификация представляют собой базу для последующих стадий – **объяснения** и **интерпретации** (см. выше). Так, в результате интерпретации романа в рамках понятия преступления выявляется смысловая парадигма **ГРЕХОПАДЕНИЕ – СТРАДАНИЕ – ВОЗРОЖДЕНИЕ / ВОСКРЕШЕНИЕ**, которое отлично от номинативного языкового значения лексемы

«преступление»<sup>58</sup>. В целом, при синтезе различных точек зрения на фоне широкого контекста всего романа можно сделать вывод, что преступление в тексте романа, помимо языкового значения, приобретает определенные «смысловые приращения» и понимается как грехопадение, отступление от христианских ценностей, а также как духовная смерть.

Рассмотрение ФСМП в качестве метода интерпретации художественного текста при обучении русскому языку как иностранному дает основание сделать следующие выводы. Во-первых, применение ФСМП позволяет через рассмотрение динамики единиц поля и их взаимосвязи и взаимоопределяемости выявить смысловую организацию текста. Во-вторых, выводя интерпретатора на смысловой уровень понимания текста, ФСМП отвечает пяти этапам научного познания, упоминавшихся выше: фиксация, систематизация, идентификация, объяснение и интерпретация, что, в свою очередь, ведет к более высокому уровню объективности полученных результатов. В-третьих, данный метод может использоваться не только при анализе и интерпретации романа «Преступление и наказание» на продвинутом этапе обучения, но и применяться как на всех этапах изучения русского языка как иностранного, так и к различным художественным текстам.

Литература:

1. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. М., 2000
2. Кобозева И.М. Лигвистическая семантика. М., 2007
3. Рогова К.А., Вознесенская И.М., Гончар И.А., Колесова Д.В., Милевская Т.Е., Реброва И.В., Хорохордина О.В. О принципах анализа художественного текста // Русский язык в речевом существовании: Анализ и интерпретация. Материалы XXXIV, XXXV, XXXVI Международных филологических конференций 2005, 2006, 2007 г.г., СПб., 2007
4. Словарь русского языка. Том III. М., 1959
5. Тюпа В.И. Анализ художественного текста. М., 2006
6. Щур Г.С. Теории поля в лингвистике. М., 2007

Мусатаева М.Ш.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
г. Алматы (Казахстан)

## **РОЛЬ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ИЗУЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА**

В Казахстане сформировались научные школы по контрастивно-сопоставительному изучению русского и казахского языков. Фундаментальные

---

<sup>58</sup> Преступление – 1. Общественно опасное действие, нарушающее существующий правопорядок и влекущее за собой в силу уголовного закона применения наказания к лицу, виновного в его совершении. 2. Неправильное, вредное поведение (Словарь русского языка 1959: 527)

труды З.К.Ахметжановой (1989), Э.Д.Сулейменовой (1989), Л.К.Жаналиной (2003), М.Ш.Мусатаевой (2000), А.К.Жумабековой (2001) и др. заложили основы различным направлениям сопоставительно-типологического языкознания (1).

З.К.Ахметжанова считает, что «в связи с ориентацией современных лингвистических исследований на человеческий фактор и актуализацией когнитивного, лингвокультурологического подходов наметились новые направления и в сопоставительном языкознании – сопоставительная лингвокультурология, сопоставительная лингвокогнитивистика» (Ахметжанова, 1999, 8).

З.К.Сабитова исследуя универсальное и уникальное в языковой картине мира на материале различных (древних и современных) языков и культур, выделяет следующие особенности языковой картины мира: «а) это схема видения действительности, совокупность знаний о мире; б) она выработана многовековым опытом народа (это результат познания человеком мира); в) отражена в языке; г) ориентирует человека на определенное отношение к миру; д) национально специфична» (Сабитова, 2007, 80).

Сопоставительное изучение концептосфер разных языков нашло отражение в исследованиях З.К.Ахметжановой (1999), Ж.М.Уматовой (2005), Э.Г.Мукушевой (1998), Г.К.Исмагуловой (2005) и др. (4).

В исследованиях Н.М.Жанпеисовой рассматриваются теоретические аспекты репрезентации казахской и русской концептосфер в структуре языкового сознания билингов. Проблему репрезентации национальных концептосфер исследователь изучает сквозь призму контрастивной лингвокультурологии (Жанпеисова, 2003).

Языковая концептуализация цвета в когнитивном и лингвокультурологическом аспектах рассматривается в работах Ш.К.Жаркынбековой, по мнению которой, комплексный сопоставительный анализ концептов цвета в русской и казахской лингвокультурах способствует выявлению концептуальных основ образования концептов и их национальной специфики (Жаркынбекова, 2004).

В этой связи следует отметить сопоставительные исследования на материале русского и казахского языков научной школы З.К.Ахметжановой. Приведем ряд проблем по сопоставительной грамматике двух языков: категория аспектуальности (Шарапиденова А.Т.), ФС микрополя прошедшего времени (Шаймерденова Н.Г.), семантика глаголов созидания (Токтарова Т.Ж.), экзистенциальные глаголы (Койшибаева М.С.), синтаксис словосочетания (Оналбаева А.Т.), экспрессивный синтаксис (Таткенова А.Т.) и др. Большинство работ связано с сопоставительным изучением лексических систем русского и казахского языков: системные отношения лексики (Жумабекова А.К.), соматизмы (Валиханова Р.Е.), фразеологизмы (Оспанова Ф.), способы вербализации концептов (Жумагулова Б.С., Смат С. К.), терминообразование (Ашинова К.А.) и др.

Лингвокультурологический аспект когнитивных исследований представлен в научных трудах Ж.А.Манкеевой, Н.Ж.Шаймерденовой, Р.А.Аваковой, А.Б.Салкынбай и др.



Развитие современной лингвистической науки характеризуется становлением новых направлений, таких, как прагматическая лингвистика, когнитивистика, коммуникативная лингвистика, лингвокультурология и др., усилением внимания к содержательной стороне языка, к человеческому фактору в языке, к комплексному исследованию языка в его действии, функционировании. Многие положения, аспекты указанных направлений имеют прямое отношение к словарной деятельности, что актуализирует разработку проблем двуязычной лексикографии. Не нашел достаточно полного отражения функционально-коммуникативный аспект языка, язык в его действии, в силу чего фактор адресата, конкретного пользователя словаря не всегда принимается во внимание, либо учитывается лишь гипотетически.

Так, в качестве примера можно также привести следующее: когнитивная лингвистика достигла огромных успехов в своем развитии и располагает большим арсеналом научных исследований, посвященных вербализации концептов. На наш взгляд, результаты этих исследований должны найти обобщение в специальных лексикографических источниках, посвященных вербализации концептов с лингвистических позиций, что способствует возникновению нового направления в лексикографии – концептографии. Представляется, что она должна заключать в себе «квинтэссенцию» достижений современной лексикографии и концептологии.

Разработке этой проблемы посвящена работа Есеновой П.С., в которой впервые лексикографическое описание наименований концептов с лингвистических позиций становится объектом самостоятельного изучения; вводится термин *концептография* и дается определение, формулируются ее цели и задачи; даются дефиниции одноязычного и двуязычного словарей наименований концептов, выявляются основополагающие принципы, предлагаются рекомендации и образцы словарных статей. Данная работа вносит вклад в разработку проблем типологии, макро- и микроструктур двуязычного словаря нового типа (Есенова, 2008).

Интенсивное развитие сравнительно-сопоставительных исследований на материале как близкородственных, так и генетически различных языков дает возможность для выявления ряда существенных особенностей конкретных языков, что также должно найти отражение в двуязычных словарях. Представляется, что решению этой проблемы будут способствовать результаты исследований группы молодых ученых, занимающихся изучением лексико-семантических групп как фрагментов национальных языковых картин мира и терминосистем как фрагментов научной картины мира на материале русского и казахского, русского и японского, русского и английского языков. Сопоставительные описания ЛСГ и терминосистем разных национальных языков позволят выявить интегральное и дифференциальное в плане содержания, т.е. специфику их логической организации, характер взаимовлияния НКМ и ЯКМ и т.д.

Лексикографическое описание лексических систем типологически разных языков всегда была сопряжена определенными сложностями, связанными с факторами, учет которых необходим в двуязычном словаре (духовное богатство двух культур, заключенное в общеупотребительной лексике, в ее семантике; многовековая история двух народов, нашедшая отражение в «этносеме», выражающей реалии

культуры того или иного этноса, и фразеологии; интеллектуальная информация как результат деятельности человечества, отраженная в терминах и терминословах сквозь призму восприятия носителей двух языков; прагматическая информация, отражающая психофизическое состояние посредством коннотативной лексики; сведения, позволяющие судить об особенностях функционирования языка в различных сферах, которые заключены в стилистических пометах; собственно лингвистическая информация, свидетельствующая о специфике двух языков и об уровне развития теории двух литературных языков, заключенная в грамматических пометах; материал самого словаря, дающий возможность судить об уровне теории и практики двуязычной лексикографии; представление о личности составителя словаря, сквозь призму интеллекта и мастерства которого эксплицируется все перечисленное выше).

Нетрудно представить сложность составления двуязычного словаря в когнитивной проекции, заключающейся в специфике данного типа двуязычного словаря, учет которой требует особого подхода лексикографа к проблемам формирования словника и словарной статьи, а также переосмысления некоторых традиционных положений и привлечения новейших достижений в области языкознания.

Успешное осуществление этих задач будет способствовать реализации социальных функций словаря: информативной, нормативной и коммуникативной. Кроме того, в последнее время у словаря появилась еще одна функция – служить источником информации в исследовательских целях. Конечно, учитывая открытость границ лексической системы, диффузность значений, а также трудности, связанные с обнаружением и формулировкой минимальных смысловых единиц в процессе компонентного анализа, очевидно, что даже самый большой словарь не может охватить всю лексическую систему языка и соответственно всю лексическую семантику.

Трудно переоценить роль сопоставительных исследований в выявлении специфики национальных языковых картин мира, национального мировидения, менталитета, изучении национальных языков и культур. Только благодаря сопоставительным исследованиям можно обнаружить несоответствия семантического объема одноименных концептов в разных языках и различную степень их дифференциации, выявить безэквивалентную лексику и др.

Результаты сопоставительных исследований также нуждаются в активной реализации в лингводидактике, в частности, в преподавании русского языка как иностранного. Только владея информацией о несоответствиях в национальных языках и культурах (Я-1 и Я-2, К-1 и К-2), можно «снять» трудность понимания того или иного языкового факта. Только знание преподавателем национального языка и культуры, носителем которого является студент, позволит ему (с позиции обучающегося) осознать сложность понимания и разработать соответствующую методику презентацию учебного материала.

В докладе анализируются тенденции в развитии современной компаративистики, ее роль в дальнейшем развитии языковедческой науки, а также формы и методы использования ее достижений в процессе преподавания РКИ.

Литература:

1 Ахметжанова З.К. Функционально-семантические поля русского и казахского языков. – Алма-Ата, 1989. – 170 с.; Сулейменова Э.Д. Понятие смысла в современной лингвистике. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 160с.; Жаналина Л.К. Функциональная лингвистика и теория номинации // Вестник Алматинского университета, Сер. «Филологические науки», 2003. № 3(6), с.7-11;; Мусатаева М.Ш. Двухязычная лексикография: тенденции и перспективы. – Алматы, 2000. – 203 с : Жумабекова А.К. Системные отношения казахского и русского языков.- Алматы, 2001 – 200 с.

2 Ахметжанова З.К., Валиханова Р.Е. Сопоставительно-функциональное исследование лексико-фразеологических систем казахского и русского языков. – Алматы, 1999. – 183с.

3 Сабитова З.К. Прошлое в настоящем. Русско-тюркские культурные и языковые контакты. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 320с.

4 Уматова Ж.М. Концепты душа/жан как лингвокультурологический феномен. – АКД, 2005; Мукушева Э.Г. Национально-специфические элементы семантики фразеологизмов современного немецкого и казахского языков (на материале немецких и казахских пословиц и поговорок), Алматы, 1998; Исмагулова Г.К. Лингвокультурологический аспект гендерных отношений: сопоставительный аспект (на материале русского, немецкого и казахского языков). Алматы, 2005 и др.

5 Жанпеисова Н.М. Репрезентация национальных концептосфер в картине мира казахско-русских билингвов: теоретические аспекты. – Алматы: ДООИВА-Братство, 2003. – 195с.

6 Жаркынбекова Ш.К. Концепты цвета в казахской и русской лингвокультурах. Монография. – Алматы: «Қазақ университеті», 2004.- 220с.

7 Есенова П.С. Лексикографическое описание наименования концепта «успех» в двухязычном (русско- казахском) словаре. Дисс.... – Алматы, 2008. – 187 с.

Мяркене Н.  
Шяуляйский университет  
г. Шяуляй (Литва)

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Вопросы контактирования языков продолжают оставаться в круге актуальных проблем многих лингвистических направлений: интерлингвистики, переводоведения, психолингвистики, социолингвистики, дидактики преподавания

иностранных языков и др. Иноязычие как пласт словаря языка и как компонент текста является достаточно интересным объектом исследования в плане диахронического и синхронического анализа состояния современных языков, особенностей процессов заимствования иноязычных языковых единиц, их ассимиляции, вариативности и конкурентноспособности их в сопоставлении с оригинальными.

Современные языки переживают состояние интенсивного контактирования и являются активными акцепторами иноязычных заимствований. В силу воздействия факторов экстралингвистических, таких, как исторические контакты народов, наличие определенного рода двуязычия, потребности в наименовании новых явлений и предметов, социально-психологических факторов заимствований и др., а также возможностей языков интеграции заимствований в систему языка-реципиента, тенденций к пополнению экспрессивных средств языка, наконец, «языковой моды», в настоящее время можно констатировать массовый характер процесса заимствования.

Подобную ситуацию следует отметить и в отношении современного литовского языка. Последние два десятилетия представляют собой достаточно показательный этап развития межъязыкового взаимодействия. В качестве социолингвистически значимых экстралингвистических факторов необходимо указать на сужение сфер использования русского языка в Литве и расширение их по отношению к западноевропейским языкам, особенно английскому, хотя длительная история контактирования литовского и русского языков достаточно ярко отражена в современной устной и письменной литовской речи. Другой особенностью современного процесса языковых контактов следует считать англизацию литовского языка, возникающую в результате процессов глобализации, динамики контактирования, модернизации научных исследований и промышленных технологий, а также личностных установок на использование речевых средств иностранных языков.

Исследователи выделяют основные проблемы в области номинации новых явлений, таких, как явление конкуренции в области заимствований и литовских соответствий, а также степень адаптирования заимствований (Girčienė 2006, 74-90). В лексиконе литовского языка имеются старые заимствования из славянских и германских языков, получившие такое широкое распространение и прошедшие грамматическую адаптацию, что перестают восприниматься как заимствования и являются составляющими словаря современного литовского языка (Keinys 1993), напр.: *anūkas* (внук); *agurkas* (огурец); *barščiai* (борщ); *barsukas* (барсук); *gatavas* (готовый); *grybas* (гриб); *įspūdis* (впечатление); *knyga* (книга); *laikraštis* (газета); *pyragas* (пирог); *plūgas* (плуг); *popierius* (бумага); *pramonė* (промышленность); *sqžinė* (совесть); *stiklas* (стекло) и многие другие. К ним примыкают и слова интернационализмы, происхождение которых связывается с латинским и греческим языками, напр.: *akcija*, *diktatūra*, *konferencija*, *kultūra*, *filosofija*, *logika*, *romanas*, *technika*, *universitetas* и др.

В словарном составе литовского языка выделяется достаточно объёмный пласт слов, являющихся историческими заимствованиями, при этом имеющие литовские соответствия, однако отличающиеся достаточно широким употреблением в устной и письменной речи, напр.: *apart* (= *be; išskyrus; be to;*); *arenda* (= *nuoma*); *barchatas* (= *aksomas*); *baumkuchenas* (= *šakotis*); *benzokolonkė* (= *degalinė*); *blicas* (= *blykstė*); *bonka; bonkė* (= *butelis*); *čerešnė* (= *trešnė*); *grafkė* (= *žiogelis*); *išmiera* (= *dydis*); *košeliėna* (= *šaltiena*); *mereška* (= *peltakis*); *paškė* (= *aplankas; segtuvas;*); *plintusas* (= *grindjuostė*); *šlanga* (= *žarna*); *šniūras* (= *virvė*); *planeris* (= *sklandytuvus*) и др. В настоящее время подобные заимствования расцениваются как слова, нарушающие норму литературного языка, т.е. nerekomenduojamas, и входят в список значительных ошибок (<http://www.vlkk.lt/lt/klaidos>) современного литовского языка в области лексики; они составляют 8,6% всех лексических заимствований (Mikulėnienė 2005).

Многочисленную группу ошибочных заимствований составляют глаголы и глагольные сочетания из русского языка, появившиеся в литовском путём калькирования, напр.: *apmokyti* ↔ *обучить* (= *išmokyti*); *apsieiti* ↔ *обойтись* (= *atsieiti; kainuoti*); *apspręsti gyvenimo būdą* (= *lemti, nulemti*); *atidaryti akis* ↔ *открыть глаза* (= *atmerkti akis; atsimerkti*); *atidaryti čiaurą* ↔ *открыть кран* (= *atsukti čiaurą;*); *atmainyti įstatymą* ↔ *отменить закон* (= *panaikinti įstatymą;*); *išpildyti kūrinį* ↔ *исполнить* (= *atlikti*); *iššaukti ligą* ↔ *вызвать* (= *sukelti*); *įvesti pataisą* ↔ *ввести поправку* (= *įtraukti, įrašyti*); *nešti atsakomybę* ↔ *нести ответственность* (= *būti atsakingam*); *nuima patinimą* (= *pašalina*); *pasimesti* ↔ *растеряться* (= *sutrikti*); *pernešti skausmą* ↔ *перенести боль* (= *iškęsti*); *priėmė vonią* ↔ *принять ванну* (= *išsimaudė*); *žinoti kalbą* (= *mokėti*) и др. В качестве причин представленных случаев некорректного прямого калькирования можно назвать отсутствие учёта определённых особенностей литовских глаголов, таких, как тяготение их к более конкретной номинации, а также различий в области глагольного управления, учёта контекстных значений, неточного использования глагольных префиксов. Кроме глагольных словоупотреблений, появившихся в результате прямого калькирования, также можно привести примеры и других частей речи, напр.: *apmokama* (= *mokama*); *autoatsakovas* (= *atsakiklis*); *gerbūvis* (= *gerovė*); *įstatymdavys* (= *įstatymų leidėjas*); *ilgalaikiai* (= *ilgai*); *laisvanoris; laisvanoriškas* (= *savanoris; savanoriškas*); *išsireiškimas* (= *posakis; pasakymas*); *komunaliniai patarnavimai* (= *komunalinės paslaugos*); *lygsvara* (= *pusiausvyra*); *matomai* (= *matyt, gal būt, turbūt*); *neužilgo* (= *netrukus*); *orientaciniai* (= *apytikriai, maždaug*); *pasėka* (= *padarinys, rezultatas*); *pastoviai* (= *nuolat*); *pilnai* (= *visiškai*); *plytelė* (= *viryklė*); *reiškia* (= *vadinasi, atseit*); *stovis* (= *padėtis*); *savistovus* (= *savarankiškas*); *vedantis* (= *vadovaujantis*); *vieningai* (= *bendrai*); *vienok* (= *bet, tačiau*); *viso* (= *iš viso*); и др.

В качестве результатов межъязыкового контактирования следует также указать и отдельные выражения и высказывания, представляющие собой примеры прямого перевода на литовский язык, напр.: *didelis dėmesys* ↔ *большое внимание* (= *daug dėmesio*); *kaip taisyklė* ↔ *как правило*; (= *paprastai, dažniausiai*); *praeiti techninę apžiūrą* ↔ *пройти техосмотр*; (= *pereiti techninę apžiūrą*); *randa vis platesnį*

*pritaikymą* ↔ *находит всё более широкое применение*; (= *yra, vis plačiau pritaikomi*);  
*tai liečia daugelį produktų* ↔ *это касается многих продуктов* (= *tai pasakytina; susiję*);  
*turėti gerą laiką* ↔ *to have a good time* (= *gerai praleisti laiką*) и др.

Лексика современного литовского языка в настоящее время претерпевает достаточно мощный приток новых слов, особенно английских лексических заимствований. Новейшие англицизмы, как правило, имеют литовские соответствия, однако некоторое запаздывание подбора литовских слов вызвало параллельное применение и адаптированных форм английских слов, и оригинальных соответствий, напр.: *alkotesteris* (= *matuoklis*); *bodis* (= *glaustinukė*); *biznesmenas* (= *verslininkas*); *hamburgeris* (= *mėsainis*); *čipsai* (= *traškučiai*); *dartas* (= *smiginis*); *hotdogas* (= *dešrainis*); *imidžas* (= *įvaizdis*); *impičmentas* (= *apkalta*); *miusliai* (= *dribsniai*); *ofisas* (= *įstaiga*); *parkingas* (= *automobilių aikštelė*); *peintbolas* (= *dažasvydis*); *popkornai* (= *spragėsiai*); *preskonferencija* (= *spaudos konferencija*); *puzlis, puzlė* (= *dėlionė*); *serfingas* (= *banglentė*); *skinhedas, skinas* (= *skustagalvis*); *sponsorius* (= *remėjas*); *steikas* (= *didkepsnis*); *taimeris* (= *laikmatis*); *vindserfingas* (= *burlentė; burlenčių sportas*) и др.

В списке новейших лексических заимствований значительное место занимают и единичные заимствования – имена собственные. Передача их в литовских текстах представляет нестандартную ситуацию. Свободное толкование постановления № 60 Госкомиссии литовского языка (Lietuvių 1998) авторами литовских текстов и переводчиками на литовский язык способствовали появлению разнообразной презентации иноязычных антропонимов – от оригинального написания имён собственных до различных адаптированных вариантов имён собственных, напр.: *Diderot; Herakleitas; Chiracas Jacques'as; Mathew Yasmin; Tarma Eve'a; Rudolfas Štaineris; A.Camus; Timothy Ashas Gortonas*; и др. Иногда иноязычные антропонимы подвергаются некорректному адаптиванию, напр.: *Vasil'ev* ↔ *Васильев* (= *Vasiljevas*); *Apresjan* ↔ *Апресян* (= *Apresianas*); *Potebnja* ↔ *Помебня* (= *Potebnia*) и др. Встречаются случаи прямого нарушения правил литовской орфографии, таких, как буквы, отсутствующие в литовском алфавите *x, w, ö, ė, l, q* и наличие двойных согласных, напр.: *Condoleeza; Shröderis; Cliffordas; Conquestas; Gessen; Hooweris; Lalaux Laurence; Nixonas; Otto; Paweł; Satteris; Zoë; Westerwelle Guido*; и др. Подобные случаи нарушения передачи иноязычных имён собственных свидетельствуют о нестабильной ситуации в области передачи иноязычных имён собственных в литовских текстах различных функциональных стилей, что в свою очередь поддерживает ставшее в определённой мере традиционным вариантное использование антропонимов в литовском языке – оригинальных и адаптированных.

Литовские исследователи отмечают определённое несоответствие между нормой и функционированием и называют подобную ситуацию явлением объективным, свидетельствующим о динамическом процессе нормализации. В качестве причин субъективных называются такие, как уровень квалификации конкретных людей, организация их работы, состояние исследований, медленное издание работ по кодификации, недостаточное распространение нормативных форм,

встречающееся иногда отрицательное отношение по отношению к норме со стороны пользователей и др. (Miliūnaitė 2006, 51-57).

Таким образом, анализ лексических заимствований в современной литовской речи подтвердил мнение о том, что иноязычие является важным компонентом текстов. Представляется возможным делать вывод о существовании вариантных (конкурентных) форм лексем – литовских соответствий и образцов некорректной презентации заимствований, использование которых нарушают норму современного литовского языка. Широкое распространение последних следует объяснять такими факторами, как длительность и интенсивность языкового взаимодействия, а также некоторое запаздывание в области словотворчества литовских лексических соответствий.

Как пользователи, так и профессионалы – авторы, переводчики, редакторы текстов – должны подвергнуть лексическое заимствование всестороннему анализу с целью отбора корректного варианта с точки зрения функциональной адекватности его тексту оригинала, требованиям нормы и культуры речи современного языка.

Литература:

1. Girčienė J. Verstinės literatūros naujažodžiai. – Kalbos kultūra 79. Sud. A.Bataitytė. Vilnius, 2006, p. 74-90.
2. <http://www.vlkk./lt/lt/klaidos>.
3. Keinys S.(vyr.red). Dabartinės lietuvių kalbos žodynas. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla. 1993.
4. Lietuvių kalbos komisijos nutarimai (1977-1998). Sud. R.Dobelienė. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 1998.
5. Mikulėnienė D. Kalbos patarimai. Kn. 4: Leksika: Skolinių vartojimas (svetimybės, tarptautiniai žodžiai). – Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 2005.
6. Miliūnaitė R. Kodifikacijos ir vartosenos santykiai dabartinėje lietuvių kalboje. – LITUANISTICA. Vilnius: Lietuvos mokslų akademija. T. 67. Nr. 3, p. 50-59.

Назаретян В.М.  
Фракийский университет им. Демокрита  
г. Комотины (Греция)

## **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ –АНТРОПОНИМОМ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Во фразеологической системе любого языка с общими элементами в структуре фразеологических единиц встречаются и специфические элементы, свойственные только одному языку и характеризующие особенности культуры и быта носителей языка, его национальный характер. В связи с этим определенный интерес представляют собой фразеологические единицы, содержащие в своем составе

антропонимы, характеризующие поведение человека. Они традиционно относятся к разряду безэквивалентной лексики как слова, культурные ассоциации которых не являются релевантными для интеркультурной коммуникации [Новикова, 1999]. Известно, что антропонимы *несут* определенный объем информации, связанной с традициями, историей, культурой народов, с реалиями современной жизни. Коннотативный компонент имени собственного, без сомнения, является одним из важнейших в структуре его значения. В него входят множество сем, характеризующих пресуппозиционные знания говорящего. Для антропонима это сема социальной характеристики (пол, возраст, принадлежность к определенной социальной группе); национально-культурной характеристики; оценочной характеристики (отношение к объекту номинации, отношение к речевой ситуации, отношение к позиции говорящего и т.д.). Изучение механизмов переосмысления имени в составе идиом можно рассматривать как вполне определенный шаг к реконструкции национально-культурной специфики восприятия имен собственных. «Сам способ называния по имени, или по имени и отчеству, или по фамилии определенным образом отражает и взаимоотношение лиц и общественное положение называемого» (Шмелев 1964,141).

Специфика фразеологических единиц с ономастическим компонентом, возникшим на основе имен собственных, денотатами которых являются реально существовавшие субъекты, проявляется в сохранении тесных связей с предметным денотатом имени собственного. В этих идиомах в наибольшей степени проявляется связь с именем собственным через внутреннюю форму фразеологизмов. По своему семантическому статусу ФЕ данной группы характеризуются большей номинативностью, чем ФЕ с денотатами ирреальных объектов. Источники происхождения анализируемых ФЕ разнообразны и они восходят к разным эпохам.

### **Личные имена собственные (ЛИС)**

Отнесенность ЛИС к безэквивалентной лексике обусловлено присущей большинству из них связи с определенным народом, с национальными традициями и культурой, что роднит их с реалиями. Границы между некоторыми ИС и реалиями зыбки, иногда они вовсе отсутствуют, иногда одна категория переходит в другую. С реалиями их роднит яркое коннотативное значение, обуславливающее способность передавать национальный и/или исторический колорит.

#### *ЛИС простых людей*

Данная подгруппа, в которой ЛИС имеет репрезентативное, представительное значение, самая многочисленная из подгрупп с ЛИС как в русском, так и в греческом языке.

Часто в русских ФЕ можно встретить прием, когда выражение образовывалось путем шутливого обыгрывания глаголов, от которых образованы фамилии. В выражениях такого рода экспрессия усиливалась благодаря закреплению шутливых ассоциаций. Например, «Познакомьтесь с Завалишиным и Полежаевым» означает



'долго и праздно находиться в постели, валяться, излишне долго залеживаться', где фамилии образованы от глаголов *завалиться* и *полежать*.

В греческих пословицах и поговорках ЛИС также служит опорным знаком, за счет которого создается образ. ЛИС обобщающего характера присутствует в большинстве ФЕ: «ΤΟΥ ΚΟΥΤΡΟΥΛΗ Ο ΓΑΜΟΣ» (*свадьба Кутрулиса*) 'суматоха, неразбериха, беспорядок'; «Όλα τα έχει η Μαρϊορή ο φερετζές της έλειπε» (*все есть у Марьори, паранджи не хватает*) 'этого только не хватало'.

Для греческого языка характерно обращение к фактам, эпизодам из жизни людей, которые, согласно легендам, имели место в реальной жизни.

Выражение «ΕΠΙΜΕΝΙΔΕΙΟΣ ΥΠΝΟΣ» (*сон Эпименидия*) в значении 'долгий, многочасовой сон' связано с легендой, согласно которой Эпименидий, когда был еще ребенком, забрел в пещеру, где искал потерявшегося барана своего отца, и заснул там на 57 лет.

Пословица «*Άλλαξε ο Μανωλιός και έβαλε τα ρούχα του αλλιώς*» (*изменился Манольос и надел свою одежду наоборот*) 'все осталось по-прежнему'. В Афинах жил Манолис. Не было в городе человека, который бы не знал и не симпатизировал ему. Люди давали ему одежду, но он отказывался ее брать, потому что не был нищим. Он считал себя поэтом, оратором и философом. Однажды он попросил разрешение выступить в парламенте с речью. Ему сказали, что при условии, если он сменит свои лохмотья на нормальную одежду. На следующий день Манолис появился на площади в этой же одежде, только шиворот-навыворот.

<<Ακόμα δεν τον είδαμε, Γιάννη τον βαφτίσαμε>> (еще его не видели, а уже Янисом нарекли) 'о поспешных, преднамеренных поступках' [житель города Триполи Аггелакис Никитарас попросил легендарного Колокотрониса окрестить своего ребенка и при крещении дать ему имя Янис. Когда Колокотронис пришел в дом своего друга, то к великому своему изумлению не увидел ни ребенка, ни приготовлений к крестинам. Оказывается, ребенок только должен был появиться на свет. Но зная, что Колокотронис был постоянно занят, Никитарас заранее пригласил его. Когда Колокотронис услышал оправдания своего друга, засмеялся и сказал: «Еще его не видели, а Янисом окрестили»].

*ЛИС известных людей*

Известность людей, имена которых встречаются в ФЕ данной подгруппы, может быть как широкой, так и относительно узкой, т.е. их имена были известны в определенной период, в определенной местности, районе, и со временем в языковом сознании их имена нередко начинают восприниматься в значении «каждый, всякий, любой».

Выражение «Το δαχτυλίδι του Πολυκράτη» (*кольцо Поликрата (Поликратиса)*) связано с именем Поликрата, самосского торговца, известного тем, что, используя недовольство народа правлением знати, он установил на острове Самос тиранию. По древней легенде Поликрат был неправдоподобно счастливым человеком. На протяжении долгих лет он радовался жизни, в то время как его друг - правитель Эгипта Амасис очень переживал по этому поводу, считая, что после большого счастья Бог обязательно посылает большое горе. Он посоветовал Поликрату самому

сделать себе неприятность. И вот Поликрат взял свое самое любимое кольцо и выбросил в море. Но судьба не хотела такой жертвы. Он нашел свое кольцо в рыбе, которую ему принес рыбак. Когда об этом узнал Амасис, он понял, что человек сам не может изменить свою судьбу.

К группе широко известных может быть отнесено имя Спиро Луи, первого победителя Марафонского забега первых Олимпийских Игр (Афины, 1896). Выражение «*Εγίνε Λούης*» (*стать Луисом*) имеет значение 'пускаться наутек, удирать'.

### **ЛИС мифологических героев**

ЛИС в мифологии составляют наиболее существенную часть мифологической системы. Специфика мифологических текстов такова, что мифы без имени практически не существуют. Ряд мифологий дошел до нас главным образом в виде отдельных имен или целых списков. Особенно это касается крылатых выражений, где зачастую используются просто имена. В таком случае имя является единственным источником, на основании которого можно судить обо всей мифологической системе и, в частности, об отдельных мифах или их мотивах.

Немногочисленность ФЕ русского языка мифологической тематики, содержащих в своем составе ЛИС, стала наиболее наглядной в сравнении с мифологизмами греческого языка. В русском языке можно выделить три наиболее ярких персонажа, ЛИС которых закрепились в устойчивых выражениях: Кикимора, Перун, Карачун.

Кикимора - женский персонаж русской и отчасти южнославянской мифологии. Выражения, связанные с Кикиморой, часто несут негативный, презрительный оттенок. «Ходить как Кикимора»; «Ходить Кикиморой» употребляют 'об уродливом, неряшливо или некрасиво одетом человеке (чаще женщине)'; 'об угрюмой, нелюдимой и злобной женщине'.

Перун являлся верховным языческим божеством киевского пантеона. «Метать перуны» 'сердиться, сильно ругать кого-л., неистовствовать' является синонимичным обороту «метать громы и молнии».

Мифологическое божество Карачун — злой дух, олицетворяющий смерть, зиму и злые силы природы. ЛИС Карачун закреплено в выражениях «дать (здать) Карачуна»; «Карачун пришел» 'о чьей-то смерти (обычно неожиданной и от сердечного удара)'.

Большинство греческих ФЕ мифологического характера относится к «книжному» стилю лексико-фразеологической системы языка. В них широко представлены эвфемизмы. «*Αὐτός δὲν φοβάται τὸν Χάρο*» (*он не боится Харона*) 'он не боится смерти'; «*Τὸν πῆρε ὁ Χάρος*» (*его взял Харон*) 'его Бог прибрал, он умер'. С именем Харона греки связывают и само понятие «смерть», что связано с местом Харона в мифологии.

ФЕ «*Τὸ δακτυλίδι τοῦ Γύγη*» (*кольцо Гигиса*) имеет значение 'волшебное кольцо'. Согласно сказаниям, у мифического лидийского козопаса Гигиса (Гигея) было волшебное кольцо: при надевании кольца камнем внутрь человек мог стать невидимым. В русском языке имеется выражение «владеть перстнем Гигея» в значении 'быть всемогущим человеком', которое также связано с этой легендой.

## ЛИС святых

Особенности русского и греческого восприятия окружающей действительности ясно видны в специфике функционирования многих фразеологизмов и паремий, связанных с религией. Это, видимо, связано с тем, что обе страны православные, с развитыми религиозными обычаями и традициями, отношение человека к Богу, святым занимает важное место в языковом сознании.

Для русского языка характерно обращение к святым писаниям, к универсальным библейским сюжетам. Так, например, выражения «беден как Лазарь», «петь Лазаря», восходят к библейскому рассказу о нищем Лазаре. Этот стих о бедном Лазаре пели на Руси обычно нищие, отсюда и появился фразеологизм «петь Лазаря» 'прикидываться несчастным, жаловаться на судьбу, плакаться'.

Оборот «Фома неверный (неверующий)» - (Απιστος Θωμαῖς) пришел в русский язык из Евангелия. Один из апостолов, Фома, когда ему рассказали о воскресении распятого Христа, не поверил в чудо. Сейчас это выражение употребляется для характеристики 'человека, которого трудно заставить поверить чему-либо'.

ФЕ «Κάνω τον Ονούφριου» (*строить из себя Нуфрия*) 'строить из себя послушного, спокойного человека' связано с именем святого Нуфрия (Онуфрия), который жил в пустыне. На Кипре считается, что св. Онуфрий может образумить непослушных детей.

В ономастических компонентах, соотносимых с именами реальных объектов действительности, проявляются основные функции ономастической лексики, связанные с номинацией и идентификацией. Одновременная связь с денотатом и определенной ситуацией, известной из контекста, т.е. пресуппозициональной информацией, возбуждает направленные ассоциации определенного типа, основанные на фоновых знаниях носителя языка, актуализирует особые функции имени собственного и фразеологической единицы, связанные с отражением определенной картины мира и культуры данного народа.

Средством воплощения национально-культурной специфики во фразеологическом обороте является его образное основание (в том числе включающее в себя и культурно маркированные реалии), а способом указания на эту специфику является - интерпретация образного основания в знаковом "культурно-национальном пространстве" данной языковой общности» [Хайруллина 2001, 225], но, как показал материал, во многих фразеологических единицах индикатором специфичности оборота являются безэквивалентные лексические компоненты.

Напольнова Е.М.  
Университет ОКАН  
г. Стамбул (Турция)

**ДВА МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМА ПРЕПОДАВАНИЯ  
СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ  
ОТНОШЕНИЙ И ПЕРЕМЕЩЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

На усвоение русского языка иностранными учащимися оказывает влияние ряд объективных и субъективных факторов, облегчающих или затрудняющих этот процесс. В нашем случае такими отрицательными объективными факторами является отсутствие естественной языковой среды и особенности родного языка учащихся, структура и категории которого значительно отличаются от индоевропейских. К отрицательным субъективным факторам можно отнести некоторые особенности системы образования в Турции, в рамках которой в университетах на изучение иностранного языка выделяется недостаточно часов, а языковые группы зачастую формируются слишком большими. В таких условиях обучение практической речи, как письменной, так и устной, значительно затруднено, а одной из обязательных задач обучения русскому языку должно быть максимально систематичное преподавание грамматики, которое позволило бы выпускникам при дальнейшей практической работе развивать свои языковые навыки не хаотично, а осознанно и именно в рамках этой системы, т.к. систематизация информации всегда даёт положительные результаты.

В восприятии русского языка турецким учащимся наряду с общеизвестными трудностями возникает ряд специфических сложностей, справиться с которыми намного легче, имея представление об особенностях родного языка слушателей и, по возможности, опираясь на них.

В настоящем докладе мы предлагаем два методических приёма, направленных на преодоление некоторых трудностей, связанных с пониманием способа выражения пространственных отношений и направления движения в русском языке. При разработке этих методических приёмов мы исходили из трёх структурных особенностей турецкого языка:

1. наличие в турецком языке пространственных падежей - местного (где?), исходного (откуда?) и дательного (куда?) - , в большинстве случаев делающих необязательным использование послелогов (аналогов индоевропейских предлогов);

2. совпадение падежных и синтаксических вопросов в турецком языке (т.е., например, вопрос *nerede?* 'где?' является одновременно и вопросом местного падежа и вопросом обстоятельства места);

3. неразличение в турецком языке на лексическом уровне глаголов *ложиться* – *лежать/лечь* и *садиться* – *сидеть/сесть* и наличие глагола с общим значением 'находиться', являющегося эквивалентом ряда русских глаголов местонахождения (*стоять, лежать, сидеть, висеть*), а также имеющего значение 'останавливаться';

4. отсутствие в турецком языке противопоставления по пространственной направленности предметов, т.е. глаголов *стоять* – *лежать*, *ставить* – *класть*.

Вследствие перечисленных структурных особенностей родного языка турецким учащимся оказывается сложнее, чем европейцам, понять, например, соотношение вопросов *куда?* – *на что?* – *во что?* – *к чему?* – *к кому?* и т.п., соотношение значений предлогов (например, *на чём?* – *на что?* – *с чего?*), а также разницу в значениях глаголов *лежать* – *ложиться*, *сидеть* – *садиться*.

В рамках первого из применяемых нами методических приёмов мы выделяем группу «глаголов положения и перемещения» и разделяем её на три подгруппы в зависимости от синтаксической сочетаемости соответствующих глаголов, хорошо понятной турецким студентам вследствие совпадения с положением в родном языке:

1. группа «где?» - в неё входят непереходные глаголы несовершенного вида;
2. группа «кого/что? + куда?» - в неё входят пары (совершенный – несовершенный вид) переходных глаголов;
3. группа «куда?» - в неё входят пары (совершенный – несовершенный вид) непереходных глаголов.

Для каждой группы мы указываем несколько элементарных предлогов, используемых для выражения пространственных отношений в сочетании с соответствующими глаголами. Подбирая приведённые справа примеры, мы учитываем особенности лексического значения турецких эквивалентов соответствующих русских глаголов.

## ГЛАГОЛЫ ПОЛОЖЕНИЯ И ПЕРЕМЕЩЕНИЯ

<b>1. Группа где?:</b> <i>(в чём? на чём? под чем? за чем?)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Несовершенного вида</li> <li>● Непереходные</li> </ul>	
<b>лежать</b>	Человек лежит на кровати. Книга лежит на столе.
<b>стоять</b>	Человек стоит на полу. Книги стоят на полке.
<b>сидеть</b>	Человек сидит на стуле. Птица сидит на ветке.
<b>висеть</b>	Картина висит на стене.
<b>2. Группа кого/что? + куда?:</b> <i>(во что? на что? под что? за что?)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Совершенного и несовершенного вида</li> <li>● Переходные, прямое дополнение обязательно</li> </ul>	
<b>класть/положить</b>	Я кладу/положил ребёнка на кровать. Я кладу/положил книгу на стол.
<b>ставить/поставить</b>	Я ставлю/поставил ребёнка на стул. Я ставлю/поставил книгу на полку.

<b>сажать/посадить</b>	Я сажаю/посадил ребёнка на стул.
<b>вешать/повесить</b>	Я вешаю/повесил картину на стену.
<b>3. Группа куда?:</b> <i>(во что? на что? под что? за что?)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Совершенного и несовершенного вида</li> <li>● Непереходные</li> </ul>	
<b>ложиться/лечь</b>	Я ложусь/лёг на кровать.
<b>вставать/встать</b>	Я встаю/встал на стул.
<b>садиться/сесть</b>	Я сажусь/сел на стул. Птица садится/села на ветку.
----	

Таким образом, используемый нами методический приём позволяет систематично, в рамках ограниченной лексико-семантической группы объяснить трудно воспринимаемую турецкими студентами разницу между лексическими значениями глаголов через разницу в их синтаксической сочетаемости, совпадающую в русском языке и в родном языке учащихся и, соответственно, хорошо понятную им. Дополнительным эффектом такого методического приёма является закрепление понимания особенностей значения глаголов совершенного и несовершенного вида. Одновременно с этим подбор примеров в данном случае даёт возможность привлечь внимание обучающихся к разнице в восприятии направленности положения предметов, человека и представителей животного мира в рамках турецкой и русской языковых картин мира.

С описанным выше приёмом преподавания группы глаголов положения тесно связана ещё одна проблема, также непосредственно обусловленная особенностями выражения пространственных отношений в турецком языке: турецкие учащиеся в большинстве случаев без специального объяснения не понимают соотношения между значениями отдельных предлогов, в сочетании с падежами используемых для выражения пространственных отношений и перемещений. Мы представляем таковые в виде двух больших групп. В первую группу входят предлоги, которые в сочетании с соответствующими падежами могут обозначать все три направления/местоположения – где?, куда? и откуда?

<b>куда?</b>	<b>где?</b>	<b>откуда?</b>
<i><b>в</b></i> + вин.п.	<i><b>в</b></i> + предл.п.	<i><b>из</b></i> + род.п.
<i><b>на</b></i> + вин.п.	<i><b>на</b></i> + предл.п.	<i><b>с</b></i> + род.п.

<i>к</i> + дат.п.	<i>у</i> + род.п.	<i>от</i> + род.п.
<i>за</i> + вин.п.	<i>за</i> + тв.п.	<i>из-за</i> + род.п.
<i>под</i> + вин.п.	<i>под</i> + тв.п.	<i>из-под</i> + род.п.

Целью подобной систематизации грамматического материала является наглядная демонстрация того, что только предлоги, расположенные в одной строке, могут быть использованы при описании движения соответствующего предмета, а переход от одной строки к другой невозможен:

### ЕСЛИ

*Книга лежит **НА** стол**Е*** (первая строка),

### ТО

*Я кладу книгу **НА** стол* (тоже только первая строка)

### И

*Я беру книгу **СО** стола* (тоже только первая строка).

В трёх первых строках приведённой выше таблицы, выделенных тёмным фоном, расположены предлоги, рассматриваемые на самой начальной стадии обучения. Предлоги в двух последних строках рассматриваются на более поздних стадиях обучения. Таким образом, таблица сначала может использоваться частично, а затем полностью.

При последующем объяснении в турецкой аудитории способов выражения пространственных отношений и перемещений в русском языке необходимо специально обращать внимание учащихся на то, что синтаксические функции ряда предлогов более ограничены по сравнению с приведёнными в первой таблице. В предлагаемой ниже таблице объединены предлоги, сочетание которых с соответствующими падежами, в отличие от предлогов из первой таблицы, выражает как статическое положение предмета (где?), так и его движение по направлению к тому или иному месту (куда?). Выражение удаления предмета от того или иного места (откуда?) с помощью этих предлогов невозможно.

куда?	где?	откуда?
<i>перед</i> + твор.п.		∅
<i>напротив</i> + род.п.		∅
<i>между</i> + твор.п. ( <i>и</i> + твор.п.)		∅
<i>около</i> + род.п.		∅
<i>недалеко от</i> + род.п.		∅
<i>над</i> + твор.п.		∅
<i>рядом с</i> + твор.п.		∅

Литература:

1. *Русская грамматика* под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина, 2-е изд., М., «Русский язык», 1990.
2. Ю.В. Щека *Интенсивный курс турецкого языка*. М., Изд-во московского университета, 2000
3. Напольнова Е.М. *Особенности преподавания русского языка в турецкой аудитории* / Русский язык за рубежом, 2008, №4, с.96-98
4. Elena Napolnova, Hülya Arslan *Konulara göre Rusça KPDS Hazırlık soruları. Edatlar ve isim halleri*. İstanbul, “Multilingual”, 2007

Нестерова Н.М., Соболева О.В.  
Пермский государственный технический университет  
г. Пермь (Россия)

## **"ТВОРЕЦ ДАРУЕТ МЫСЛЬ, НО НЕ ДАРУЕТ СЛОВ", ИЛИ РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

*...если переводчик недостаточно знает родной язык и не владеет искусством  
писать на нем, то и перевод, как правило, выходит плохим, как бы верно ни был  
понят текст оригинала.*

*Илэр Беллок*

Насколько хорошо мы знаем родной язык? Что нужно сделать, чтобы обучение в вузе помогло каждому студенту стать по-настоящему грамотным человеком? Актуальность этих вопросов для современного общества несомненна, недаром ведущие специалисты в области русистики обеспокоены изменениями, происходящими сегодня как в обыденной, так и в официальной речевой сфере. Ректор Санкт-Петербургского государственного университета, академик РАО Л.А. Вербицкая полагает, что мы можем говорить не просто о массовом снижении речевой культуры, а о деградации русского языка, который начинает терять свои позиции как один из самых распространенных языков мира. Одной из причин происходящего Л.А. Вербицкая считает влияние российских СМИ, в особенности электронных, которые обрушивают на человека поток сленговой лексики и размывают существующую границу между нормативным и ненормативным в речевой сфере.

Серьезность этих проблем и необходимость их решения осознана сегодня и на государственном уровне. Не вызывает сомнений мысль о том, что современная высшая школа должна сделать обучение родному языку максимально эффективным. Особенно актуально хорошее владение русским языком для студентов гуманитарных специальностей, в первую очередь, специалистов-переводчиков.

По свидетельству авторитетных переводчиков-практиков, многие из них, начав переводить, вынуждены были активно заняться не столько иностранным, сколько своим родным языком. Требование владения родным языком мы находим



как у первых теоретиков перевода (Дж. Драйдена, Э. Дале и др.), так и в Хартии переводчиков, официальном документе Союза переводчиков.

Как известно, процесс перевода представляет собой двухфазный процесс, в результате которого создается вторичный текст, замещающий первичный в иной языковой и культурной среде. А это значит, что он должен соответствовать нормам языка перевода, всем требованиям жанра и стиля. Вспомним утверждение Д. Свифта: «Нужные слова в нужном месте - вот подлинное определение стиля». Следовательно, этим искусством должен в совершенстве владеть современный переводчик.

Что же мы видим на практике? К сожалению, переводная литература сегодня свидетельствует об отсутствии умения расставить «нужные слова в нужном месте». Одной из причин этого является межъязыковая интерференция, которая в данном случае носит отрицательный характер и выражается в нарушении норм языка перевода и стилового единства переводного текста.

Очевидно, что для любого специалиста, получившего высшее образование, порождение текста, соответствующего нормам литературного языка и требованиям жанра, является необходимым. Однако для переводчика это основная составляющая профессиональной деятельности, что и делает проблему обучения русскому языку особенно актуальной.

Одно из решений этой задачи - создание так называемых «интегрированных курсов» (некоторые исследователи используют термин «интегративные»), которые представляют собой объединение двух или более учебных предметов или их элементов. Особенно актуальным, по мнению исследователей, является использование интегрированных курсов при подготовке специалистов-переводчиков. Традиционно интегрированные курсы для специальности «Перевод и переводоведение» подразумевают объединение преподавания иностранного языка и профессиональных элементов (например, интеграцию английского языка и экономических дисциплин). Однако совершенно очевидно, что специфика переводческой деятельности в первую очередь требует интеграции учебных курсов по стилистике русского языка и письменному переводу.

Преимущество такого объединения заключается в том, что тексты переводов, написанные студентами, могут служить учебным материалом для занятий по стилистике русского языка. Анализ собственных ошибок позволит на практике освоить стилистические нормы, а также ликвидировать неизбежные пробелы в области орфографии и пунктуации и выработать навыки саморедактирования.

Представляется логичным начать интегрированное обучение с первого момента, когда студенты приступают к курсу письменного перевода, чтобы заложить потребность критического осмысления текста перевода, умение редактировать, используя при этом не упражнения из учебника и не предлагаемые преподавателем примеры, содержащие определенный тип ошибки, а собственные тексты. Достоинством такого метода является и сопоставление двух языковых систем и анализ их норм в сравнительном аспекте.

Эффективность такого подхода несомненна, и свидетельством этому может служить практика Цицерона, который рассматривал перевод как метод развития красноречия, занимался переводом с юности, чтобы достичь совершенства в риторике, и считал, что перевод - «самое надежное средство для достижения легкости речи» на родном языке.

«Легкость речи на родном языке» достигается путем оттачивания навыков владения словом. И немаловажную роль в этом процессе, безусловно, играют словари русского языка. Анатолию Франсу принадлежат замечательные слова, которые часто цитируют в работах по лексикографии: «Толковый словарь – это целый мир в алфавитном порядке... Все книги как бы заключены в словаре... нужно только уметь извлечь их оттуда». Продолжая эту мысль, можно сказать, что не только толковый, любой другой словарь – это целый мир, в котором существуют свои законы и правила. Знание этих правил особенно необходимо человеку, который профессионально работает со словом: корректору, редактору, журналисту, переводчику.

Требования к профессиональной подготовке переводчиков подразумевают, что в ходе обучения у студентов формируется *лексикографическая компетенция*, то есть умение пользоваться словарями и извлекать из них необходимую информацию. Так ли это? Как показывает практика работы со студентами специальности «Перевод и переводоведение» Пермского государственного технического университета, пока что мы можем говорить лишь о *частичной* лексикографической компетенции наших выпускников: студенты активно пользуются двуязычными словарями, реже – толковыми словарями изучаемого языка, еще реже – энциклопедическими. К сожалению (и это неизбежно отражается на качестве переводных текстов), во время учебы студенты почти не обращаются к словарям русского языка. Следовательно, можно предположить, что и в дальнейшей профессиональной деятельности, редактируя переведенный текст и выбирая вариант, наиболее соответствующий нормам родного языка, переводчики будут скорее полагаться на собственное «лингвистическое чутье» (часто ошибочное), чем на данные лексикографических источников.

Как же должен в этой ситуации действовать преподаватель русского языка и стилистики? Конечно, постараться построить обучение так, чтобы необходимые навыки работы со словарями все-таки были сформированы. Анкетирование первокурсников специальности «Перевод и переводоведение» показало, что после окончания средней школы они уже обладают достаточно полной информацией о существующих разновидностях словарей русского языка. Таким образом, теоретические сведения о русской лексикографии, которые мы даем им на занятиях в вузе, становятся повторением и углублением уже изученного в старших классах. Это объясняется тем, что подготовка к Единому государственному экзамену по русскому языку, который в Пермском крае уже несколько лет является обязательным, заставляет учителей в рамках школьной программы привлекать материал из вузовских учебников, подробнее останавливаться на видах словарей, объяснять их

специфику. Но владение теорией, к сожалению, не гарантирует, что полученная информация будет применена на практике.

Показательны в этом отношении, например, ошибки студентов нашей специальности при заполнении дневников наблюдений. Дневник наблюдений – это одна из форм индивидуальной работы, при которой каждый студент в течение семестра находит в окружающем его потоке живой русской речи разнообразные ошибки и анализирует их. Источники ошибок могут быть самыми разнообразными: газеты и журналы, радио- и телепередачи, печатная реклама, разговор однокурсников и т.д. Задача студента – зафиксировать ошибку в дневнике, определить ее вид (орфоэпическая, орфографическая, пунктуационная, речевая и т.д.) и исправить ее. Нужно сказать, что дневники наблюдений требуют от преподавателя тщательной проверки, в том числе потому, что, как правило, не все найденные примеры являются ошибочными. Казалось бы, в случае сомнения студент должен обратиться к соответствующему словарю русского языка, чтобы проверить значение или написание слова, уточнить произношение (анкетирование показывает, что первокурсники знают о существовании аспектных словарей, уверенно перечисляют 7-8 их видов и могут объяснить, какая информация в них содержится). Однако в действительности студент либо полагается на «лингвистическое чутье» («мне *показалось*, что это слово в газете написано неправильно»), либо обращается к авторитетному для него мнению («я *спросил у мамы*, она считает, что по-русски так сказать нельзя»). Без сомнения, потребность проверить себя с помощью словаря проще формируется при работе с текстами на иностранных языках. К двуязычному словарю студент обращается без всякого внутреннего сопротивления, потому что признает, что не владеет в совершенстве английским (немецким, испанским и т.д.) языком. Взять в руки словарь русского языка – это признать, что ты не все знаешь о своем *родном* языке, а это требует преодоления определенного психологического барьера.

Следовательно, курс русского языка и стилистики, преподаваемый для будущих переводчиков, должен последовательно формировать лексикографическую компетенцию наших студентов, а сделать это можно только разработав ряд специальных упражнений, которые будут выполняться на протяжении всего обучения.

Как известно, лексикографическая компетенция включает в себя три составляющие:

- осознание потребности обращения к словарю для решения познавательных и коммуникативных задач;
- умение выбрать нужный словарь в зависимости от конкретной задачи;
- умение воспринимать текст словаря и извлекать из него необходимую информацию.

Все эти составляющие мы учли, корректируя содержание занятий по русскому языку и стилистике на нашей специальности в 2006/07 учебном году. Теперь, получив ряд теоретических сведений о русской лексикографии, студенты выполняют лабораторную работу «Поиск необходимой информации в словарях и справочной

литературе», рассчитанную на два академических часа. Каждый первокурсник получает 26 вопросов, ответы на которые он должен найти, используя 13 словарей: энциклопедический, орфографический, орфоэпический, словарь иностранных слов, словарь крылатых латинских выражений, словарь крылатых слов, словари синонимов, трудностей, фразеологизмов, фразеологических синонимов, эпитетов, словарь-справочник «Управление в русском языке», этимологический словарь. Задания лабораторной работы моделируют реальные задачи, которые возникают при работе с текстами. Во-первых, вопросы сформулированы очень узко, для ответа на них нужно не механически скопировать всю словарную статью в полном объеме, а вдумчиво разобраться в ней и выделить только нужную информацию (действительно, когда мы обращаемся к словарю при создании или редактировании текста, нам редко бывает нужна словарная статья целиком, обычно мы должны быстро просмотреть ее, найти ответ на интересующий вопрос и продолжить свою работу). Во-вторых, нет никаких указаний на то, какой словарь нужно использовать при ответе на каждый вопрос. Студентам, как и в реальной ситуации, приходится самим решать, где именно искать необходимые сведения.

Нами разработано 20 вариантов заданий, следовательно, есть возможность дать индивидуальный набор вопросов каждому студенту. Учитывая характер специальности, из всех современных энциклопедических словарей для составления вопросов нами был выбран именно лингвистический. К тому же для нас важно, чтобы студенты поняли: этим словарем можно (и нужно!) пользоваться при подготовке к контрольным работам и экзаменам по учебным предметам. Поэтому вопросы формулировались по тем статьям энциклопедического словаря, которыегодились бы на занятиях по лексикологии, общему языкознанию, стилистике.

Анализ ошибок, допущенных студентами при выполнении этой лабораторной работы, показал направления, в которых необходимо разрабатывать следующие учебные задания. Они должны быть направлены на формирование третьей составляющей лексикографической компетенции, то есть на умение *воспринимать словарную статью*. Основные проблемы, возникшие у студентов, связаны с тем, что первокурсники не смогли правильно расшифровать словарные пометы, а иногда и просто не обращали на них внимания (в некоторых случаях из-за этого ответ был дан с точностью до наоборот: например, недопустимый вариант произношения воспринимался как правильный). Наибольшее число таких ошибок встретилось в ответах на вопросы, составленные по орфоэпическому словарю и словарю-справочнику «Управление в русском языке», следовательно, по ним нужны отдельные блоки заданий.

Кроме упражнений, специально направленных на использование словарей, необходимо постоянное привлечение лексикографических источников как на занятиях, так и при самостоятельной работе студентов. Сейчас содержание учебных занятий корректируется, чтобы равномерно распределить задания, требующие обращения к словарям, на все три семестра, в течение которых студентам читается курс русского языка и стилистики.

Нотина Е.А.  
Российский университет дружбы народов  
г. Москва (Россия)

## **МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ ПЕРЕВОДЧИКА**

В процессе межкультурной коммуникации переводчик выступает в роли посредника между двумя лингво-социо-культурными общностями. Перевод научных текстов предполагает знание «культуры науки» в стране языка не только отправителя, но и получателя перевода. Для этого переводчик должен обладать необходимыми фоновыми знаниями. Вопрос о соотношении фоновых и языковых знаний переводчика научных текстов имеет первостепенное значение для успешного достижения цели коммуникации, поскольку в условиях опосредованного общения существенную роль играет как владение исходным языком (ИЯ) и языком перевода (ПЯ), так и степень осведомленности переводчика в конкретной предметной области, а также знание имеющейся в этой области системы соответствий. Следует также учитывать специфику типологии научных текстов, а также их своеобразие в прагматическом аспекте.

В классификации исходных текстов на основе прагматического фактора научные тексты рассматриваются как тексты, предназначенные для обладателей определенных фоновых (экстралингвистических, энциклопедических) знаний, общность которых является необходимым условием адекватного восприятия сообщения как при внутриязыковой, так и при межъязыковой коммуникации.

Любой текст, в том числе и научный, является одним из чрезвычайно сложных объектов лингвистического рассмотрения. Среда, в которой он функционирует – это культура и социум. Культура воплощается в текстах – знаковых произведениях человеческой деятельности. Если признавать семиотичность культуры, то необходимо выделить еще один уровень – уровень культуры, который непосредственно надстраивается над уровнем текста и взаимодействует с ним. (Мурзин Л.Н., 1994, 165). Семиотическое родство языка и культуры позволяет рассматривать их во взаимосвязи, дает возможность исследовать функционирование текстов в национальном языке, национальной культуре, социально-общественной жизни всего мирового сообщества. Несмотря на то, что на протяжении долгого времени культурологи и лингвисты рассматривали культуру и язык как автономные семиотические системы, сегодня ведется активное изучение их взаимодействия, обусловленное их антропологическим характером, соотносительностью с познавательной (гносеологической и когнитивной) и коммуникативной деятельностью (Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В., 2004, с.32). «Сам человек неотделим от культуры, как неотделим от социальной и экологической сферы... Культура есть устройство, вырабатывающее информацию» (Лотман Ю.М., 1992, 9).

Известно, что в настоящее время информация в научной сфере распространяется, в частности, в виде научных публикаций, большая часть которых - оригинальные статьи, помещенные в различных журналах и сборниках. Оригинальная научная статья по медицине (ОНСМ) с точки зрения внутренней дифференциации относится собственно научному подстилю, его научно-естественному подвиду, к подязыку медицины. В жанрово-речевом плане она входит в группу текстов с теоретической направленностью.

Статья как общепринятый и наиболее удобный способ общения в научной среде позволяет кратко и аргументировано сообщить о результатах проведенного исследования, способствует дальнейшему развитию научной мысли, является одним из способов хранения знаний, закрепляет приоритет ученого не только в своей стране, но и за рубежом. Статья реализует опосредованное письменным текстом общение между автором (отправителем информации, адресантом) и читателем (получателем информации, адресатом), что обуславливает присущие ей специфические особенности, характерные для письменной научной речи.

Принадлежность к конкретной жанрово-стилевой разновидности в определенной области знаний определяет структурно-композиционное строение оригинальной научной статьи. Именно поэтому и адресанту, и адресату научной статьи необходимо знакомство с особенностями её оформления, спецификой структурно-композиционной и смысловой организации.

В настоящее время, как известно, письменная научная информация распространяется, в основном, в виде оригинальных статей, помещенных в различных научных журналах, а также на сайтах INTERNET.

В качестве материала исследования мы использовали научные статьи по различным вопросам медицины, опубликованные в российских, испанских и латиноамериканских научных журналах двух последних десятилетий.

Анализ способов построения научных медицинских текстов свидетельствует о том, что современную оригинальную научную статью по медицине можно отнести к текстам «жесткого» типа, иначе говоря, есть правила, в соответствии с которыми научная статья имеет свое стереотипное структурно-композиционное строение, а также специфику организации содержания, взаимодействия его отдельных частей и смысловое развитие. «Текст представляет собой некое завершенное сообщение, обладающее своим содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в литературном языке форм сообщений (функционального стиля, его разновидности и жанров) и характеризуемое своими дистинктивными признаками» (Гальперин И.Р., 1981, 20).

Жесткая структурно-композиционно организация ОНСМ находит воплощение в наличии постоянных элементов ее содержания. Эти элементы являются устойчивыми компонентами конкретных разделов статьи. Наличие таких постоянных элементов содержания ведет к целенаправленному отбору и использованию для их обозначения устойчивых постоянно воспроизводимых языковых средств, имеющих стереотипный характер. Для обозначения каждого из таких элементов в научной речи выработан определенный состав ключевых

(опорных) слов, словосочетаний, конструкций и оборотов. Критерием для выделения этих языковых средств является регулярность их воспроизведения в определенных структурно-композиционных частях ОНСМ, повторяющийся тип оформления ее содержания. Эти языковые средства имеют стереотипный характер, так как являются результатом коллективного сотворчества людей, имеющих одинаковые профессиональные навыки передачи и восприятия информации в научной сфере.

Существует определенный диапазон варьирования схем текстообразования для более или менее жесткого типа текстов, к которому принадлежит оригинальная научная статья по медицине. Сегодня это относится как к статье на русском, так и на испанском языке. Вместе с тем, изучение способов оформления исследуемых статей в диахронии показывает, что за последние годы в этой области произошли перемены, которые главным образом затронули статью на русском языке (Нотина Е.А, 1989). Обусловлено это, с одной стороны, процессом глобализации, которая охватила все стороны окружающей нас действительности, а с другой - произошедшими и происходящими в нашей стране переменами.

Как правило, ОНСМ на испанском языке как формально, так и логически имеет следующее структурно-композиционное строение: TITULO, RESUMEN (ANOTACION), PALABRAS CLAVE, MATERIAL Y METODOS (REPORTE DE UN CASO, REPORTE DE CASOS), RESULTADOS, DISCUSION, CONCLUSIONES, REFERENCIAS (BIBLIOGRAFIA, REFERENCIA(S) BIBLIOGRAFICA(S)). Все эти части выделяются в отдельные разделы с подзаголовком. Их количество и названия могут варьировать. Подзаголовок INTRODUCCION при наличии самого раздела может опускаться. Раздел RESUMEN может иметь название ANOTACION и приводиться на испанском или на испанском и английском языках. Такой раздел ОНСМ как MATERIAL Y METODOS может называться REPORTE DE UN CASO или REPORTE DE CASOS. Разделы RESULTADOS и DISCUSION могут быть объединены в один общий раздел под названием RESULTADOS у DISCUSION или иметь другое название – COMENTARIOS. Раздел CONCLUSIONES может отсутствовать; в этом случае в конце раздела DISCUSION кратко подчеркиваются наиболее важные моменты проведенного исследования. Тем не менее, необходимо отметить, что подавляющее большинство проанализированных нами статей, опубликованных в испанских и латиноамериканских научных журналах по медицине, имеет примерно одинаковое стереотипное структурно-композиционное строение.

До последнего времени, иначе говоря, практически до конца XX, ОНСМ на русском языке обычно только логически имела такие разделы как *Введение, Материал и методы, Результаты, Обсуждение, Заключение (Выводы), Литература (Библиография)*. Отдельным подзаголовком мог быть оформлен лишь раздел *Выводы*, хотя как правило, статья заканчивалась одним-двумя абзацами без подзаголовка *Выводы* или *Заключение*. *Резюме* следовало не за названием, как это принято сегодня, а в конце, вслед за *Литературой*. И если *Резюме* статьи на испанском языке, как упоминалось выше, приводилось на испанском и английском языках, то *Резюме* статьи на русском языке (в случае его наличия) – только на

английском языке. В целом же отмечалась большая структурно-композиционная свобода при оформлении статьи на русском языке, в особенности характерная для частей, следующих за разделом *Материал и методы*, который как уже отмечалось, оформлялся лишь логически.

В настоящее время большинство научных статей по медицине на русском языке оформляется следующим образом: *НАЗВАНИЕ, МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ, ОБСУЖДЕНИЕ, ВЫВОДЫ, ЛИТЕРАТУРА*. Однако следует отметить, что с каждым годом увеличивается количество статей, в структурно-композиционном строении которых вслед за *НАЗВАНИЕМ* идет *РЕЗЮМЕ* не только на русском, но и на русском и английском языках одновременно, а затем следуют *КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА (KEY WORDS)*. Вместе с тем, наши наблюдения показывают, что подзаголовок *ВВЕДЕНИЕ* (при обязательном наличии самого раздела) по-прежнему отсутствует. Как и в статье на испанском языке разделы *РЕЗУЛЬТАТЫ, ОБСУЖДЕНИЕ* могут объединяться в один с подзаголовком *РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ*. Отметим лишь, что в статье на испанском языке притяжательное местоимение «*ИХ*» отсутствует. Подзаголовок *РЕЗУЛЬТАТЫ* может обозначаться словосочетанием *РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ*, а раздел *ВЫВОДЫ* оформляться подзаголовком *ЗАКЛЮЧЕНИЕ*.

Таким образом, общий и сопоставительный анализ структурно-композиционной организации научной статьи по медицине на русском и испанском языках показывает, что в настоящее время наблюдается процесс, направленный на унификацию и стандартизацию оформления ОНСМ на русском языке в соответствии с общепринятыми в научном мире нормами, а также усиление данной тенденции в отношении ОНСМ на испанском языке. Вместе с тем, необходимо отметить, что раздел *ВВЕДЕНИЕ* в ОНСМ на русском языке существует лишь логически и не оформлен отдельным подзаголовком, тогда как в структурно-композиционном строении НСМ на испанском языке имеется соответствующий раздел под названием *INTRODUCCION*. Также необходимо подчеркнуть, что как видно из приведенной нами таблицы существует определенный весьма ограниченный диапазон варьирования в обозначении указанных структурно-композиционных элементов как на русском, так и на испанском языке. В дальнейшем стремление к унификации оформления НСМ, на наш взгляд, еще более усилится. Это связано, в первую очередь, с возникновением и стремительным развитием современных технологий, в частности всемирной информационной сети *INTERNET*, пользователи которой по одному *ключевому слову* могут сделать подборку статей по искомой тематике, легко найти и вывести на принтер интересующую часть статьи, что становится доступным не только специалистам, но и всем, кому это необходимо, в том числе техническому персоналу, не обладающему соответствующей компетенцией в данной области знаний и т.п.

#### Литература:

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. - М.: «Флинта», «Наука». – 2004. - 496 с.



2. Лотман Ю.М. Текст в тексте.// Лотман Ю.М. Избр. Ст.- Т.1.- Таллин, 1992.
3. Мурзин Л.Н. Язык, текст и культура.
4. «Артериальная гипертензия».- М., «Медиа Медика». – 2003. - Том 9. - №1-
5. «Детские инфекции». - М., 2003. - №1-6.
6. «Терапевтический архив». – М., «Медицина». - 1974-2004 гг.

Павлова С.А.  
Национальный университет кораблестроения им. адм. С. О. Макарова  
г. Николаев (Украина)

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ**

Несомненным является факт, что в современном обществе информация приобрела первостепенное значение. Задача преподавателя – помочь студентам овладеть информацией по той или иной учебной дисциплине. Естественно, что студенты усваивают знания значительно лучше, если получают информацию на родном языке. Но сделать это на Украине для русскоязычных студентов с каждым годом все труднее.

Одним из способов сохранения и передачи информации является письменный текст. Но именно с письменной речью у студентов возникает больше всего проблем. Любой текст рассчитан на адекватное восприятие информации, которая в нем содержится. Понятие адекватности восприятия граничит с понятием правильности понимания. Проблема понимания определяет понимание с одной стороны, как специфическую форму знания, а с другой – как интеллектуальную деятельность, которая охватывает решение проблем как бытовых, так и научных (Сидоров, 1994, 62).

Процесс понимания – это один из множества существующих в человеческой деятельности автоматизмов. Поэтому не все этапы этого процесса осознаются человеком. Операция «понимания» выходит на поверхность нашего сознания тогда, когда в этом возникает необходимость, то есть если нам что-то непонятно. Если же содержание слов для нас ясно, операция выбора слов и их значений протекает, в основном, в подсознании, и на поверхности остается лишь ощущение понятности или непонятности слов, знаков и символов, которые воспринимаются (Зимин, 2004, 48).

К сожалению, у русскоязычных студентов, которые в школе обучались на украинском языке, этот автоматизм сплошь и рядом нарушается. Кроме того, студенты не всегда способны объективно оценить правильность своего понимания. Их интуитивно понятые знания в действительности могут оказаться неверными.

Конечно, недостаточное понимание получаемой информации связано не только с тем, что студенты в результате вытеснения русского языка из сферы образования не знают в должной мере ни одного языка, а и с тем, что не произошло

овладение культурной информацией, которая является скрытым слоем закрепленных в языке знаний. Но эта проблема выходит за рамки данной статьи.

На сегодняшний день украинский язык в Украине является единственным государственным. Тем не менее, исторически сложилось так, что значительная часть населения считает родным языком русский. По данным всеукраинской переписи 2001 года населения русский язык назвали своим родным языком 29,6% населения Украины, т.е. приблизительно каждый третий житель Украины считает русский язык своим родным языком. Однако можно с уверенностью говорить, что в Украине на русском языке говорят около половины населения (более 50%). Проблема статуса русского языка неоднократно использовалась как один из инструментов в политической борьбе – особенно велика ее роль была в президентских кампаниях 1994 и 2004 годов. Ряд политиков в ходе избирательных кампаний давали различные обещания, связанные с приданием русскому языку статуса государственного. Вопрос о статусе русского языка также остро стоит в ряде регионов, где органы местной власти приняли решения о придании русскому языку «официального статуса» в своем регионе.

Соответственно, русскоговорящие граждане Украины испытывают потребность в том, чтобы учебные заведения могли предоставить им возможность учиться на русском языке или хотя бы изучать его как предмет.

Однако в апреле 2008 года Министр образования Украины Иван Вакарчук заявил, что преподавание на русском языке в украинских вузах будет ликвидировано за три года. Аналогичные тенденции наблюдаются и в системе среднего и дошкольного образования. Преступная политика воплощается сегодня на всех уровнях образования. Создается искусственный дефицит школьных учебников на русском языке. Вытеснение русского языка из сферы образования и замена его родственным украинским языком сначала даёт иллюзию того, что почти ничего не изменилось. Но если изучить ситуацию глубже, то становится очевидным, что преобладающее большинство молодых людей сегодня не знает в полной мере ни того, ни другого. Скучный словарный запас, безграмотная речь, смешение алфавитов при письме, путаница при использовании идиоматических» выражений - все это результат вышеназванной государственной политики. В стране резко падает уровень образования. Сейчас в Украине практически полностью ликвидированы русскоязычные школы, вследствие чего потенциал русскоговорящих детей чрезвычайно снизился. Можно сказать, что сегодняшние украинские школьники и студенты вообще не имеют представления о таком понятии, как культура русской речи.

Культура речи в ее традиционном понимании — это степень владения литературным языком (его нормами, стилистическими, лексическими и грамматическими семантическими ресурсами) в целях наиболее эффективного общения в различных условиях коммуникации. В современной лингвистике различают два уровня речевой культуры человека — низший и высший. Для низшего уровня, для первой ступени овладения литературным языком, достаточно правильности речи, соблюдения норм русского литературного языка.

Но даже низший уровень сегодня является недостижимым для многих нынешних молодых людей, которые выросли в следующих условиях: их повседневная жизнь проходит на русском языке, но его не изучают (или изучают крайне мало) в учебном заведении; а обучение проходит на украинском языке, который не используется в быту.

### Система дошкольного и среднего образования

Доля школьников с русским и украинским языками обучения (в процентах)

год	1991	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
украинский язык обучения	5%	0%	2,7%	5%	7,5%	0,3%	2,5%	3,8%
русский язык обучения	4%	9,2%	6,5%	4,4%	1,8%	8,9%	6,6%	5,3%

- По сведениям украинской ассоциации преподавателей русского языка, ежегодно свой статус школ с русским языком преподавания теряет около 130 школ.

- В Киеве из 324 средних школ к 2007 году в 7 школах обучение ведётся исключительно на русском языке, тогда как в 1990 году их было 155. Ещё в 17 школах существуют русские классы; кроме того, русский язык в столице Украины изучают (как отдельный предмет или факультативно) 45,3 тысячи школьников, то есть 18 % от всего числа учащихся в украинских школах Киева. Русский язык не преподают вообще в 91 школе Киева из 324. Как заявил заместитель киевского мэра Виталий Журавский, «к большому сожалению, часть молодого поколения общается на русском языке, при этом грамотно писать на этом языке большинство из них не могут, поскольку предмет в школах преподаётся не всегда».

- В 16 западных и центральных областях Украины работает 26 русских школ, что составляет 0,2 % от их общего числа в регионе.

- В Тернопольской, Ровенской и Киевской областях, где проживает более 170 тысяч русскоязычных (по данным переписи 2001 года), нет ни одной школы с русским языком обучения.

- В 1996 году в Ровно были закрыты все русские школы, вместо которых было создано несколько классов с русским языком обучения. На обращения граждан с требованием открыть школу с русским языком обучения городское управление образования ответило отказом, мотивируя это незначительным числом учащихся и нехваткой средств для содержания школы с малым количеством классов.

- Количество школ с русским языком обучения сокращается также в восточных и южных регионах Украины.

- Уже в 2000/2001 учебном году удельный вес русскоязычных средних учебных заведений был ниже доли русскоязычного населения: в Донецкой области насчитывалось 518 русских школ (41,6% от общего числа); в Запорожской области – 180 (26,9%); в Луганской области – 451 (55,1%); в Одесской области – 184 (19,7 %); в Харьковской области – 157 (16,1 %).

- В Одессе уже в 1998 году было только 46 (32 %) с русским языком обучения, при том, что русскоязычные жители города составляют 73 %. В 2003 году уже в 58-и одесских школах был прекращён набор учащихся в русские классы, без учёта мнения родителей.

- Значительно сокращено число учебных часов, посвящённых изучению русской литературы в русских школах, а в большинстве украинских школ русская литература преподаётся также в сокращённом виде, в курсе зарубежной литературы и в переводах на украинский.

### **Высшее образование и наука**

- Уже к 2000 году доля студентов, получающих образование на русском языке, оказалась ниже доли граждан, считающих родным языком русский. Всего в высших учебных заведениях Украины, имеющих I – II уровни аккредитации, на начало 2000/2001 учебного года студентов, получающих образование на русском языке, насчитывалось 116196 (или 22%). В Днепропетровской области было 9771 студента, обучающихся на русском (26,4%); в Донецкой области – 38712 человек (75,7%); в Луганской – 14155 человек (56,6%); в Одесской области – 11530 (41,8%); в Харьковской – 9727 человек (31,2%).

- В высших учебных заведениях III—IV уровня аккредитации в 2000/2001 учебном году образование на русском языке получали 371873 студента (26,5%). В Днепропетровской области – 40594 человек (37,9%); в Донецкой области – 92970 человек или (77,2%); в Запорожской области – 15280 (29,7%); в Луганской области – 38972 (74,5%); в Харьковской области – 60208 человек (34, %).

- В 2005 году Комитет по вопросам науки и образования Верховной рады Украины рекомендовал запретить выпускникам русскоязычных школ сдавать на русском экзамены в вузы.

- В тех вузах Украины, где часть лекций читается на русском языке, распространена практика оплачивать труд русскоязычных преподавателей по более низким ставкам.

- К 2002/2003 учебному году в Луганской области (где русскоязычное население составляет абсолютное большинство) в областном Луганском педагогическом институте преподавание было переведено на украинский язык, а русский язык стал преподаваться как иностранный.

- Согласно ст. 15 утверждённого постановлением Кабинета министров Украины «Порядка присуждения учёных степеней...», авторефераты диссертаций должны быть написаны только на государственном (то есть украинском) языке. По решению спецсовета, принявшего диссертацию к защите, «часть тиража автореферата... может быть напечатана на других языках», это положение почти не применяется. Сами диссертации могут быть написаны как на русском, так и на украинском. Заседание спецсовета, на котором происходит защита диссертации, «проводится на государственном языке», хотя «язык защиты диссертации» может быть иным по согласованию с соискателем.

Из приведенных данных видно, что русский язык в системе образования Украины требует безотлагательных мер по его защите.

Литература:

1. Зимин С. М. Производство и воспроизводство знания: когнитивно-антропологический аспект: Дис. ... к. филос. наук.: 09.00.01 – Саратов, 2004. – 217 стр.
2. Сидоров С. И. Проблема понимания в эстетике // Язык и культура: III Международная конференция: Доклады и тезисы докладов / Киев: Журнал Collegium, 1994. С. 62 – 63.
3. Интернет-энциклопедия «Wikipedia».

Павловская Л.Г.  
Жешувский университет  
г. Жешув (Польша)

### **ФОНЕТИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБУЧЕНИИ РКИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ПЕСЕН**

Работа над произношением начинается с первых занятий, при этом, если группа «с нуля», словарный запас студентов крайне ограничен. В такой ситуации можно с успехом использовать популярные песни различных жанров в дидактических целях. Традиционно первыми темами являются: «Знакомство», «Семья, родственники», «Характеристика человека» (внешность, черты характера), «Город» и т.д. Помимо собственно фонетической работы (отработка редукации гласных, основных законов произношения согласных в потоке речи ...) тексты песен обеспечивают возможность расширения словарного запаса студентов, а также усвоения отдельных фразеологизмов и грамматических моделей. На занятиях по русскому языку как иностранному песня может выполнять различные лингводидактические функции:

- 1) аудирование (прослушивание с определённой установкой),
- 2) артикуляционный тренинг (преимущественно имитационного характера),
- 3) актуализация отдельных грамматических конструкций,
- 4) закрепление изучаемого лексико-фразеологического материала,
- 5) опорный текст для беседы с целью развития навыков спонтанной речи (диалог, монолог),
- 6) создание благоприятного эмоционального фона занятия (прослушивание песни как средства релаксации, «разрядки» напряжённого темпа занятия, как правило, без какой-либо установки преподавателя),
- 7) усвоение лингвокультурологического материала (исторических фактов, народных примет, обычаев, реалий повседневной жизни России).

Темой данной статьи является именно фонетический аспект работы над текстом песни, поскольку, как известно, фонетические явления намного легче

усваиваются именно в процессе пения. При этом, однако, возникает ряд сложных моментов, одним из которых является преодоление психологического барьера: некоторые студенты стесняются, не хотят петь на занятии. Решив эту проблему (а она вполне разрешима через 3-4 занятия), можно полностью сосредоточиться на собственно лингвистических явлениях текстов песен, интересных для учащихся. Следует лишь заметить, что фонетическая работа на практических занятиях по русскому языку выступает не изолированно, а именно в связи с другими аспектами языка. Поясним это на примере работы с текстом песни «На теплоходе музыка играет» (музыка В.Добрынина, слова М.Рябинина).

Первичное прослушивание фонограммы с установкой: «Послушайте песню (на экране появляется информация: композитор - В.Добрынин, поэт - М.Рябинин, исполнитель // певица - Ольга Зарубина) и попробуйте определить её название. В итоге, после ответов студентов, мы приходим к наиболее часто предлагаемому варианту: «На теплоходе музыка играет» и на экране в добавлении к имеющейся уже информации, появляется название песни по первой её строчке. После этого студентам раздаётся текст песни, который также проецируется на экран. Начинается орфоэпическая разметка текста: проставляя ударение, работаем над «аканьем» и «иканьем», обращаем также внимание на отдельные труднопроизносимые звуки. Следует проговаривание хором, в группах, индивидуально. Затем слушаем песню ещё раз, иллюстрированную слайдами в программе Power Point с установкой: «Обратите внимание, где толпится народ»; (ответ выводится на экран: «на причале»). Далее студенты отвечают на вопросы преподавателя, и их правильные ответы тоже выводятся на экран:

- Где играет музыка? («На теплоходе»).
- Где первый снег? («В городке»).
- Где первый лёд? («На реке»).

На основе этой записи делается грамматическое обобщение и формулируется правило (о безглагольной конструкции предложного падежа в предлогах «в», «на»). На последующих занятиях эта грамматическая конструкция закрепляется, дополняется новыми примерами и новым окончанием *-у* (на берегу, в саду...) из текстов пройденных и вновь изучаемых песен, например, песни «Бабье лето» в исполнении Надежды Кадышевой – припев:

*Всё уже когда-то было:*

*Первый снег и тонкий лёд.*

*Что сгорело – то остыло,*

*Что болело – заживёт.*

«Отговорила роща золотая» - «...в саду горит костёр рябины красной...» и т.д.

и т.п.

А на данном занятии, где студенты, «отдохнув» на грамматической конструкции от фонетики, продолжают акустико-артикуляционную работу – поём только припев:

*На теплоходе музыка играет,  
А я одна стою на берегу,*

*Машу рукой, а сердце замирает,  
И ничего поделатъ не могу.*

Припев можно петь хором, подпевая фонограмме (или же без музыкального сопровождения); группами: дуэт, трио, квартет и т.д.; могут спеть только мальчики, изменив грамматическую форму: *я один стою на берегу*.

Домашнее задание для последующей индивидуальной самостоятельной работы – орфоэпическое чтение текста песни.

В зависимости от характера песни, её популярности в конкретной студенческой группе домашнее задание варьируется, например, можно выучить наизусть фрагмент песни (автор текста – Л.Ошанин, композитор – А.Островский) на выбор - любые 4 строчки (разумеется, главное при этом – орфоэпическое чтение):

*Ночью звёзды вдаль плывут по синим рекам,  
Утром звёзды гаснут без следа.*

*Только песня остается с человеком,  
Песня - верный друг твой навсегда.*

*Припев: Через годы, через расстоянья,  
На любой дороге, в стороне любой,  
Песне ты не скажешь до свиданья,  
Песня не прощается с тобой.*

*Наши песни носим в сердце с колыбели,  
С песней всюду вместе мы идём,  
Сколько песен мы любимым нашим спели,  
Сколько мы ещё с тобой споём.*

*Припев:  
В лютый холод песня нас с тобой согреет,  
В жаркий полдень будет как вода.  
Тот, кто песни петь и слушать не умеет,  
Тот не будет счастлив никогда.*

*Припев: ....*

В аудитории на фонетическом занятии песню можно использовать не целиком, а лишь

- один куплет:

*«Легко на сердце от песни весёлой,  
Она скучать не даёт никогда.  
И любят песню деревни и сёла,  
И любят песню большие города».*

*(Автор текста – В.Лебедев-Кумач, композитор – И.Дунаевский).*

- чаще всего – только припев
- а) «Надежда - мой компас земной,  
А удача - награда за смелость,  
А песни довольно одной,  
Чтоб только о доме в ней пелось».*

*(Автор текста – Н.Добронравов, композитор – А.Пахмутова).*

б) *«Лодочка, плыви, в озере зари,  
Но только о любви ты мне не говори.  
Лодочка, плыви, и не надо слов,  
По реке любви под парой парусов».*

(Н.Трубач, И.Саруханов).

в) *«Всё пройдёт, и печаль и радость.  
Всё пройдёт - так устроен свет.  
Всё пройдёт, только верить надо,  
Что любовь не проходит нет».*

(Автор текста – Л.Дербенёв, композитор – М.Дунаевский).

г) *«Обручальное кольцо – не простое украшеньё,  
Двух сердец одно решенье – обручальное кольцо...»*

(Автор текста – М.Рябинин, композитор – В.Шаинский).

• отдельные слова (актуальные по теме для развития связной речи), например в теме **«Город»** - песня «Город дорог» (исполнитель Центр, при участии Баста):

*«...для меня награда: слышать голоса своих друзей <...>  
Здесь живу я, мои друзья и все, кто мне важен...<...>  
Я посвящаю строки этому городу...*

*Его центру, каждому метру...».*

В теме **«Семья, родственники»:**

*«Я у бабушки живу,*

*Я у дедушки живу.*

*Папа с мамой ходят в гости к нам.*

*Стало модным одного*

*Мальши иметь всего,*

*Да и то - подкинуть старикам!*

*У меня сестрёнки нет,*

*У меня братишки нет,*

*Говорят, с детьми хлопот невпроворот...»*

(Авторы музыки и текста неизвестны, исполнитель – ансамбль «Верасы»).

От характера презентации песни в аудитории зависит не только микроклимат занятия, но и продуктивность последующей фонетической работы. Песня может использоваться только как аудиоряд, может сопровождаться слайдами в программе, может быть представлена как клип, например, «Лена Смирнова» Паши Чехова.

Если песня используется лишь для аудирования, то можно кратко знакомить студентов с именами известных русских поэтов – авторов стихов, положенных на музыку (например, «Белеет парус одинокий» на стихи Ю.Н.Лермонтова). В то же время, если мелодия лёгкая, слова уже хорошо отработаны, студенты при прослушивании фонограммы с удовольствием сами, по собственной инициативе, подпевают («Отговорила роща золотая» на стихи С.Есенина в исполнении Н.Кадышевой).

Песня может использоваться не только для предъявления нового материала или его закрепления, но и как средство контроля, а также с целью формирования и



развития положительного отношения к фонетическим упражнениям как на занятиях в аудитории с преподавателем, так и в самостоятельной внеаудиторной работе.

Надо учитывать также профессиональную направленность обучения: в группах педагогического профиля (будущие учителя) для фонетической работы интересен, например, текст песни «Чему учат в школе», которую можно исполнять речитативом, или комбинировать хоровое произношение: одни студенты поют нечётные строчки, а другие (те, кто не любят или не хотят петь) - хором проговаривают только чётные строчки (например, при закреплении артикуляции мягкой аффрикаты [ч']).

*«Буквы разные писать тонким перышком в тетрадь*

***Учат в школе, учат в школе, учат в школе.***

*Вычитать и умножать, малышей не обижать*

***Учат в школе, учат в школе, учат в школе.***

*К четырём прибавить два, по слогам читать слова*

***Учат в школе, учат в школе, учат в школе.***

*Книжки добрые любить и воспитанными быть*

***Учат в школе, учат в школе, учат в школе.***

*Находить Восток и Юг, рисовать квадрат и круг*

***Учат в школе, учат в школе, учат в школе.***

*И не путать никогда острова и города*

***Учат в школе, учат в школе, учат в школе.***

*Про глагол и про тире, и про дождик на дворе*

***Учат в школе, учат в школе, учат в школе.***

*Крепко-накрепко дружить, с детства дружбой дорожить*

***Учат в школе, учат в школе, учат в школе».***

(Автор текста - М. Пляцковский, композитор - В. Шаинский).

Кроме того, песню можно также петь по ролям, или по эстафете: один начинает – другой подхватывает, третий продолжает (при этом важно не только не нарушить оригинальный текст, но и соблюдать орфоэпические нормы).

А можно самим придумывать, сочинять текст песни прямо сходу, как это делают персонажи мультфильма «Как левёнок и черепаха пели песенку» (по сказке Сергея Козлова).

Креативности студентов нет предела, чувство юмора тоже важно развивать – и преподаватель наряду со студентами предлагает свои варианты текста. А в целом, всё вышеизложенное – это элементы повседневной кропотливой фонетической работы.

Методистам известны многие «хрестоматийные» для изучения русского языка песни, среди которых «Песенка об улыбке» (М. Пляцковский, В. Шаинский), «Песенка крокодила Гены» (А. Тимофеевский, В. Шаинский), «Облака – белогривые лошадки»

(С. Козлов, Ю.Энтин) и другие.

Как показывает наш опыт, песня оптимизирует фонетические занятия, служит средством положительной мотивации в аудиторной работе и активизирует внеаудиторную работу по изучению русского языка как иностранного (например, «Музыкальный ринг», «Музыкальное кафе», различного рода викторины, дискотеки). Но это - уже тема следующей публикации.

Патинок О.П.  
Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова  
г. Киев (Украина)

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Интеграция в мировое образовательное и информационное пространство сопряжена с поиском новых путей формирования личности социального работника, способного свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимая его ценности и смыслы, воплощая их в личностной позиции и достойных образцах цивилизованного поведения в процессе взаимодействия с представителями социальных сообществ как в своей стране, так и на международном уровне. Одним из средств, обеспечивающих формирование у современного специалиста социальной сферы способности ориентироваться в мировом профессиональном пространстве, является межкультурная коммуникация — взаимодействие представителей различных культур. Приобретение межкультурной коммуникативной компетенции, которая представляет собой функциональные умения понимать проблемы, взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать их поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения становится максимально востребованным для социального работника. Она создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений в социальной сфере, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности.

Многоаспектность востребованных профессионально значимых качеств социальных работников, нацеливает на формирование у них в процессе вузовской подготовки компетенций, которые интегрируют в себе не только знания и умения, но мотивационную, аффективную, ценностную и социально-поведенческую составляющие.

Процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов-будущих социальных работников обеспечивает способность к пониманию

ценностных национально-специфических особенностей других культур и их проявлений в социальных ситуациях межкультурного общения.

Анализируя данную проблему, мы исходим из положений о соотношении процессов деятельности и общения (А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя), концепции культурно-исторической детерминации развития личности, единства языка и мышления (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия), этнопсихологических концепций национальных особенностей личности (П. И. Гнатенко, М. Н. Стефаненко), межкультурной коммуникативной компетенции (Дж. Мартин, Т. Накаяма), моделирования личности социального работника (Е.Г.Карпенко, Н.Б. Шмелева).

Изучение процесса коммуникативной компетенции показало, что только владения иностранным языком для преодоления проблем взаимодействия между представителями разных культур явно недостаточно, поскольку в ней интегрированы собственно культурный и языковой коды. Проникнуть в суть процесса коммуникативной компетенции возможно, лишь уяснив содержание компонентов этих кодов. Представители американской зарубежной школы (Ф. Тромпенарс, Е. Холл) выявили компонентный состав культуры, выделив в ней уровни: а) внешний, наблюдаемый (эксплицитный) — язык, артефакты (предметы культуры), мифы, символы, ритуалы, традиции; б) скрытый, ненаблюдаемый (имплицитный), который составляет суть, сердцевину национальной специфики, ее «культурное значение» — нормы, ценности, влияющие на коммуникацию, действия, базовые представления, жизненные установки и опыт. Именно поэтому, несмотря на то, что язык и другие компоненты эксплицитного слоя находятся на поверхности, их культурное значение невидимо и не может быть правильно интерпретировано представителями другой культуры без понимания сущностных, внешне не наблюдаемых составляющих культуры: ценностей, ценностных ориентаций, базовых представлений и норм. Их различия приводят к различиям речевого и неречевого поведения. Ценности объективны и могут быть присвоены человеком в деятельности, характеризовать его отношение к явлениям, событиям, вещам, социуму, становясь ценностными ориентациями, то есть превращенными ценностями в сознании индивида. Они влияют на выбор языковых средств, речевого стиля, регулируют коммуникативные действия человека, образ мышления, установки, эмоции и чувства, которые лежат в основе поведения. Нормы основаны на моральном коде, преломляют ценности культуры в виде общепринятых, стандартных образцов действий человека в социуме, являются своего рода эталонами ожидаемого поведения в прототипных ситуациях и, при условии их принятия индивидом, являются регулятивами его поведения.

Освоение культуры начинается с осознания ценностей и норм, их интериоризации и проявления в культурно-специфических особенностях поведения. Невозможно увидеть саму культуру, ее проявления видны лишь в поведении, действиях, суждениях, реакциях, речевом стиле. Межкультурная коммуникация представляет собой взаимодействие образцов поведения, целью которого является обмен смыслами на основе культурных и языковых кодов. Языковой код является наиважнейшей составляющей культуры и во многом формирует мировидение,

менталитет народа. Языковая картина мира, создаваемая с помощью языка, представляет собой словесный тезаурус — семантические связи слов, понятия, которые отражают культурные различия. Ценностные ориентации, отраженные в культурных переменных, формируют национальную идентичность — осознание национальной принадлежности, психологический склад нации — наиболее часто встречающийся в данной культуре тип личности, имеющий устойчивый, повторяющийся набор черт, связанных с системой установок, ценностей и верований, общих для данного общества (П. И. Гнатенко, 2000, 3). Формирование способности к межкультурной коммуникативной компетенции в условиях традиционного вузовского обучения не позволяет развить у студентов всю полноту свойств психологического склада представителя другой национальной культуры. Личность, которая свободно ориентируется в различных культурах, есть межкультурно ориентированной личностью (П. Адлер, 1998, 4). Формирование такой личности является реальной целью в условиях вузовской подготовки. Обобщенные характеристики, которыми обладает такая личность, включают в себя: уважение ко всем культурам, понимание мыслей, чувств, поведения ее представителей; способность быть культурным медиатором, переключаясь с одной культуры на другую, находить пути примирения с различиями. Общеизвестными являются четыре основных модели межкультурной коммуникации взаимодействия в процессе инкультурации: интеграция - вхождение в другую культуру посредством постепенного освоения ее норм, ценностей, образцов поведения; ассимиляция - группа и ее члены теряют свою, но усваивают другую культуру; сепаратизм - члены группы, сохраняя свою культуру, отказываются от контактов с другой; маргинализация - группа и ее члены теряют свою культуру, но не приобщаются и к другой. Установлено, что успешно осваивают другую культуру эмоционально развитые, общительные индивиды, обладающие широтой мировоззрения, уверенностью, толерантно относящиеся к межкультурным различиям (Г.Гудикунст, 2002, 3). Это позволяет преодолеть или снизить стрессогенность так называемого культурного шока (чувства беспокойства и неуверенности при столкновении с другой культурой), вызываемого конфликтом ценностей и образцов поведения в результате нарушения привычных социальных связей, слов, символов, обычаев, физических предметов.

Выявлено, что межкультурная коммуникативность проявляется на макро- и микроуровнях. Макроуровень связан с культурно-обобщенными характеристиками: мотивами на установление отношений; когнитивностью - толерантностью к неоднозначности; операционным - интерактивностью, непосредственностью реакций; нацеленностью на взаимодействие, ориентацией на другого человека; функциональностью - умением бесконфликтно общаться. Микроуровень межкультурной коммуникативности характеризуется проявлением макроуровня в специфических контекстах — владением языковыми и культурными кодами профессиональной сферы как социальной субкультуры. Под понятием межкультурной коммуникативности мы подразумеваем способность взаимодействовать с людьми другой культуры на основе учета их ценностей, норм,

представлений и выбирать коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения на макро- и микроуровнях.

Выявление путей формирования способности к межкультурной коммуникативной компетенции в условиях профессиональной подготовки отражает сложность этого феномена, особенно в его соотношении с иноязычной профессиональной деятельностью. Компетентность предполагает осведомленность работника относительно его профессиональной деятельности и способность реализовать ее на основе знаний, умений, навыков владения технологиями. Конкретизируя понятие компетенция, мы соотносим его с комплексной целью целостной подготовки специалиста, реализующей его способность творчески выполнять деятельность на основе сформированных мотивов, личностных качеств, умений использовать нормативно-приемлемые образцы поведения в профессиональной области. Понятие профессиональной компетенции шире понятий знания, умения и навыков, поскольку включает их в себя и соединяется с профессиональными мотивами, способностями, мировоззрением и установками личности специалиста, его социальным поведением, возможностями самореализации, самовыражения в профессиональной сфере. Овладение компетенцией создает основу для развития профессионализма (продуктивных способов действий) и мастерства (гибкости, пластичности, адаптивности к новым ситуациям). Поэтому неслучайно в современной мировой практике способом обновления содержания высшего образования признают ключевые, инвариантные, полифункциональные и междисциплинарные компетенции. Коммуникативные компетенции обеспечивают эффективное общение и понимание в процессе профессиональной деятельности, если они реализуют гибкие коммуникативные стратегии за счет использования речевых и неречевых действий, регулируют эмоции, применяют нормы толерантного поведения, противодействуют ксенофобии.

Владение профессионально-этической компетенцией применительно к межкультурной коммуникативности подразумевает умение осуществлять профессиональную деятельность в инокультурной среде, осуществлять адекватное поведение, принятое в деловых профессиональных культурах других стран, развивать личный профессиональный опыт за счет его обогащения элементами иных профессиональных культур, быть толерантным, терпимым к другим профессиональным ценностям, находить конструктивные компромиссы. Общение в большей мере связано с характеристиками устно-речевого, межличностного вербального и невербального взаимодействия аффективно-оценочного характера, реализуемого в практической деятельности.

Межкультурная коммуникативная компетенция в профессиональной сфере имеет более сложный характер, поскольку помимо собственно культурного фактора человеку необходимо учитывать лингвосоциокультурные особенности, свойственные профессиональной субкультуре. В профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции выделяют триединство лингвосоциокультурной компетенции (использование лингвистических средств в соответствии с

культурными нормами языка в профессиональной сфере деятельности), дискурсивной или поведенческой компетенции (профессиональные знания, представления об особенностях интерактивного поведения в деловых ситуациях другой речевой общности), тезаурусной компетенции (знание семантики и связей слов, понятий). Нами установлено, что в профессиональной сфере социальных работников преобладает стиль сотрудничества, характеризуемый позитивным отношением к окружающим, центрацией на стимулировании коммуникации, симметричной вовлеченностью обеих сторон участников, их интересом к потребностям и намерениям друг друга, свободному обмену мнениями, стремлением к взаимопониманию, гибкости мнений, эмоциональному отклику. Для будущих социальных работников, стихией профессиональной деятельности которых являются помощь людям через коммуникацию и общение, содержательное наполнение коммуникативных функций включает: перцептивные действия - располагать к общению, определять характер переживаний и состояние человека на основе характерных вербальных и невербальных признаков; коммуникативные действия - правильная, эмоциональная, образная, стилистически маркированная речь; варьирование речевых стратегий и тактик; уместные мимика, жестикация, кинетика; интерактивные действия: использование кооперативного, коммуникативно-поддерживающего стиля общения.

Основными компонентами модели межкультурной коммуникативной компетенции являются: мотивационный компонент - потребность и готовность к осуществлению иноязычной профессиональной коммуникации с представителями других культур как ценность и смысл профессиональной деятельности; когнитивно-операционный компонент - умение применять вариативные коммуникативные стратегии и тактики; владение речевыми и неречевыми национально-специфическими средствами коммуникации в профессиональных контекстах на уровне декодирования поведения других и программирования собственного поведения; эмоционально-чувственный компонент - способность регулировать эмоции и создавать позитивный фон общения; поведенческий компонент - толерантное поведение, которое проявляется в избегании нетерпимости, враждебности, отрицательных стереотипов, предрассудков, ксенофобии, этнокультурная чуткость, сензитивность.

Педагогические условия личностного развития в процессе приобретения межкультурной коммуникативной компетенции носят поэтапный характер: эмпирико-репродуктивный - становление когнитивного ориентирования в информационном поле МК с опорой на личностный опыт; эмпирико-продуктивный - развитие и активизация профессиональной компетенции на основе овладения механизмами рече-поведенческой деятельности; творческий - совершенствование и реализация профессиональной компетенции в разноплановых ситуациях. На каждом из этих этапов происходит формирование межкультурной коммуникативной компетенции будущего социального работника.

Подготовка подлинно компетентного специалиста социальной сферы в условиях глобализации современного общества может осуществляться на широкой

качественно новой профессионально-ориентированной общекультурной основе, проявляющейся в выборе вариативных коммуникативных стратегий и тактик в стиле сотрудничества на основе специфических национальных ценностей и культурных универсалий с целью достижения компромисса и консенсуса в работе с разными группами клиентов.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. Бороноев А. О., Павленко В. Н. Этническая психология. — СПб., 1994.
3. Гнатенко П. И. Национальная психология. Монография. — Днепропетровск, 2000.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. — СПб.: Питер, 2001.- 608с.
5. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: Учебное пособие. — М.: «Дашков и К», - 2004. — 196 с.

Пидгорная Л.Н.  
Львовский национальный университет имени Ивана Франко  
г. Львов (Украина)

## **НИКОЛАЙ ГОГОЛЬ И НИКОЛАЙ КОСТОМАРОВ: «ДУХ ФОЛЬКЛОРНОГО РОМАНТИЗМА»**

Проблема романтизма в творчестве Н. Гоголя и Н. Костомарова до сих пор не может считаться вполне раскрытой. Хотя, мы имеем ряд научных работ, посвященных изучению этих проблем в творчестве Гоголя: Л.Н. Степанова “Романтический мир Гоголя“, Ю.В. Манна о гоголевской фантастике, гротеске, поэтике, Ф.З. Кануновой ”Некоторые особенности реализма Гоголя“, И.В. Карташовой ”Гоголь и романтизм“ и некоторые другие. Что касается изучения проблем романтизма известного историка, то им посвящена статья автора ”Романтическая концепция в фольклористической деятельности Николая Костомарова“.

Научные романтические вкусы Н. Костомарова обнаружили в его деятельности собирателя произведений народного творчества. Наибольшую заинтересованность на этом поприще у него вызывали те жанры фольклора, на которые, как на главный источник народного духа, указал еще Й. Гердер - думы и исторические песни. Историю же своей родины в сугубо романтическом духе он рассматривает как историю народных масс. И хоть, как подходяще заметил П. Попов, Н. Костомаров пришел к изучению народного творчества “от истории и для истории, но это не исключало увлечения и самим фольклором, его глубиной и красотой”(Попов Н. Костомаров как фольклорист и этнограф 1968, 11). Идея народности чрезвычайно заинтересовала ученого. Собственно поэтому Н. Костомаров начал осуществлять этнографические экспедиции из Харькова в соседние села, посещать кабаки, которые в то время были настоящими народными

клубами, став, следовательно, собирателем архетипов устной словесности. Как известно, в результате кропотливых этнографических экскурсий по селам Харьковщины Н. Костомаров собрал народных песен “числом более 500”. Много из них вошло в научную статью ученого “Об историческом значении русской народной поэзии”. Оценивая эту работу как магистерскую диссертацию, И. Срезневский в своей рецензии отметил, что ее автор принадлежит к тем фольклористам и этнографам, которые изучают народную поэзию не из книг, а из живой действительности (Москвитянин 1844, №4, 144).

В оценке М. Костомарова как ученого, который соединил в себе пристального собирателя народного творчества и глубокого аналитика, был солидарный с И. Срезневским исследователь середины ХХ в. П. Попов. По мнению последнего, украшением диссертации Н. Костомарова, в частности третьего раздела “Историческая жизнь русского народа”, есть записи, которые сделал сам автор. Особенно интересная мысль о “галерных невольниках”. Текст этой думы Н. Костомаров записал от бандуриста в Охтырке во время своих путешествий по Слобожанщине.

Из Харькова Н. Костомаров осуществил также экскурсию местами Н. Гоголя, то есть в Полтаву: ходил от села к селу по ее околицам с той же целью - ознакомиться с народным творчеством. Он посетил Мареву и Жиботин, пытался сблизиться с девушками и бабами, чтобы послушать их песни и говор(Автобиография Н. Костомарова Русская мысль 1885, 202).

Тяга к местам, связанным с Гоголем, у Костомарова была не случайна. По его же свидетельству, “Вечера на хуторе близ Диканьки” и “Тарас Бульба” чуть ли не в первый раз пробудили в нем сыновнее чувство к Украине и определили совсем другое направление его деятельности. Это влияние было настолько существенно, что в начале Н. Костомаров буквально следовал за Гоголем не только в географических рамках, но и в плане научной деятельности. В первой половине 1830-х годов Н. Гоголь зажегся идеей написать историю Украины “от начала до конца”, а меньше чем через десятилетие эта идея уже двигала Н. Костомаровым. Работая над историографическими источниками, Н. Гоголь чувствовал нехватку в них народной правды, народного виденья истории, предоставляя преимущества фольклорной интерпретации. Будучи одержимым духом фольклорного романтизма, который граничит с патетикой в отношении к народной песне, он обнаруживал свои чувства в отношении к ней такими словами: “Радость моя, жизнь моя, песни! Как я вас люблю! Что все эти черствые летописи, в которых я теперь роюсь, перед этими звонкими живыми летописями..!”( Гоголь О малороссийских песнях 1967,112). Почти то же, только другими словами вскоре скажет и Н. Костомаров. Для Н. Гоголя были важны не исторические детали, не их социально-политическая сущность, а “дух” эпохи, его интерпретация простым народом. Обстоятельно ознакомившись с народными песнями, он признал, что благодаря им на него “само собой нашло ясновидение прошлого”. Для Н. Костомарова, за его же признаниями, в отличие от Н. Гоголя, важен был не только “дух” эпохи, но и историческая достоверность, которая бы изымала субъективное толкование событий представителями какого-то одного



класса, но ее он также видит в народной песне, потому что “народная песня имеет преимущество над всеми произведениями; песня обнаруживает чувства не заученные, непритворное трепетание души, не взятые взаймы понятия. Народ в ней оказывался не таким, каким являлся”( Костомаров Н. Об историческом значении русской народной поэзии 1843, 10).

Как видно, хоть задание у Н. Гоголя как писателя и у Н. Костомарова как научного работника были разными, но методика ничем не отличалась. И один и второй двигались в 30-40-х годах в русле того же фольклорного романтизма.

Относительно того, действительно ли Н. Костомаров записывал произведения устной народной словесности в Полтавской области, ученые не имеют единодушной мысли. Интересные замечания по этому поводу читаем в исследовании Б. Кирдана “Собиратели народной поэзии”.

Информация о том, что он якобы записывал фольклор в Полтавской губернии впервые появилась в “Календаре за 1874 год”, Н. Костомаров пытался по свежим следам опровергнуть эту информацию. В том же году в петербургском еженедельнике “Голос” он писал: “Из Полтавской губернии у меня действительно было много народных достопримечательностей, но они были доставлены мне друзьями и знакомыми, которых у меня было довольно много в этой губернии”( Голос 1874, № 93, 2).

Между тем, информация о записывании фольклора на Полтавщине была повторена за 10 лет в одном из некрологов, а еще за год о поездке Н. Костомарова в Диканьку с целью знакомства с Гоголем, которого он там не застал, и о недельном путешествии окружающими селами ради более близкого знакомства с народом повторил журнал “Русская мысль”.

Почему биографам Н. Костомарова было настолько важно, чтобы этот эпизод существовал в биографии ученого? Почему они настаивали на этом, даже рискуя разминуться с правдивыми фактами? Только потому, что без Н. Гоголя представить Н. Костомарова было трудно: настолько родственными они были своими намерениями и близостью к украинскому духу, украинскому прошлому и их романтической интерпретации.

Влияние Н. Гоголя на Н. Костомарова в начале научного творчества было настолько велико, что определяло не только направление его научной деятельности, но и стиль письма.

Н. Гоголь, имея уже авторитет писателя, который открыл россиянам Украину, единственной своей статьей об украинской песне завоевал такой же авторитет среди тех, кто, оставив родительские имения и направившись еще в юношеском возрасте в поисках своего места на столичных перекрестках, благодаря ему прозрел и проникся уважением к тому, что не вызывало ранее ни малейшего внимания. Талант большого художника водил рукой Н. Гоголя независимо, то ли он писал историческую повесть, или статью о народной песне. И там, и там в воображении читателя появлялись величественные картины настоящего мастера слова, которые вызывали естественное стремление к наследованию. Каждый ли, кто в совершенстве выучил казацкие песни, и сегодня мог бы дать такой исчерпывающий перечень основных зрительных

образов, не говоря уже о стиле, как это сделано у Гоголя?

“Выступает ли казацкое войско в поход умеренно и покорно, извергает ли оно из самопалов потоп дыма и пуль; то ли кружит свободно мед-вино; то ли описывается ужасная казнь гетьмана, от которой дыбом становятся волосы, то ли месть казаков, то ли вид убитого казака с широко раскинутыми руками на траве, с разбросанным чубом, то ли клочок орлов в небе, которые спорят о том, кому из них выдирать казацкие глаза, - все это живет в песнях и набросано смелыми красками”(Гоголь О малороссийских песнях 1967, 114).

Стремится ли здесь автор передать историческое прошлое народа? Бесспорно, нет. Для этого нужны несколько другие образы - Дорошенко, что “ведет свое войско... хорошенько”, Сагайдачный, “что поменял женщину на табак и трубку”, Морозенко, за которым “вся Украина плачет”, Хмельницкий, проклятый в песне за союз с татарами.

Но Н. Гоголь сознательно обходит эти моменты исторического бытия Украины, потому что для него стоят не гетманы, не полковники, а тот дух, который витает в народных массах. Он как будто чувствует его изнутри, как будто входит поочередно то в роль его молодой жены и как будто поочередно исповедуется перед всем миром за каждого из них, когда пишет: “Два этих пола виделись между собой очень коротко и следовательно расставались на годы. Годы эти женщины проводили в тоске, в ожидании своих мужчин, любовников, которые промелькнули перед ними в своих пышных военных одеяниях, как сон, как мечта. От того их любовь делается чрезвычайно поэтической. Свежая, невинная, как голубка, молодая жена, вдруг познала все блаженство, весь рай женщины, которая целиком создана для любви. Все начало ее весны, проведенное с этим могучим, свободным питомцем войны, взгромозило на нее радость всей жизни в одно кратковременное мгновение. Против нее ничто вся остальная жизнь. Она живет одним этим мгновением”( Гоголь О малороссийских песнях 1967, 115).

Для тех, кто только начинал свой путь в изучении народного духа, большим искушением был и дух, и стиль Н. Гоголя, а, чтобы начать писать как-то иначе, нужно было не читать того, что он написал. Не избежал этого искушения и молодой Н. Костомаров. В магистерской диссертации “Об историческом значении русской народной поэзии”, с которой он управился за несколько месяцев, он в значительной мере выплеснул и тот дух, который был свойствен для всех романтиков, и для Н. Гоголя тоже.

Свою магистерскую работу он начинает целиком в духе романтизма: “У всех европейских народов заметная любовь к народности и уважение к народной поэзии. Везде собирали народные песни, объясняли их, наследовали...”( Костомаров Об историческом значении русской народной поэзии 1994, 44).

Позже ученый ставит себе в пример английских поэтов Вальтера Скотта и Томаса Мура, которые из народных песен черпали материал для своих поэтических произведений. Достойными наследования он считает общение с народной поэзией Гете, Уланда, Перси, Еллеса, Рейтсона, Герреса, Брентано, Ерлаха, Гримма, Вольфа, Гердера да еще добрый десяток ученых-романтиков, среди которых и украинцы:

Вацлав с Олеска, Жегота Паули, Максимович и Срезневский.

Однако Н. Гоголя Н. Костомаров не вспоминает. Возможно из-за того, что перед собой он ставил цель сугубо научную, которой у его предшественника, безусловно, не было.

Он считал себя только историком. Этнографический материал и этнографические опыты в его глазах были подсобным средством для познания истории народа.

Настоящая суть написанного в молодости открылась перед ним уже в очень зрелом возрасте, когда он взялся переделывать свою магистерскую работу, предавая ей большего национального колорита. В новой редакции она в связи с этим получила название “Историческое значение южнорусского народного песенного творчества” (1872). В молодости, поставив амбициозные вехи для достижения понимания через народное творчество истории народа, в ней он, учитывая достигнутое, признавал: “При том народная поэзия, давая историку важный материал для познания разных сторон народной жизни и быта, особо ценная для него тем, что изучение цельности ее произведений может дать ему возможность усвоить народный дух, который проходит через все эти произведения. В этом он увидит в истинном свете понятия, чувства, взгляды народа, а после того и события, повороты, перевороты, и остановки на всех путях народной истории станут историку понятными в той мере, к которой он никогда не дойдет изучением актов, мемуаров, и т. д.” (Костомаров Историческое значение южнорусского народного песенного творчества 1905, 431)

Анализируя творчество Н. Костомарова не только научное, но и литературное, Я. Козачок видит в нем такую эволюционную парадигму: романтизм - усиление внимания ко всему народному - личность и народ в истории - народ как основная движущая сила. Оригинальность концептуальных принципов ученого и писателя исследователь видит в том, что “если ролью личности в истории занимались чуть ли не все без исключения историки, то на роль народа в истории Н. Костомаров обратил внимание одним из первых. Это свое убеждение он не предавал на протяжении всей жизни. Народная украинская душа во всех ее проявлениях интересовала Н. Костомарова постоянно” (Козачок Украинская идея: с узкой тропы на широкую дорогу 2004, 40). Романтичная концепция Й. Гердера вывела ученого и на тропу осознания собственной национальной идеи. В отличие от Н. Гоголя, который стремился раскрыть украинский характер для петербургской публики, Н. Костомаров открывал ее для самих украинцев.

Полетаева О.А.

Минский государственный лингвистический университет

г. Минск (Беларусь)

**УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ  
РУССКОЙ РЕЧИ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ**

Цель настоящей статьи - систематизировать теоретические и методические аспекты использования дискуссии в ходе обучения основным коммуникативным навыкам устной разговорной речи, а также выявить эвристический потенциал рассказа как отправной точки для организации дискуссионного диалогического обмена мнениями.

Современные научные разработки в области методики преподавания иностранных языков подчеркивают острую необходимость коммуникативной направленности обучения, позволяющей сформировать комплекс необходимых коммуникативных, лингвистических и социокультурных компетенций у студентов.

Коммуникативный подход в обучении русскому языку как иностранному предполагает особый его статус на занятиях: язык является не только предметом изучения, не только средством обучения, но и в обязательном порядке должен функционировать на занятиях как средство общения.

Обучение русскому языку как иностранному в языковом вузе в качестве одного из своих важнейших аспектов предполагает формирование основных коммуникативных умений и навыков, позволяющих осуществлять речевое общение с целью изложения собственной мысли, истолкования и отстаивания своей точки зрения в рамках обозначенной ситуации общения, в том числе в беседах, имеющих проблемный характер.

Одним из наиболее эффективных методов, позволяющих развивать навыки устной речи, является метод управляемой учебной дискуссии.

Поэтому в лингводидактической литературе в последние годы отмечается большое количество работ, посвященных проблемам организации обучающих дискуссий (см. работы А.А. Гончарова, С.В. Гапоновой, Н.Н. Дианиной, В.Л. Скалкина, Л.П. Кобловой, Н.М. Топтыгиной, Е.В. Шантарина и др.). Их авторы подчеркивают важность дискуссии как действенного средства развития навыков спонтанной речи студентов, как одного из наиболее успешных способов самовыражения, проявления личностных качеств, отстаивания своих взглядов, а также как эффективного стимула, побуждающего студентов к общению на изучаемом языке, включающего их в процесс речевого взаимодействия.

Данная форма организации устного иноязычного общения на занятии наилучшим образом соответствует не только познавательным, коммуникативным, но и личностным потребностям обучаемых, поскольку участие в дискуссии позволяет студенту продемонстрировать не только уверенные языковые и речевые умения и навыки, но и обозначить свою систему ценностей, взглядов на мир. Посредством дискуссии общение на изучаемом языке на занятиях по практике устной речи приобретает подлинный характер.

Хотя дискуссия как форма организации занятий по практике речи возможна только при определенном (достаточно высоком, как правило, продвинутом) уровне владения языком, но практика организации учебных занятий дискуссионного типа показывает, как правило, недостаточно высокий уровень умений даже хорошо подготовленных студентов в изложении своих мыслей, их неспособность

осуществлять эффективное речевое общение, доказательно защищать свою точку зрения и опровергать (в случае необходимости) мнение собеседника. Организующая роль преподавателя на занятиях подобного типа особенно велика. Он должен познакомить студентов с основными композиционными частями дискуссии, научить участников дискуссии внимательно следить за содержанием реплик собеседников, формулировать свои мысли, логично связывая их с предыдущими высказываниями и обсуждаемыми тезисами и антитезисами, уметь делать аргументированные выводы. Преподаватель становится своеобразным модератором общения, умело направляющим ход дискуссии в русло, соответствующее целям занятия.

В словаре методических терминов дискуссия определяется как «вид диалогической речи, публичный спор на научную или разговорно-бытовую тему, характеризующийся большим количеством участников, выражающих различных мнения и суждения по одному и тому же вопросу» (Азимов 1999, 74).

Обязательным условием организации дискуссии является наличие какого-либо спорного вопроса, проблемы. Выбор темы для дискуссионного обсуждения очень важен. Обсуждаемая проблема должна быть значима и актуальна для аудитории, кроме того, выбор темы зависит от степени обученности, возрастных особенностей и сферы интересов студентов.

Эффективность дискуссии в формировании коммуникативных навыков предопределена тем, что она включает в себя как элементы монолога, так и элементы диалога, в ней сочетаются элементы подготовленной и спонтанной речи. Монологические элементы дискуссии служат для выражения ее логического содержания, поэтому часто они представляют собой заранее подготовленные высказывания по теме. Диалогические элементы придают динамичность и эмоциональную окраску дискуссии, они стимулируют необходимость следить за высказываниями других участников дискуссии, адекватно реагировать на их реплики. Диалог в рамках обсуждения проблемы стимулирует развитие как механизмов слушания, так и механизмов говорения. По мнению Е.В.Шантарина, «иноязычная учебная дискуссия создает благоприятные объективные (усложнение речемыслительной деятельности) и субъективные (высокая учебная мотивация) условия для развития умений комбинационно-неподготовленной, спонтанной, экспромтной речи и обеспечивает динамику усложнения лексического и грамматического аспектов речи (Шантарин 1974, 5).

В процессе обучения иностранному языку должно использоваться художественные тексты как источник информации для устного обсуждения. Отправной точкой для организации дискуссии может стать какая-либо проблема, обозначенная в тексте художественного произведения. Очень ценным в методическом отношении является и то, что художественные произведения, являясь аутентичным текстовым материалом, обладают высокой информационной насыщенностью (актуальная, эмотивно-побудительная, оценочная, концептуальная информация), отражают языковую и национальную картину мира как конкретного автора, так и народа, говорящего на данном языке. Таким образом, художественные произведения на иностранном языке способствуют в том числе и межкультурной

коммуникации. Для организации учебной дискуссии оптимально использовать рассказы – прозаические художественные тексты малой формы (Давиденко 2003, 9).

Анализ методической литературы позволяет обозначить **критерии отбора художественных текстов** для организации обсуждения в рамках учебной дискуссии: наличие познавательного компонента; логичное развитие содержания; проблемность, связь нового содержания с прошлым опытом учащихся; наличие культурного компонента в содержании текста; лексико-грамматическое наполнение текста; содержательная сторона текста, соответствующая возрастным особенностям и интересам учащихся; насыщенность текста различными взглядами; отражение современного состояния языка; стилистическое разнообразие, возможность трансформаций содержательной стороны текста или отрывка из него (Мануэлян 1974, 7; Смелякова 1993, 7).

В качестве примера можно рассмотреть организацию учебной дискуссии на материале рассказа В.Токаревой «Самый счастливый день» (Токарева 2000, 189 – 204). Текст данного художественного произведения в полной мере соответствует всем вышеобозначенным критериям. Сюжет рассказа прост: девочка, ученица выпускного класса школы, пишет на уроке русского языка сочинение на тему «Самый счастливый день моей жизни». Тема сочинения заставляет ее задуматься над вопросами: «Что такое счастье?», «Возможно ли абсолютное счастье?», «В каком возрасте человек может быть счастлив?». Размышляя над возможными ответами на данные вопросы, сопоставляя свою точку зрения с мнениями одноклассников, учитывая прецедентные для современного ей социума высказывания («Человек бывает по-настоящему счастлив только в том случае, если приносит пользу людям», «Счастье есть предвкушение счастья», «Счастье – материальное благополучие» и пр.), школьница находит для себя ответ: счастье – это семья, «стопроцентная любовь» к своим родным.

Дискуссия строится в соответствии с композиционными блоками, составляющими ее структуру: организационный, тренировочно-подготовительный, блок развития и блок анализа дискуссии (Топтыгина 2004, 9).

Организационный блок занятия предполагает объявление темы и цели занятия, формулировку основной проблемы («Что такое счастье?»), а также выполнение целого ряда подготовительных упражнений, позволяющих предварительно отработать лексический и грамматический материал. Среди заданий могут быть упражнения, предполагающие подбор синонимов, антонимов к слову *счастье*, анализ его сочетаемости, словообразовательной и фразеологической активности.

Кроме того, необходимы задания, формирующие умения выражать причинно-следственные, условно-следственные отношения, а также упражнения с вводными конструкциями, являющимися средствами вербализации отношения говорящего к сообщаемому.

Тренировочно-подготовительный блок дискуссии в качестве своей экспозиции имеет чтение текста рассказа.

Основой для развертывания дискуссии являются базовые тезисы и антитезисы, их аргументация. Выступающие в своих монологических высказываниях могут использовать заранее подготовленные цитаты, мнения сверстников и пр. Дискуссия может стимулироваться эвристическими приемами преподавателя, ведущего дискуссию (наводящие вопросы, оценочные или побуждающие реплики).

Завершается занятие анализом результатов дискуссии, оцениванием результатов работы дискутировавших групп, формулировкой основных логико-композиционных и поисковых выводов. Подводя итоги занятия, студентам предлагается дома написать небольшое сочинение на аналогичную тему («Самый счастливый день моей жизни»).

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что направляемая учебная дискуссия позволяет сформировать умения и навыки, необходимые для успешного диалогического общения. С одной стороны, это умение излагать свою позицию, уточнять, пояснять отдельные положения своего выступления, запрашивать информацию о мнении собеседника по обсуждаемым вопросам, а также умение выражать заинтересованность, сомнение или уверенность в необходимости обсуждения проблемы, высказывать свою точку зрения, опираясь на реплики участников дискуссии или отталкиваясь от них; с другой стороны, адекватно реагировать на высказывания собеседника, оценивать полученную информацию, выражать согласие или несогласие, приводить контраргументы, подводить итоги дискуссии и делать выводы.

Дискуссия повышает уровень включенности студентов в общение, активизирует их творческие возможности и способствует, таким образом, усвоению иностранного языка. Выбор актуальной и значимой для студентов темы для дискуссии позволяет усилить мотивацию к изучению русского языка.

#### Литература:

1. Азимов 1999 - Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин.- Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.- 471 с.
2. Давиденко 2003 - Личностно-ориентированный подход к обучению пониманию смысла иноязычного художественного текста / Е.С. Давиденко// Автореф. дис. канд. пед. наук – Пятигорск, 2003. - 17 с.
3. Дианина 1990 - Методика обучения дискуссии на общественно-политические темы в языковом вузе / Н.Н. Дианина // Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 1990.-16 с.
4. Коблова 1973 - Методика обучения дискуссии на третьем курсе языкового вуза (на материале немецкого языка)/ Л.П. Коблова// Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 1973. - 26 с.
5. Мануэльян 1974 - Методика работы над текстами различного характера в старших классах средней школы /Ж.И. Мануэльян// Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 1974.-20 с.

6. Смелякова 1993 - Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза(на материале английского языка)/ Л.П. Смелякова // Автореф. дис. доктора пед. наук. - Санкт-Петербург, 1993. - 31 с.
7. Топтыгина 2004 - Обучение дискуссии на материале художественных текстов в процессе изучения английского как второго иностранного языка / Н.М. Топтыгина // Автореф. дис. канд. пед. наук. – Киев, 2004.- 23 с.
8. Шантарин 1974 - Методика проведения бесед-дискуссий при обучении устной речи в языковом вузе / Е.В. Шантарин // Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 1974.- 16 с.

Поморцева Н.В.  
Российский университет дружбы народов  
г. Москва (Россия)

### **РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Обучение русскому языку занимает существенное место в реализации поликультурного образования, которое организуется на принципах гуманизации, на принципе диалога и взаимодействия разных национальных культур в контексте глобального поликультурного пространства. В этом случае процесс обучения становится процессом вторичной аккультурации личности, в котором культура, обучение и воспитание коррелируют друг с другом. При этом важно для каждого участника учебно-воспитательного процесса научиться на практике взаимодействовать (общаться, осуществлять совместную деятельность и т.д.) с «чужим», осознавая и преодолевая различия между «чужим» и «своим». В итоге происходит научение управлять своим отношением к носителю иной культуры и вести себя в соответствии с изменениями социокультурных ситуаций и условий.

В поликультурной образовательной среде, ориентированной на обучение иностранных студентов, должны быть учтены следующие положения:

- интернациональный характер российской культуры как культуры полиэтнического государства;
- неоднородность контингента иностранных студентов (в одной учебной группе могут обучаться представители нескольких стран, что затрудняет использование принципа ориентации на родную культуру учащихся);
- специфику языковой личности студента-иностранца, который находится в неродной для него лингвокультурной (часто поликультурной) среде.

Основное значение в поликультурной образовательной среде мы придаём лингвокультурной адаптации, под которой понимаем сложный, многогранный и многосторонний процесс знакомства, привыкания и приспособления личности иностранного студента к инокультурной (поликультурной) среде обитания,



образования, взаимодействия (личностного и группового) и подготовки к осуществлению будущей профессиональной деятельности. Лингвокультурная адаптация рассматривается нами как процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность (создание текстов культуры). В структуре лингвокультурной адаптации иностранных учащихся определяются следующие уровни: студент – лингвокультурная среда (национальный и региональный уровни), студент – вуз (лингвокультурная среда образовательного учреждения), студент – студент (представители разных культур), студент – преподаватель (ретранслятор и интерпретатор культуры другого народа), студент – поликультурная учебная группа, студент – будущая профессия и т.д.

В поликультурной образовательной среде одним из ключевых является понятие толерантности. С позиции лингводидактики толерантность понимается как терпимость к чужим мнениям, идеям, концепциям, к непривычным формам выражения в языке какого-либо смысла, к непринятым в родной культуре нормам поведения и т.п. «Это обуславливает необходимость сформулировать в качестве особой цели обучения русскому языку как иностранному задачу формирования толерантного сознания иностранных учащихся» (Клобукова 2008, 147).

Данная цель соответствует и индивидуальным интересам учащихся, и объективным социальным потребностям, т.к. современное общество, где смешение культур протекает особенно интенсивно, заинтересованно в достижении максимального взаимопонимания как между отдельными своими членами, так и между различными социальными группами. Формирование толерантного сознания учащихся возможно, на наш взгляд, с нескольких сторон. Со стороны содержания обучения – через тексты, предоставляющие инофону необходимую информацию об особенностях культур, входящих в поликультурное пространство, знание которых поможет выработать терпимое отношение к принятым нормам социального поведения. С другой стороны, необходимо подчеркнуть роль преподавателя русского языка как иностранного в формировании толерантного сознания иностранных учащихся к поликультурной среде образования. Это выражено, прежде всего, в комплексе знаний из целого ряда психологических дисциплин (этнопсихологии, социальной психологии и др.), отражение которых должно быть в стандарте обучения филолога-русиста, специализирующегося в области преподавания русского языка как иностранного. И, наконец, процесс формирования толерантного сознания есть процесс многосторонний, и в условиях поликультурного пространства он особенно актуален ещё и тем, что в составе такого общества, как правило, взаимодействуют представители нескольких культур, каждая из которых обладает комплексом своих, только ей присущих особенностей на всех уровнях коммуникации. При этом не только инофон, но и каждый член исторически сложившегося поликультурного пространства должны толерантно относиться друг к другу, уважая и принимая каждого таким, каков он есть как представитель своей культуры.

Психологами установлено, что сроки протекания процесса межкультурной адаптации в поликультурном пространстве колеблются от нескольких месяцев до нескольких лет. В модели педагогической системы невозможно не учитывать влияние внешней среды. Необходимо остановиться на роли русского языка как предмета и как атрибута поликультурной образовательной среды в процессе лингвокультурной адаптации инофона.

В неродной социокультурной среде иностранные студенты овладевают русским языком не как набором формальных языковых конструкций, а как «живым» средством коммуникации. Язык предстает в таком обучении как код, посредством которого можно проникать в образ жизни, стиль мышления, уровень сознания реципиента.

Русская языковая среда стимулирует мотивацию изучения русского языка/культуры, предоставляет возможности неограниченного самостоятельного, часто стихийного усвоения лингвокультурных единиц, а также последующей их коррекции и адаптации в поле лингвокультурологической компетенции реципиента. Обучение в языковой среде ставит перед собой задачи максимального использования реалий лингвокультурной действительности в качестве объекта изучения.

Русский язык является не только средой, он включен в каждую тренинговую технику. Так, например, в тренинги общения на иностранном языке, по мнению И.М. Румянцевой, обязательно и гармонично входят тренинги по коррекции и развитию всех психических процессов: когнитивных (внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения), психодинамических (эмоций, чувств, аффектов, побуждений), психофизиологических (психомоторики и психосенсорики), и таким образом развиваются общие задатки и способности человека, позволяющие ему быстро и эффективно овладевать иноязычной речью (Румянцева 2004).

Таким образом, развитие речевой деятельности иностранных студентов должно опираться:

- на максимальное использование русской языковой среды в учебных целях,
- на использование психотехник, позволяющих ускорить процессы лингвокультурной адаптации и обеспечивающих скорейшее вхождение студентов в языковую среду и в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения,
- на использование тщательно разработанных тренинговых техник и процедур, позволяющих «освободить психику людей от всевозможных психологических барьеров и стереотипов и на этой почве активизировать, корригировать, и развивать все грани речевого процесса (психодинамические, когнитивные, коммуникативные, психофизиологические), а также сопряженные с этим процессом свойства и состояния личности, что необходимо для формирования и развития иноязычной речи и способствует ее активному и интенсивному становлению» (Румянцева 2004, 145).

Говоря о поликультурном образовательном пространстве, необходимо остановиться на таком уровне лингвокультурной адаптации, как «студент – поликультурная учебная группа», т.к. межкультурная коммуникация осуществляется как на индивидуальном уровне, так и на групповом, но при этом ее основным субъектом является человек. Именно люди вступают в непосредственное

взаимодействие друг с другом, причем поведение каждого человека определяется ценностями и нормами той культуры, в которую он включен. В связи с этим каждый участник межкультурной коммуникации располагает своей собственной системой правил, обусловленных его социокультурной принадлежностью. Поэтому при непосредственном общении представители разных культур стоят перед необходимостью преодоления не только языковых различий, но и различий социокультурного и этнического характера.

В процессе коммуникации в малой группе (например, в студенческой), каждый участник вынужден адаптироваться к культурным ценностям и верованиям инокультурных участников группы. При этом очень часто коммуниканты руководствуются стереотипами собственной культуры, а на их поведение воздействует множество культурных факторов. Эти культурные нормы зачастую не осознаются индивидом, поскольку составляют часть его личности. Осознание особенностей собственной культуры происходит при контакте с людьми, которые в своем поведении руководствуются другими культурными нормами. При этом такого рода взаимодействие может сопровождаться дискомфортом или порождает конфликтные ситуации.

Процесс межкультурной коммуникации может быть охарактеризован по уровню проникновения коммуникантов (в нашем случае представителей поликультурной студенческой группы) в контактирующие культуры. С.К. Милославская выделяет следующие уровни: культурное взаимоприятие («я предполагаю, знаю и учитываю, что другой думает и действует по-другому»), культурное взаимопонимание («я знаю и понимаю, почему другой – другой, я готов согласиться с объяснением его инакости и принять ее»), культурное «взаимоединение» («я понимаю и принимаю концептуальные ценности другого и готов разделить их»). Целью первого уровня автор определяет гарантирование взаимной культурной толерантности, целью второго – обеспечение взаимной культурной адаптации, целью третьего – достижение взаимного культурного ассоциирования (единения) (Милославская 2001, 43).

В рамках поликультурной студенческой группы данные положения можно интерпретировать следующим образом:

- я имею представление о культурах моих одногруппников;
- я знаю как себя вести (особенности вербального/невербального поведения и т.д.);
- я умею решать различные коммуникативные задачи.

Для изучения и понимания поведения людей, принадлежащих другим культурам, актуальным является создание межкультурных тренингов, различного рода справочников, руководств, пособий по тому, как лучше общаться (учиться и т.д.) с представителями других культур, которые дают конкретные знания об особенностях той или иной культуры в области профессиональной, межкультурной, социальной и отчасти межличностной коммуникации. Они могут быть ориентированы на две или более сравниваемые культуры. Содержащаяся в них информация расширяет знания относительно другой культуры, но не приводит

непосредственно к повышению межкультурной восприимчивости. Эту роль выполняют кросскультурные тренинги, основанные на идее о том, что недостаточно просто сообщить участникам определенное количество новой информации о другой культуре. Такого рода тренинги и разработки соответствующих необходимых для них материалов, критических ситуаций и ролевых игр являются важной составляющей деятельности многих преподавателей, работающих с иностранными студентами.

Межнациональное общение требует создания и использования педагогических ситуаций, приобретения иностранными студентами опыта взаимоотношений с людьми разных национальностей. Эффективность такой работы зависит от того, насколько преподавателю удастся психологически конкретизировать идеи культурно-национальной ориентации в процессе педагогически целесообразно организованных личных контактов иностранных студентов с представителями других национальностей.

Для успешного течения аккультурационных процессов на уровне групп, создания условий для межкультурного взаимоприятия и взаимопонимания возможно использовать следующие приемы как в учебной (методически и дидактически целесообразно), так и во внеучебной деятельности иностранных студентов: рассказ (инсценировка) правил обучения в своей стране, рассказ об особенностях быта, культуры питания и т.п.

Интенсификация и результативность культуроориентированного обучения русскому языку иностранных студентов достигается за счет:

- создания культуроориентированной методической модели обучения русскому языку как иностранному, использующей современные достижения лингвокультурологии, лингвострановедения, педагогики, психолингвистики и других наук;

- учета специфики адаптационных процессов личности иностранного студента в поликультурной образовательной среде обучения;

- группового психотерапевтического эффекта;

- тщательно разработанных тренинговых техник и процедур.

Таким образом, применение предложенных положений в учебной деятельности многонациональных представителей студенческого коллектива поможет преодолеть стадии взаимоприятия и взаимопонимания, и, достигнув культурного «взаимоединения», поднявшись на ступень интернационализованной личности, успешно осуществлять образовательную деятельность и постижение будущей профессии на русском языке в условиях поликультурной образовательной среды.

Литература:

1. Клобукова Л.П. Формирование толерантного сознания инофона как лингвометодическая проблема теории и практики преподавания русского языка как иностранного. Прагматика и коммуникация в преподавании русского языка как

иностранный: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 3-4 апреля 2008 г. – М.: РУДН, 2008. – С.147-149.

2. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.

3. Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в контексте межкультурной коммуникации // Вестник МГУ. – М.: МГУ, 2001. – С. 41-43.

Пурисман А.Л.  
Хайфский университет  
г. Хайфа (Израиль)

## **РУССКОЕ СЛОВО В КОНТЕКСТЕ ЗАГОЛОВКОВ ИЗРАИЛЬСКОЙ ПРЕССЫ**

Русская речь в Израиле звучит с конца XIX века, именно с этого времени начали прибывать в страну евреи Российской империи. В течение нескольких десятилетий, начиная с конца 40-ых гг. XX века – времени создания государства Израиль, русский язык, как и все другие языки иммигрантов, воспринимался как реальная опасность для иврита, возрождённого в качестве государственного языка и языка общения. «Иври дабер иврит!» – "Еврей, говори на иврите!". Звучавший повсеместно лозунг как бы лаконично озвучил теорию "Плавильного котла" (50-60-ые годы XX в.), призванную через монополию иврита отсечь языки иммигрантов и объединить разноязыкую и разнокультурную еврейскую иммиграцию в единый народ. Однако, как и в других странах: Соединённые Штаты Америки, Советский Союз, идеология «Плавильного котла» явилась идеологией временной.

Миллионный приток иммигрантов в Израиль (1990-2005 годы) изменил лингвоэтническую ситуацию в стране. Вместе с тем, языковые проблемы государства, где около четверти населения иммигранты или их дети, являются не только предметом научных исследований, но и темой газетных публикаций.

В Израиле издаются 3 большие газеты на иврите: "Аарец"; "Едиот Ахронот" и "Маарив." Тема "Русский язык" присутствует в них в нескольких аспектах: первый аспект - русский язык как явление русской культуры. Это традиционные газетные рецензии на произведения русской литературы, публикации переводов русской поэзии, статьи о русских писателях. Имена В. Набокова, М. Булгакова, А. Ахматовой и других великих мастеров слова появляются как в статьях о них, так и в рецензиях на переводы их произведений. Второй аспект – русский язык как язык миллиона иммигрантов, живущих в Израиле.

Рассматривая прессу как феномен речевого воздействия, остановимся на системном элементе этого феномена - заголовках газетных статей израильской прессы, которые непосредственно связаны с концептом "Русский язык". Во многих случаях именно в заголовках закодированы авторские установки. Если автор (журналист) ориентируется в кодах, субкультуре, традициях читателя, то после

прочтения заголовка газетной статьи появляется эффект узнавания кода со стороны читателя, что способно вызвать желание перейти от узнавания кода к его расшифровке, т. е. к чтению текста.

Изложенное может быть сформулировано в виде следующего тезиса: если в заголовке статьи есть израильский этнокультуроведческий элемент, то в статье будет говориться об удачной абсорбции, другими словами, существуют определённые правила игры между автором и реципиентом: автор работает на апперцепцию, он предвосхищает читательские ожидания. В качестве иллюстрации приведём несколько заголовков:

1. "Восходим на могилу Баба Сали" (Л. Галили, "Аарец").

Баба Сали - праведник сефардской еврейской общины. Журналистка увидела, как на кладбище над могилой праведника склонилась молодая женщина, говорящая по-русски, обнимающая маленькую дочь, как бы защищая от большой беды. Культовое имя Баба Сали в заголовке как бы маркирует с оценкой плюс абсорбцию иммигрантов.

2. "Когда-то Санкт-Петербург, сегодня - Димона" (И. Шапиро, "Аарец").

Здесь, в заголовке, 2 фоновых компонента. Они как бы исключают друг друга. Для подготовленного ивритоязычного читателя Санкт-Петербург – это культура города, который дал России статус страны высокой цивилизации, и провинциальный, даже по израильским меркам, городок на юге Израиля - Димона. В статье идёт речь о театре- балете в Димоне, о режиссёре, которая счастлива от того, что её давняя петербургская мечта быть режиссёром состоялась в Димоне, о том, что их знают, что в коллективе звучит не только русская, но и ивритская речь.

3. "Лермонтов и бабушка Фортуна" (И. Шапиро, "Аарец").

Фортуна – довольно распространённое имя среди теперь уже немолодых представительниц сефардской общины, иммигрировавших из Марокко. И здесь, как и в предыдущем заголовке, разнополюсные имена. И снова речь идёт о сближении культур. В статье говорится о молодом израильтянине, переводчике с русского языка на иврит, влюблённом в русскую литературу, который самостоятельно выучил русский язык. До четырнадцати лет он не знал ни одного русского слова, поскольку родился и

вырос в "марокканской" семье". Сегодня Рои Хэн переводит с русского на иврит тонкую и сложную философскую лирику. В издательстве "Маарив-Кетер" вышел сборник его переводов Хармса. Его русский язык невероятен - чист, изыскан.

"В четырнадцать лет я начал много читать: Альтерман, Шлёнский, Пэн, наконец, Пушкин. И вдруг понял, что все они - из России!" Так началось профессиональное увлечение русским языком Рои Хэном.

Теперь рассмотрим заголовки статей израильской прессы об абсорбции и русском языке в ином, более проблемном аспекте.

1. "С нами, но отдельно" (Э. Браденштейн, "Маарив").

В статье описываются данные социологического исследования, проведённого Иерусалимским университетом, свидетельствующие о степени вхождения иммигрантов в израильское общество.

Анкетирование среди иммигрантов принесло печальные результаты в отношении уровня владения ими ивритом. Большинство опрошенных сообщило, что они предпочитают в дальнейшем пользоваться русским языком как главным языком. 51 % считают, что уровень их понимания беседы на иврите низкий или средний, 67% испытывают трудности при чтении на иврите, 72% затрудняются писать на иврите. Иммигранты из СНГ быстро превратились в обособленную общину, которая не абсорбировалась в израильское общество. В основном из-за желания сохранить язык и культуру. В исследовании, которое проводилось в начале 2003 года, выяснилось, что репатрианты выше оценивают русский язык и русскую культуру, чем иврит и израильскую культуру. Это позиция привела к появлению учреждений, способствующих сохранению русского языка и русской культуры. Русскоязычные СМИ также помогают иммигрантам сохранить русский язык и русскую культуру.

В этом заголовке, как, впрочем, и в самой статье, конструируется социум. В основе конструкции оппозиция «наши – чужие». С точки зрения эффективности технологии речевого воздействия эта конструкция очень продуктивна. Продуктивность объясняется гибкостью, удобством и простотой в плане манипуляции сознанием. В этой системе координат устанавливаются отношения между Я (автор статьи), читателем и третьим лицом – иммигрантами. Происходит отрицание тождества, которое создаёт ощущение терпимости у одних при автономности других.

В заголовках ряда газетных статей, посвященных русскоязычной общине, можно обнаружить русские устойчивые сочетания, данные без перевода в ивритской транслитерации.

" В Израиле нет организованной преступности? Спросите об этом вора в законе".

(К.Барух, "Аарец"). Статья знакомит с феноменом русскоязычного уголовного мира- вором в законе, который диктует правила поведения " русских"уголовников в израильских тюрьмах. Появление реминисценции " вор в законе " в структуре заголовка подсказывает читателю, что корни этой проблемы находятся в русскоязычной общине.

В заголовках газетных статей, затрагивающих проблемы языков, чаще всего встречается слово "иврит", но русский язык как бы сопровождает проблему. Из 3-х приведённых ниже заголовков:

Иврит- второй язык (Л.Барзилай, "Аарец");

Только иврит- родина Б.Гур ("Аарец");

Сильный пишет и читает на иврите (Э.Браденштейн, " Маарив") в первых 2-х заголовках специфическая краткость создаётся за счёт отсутствия глагола, возникает эмфаза, подчеркивающая доминанту в заголовках - иврит.

Автор первой статьи опирается на научные исследования, в которых утверждается, что приехавшие из бывшего Советского Союза через 10 лет жизни в Израиле лучше владеют ивритом, чем англосаксы, многие из которых изучали иврит до приезда в Израиль.

Второй заголовок предпослан статье, которая по существу является рецензией на документальный израильский фильм "От языка к языку". На вопрос "Что такое материнский язык?" - отвечают люди творческих профессий, для всех них иврит является приобретённым языком.

Среди интервьюируемых поэт Меир Визальтир, для которого сегодня иврит-это первый язык. Он когда-то давно родился в Москве. Успел побывать в эвакуации, мог декламировать Пушкина и Лермонтова, в Израиль приехал в возрасте 8 лет. А через полтора года иврит стал для него "своим" языком.

Приведём развёрнутую цитату израильского поэта: "С того момента, что я решил писать стихи, я знал, что должен убить в себе русский язык, потому что он стал на моём пути, потому что материнский язык мешал возможности писать на иврите".

И московский мальчик, ставший израильским поэтом, и поэтесса Ханги Машауль, родившаяся в Венгрии, которая в день потери близкого человека, вдруг заговорила на уже забытом материнском языке, и писатель Хаим Олиэль из Мароко, который только когда призвался в армию, узнал, что у него марокканский акцент, - все они несут в себе синдром времени "Плавильного котла", с которым совпало их детство.

Третий заголовок "Сильный пишет и читает на иврите" - интерпретация популярного израильского лозунга 50 г.г.- "Только сильные выживают", который, в свою очередь, заимствован из известного дарвиновского афоризма. Поводом для статьи стал выход в свет переведённой на иврит антологии произведений израильских авторов, пишущих на русском языке. Антология вышла под названием "Приведения Израиля". Основная идея статьи - "Мы знаем, что не всегда побеждает достойный, но чаще всего побеждает сильный, а сильный пишет и читает на иврите. В этом смысле,- пишет автор,- русскоязычные писатели действительно приведения. Они не вошли в иврит". Отождествление название антологии "Привидения" со статусом её авторов является приёмом речевого воздействия, с помощью которого русскоязычные писатели как бы отправляются на задворки литературной жизни.

Вообще настойчивое стремление обязать израильских литераторов, пишущих на русском языке, перейти на иврит (при этом стандартно приводятся имена В. Набокова и Д. Конрада) говорит, что израильское общество только приближается к модели языкового плюрализма.

Проведённый анализ газетных заголовков израильской прессы позволяет высказать предположение, что, несмотря на отсутствие когнитивные стереотипов, в заголовках израильской прессы есть определённая коннотация. В структуре заглавий статей о русской общине, как и в самих статьях, доминируют 2 разнонаправленные тенденции - одна обозначает вхождение общины в новую жизнь, что всячески приветствуется. И тогда в заглавии обязательно присутствуют лексемы-реалии израильской жизни. Они как бы создают эффект доверия к тому, что излагается в статье. Вторая тенденция – обозначает нежелание или неумение части русской общины абсорбироваться. И тогда стилистика заголовков меняется – она становится более императивной, а иногда осуждающей.



Рахматуллина Э.А.  
Московский государственный университет печати  
г. Москва (Россия)

## **ВЛИЯНИЕ ПОЭЗИИ АВТОРА НА ЕГО ПЕРЕВОДЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА Ю. КУЗНЕЦОВА)**

Метаязык поэзии Ю. Кузнецова основывается на славянской и мировой мифологии, которая объединяет культуры разных народов. В его стихотворениях много реминисценций из русской и зарубежной литературы разных времен, интертекстуальных переключек, прецедентных имен, актуализирующих мифологическую парадигму: так, например, встречаем в текстах образы похищенной Зевсом Европы, Аполлона, дремлющей Парки, прекрасной Елены. В его творчестве национальное и общечеловеческое удивительно переплетаются: в славянской культуре он ощущает присутствие Низами, Канта, Гомера, Гете.

Оригинальное творчество Ю. Кузнецова безусловно оставило свой след и в его переводческой деятельности. Его переводы активно включают текст в живой литературный процесс, в культурную традицию и память русской литературы, и легко адаптируются в новой языковой системе.

Интересной для анализа является книга переводов Юрия Поликарповича Кузнецова, вышедшая в 1990 году. Автор последовательно стремится сохранить не только национальный колорит текста-оригинала, поэтический рисунок стихотворения, но и его фактуальную составляющую.

Несмотря на то, что переводчик достаточно полно воссоздает текст оригинала, переводы автора мы относим к поэтическим, так как для него перевод является процессом порождения новой текстовой единицы. Как отмечают исследователи, Ю. Кузнецов создает новое стихотворение, эквивалентное оригиналу по его фактуальной, концептуальной и эстетической информации. Умело используя весь арсенал поэтических средств (в том числе метр, ритм, рифму и окказиональные фонические структуры), автор-переводчик моделирует фактуальное, концептуальное и эстетическое пространство текста-источника.

Необходимо подчеркнуть, что для Ю. Кузнецова исходный текст и созданный им перевод вступают в интертекстуальные отношения. Это проявляется в том, что ряд поэтических текстов автора имеет общее интертекстуальное пространство с произведениями, переведенными поэтом на русский язык.

Его поэтический перевод мы рассматриваем как коммуникацию в нескольких аспектах: как межъязыковую и межкультурную коммуникацию, как особый вид общения между автором и читателем, при котором стихотворный текст передаёт одновременно смысловую и эстетическую информацию, как интертекстуальную коммуникацию между оригинальными стихотворениями Ю. Кузнецова и его переводами, которая осуществляется на разных уровнях.

Выделяем следующие уровни интертекстуальной коммуникации:  
тематический - сходные темы и мотивы (родина, судьба отчизны, мотив дороги, борьба добра и зла т. д.);

2)жанровый – выбор литературных произведений, жанрово близких к фольклору и мифу (словацкие народные баллады, песни южных славян);

3) лексический – особое значение приобретает образность номинативного типа (общеупотребительные лексемы дом, гора, солнце, змея, птица, являющие частотными и идеозначимыми в творчестве поэта, становятся основой создания образов и в переводах;

4) образный - метафоры (луна – смерть, солнце – глаз, солнце – брат, поле – простор, дно – тьма и т. д.) реализуются и в тех, и в других текстах;

5) символический - символы сына, матери, отца, женщины, добра, зла, индоевропейские символические константы (солнце – символ жизни, гора – символ миропорядка) и т.д.

При этом ментально-языковой основой актуализации образов являются в основном славянские, в том числе русские универсалии (базисные метафоры свет - небо, тьма - земля). Особое значение приобретает общеупотребительная лексика, которая зачастую является основой символов в переводах и в оригинальных текстах автора.

Остановимся на некоторых переводах Ю. Кузнецова, в частности на его переводе сонета «Аккерманские степи» Адама Мицкевича.

Stójmy! - jak cicho! - słyszę ciągnące żurawie,  
Których by nie dościgły żrenice sokoła;  
Słyszę, kędy się motyl kołysa na trawie,

Kędy wąż śliską piersią dotyka się ziola.  
W takiej ciszy - tak ucho natężam ciekawie,  
Że słyszałbym głos z Litwy. - Jedźmy, nikt nie woła.

В переводе Ю. Кузнецова иная последовательность образов, как отмечает В. Кожин (Кузнецов 1990, с. 5):

Как тихо! Задержись! Я слышу перелет  
Незримых журавлей я слышу, как ползет  
Змея и по пути верхушки трав колышет,

Как бабочка в траве трепещет; настает  
Такая тишина, что мог бы я услышать  
И зов с Литвы – пошел! Никто нас не зовет.

Думается, что изменение порядка образов, как и выбор лексемы змея вместо слова уж неслучайны. В оригинале у Мицкевича журавль, мотыль, уж моделируют пространство иначе: взгляд перемещается от неба через бабочку к земле. В переводе Кузнецова выстраивается четкая оппозиция: журавли – змея. В славянской культурной традиции змея была воплощением нижнего (водно-подземного) мира, символом. В поэзии переводчика это противопоставление встречается часто и

приобретает философское осмысление, актуализируя образ змеи как сложный и амбивалентный.

Например, бинарная оппозиция птица – змея моделирует мифологическую парадигму в поэме «Змеи на маяке». Лексема змея вступает в коррелятивные отношения со словами «болото под ячмень» (змеиное болото), «кольцо», «мертвый взгляд», «околдовать», «цветок», «шипение», «свист», «ужалить», «ползти наверх», «зло», «между небом и землей». Прямая отрицательная оценка встречается при этом в тексте всего два раза: «ужалить» («змея ужалила лицо»), «зло» («Твое тепло, о Боже, притянуло это зло!»).

Оппозиция орел (птица) – змея реализуется на языковом уровне при помощи серии градуальных пар:

1) огонь/холод на основании расщепления семантического ядра лексемы «стальной» –

1: оксюморон «стальные искры» образует коннотацию ‘горячий’

2: метафорическая синтагма «стальной блеск змеи» актуализирует значение ‘холодный’;

2) небо/земля на базе денотативного уровня лексем «орел» (выделяется семантическая глосса – ‘летающий’) и «змея» (выделяется семантическая глосса – ‘ползающий’);

3) небесное/тварное.

Обобщение получает философское осмысление и актуализирует идею оппозитивности в качестве принципа существования мира. Постулирование оппозиции змея/орел позволяет говорить об изначальной принадлежности зла модели мира.

Аналогичную оппозицию наблюдаем в переводе стихотворения Яна Пиларжа «Я плыл по следу знаменитого Тезея...»:

виденьем дома озаренный взмыл с Икаром

Двух птиц я вижу в древнем воздухе недаром

свищу на тонкой дудке дактили трохеи

и пью из кубка где на дне клубятся змеи (Кузнецов 1990, с.25).

В переводе образ змеи оказывается таким же амбивалентным, как и в оригинальном творчестве поэта: сема ‘творчество’ лексем дактили, трохеи обладает положительной маркированностью, что поддерживается интертекстуально (возлияние у Кузнецова неразрывно связано с приобщением к истине). Лексема пить отсылает к одному из стихотворений автора («Я пил из черепа отца...»), в котором возлияние рассматривается как сакральный акт. В разрез с узуальным ассоциативным полем лексемы змея в творчестве поэта этот образ обладает положительной маркированностью:

Как жить ему? Его сомненье гложет,

Подумать страшно: может быть, змея

Его спасла за счет других... О Боже,

Печальна тайна, но она твоя! (Кузнецов 1989).

Следует особо отметить перевод сербского эпического десятисложника «Горный венец». Исследователи подчеркивают необычную ритмическую, жанровую и фактуальную эквивалентность перевода оригиналу. Остановимся на ключевом образе поэмы Негоша – на Черной горе. В тексте оригинала этот образ актуализируется разными лексемами (вршина, планина и т. д.):

Видите ли чудо, Црногорцы!  
Присука' самъ педесетъ годинахъ,  
На Ловћенъ самъ вазда летовао,  
Излазио на ову вршину.  
Ђе изъ мора дођу на гомиле  
И прекриле сву ову планину (Горскій віенаць).

Неслучайно переводчик последовательно использует практически во всех контекстах лексему гора, которая становится символом свободы: в его творчестве сгора это символ мироздания, порядка, гармонии.

Таким образом, несомненно влияние оригинального творчества на переводы поэта. Возникает новое стихотворение, максимально точно моделирующее смысл текста-источника, фактуально соответствующее ему, которое одновременно на различных уровнях вписывается в художественную картину мира Ю. Кузнецова.

Литература:

1. Кузнецов Ю. П. Афганская змея // Электронный ресурс <http://www.rput.ru/rw4/Kuznetsov.html>.

2. Кузнецов Ю. П. Пересаженные цветы. Избранные переводы. / Предисл. В. В. Кожина. М.: Современник, 1990. 517 с.

3. Горскій віенаць. Историческо событіє при свршетку XVII вієка. Сочиненіє П.П. Н. Владыке Црногорскога у Бечу, Словима Ч.О.О. Мехитариста 1847 // Электронный ресурс <http://alas.matf.bg.ac.yu/~mr99164/tekstovi/gv.html>.

Ревенко С.А.  
Фракийский университет им. Демокрита  
г. Александруполи (Греция)

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С РУССКОГО НА ГРЕЧЕСКИЙ И С ГРЕЧЕСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫКИ**

Популярность русского языка в Греции растет с каждым днем и его изучение представляет собой актуальный социальный, политический и культурный аспект сегодняшней действительности, благодаря широкому и интенсивному развитию экономического сотрудничества между двумя странами.

Развитие отношений между Россией и Грецией сегодня подразумевает также профессиональную компетентность и коммуникацию в области экономики и права, как неотъемлемую часть межкультурных связей двух народов. Этим же обусловлена

необходимость методологии перевода юридических текстов. Коммуникация в сфере экономики и юриспруденции укрепляет межнациональные связи и в результате этого становится важнейшим социокультурным фактором современности. Поэтому изучение русского, либо греческого языков, в рамках сложившейся на сегодняшний день политической, экономической, социальной и культурной ситуации неизбежно приводит к изучению юридического языка или хотя бы основ юридической лексики.

Юридический язык имеет свою специфику. Его отличает, например официально-деловой стиль, точность словоупотребления, краткость изложения и др. Одной из самых ярких особенностей юридического языка по праву является использование речевого клише, т.е. готовых устойчивых оборотов, которые встречаются в языке права довольно часто. Примерами подобных речевых стереотипов в русском юридическом языке являются такие выражения как: «довожу до вашего сведения», «признать себя виновным», «возбуждать уголовное дело», «заседание суда» «договор вступает в силу» и многие др. В греческом языке используются такие речевые стандарты как: «δήλωση βουλήσεως», «καθ' ύλην αρμοδιότητας», «σκεφθέν κατά νόμον», «άσκηση ποινικής δίωξης» и др. Подобная стандартизация обеспечивает точность поскольку любая клишированная фраза имеет только одно значение и толкование. Несмотря на тот факт, что в каждом из языков употребляются разные устойчивые сочетания, основанные на юридической практике своего народа, в некоторых случаях встречаются универсальные фразеологизмы, как например «принимая во внимание» - «λαμβάνοντας υπ' όψη». Предпосылкой этого правомерно считать взаимопроникновение языков и культур на разных этапах развития всего человеческого общества, а также интернациональный характер современного мира экономики, международное право.

Юридический язык имеет свои особенности. Согласно Н.Д.Голеву (1999), *«глубина преобразований русского языка дает основания рассматривать его функциональную юридическую разновидность как самостоятельную подсистему»*. Таким образом, сталкиваясь с юридическими текстами при изучении русского языка необходимо учитывать особенности этой обособленной подсистемы.

Греческий юридический язык также обладает своими индивидуальными особенностями, как например, употребление архаизмов. Он также отличается от повседневного греческого языка и может быть отнесен к отдельной подсистеме в общей системе греческого языка. Нельзя забывать, что эти юридические подсистемы в русском и греческом языках неидентичны, система терминов русского языка не соответствует системе терминов греческого языка. Каждый юридический термин относится к терминосистеме своего языка, по причине различного появления каждого термина в том или ином языке, его исторического пути и многих других факторов. Поэтому, при переводе юридических текстов необходимо учитывать несоответствие двух правовых систем, а также двух юридических терминосистем. Переводчик должен стремиться к абсолютной точности, а также к смысловому, терминологическому и стилистическому соответствию. Считается, что при переводе юридических текстов, важную роль играет не только передача плана содержания текста, но и его плана выражения. (Κριτλάς 2005). Это значит, что переводной текст,

также как и исходный должен быть составлен на юридическом языке переводного языка, учитывая все его национальные особенности. Юридический перевод по праву является одним из видов специального перевода.

Рассмотрим на примерах несколько особенностей русской и греческой юридической лексики. Некоторые юридические термины в русском языке многозначны. В большинстве случаев у одного слова сосуществует несколько устойчивых значений, образующих семантические варианты этого слова. (Маслов 2005). При употреблении подобных терминов в различном контексте меняется и их значение. Это можно четко проследить при переводе их на греческий язык. Так, например, лексическая единица «действие» в юридической лексике может употребляться как «совершаемое действие», что означает «εκτελούμενη πράξη» или как «действие закона», которое переводится как «ισχύς του νόμου». Также, лексическая единица «заключение» может употребляться в юридическом языке как: «заключение комиссии», «заключение договора», «заключение под стражу», «заключение суда», «заключение экспертизы», «обвинительное заключение», «пожизненное заключение» и др. При переводе на греческий язык вышеуказанных устойчивых словосочетаний у лексической единицы «заключение» появляется семь эквивалентных ей вариантов перевода. Так, «заключение комиссии» означает «λόγισμα της επιτροπής», «заключение договора» - «σύναψη συνθήκης/σύμβασης/συμφωνίας», «заключение под стражу» - «κράτηση», «заключение суда» - «απόφαση δικαστηρίου», «заключение экспертизы» - «εμπειρογνώμοσύνη», «обвинительное заключение» - «κατηγορητήριο», «пожизненное заключение» - «η ισόβια κάθειρξη».

В греческом языке также существуют многозначные юридические термины, как например лексическая единица «συνθήκη» (Бондаренко 2002), которая в юридической лексике может употребляться в значении «международный договор/конвенция», например «υπογραφή συνθήκης» это «подписание договора/конвенции», либо в значении «условие», так «συνθήκες εργασίας» означает «условия труда». Лексическая единица «προσφυγή» может употребляться в таких устойчивых словосочетаниях как «προσφυγή στο δικαστήριο», что переводится как «обращение в суд» (с иском) или «δικαίωμα προσφυγής» в значении «право регресса». Также, лексическая единица «σώμα», которая в обыденной речи обозначает «тело», в юридической лексике может употребляться как «σώμα εγκλήματος», что значит «состав преступления» или «διπλωματικό σώμα», что означает «дипломатический корпус».

Таким образом, при переводе юридических текстов необходимо уделять особое внимание значениям слов, и в особенности многозначным словам, имеющих разное употребление. Нельзя также упускать из виду тот факт, что каждое слово повседневной речи может иметь другое значение в юридическом тексте и даже система пунктуации может быть носителем смысловой нагрузки.

Юридический язык весьма разнообразен. Существуют различные виды юридических документов и каждая категория отличается свойственным ей стилем и языковыми особенностями. Некоторые тексты имеют жесткую формальную

регламентацию, такие как нормативные акты или контракты. Другие отличаются более свободной формой построения. При переводе юридических документов, для успешного воспроизведения текста на переводном языке необходимо преодолевать межкультурную дистанцию. Как правило, трудности при переводе возникают чаще всего там, где переводимый текст относится к сфере, в которой национальные особенности правовой системы выражены сильнее. (Буныкова 2007).

Рассмотрим на примере судебные системы России и Греции, их различия и переводимость терминов с одного языка на другой. Так, в судебную систему России входят следующие суды:

- Конституционный Суд РФ
- Верховный Суд РФ и суды общей юрисдикции, рассматривающие гражданские, уголовные и административные дела, военные суды, а также мировые суды;
- Высший Арбитражный Суд РФ и все арбитражные суды.

Перевод терминологии судебных названий с русского на греческий язык не представляет особой сложности. Все эти категории встречаются и в греческой судебной системе, кроме конституционного суда, который известен из европейской практики. Названия судебных органов всех этих категорий происходят по аналогии с федеральной системой территориального деления на юридические округа, находящиеся в юрисдикции каждого суда. Основным звеном судебной системы являются районные суды или «δικαστήρια τῶν περὶούχων», которые чаще всего представляют первую судебную инстанцию. Далее следуют городские или областные (краевые) суды и др., которые переводятся как «δημοτικά δικαστήρια» или «περιφερειακά δικαστήρια» к.а., которые относятся к среднему судебному звену, охватывают более широкие территории для осуществления исполнительной власти и являются чаще всего второй судебной инстанцией. И высшие суды или «ἀνώτατα δικαστήρια» являются третьей и последней ступенью в иерархии российской судебной системы. Верховный Суд Российской Федерации является непосредственно вышестоящей судебной инстанцией по отношению к верховным судам республик, краевым (областным) судам, судам городов федерального значения и др.

Судебная власть Греческой Республики осуществляется посредством регулярного (гражданского и уголовного) и административного судопроизводства. Названия греческих судов, в отличие от российских находятся в прямой зависимости от компетенции каждого судебного органа в рассмотрении определенной категории дел, с разной тяжестью преступлений, либо относятся к определенной судебной инстанции.

Например, к гражданским судам Греческой Республики относятся:

1.«Ειρηοδικεῖο» - переводится как «Мировой суд». Но в отличие от русского термина, который обозначает суд первой инстанции, рассматривающий в упрощенном порядке мелкие уголовные и гражданские дела, а также дела об административных правонарушениях, греческий термин «Ειρηοδικεῖο» обозначает суд, рассматривающий только мелкие гражданские дела.

2.«Μονομελές Πρωτοδικείο». Этот термин можно передать только описательной конструкцией, например как «гражданский суд первой инстанции, действующий в составе одного председателя суда». Этот суд рассматривает гражданские дела среднего значения.

3.«Πολυμελές Πρωτοδικείο». Рассматривает более серьезные гражданские процессы. Можно описать как «гражданский суд первой инстанции, действующий в составе судебной коллегии».

4.«Εφετείο» - «Апелляционный суд». Это гражданский суд второй инстанции.

5.«Αρειος Πάγος» - «Ареопаг» (Высший суд)

К уголовным судам Греческой Республики относятся:

1.«Πταισματοδικείο» - этот термин можно передать только следующей описательной конструкцией: «уголовный суд первой инстанции, рассматривающий в упрощенном порядке мелкие уголовные дела»

2.«Μονομελές Πλημμελειοδικείο» - это «уголовный суд первой инстанции, действующий в составе одного судьи»

3.«Τριμελές Πλημμελειοδικείο» - «уголовный суд первой инстанции, действующий в составе трех членов судебной коллегии». Эти два суда рассматривают уголовные дела средней тяжести.

4.«Μικτό Ορκωτό Δικαστήριο» - буквально «смешанный суд, заседающий при участии присяжных заседателей». Это суд первой инстанции по тяжким уголовным преступлениям.

5.«Τριμελές Εφετείο» - «апелляционный суд, действующий в составе трех членов судебной коллегии». Это суд второй инстанции.

6.«Πενταμελές Εφετείο» - «апелляционный суд, действующий в составе пяти членов судебной коллегии»

7.«Μικτό Ορκωτό Εφετείο» - «смешанный апелляционный суд, заседающий при участии присяжных заседателей»

8.«Αρειος Πάγος» - «Ареопаг» (Высший суд)

И, наконец, к административным судам Греческой Республики относятся:

1.«Διοικητικό Πρωτοδικείο» - «административный суд первой инстанции»

2.«Διοικητικό Εφετείο» - «административный апелляционный суд»

3.«Συμβούλιο της Επικράτειας» - «Государственный Совет». Это название относится к Высшему административному суду Греческой Республики.

*«Несовпадение некоторых традиций у носителей исходного языка и носителей переводного языка не может быть нейтрализовано в процессе перевода» (Латышев, Семенов 2003). Возможность или невозможность их нейтрализации определяется смысловой значимостью соответствующих единиц. Так, например, греческое выражение «το δικαστήριο εισάγει την ποινική υπόθεση», дословно переводится как «суд вводит уголовное дело». Это непривычное для русского языка семантическое образование без всякого смыслового ущерба заменяется на стандартизированную фразу: «суд возбуждает уголовное дело». Такого рода незначительные замены непривычных структурных и семантических образований на*



привычные для носителей переводного языка соответствуют нормам и традициям перевода и встречаются на каждом шагу. (Латышев, Семенов 2003). Но существуют и более крупномасштабные расхождения, заложенные в различиях национальных систем, которые практически невозможно нейтрализовать, как было рассмотрено на примере двух судебных систем. В случае несоответствия или отсутствия какого-либо юридического термина в переводном языке, считается что наилучшим вариантом для переводчика представляется либо оставить непереводаемый термин на языке оригинала, либо передать его каким-либо общим значением переводного языка, например «Τριμελής Πλημμελειοδικείο» при переводе можно передать общим значением «суд», но следует обязательно дать определение или пояснение термину и лучше использовать для этих целей ссылки или сноски чтобы не было нагромождения в тексте, а также чтобы не пострадала текстовая связность и стиль переводного текста.

#### Литература:

1. Бондаренко А.В. «Новогреческо-русский и русско-новогреческий словарь общепотребительной и деловой лексики»
2. Бунякова Е.А. «Техника и специфика перевода с итальянского языка на русский»
3. Голев Н.Д. «Юридический аспект языка в лингвистическом освещении»
4. Латышев Л.К., Семенов А.Л. «Перевод: теория, практика методика преподавания»
5. Маслов Ю.С. «Введение в языкознание»
6. Κριπιάς Π.Γ. «Συμβολή στη μεταφρασεολογία»

Рогалёва Е.И.  
Псковский государственный педагогический университет  
г. Псков (Россия)

### **КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОДЕРЖАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ НОВОГО ТИПА ДЛЯ ДЕТЕЙ- БИЛИНГВОВ**

Одной из основных задач обучения русскому языку детей-билингвов является формирование культурологической компетенции, необходимой ребенку для полноценного участия в диалоге культур, т.е. в процессе взаимодействия культурных систем, в результате которого осознается самобытность каждой из культур.

Мы попытались реализовать данную задачу за счёт интерактивного характера подачи культурологического материала в Новом фразеологическом словаре для детей-билингвов (это рабочее название подготовленного нами к печати лексикографического пособия). Данная культурологическая информация не только удовлетворяет коммуникативные, познавательные, эстетические потребности детей-

биллингвов, погружает их в русскую культуру, но и обеспечивает устойчивый интерес к изучению русского языка, поддерживает мотивы-стимулы к совершению речевой деятельности.

Основная цель нашего интерактивного культурологического фразеологического словаря – гарантировать речевое и культурное развитие ребёнка и способствовать его речевой самоактуализации. Как и в компьютерной игре, «проходя» уровни работы над фразеологизмом (знакомство с его значением, опознавание в тексте - репродуктивный уровень; активное употребление фразеологизма в речи - творческий уровень), ребёнок получает речевое, интеллектуальное и культурное «удовольствие» (по А. Маслоу) и каждый раз присваивает себе новое культурное пространство. Пути достижения этого результата в каждой рубрике разные.

Так, историко-этимологическая информация, представленная в рубрике «История происхождения фразеологизма» обладает огромным культурологическим потенциалом. В Словарь отобраны фразеологизмы, происхождение которых связано с историей, бытом, обычаями русского народа, русской природой. Однако эта информация может быть доступной и понятной ребёнку-билингву только через специальные формы организации и подачи данного материала. Особое место здесь занимает взаимосвязь исторической информации и современных реалий, знакомых ребёнку по его личному опыту, а также взаимообмен субъективным опытом между авторами и маленьким читателем, как равноправными партнёрами в исследовании русской фразеологии и русской культуры. Таким образом, создается атмосфера доверия, терпимости, уважения не только к национально-культурным, но и к индивидуальным ценностям.

Так, в словарной статье «Бить баклуши» историко-этимологическая рубрика представлена следующим текстом:

«Однажды мы по своим научным делам оказались в далекой деревне на севере России, в Архангельской области. Местные ребята позвали нас поиграть в старинную русскую игру «Городки». Знаешь такую? Очень похоже на боулинг: небольшие деревянные палочки-чурки (они-то и называются «городки») сбивают длинными палками-битами. Основная задача игрока – выбить все «городки» из города (или кона). А научил ребят играть в городки лесник – дед Макар. Только деревянные палочки-чурки он называл по-особенному – местным словечком «баклуши».

Историю происхождения фразеологизма «Семи пядей во лбу» ребенок выводит на основе математических расчетов. Приведём начало данной словарной статьи:

«Если Ты читаешь наш Словарь, значит, Ты развиваешь свой интеллект. Если Ты развиваешь свой интеллект, значит, скоро Ты будешь *семи пядей во лбу*. Если Ты будешь *семи пядей во лбу*, значит, Ты будешь очень умным человеком. А чтобы скорее им стать, поупражняйся в математике. Именно математика поможет нам сегодня раскрыть историю происхождения одного из русских фразеологизмов.

А теперь сосчитай, какой же высоты (в сантиметрах) должен быть лоб (рисунок лба) в *семь* пядей, если известно, что пядь – это старинная русская мера длины, равная расстоянию между концами растянутых большого и указательного пальцев взрослого человека (рисунок пяди), то есть примерно 19 сантиметрам? – Правильно, 133 см».

Чтобы узнать историю происхождения фразеологизма *седьмая вода на киселе* ребёнку-билингву предлагается приготовить кисель:

«Чтобы узнать историю происхождения фразеологизма *седьмая вода на киселе* нужно отправиться на кухню к маме и предложить ей вместе приготовить старинное русское блюдо «Овсяный кисель». Рецепт прилагается:

Продукты:

1 неполный стакан овсяной крупы (геркулес);

1 корочка черного хлеба;

кипяченая вода;

соль по вкусу.

Приготовление:

Всыпать крупу в глубокую тарелку и промыть несколько раз кипячёной водой так, чтобы в воде остался осадок из крахмала для загустения. При этом очень важно соблюсти меру. Если промываний будет слишком много, например, семь, то крахмальный осадок перестанет образовываться, и эта «седьмая вода» киселём уже не станет.

Затем положить в тарелку с крупой и водой корочку черного хлеба, чтобы кисель быстрее закис, и поставить в теплое место. Когда он начнет бродить, процедить через дуршлаг с марлей, крупу слегка протереть деревянной ложкой, понемногу добавляя кипяченой воды (до половины стакана). Поставить на огонь, дать закипеть и снять. Посолить. Подавать горячим. Можно горячий кисель разлить по чашкам, охладить. Употреблять с постным маслом».

А о происхождении фразеологизма *как (будто, словно, точно) баран на новые ворота* маленький читатель узнаёт из беседы с пастухом:

« – Уже не первый год пасу я стадо овец и коров (рисунки). Некоторые дачники, приезжающие в нашу деревню отдохнуть на лето, посмеиваются надо мной. Мол, пасу овец. А что? Овцы меня полностью обеспечивают: мясо, шерсть, кожа. С пастбища, где животные летом проводят весь день и питаются травой, до деревни овец гоню я. А свой двор они уже находят сами.

Особенно я люблю наблюдать за баранами. Представляете, если хозяева поставят новые ворота, баран останавливается перед ними как вкопанный, долго и тупо смотрит на них и ни за что сразу не решается войти во двор! Глупое животное».

Осмыслению этимологической версии способствуют сопутствующие межпредметные задания развивающего характера с ответом. Приведём пример из словарной статьи «<И> конь <ещё> не валялся»:

«Конь Танк любит поваляться перед работой 5 минут, а Вьюнок - 300 секунд. Кто из коней дольше задерживает конюха Валерия? На кого быстрее ему удастся надеть хомут?»

Ответ даётся в перевернутом виде: «Ты прав, если считаешь, что оба коня любят повалиться перед работой одинаковое время».

Историко-этимологическая рубрика заканчивается кратким выводом, обобщающим развитие значения фразеологизма.

Следующая рубрика «Распознавание фразеологизма в тексте» продолжает знакомить ребёнка-билингва с культурой и историей России, раскрывает духовное богатство русского народа.

Приведём примеры текста с заданиями из словарной статьи «Мотать <себе> на ус».

- Прочитай, о чём шепчет прабабушка на ушко своему правнучку. Найди в её словах фразеологизм, которому посвящена данная словарная статья. Выдели его маркером. Какие слова и выражения прабабушки совпадают по значению с этим фразеологизмом? Подчеркни их.

«– Слушай, правнучек, свою старую прабабку, да на ус мотай! Жизнь у тебя большая впереди, а какая уж она будет – так это от тебя самого зависит...»

Только запомни малыш одну пословицу: «Нет лучше дружка, чем родная матушка». И вот эти пословицы запомни, они тебе обязательно пригодятся: «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Друга ищи, а нашёл – береги». И ещё очень важная: «Если хочешь, чтобы дети почитали тебя в старости, сам почитай стариков».

Улыбаешься, маленький, не понимаешь ещё, о чём прабабушка говорит? А ты, главное, на ус мотай, а поймёшь потом. Тогда меня и вспомнишь».

В «Речевой рубрике» для активизации фразеологизма в речи мы предлагаем ребёнку-билингву «принять» ту или иную роль (царь Пётр Первый, учёный М.В. Ломоносов, детектив Шерлок Холмс и т.д.). Все задания рубрики привязаны именно к той роли, которую выполняет ребёнок, и к той речевой ситуации, в которой он находится. Успех выполнения задания обеспечивается за счёт содержания ситуаций, а также скрытых подсказок, намёков на ответ в формулировках вопросов. Следует отметить, что особое внимание в этой рубрике уделяется ситуациям, формирующим общечеловеческие ценности, что особенно актуально для ребёнка-билингва.

Приведем фрагмент речевой рубрики из словарной статьи «Держать камень за пазухой»:

«Сейчас ты – вождь индейского племени. Тебя зовут Доброе Сердце. В твоём племени любые конфликты сразу разрешаются мирным путём, и поэтому в нём нет ни вражды, ни ссор между людьми. И это твоя заслуга, ведь ты мудрый вождь и отлично знаешь фразеологизм *держат камень за пазухой*. Сейчас ты докажешь это, вставляя в текст вместо точек этот фразеологизм в нужной форме.

1. К тебе пришли индейцы, чтобы обсудить, как наказать краснокожего по имени Быстрая нога. Прочитай запись их разговора, а фразеологизм можешь вписать в текст разными цветами, ведь в жизни индейцев столько ярких красок!

Индейцы: Доброе сердце! Пришло время встать на тропу войны и отомстить Быстрой ноге. Помнишь, пять лет назад, он нас всех обидел, сказав, что мы по сравнению с ним медлительные черепахи?

Доброе Сердце: Да, долго вы .....! Хорошо, пойдёмте, только я понесу на спине этот мешок с песком.

Индейцы: А зачем он тебе? Ведь он дырявый, из него сыплется песок.

Доброе Сердце: Конечно, я знаю об этом. Ведь это мои собственные ошибки сыплются позади меня. Но я не смотрю на них, а иду мстить другому за его ошибку.

Индейцы: Спасибо тебе, Доброе Сердце. Хорошо ты нам дал понять, что зря мы столько лет ..... и хотели отомстить Быстрой ноге. После твоих слов мы его сразу простили и уходим от тебя с лёгким сердцем.

Доброе Сердце: Хорошо, друзья мои! И наперёд помните, что нет лучшей мести, чем прощение.

→Какой совет получили индейцы от Доброго Сердца: что нужно сделать, чтобы не держать камень за пазухой? И почему лучше поступить именно так? Рассуждая, используй фразеологизм *держат камень за пазухой*.

«Пройдя» все уровни работы над фразеологизмом, ребёнок-билингв получает возможность расширить своё культурное поле в рубриках «Минутка здоровья», «Творческая мастерская», «Смехотерапия», «Детский фольклор» (одной из них завершается словарная статья).

Так, в рубрике «Минутка здоровья» ребёнок может поиграть в различные игры. Приведём пример игры «Погнаться за двумя зайцами» из словарной статьи «Гнаться/погнаться за двумя зайцами»:

«Среди играющих выбирают водящего - «охотника». Остальные («зайцы») становятся парами друг за другом и берутся за руки. «Охотник» становится впереди, шагов на 5 от первой пары, спиной к ним. Все играющие ритмично произносят слова:

Раз, два, три, четыре, пять,  
Зайцы вышли погулять,  
Их поймать – твоя задача,  
Это – редкая удача.  
Только помни наш совет,  
Он известен много лет -  
За двумя погнаться сразу  
У тебя не хватит газу.

На словах «за двумя погнаться сразу» последняя пара разъединяется, и «зайцы» бегут справа и слева вперёд, чтобы соединиться вновь впереди колонны. «Охотник» гонится за любым из них и старается поймать (достаточно только осалить, коснувшись рукой). Второй «заяц» при этом может отвлекать внимание «охотника», приближаясь к нему и переключая его внимание на себя. Тут «охотнику» снова приходится выбирать, за каким «зайцем» ему гнаться. Задача убегающих «зайцев» – соединиться в пару впереди колонны. В этом случае «охотник» ловит кого-то из следующей пары. «Заяц», которого «охотник» поймаёт (осалит), становится водящим. А «охотник» и второй «заяц» становятся в пару впереди колонны».

В Рубрике «Детский фольклор» маленькие читатели знакомятся с загадками, потешками, докучным сказками, страшилками, перевёртышами, нелепицами, мирилками, частушками. Причём, все они связаны с фразеологизмом, которому посвящена словарная статья. Приведём некоторые примеры. Так, словарная статья «Черная кошка пробежала» представляет мирилки в сочетании с пальчиковой гимнастикой (рядом с мирилкой даётся описание упражнения с рисунком):

«Ты мирись, мирись, мирись,  
Чёрной кошке скажем «Брысь!»

Таёт ссора как снежок,  
Ты прости меня, дружок!»

«Ты меня прости за это,  
И за то меня прости.

Черной кошке – две котлеты  
И счастливого пути!»

В словарной статье «От А до Я» рубрика «Детский фольклор» знакомит детей с частушками:

«Заявляет Лиза гордо:

«Я почти что мастер спорта.

Знаю всё от А до Я:

Как работает судья,

Как в кольцо забросить мяч,

Как сыграть ответный матч».

Жаль, что выбирает Лиза

Не спортзал, а телевизор».

Построение словаря таково, что, осваивая определенный фразеологизм, ребёнок с помощью отсылок может параллельно «вскрывать» и другие пласты культурологической информации (знакомится с великими людьми России, всемирно известными учёными, композиторами, художниками и др.), что усиливает культурологический эффект словарной статьи. Так Словарь управляет формированием в сознании ребёнка-билингва образа России, что в раннем школьном возрасте повышает качество усвоения русского языка, мотивацию его изучения, помогает полноценному развитию личности ребенка-билингва, формированию его вкуса, восприимчивости к русскому языку и русской культуре.

Розина М.С.  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
г. Москва (Россия)

**ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ  
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ  
ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Вторичная языковая личность – это совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения «языковой картиной мира» носителей изучаемого языка и концептуальной картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Развитие у учащегося черт вторичной языковой личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, и есть собственно стратегическая цель обучения иностранному языку. (Улюмджиева В.Э. 2008, 297)

Одним из важнейших источников языковой и социокультурной информации является текст как таковой. Как продукт культуры страны изучаемого языка текст используется в процессе подготовки студентов любого уровня. Научить писать на иностранном языке те же тексты, которые образованный человек умеет писать на родном языке, но с учетом лингвостилистических, социолингвистических и социокультурных особенностей неродного языка и есть цель обучения при формировании навыков письменной речи. Письменная речь – это самостоятельный вид речевой деятельности, который в зависимости от этапа обучения имеет разные цели обучения.

В данной статье нас интересует развитие навыков письменной речи в группах иностранных студентов (филологов, а также нефилологов гуманитарных специальностей), сдавших тест первого сертификационного уровня (общее владение). Основные цели и задачи на данном этапе обучения связаны с подготовкой специалиста любого гуманитарного профиля к профессиональной деятельности на русском языке и направлены на то, чтобы научить иностранного учащегося создавать письменные тексты, выражаясь при этом грамотно, логично и стилистически точно, и решать поставленные аналитические задачи непосредственно на русском языке. Для достижения этой цели на занятиях рассматривается 4 главных направления письменной деятельности:

- основные деловые документы, используемые в непрофессиональной сфере деятельности;
- личные письма (как официальные, так и неофициальные)
- реферирование научных и научно-популярных текстов;
- краткое тематическое эссе.

К официально-деловым документам относятся

- заявление, объявление, жалоба, благодарность, отчет, объяснительная записка;
- анкета, бланк (на примере бланка регистрации иностранных граждан, анкеты на работу, анкеты для получения дисконтной карты ТЦ);
- автобиография, резюме, сопроводительное письмо.

На сегодняшний день сопроводительное письмо - необходимый элемент начальной коммуникации с работодателем. Сопроводительное письмо – это текст, помогающий соискателю представить себя работодателю. Стиль и содержание первого обращения к работодателю требуют гораздо более индивидуального

подхода, чем резюме. Если резюме имеет схожие черты во всем мире, то сопроводительное письмо, имея строгую структуру, пишется в сдержанно официальном стиле с элементами художественного стиля речи. Кроме привычных рекомендаций:

- При составлении документов следует придерживаться делового стиля общения.

- Резюме и сопроводительное письмо должны дополнять друг друга.

- Старайтесь излагать свои мысли как можно лаконичней. Избегайте тяжеловесных оборотов.

- Сопроводительное письмо не должно представлять собой шараду.

- Сопроводительное письмо не должно содержать никаких эпитафий, стихов, загадок,

надо обратить внимание на то, что при составлении послания нужно учитывать, что оно должно быть коротким, но информативно емким, а его формат (1. Адрес и приветствие 2. Основной текст - Вводный абзац+ 2 абзаца 3. Заключение) допускает мало отклонений от общепринятой практики официальной переписки.

Учитывая то обстоятельство, что большинство учащихся владеют английским языком, в качестве закрепления темы или сравнения используемых языковых средств можно предложить перевод одного из документов, например объявления:

*Dog&Cat Shelter 2004 Holiday Donations Drive*

*The many dogs and cats at the animal shelters Moscow Animals supports are – as always – in urgent need of food, bowls, toys, blankets, and funds are needed for surgery and other medical treatment most of the animals require. Please join us this 2004 Holiday Season and help make this a happy season for the animals.*

*If you'd like to help and make a donation – be it food, pet supplies or money, please contact us at the details provided above. You can also drop your donations off at the IWC General Meeting.*

В наше время знание деловой переписки очень важно, поэтому на занятиях по письменной речи необходимо уделять внимание этому направлению на примере делового письма (в сопоставлении с личным), приглашения (в сопоставлении с неофициальным приглашением), отказа.

При рассмотрении двух последних из вышеуказанных направлений письменной деятельности перед преподавателем стоят общие и частные задачи. Общими задачами являются формирование у учащихся речевых навыков и умений, необходимых для фиксации в письменной форме полученной информации и для передачи собственной информации. К частным задачам относятся следующие: сформировать у учащихся умение

- логично и связно излагать мысль;

- свободно конструировать текст, сжимать текст и разворачивать его, делить текст на абзацы, определять информационный центр абзаца;

- составлять план к существующему тексту или по теме эссе, реферата;

- полностью раскрыть тему.



Для достижения результата на занятиях необходимо использовать как адаптированные, так и аутентичные тексты, привлекать аудиоматериалы. Уровень сложности привлекаемых материалов зависит от степени подготовленности студентов. Соответственно объем изучаемых текстов, которые в свою очередь касаются уникальных особенностей русской культуры, ее универсальных свойств или противоречий в контексте других культур, актуальных тем, может сокращаться или увеличиваться.

Для написания рефератов или эссе предлагаются следующие темы:

«Российская интеллигенция: правда или вымысел?», «Москва! Как много в этом звуке...», «Можно ли заработать, не имея образования?», «Дачный менталитет: истоки и современность», «Есть ли жизнь в зоопарке?», «Речная лошадь», «Радиоактивные выбросы в атмосферу и сокращение поголовья пингвинов в Антарктиде», «Бездомные животные: кормить или усыпить?», «История самовара» и т.д.

Принцип построения программы по данному виду речевой деятельности должен быть таков, что учащийся, с одной стороны, получает фундаментальные знания, знакомится со стилевыми разновидностями русского языка: «Особенности разговорной речи», «Научный стиль», «Официально-деловой стиль», «Газетно-публицистический стиль», с другой стороны, при практическом применении имеет возможность работать самостоятельно, с литературой и словарями, выбирать тему.

Активное участие учащихся, подготовка докладов, сообщений, написание эссе, рецензий и рефератов позволяет вести постоянный мониторинг усвоения информации и выявлять сложные для понимания темы и категории с целью дальнейшей коррекции. С целью повышения языковой и речевой компетенции на занятиях должен проводиться подробный анализ типичных ошибок, выявленных в результате проверки контрольных и домашних работ. Наиболее частотные ошибки связаны со стилистикой и культурой русской речи:

- Глагольное управление

*(бизнес увенчался с успехом; распорядиться с фирмой; проводили опрос у студентов; следовать свои личные планы; его воздействия в )*

- Лексическая сочетаемость, лексическая избыточность/ недостаточность  
*(рассматривается анализ неизвестности; проведение революции; в подозримом будущем; решает выбор; наиболее предпочитают; отдали три разные ответы; Ломоносов не смог известить свои открытия; праздновали рождение, зрелость и смерть; крестили аборигенов силой)*

- Синонимы/антонимы/паронимы

*(доходные профессии; водочный поставщик; добычливый охотник; оценивают (вместо ценят) возможность путешествовать; полезность работы; его воздействия (вместо влияние на) в мировой науке; требуется соглашение (вместо согласие) женщины )*

- Нарушение порядка слов в предложении *(я не бы хотела)*

- Согласование подлежащего и сказуемого (*никто не хотели; были больше чем 60 групп; большинство людей подрезживает свою культуру; много обрядов потеряны*)

В качестве языковых средств выразительности целесообразно остановить внимание на средствах выражения мнения, средствах выражения согласия/несогласия, средствах выражения сравнения, средствах связи текста, стандартах-клише. В качестве грамматического материала - образование и правописание причастий (кратких и полных), образование и правописание деепричастий и их функция в предложении официально-делового и научно-публицистического текста. Представляется необходимым, предугадывая тематику документа и возможных ситуаций, давать заведомо употребительные конструкции, часто встречающиеся, как то:

<i>Когда</i>	<i>потеряно</i>	<i>что?</i>
	<i>найдено</i>	
<i>Нашедшему</i>		<i>звонить</i>
<i>Потерявшему</i>		<i>писать</i>
<i>купившему</i>	<i>что?</i>	<i>обратиться</i>
<i>звонившему</i>		<i>гарантируется</i>
<i>сообщившему</i>		<i>возможно вознаграждение</i>
<i>желающим</i>		<i>подойти</i>

Исследования учебного процесса и данной методической задачи предполагают в практическом плане систематизированный комплекс заданий, упражнений, связанных с техникой письма, которые направлены на овладение пунктуационными и орфографическими системами языка, а также активизацию необходимого грамматического материала и подготовку правильности предстоящего высказывания (Суворова Е.Г. 2008, 284).

В результате комплексной работы по развитию навыков письменной речи учащиеся приобретают умение определять стилистические приемы, существующие в языке вообще, в документе в частности, могут проводить глубокий анализ текстов разных жанров и стилей, готовы как к лингвистическому, так и к социокультурному комментарию, что в условиях формирования вторичной языковой личности и формирования лингвистического мышления является важным фактором.

Литература:

1. Суворова Е.Г. Формирование умений письменной речи у студентов-иностранцев подготовительного факультета на материале текстов изложений. М, РУДН, 2008
2. Улюмджиева В.Э. Проблема формирования вторичной языковой личности в аспекте межкультурной коммуникации. М, РУДН, 2008.

Сабитова З.К.  
Казахский национальный университет им. аль-Фараби

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Особый статус русского языка среди предметов гуманитарного цикла в школе обусловлен его функциями в жизни общества и каждого человека.

Известно, что мы живем в большей степени в мире слов, нежели в мире предметов и явлений. И неслучайно нашу постоянную, никогда не прекращающуюся жизнь «с языком» и «в языке» называют *языковым существованием* (Гаспаров 1996, 5). Благодаря языку люди могут общаться, получать и хранить информацию, приобщаться к культуре, истории народа. Этим определяется созидательная роль языка для формирования личности учащегося, его интеллектуального, эмоционального и нравственного развития. Язык предстает как чрезвычайно гибкое, мощное и необходимое орудия саморазвития и социализации человека.

Цель обучения русскому языку в школах Казахстана неотделима от основной цели обучения в средней общеобразовательной школе – подготовки думающих людей высокой гуманитарной культуры, способных принимать самостоятельные решения, «способных мыслить и действовать в любой сфере жизни и быть мобильными в разных ситуациях» («Концепция общего образования Республики Казахстан до 2015 года»).

Основные цели средней школы можно сформулировать в образной форме: учить учиться, учить думать, учить действовать, учить жить. В контексте образно названных четырех задач обучения учитель русского языка должен руководствоваться тем, что нужно не просто дать знания о русском языке, а сформировать умения пользоваться этими знаниями в практической деятельности. Иными словами, на уроках русского языка нужно говорить не *о* языке, а *на* языке.

При создании программ и учебников «Русский язык» для 5, 6 классов средней школы (Сабитова, Павленко, Мукатова 2007; 2008) мы ставили во главу угла формирование предметных компетенций: коммуникативной (или речевой), языковой, лингвистической, лингвокультурологической (культуроведческой), межкультурной. Формирование этих компетенций предполагает овладение различными видами речевой деятельности (аудирование, чтение, понимание, говорение, письмо, устная и письменная медитация) и составляет суть компетентностного подхода к преподаванию русского языка, который предполагает:

1. формирование способностей восприятия, переработки и воспроизведения текстовой информации, создания собственных высказываний и текстов различных жанров с учетом различных ситуаций общения (*коммуникативная компетенция*);

2. овладение системой знаний об устройстве языка и особенностях его функционирования, овладение нормами литературного языка (*языковая компетенция*);

3. овладение системой терминологически оформленных языковедческих знаний (*лингвистическая компетенция*);

4. овладение системой знаний о русском языке как культурной, эстетической, духовной, исторической памяти народа, формирование способности использовать эти знания адекватно ситуации общения (*лингвокультурологическая компетенция*);

5. формирование способности осознавать ценность русского языка и культуры, воспитание уважительного отношения, терпимости к другим языкам и культурам (*межкультурная компетенция*).

Названные компетенции соотносятся с составляющими коммуникативных компетенций – лингвистической (лексической, грамматической, семантической, орфографической), социолингвистической, прагматической (дискурсивной, функциональной, интерактивной) (см. «Общеввропейские компетенции...»).

Компетентностный подход обуславливает организацию материала учебника в соответствии со следующими лингвометодическими принципами, знаменующими переход от «знаниецентрического» подхода к деятельностному – компетентностному: 1) органическое единство изучения системы языка и развития всех видов речевой деятельности; 2) коммуникативно-функциональный подход; 3) ориентация на результат; 4) личностно-ориентированный подход в обучении.

Язык представляет собой не механическое соединение языковых единиц, а разумно устроенный живой организм, живущий по определенным правилам и законам, обеспечивающий успешную коммуникацию человека, а также являющийся источником познания культуры, истории народов – носителя языка. Поэтому при подаче теоретических сведений мы исходили из положения о том, что важным является не только дать сведения о том или ином лингвистическом объекте, но и научить школьников самим добывать знания, размышляя над языковыми фактами в их реальном функционировании, сопоставляя их и делая выводы.

Владеть русским языком – это значит знать ресурсы русского языка и уметь правильно – в зависимости от речевой ситуации, сферы общения, формы и вида речи, темы сообщения, речевого жанра, социального статуса собеседника и проч. – осуществить коммуникацию в качестве как говорящего, так и слушающего. Поэтому всю деятельность по преподаванию русского языка необходимо направить на то, чтобы лингвистические знания учащихся стали базой развития всех видов речевой деятельности.

С целью формирования коммуникативной культуры школьников как культуры познавательной деятельности предлагается система упражнений, направленная на развитие у школьников умений составлять тексты различных жанров: выразить согласие, подтвердить сказанное, дополнить слова собеседника, опровергнуть его слова, выразить свое отношение к событию, написать объявление о пропавшей собаке, описать предмет и под.

Конечной целью образования является формирование компетентной в культурно-речевом отношении личности, осознающей и ощущающей необходимость нормативного, целесообразного, этически выверенного использования языка и обладающего для этого требуемыми знаниями, умениями и навыками. С этой целью нами в учебнике предлагаются познавательные проблемы, решение которых реализуется как комплекс последовательно и самостоятельно осуществляемых

поисковых операций (увидеть, в чем состоит сущность проблемы; сформулировать гипотезу; предложить путь решения; построить доказательство; сделать выводы из полученных фактов и т.д.) и обеспечивает раскрытие интеллектуального и творческого потенциала личности.

Важным в преподавании русского языка в школе является обучение, ориентированное на результат. С этой целью каждый параграф учебника мы предваряем вопросами, предполагающими определить, что знает учащийся об этом, лишь после этого даем теоретические сведения (определения, правила и др.). В результате учащийся осознанно изучает новую тему, ориентируясь на уже известные знания, расширяя и углубляя их. При этом его знания систематизируются: новую порцию информации он помещает в имеющуюся у него систему знаний о языке, находя для нового факта свою ячейку, обусловленную системными отношениями этой языковой единицы с другими.

Подытоживая результаты работы над темой, учащиеся обращаются к рубрикам «*Что я узнал(а)*», «*Чему я научился(лась)*», «*Что я повторил(а)*». Напр., по теме: «Способы образования в русском языке» в рубрике «*Что я узнал(а)*» нужно отметить, какими способами образуются слова в русском языке; как образуются сложные и сложносокращенные слова; что такое словообразовательное гнездо (языковая и лингвистическая компетенции); в рубрике «*Чему я научился(лась)*»: определять способ образования слова; правильно писать соединительные гласные в сложных словах; образовывать слова по данным моделям, составлять словообразовательное гнездо; определять, какие суффиксы и приставки имеют синонимы, омонимы, антонимы; делать словообразовательный разбор и различать его от разбора по составу (языковая и лингвистическая компетенции); «*Что я повторил(а)*»: правописание приставок на *з* и *с*, *пре-* и *при-*, гласной *ы* после приставки; какую роль выполняют в речи приставка, суффикс; как составлять «словесный портрет» суффикса и приставки; разбор слова по составу (языковая, лингвистическая, коммуникативная компетенции).

Этой же цели служат различные виды разминок, предлагаемые в начале темы, например: орфоэпическая (постановка ударения в словах типа *средства*, *квартал*, *красивее* и др.), словарная, фонетическая (скороговорки, характеристика звукописи, напр., в строчках К.Д. Бальмонта: *Вечер. Взморье. Вздохи ветра. Величайший возглас волн*), орфографическая, речевая разминки.

Ориентированы на результат и задания типа «Закончи (восстанови, допиши) правило», лингвистический диктант и др. Так, при изучении темы «Профессиональные слова» учащимся предлагается лингвистический диктант: заменить приведенные определения словами – терминами: *языкознание*, *приставка*, *омонимы*, *определение*, *звук*, *орфограмма*, *гласный*, *общеупотребительный* и др. и определить, к какому разделу языкознания они относятся.

Интересной является рубрика «Твой помощник», в которой даются необходимые для выполнения упражнения подсказки, правила, сведения, изученные ранее.

Теоретические сведения даются не только в виде определений, правил, но их почерпнуть и из лингвистических текстов, приведенных упражнений, например, текст «Какая же наша орфография?» известного лингвиста М.В. Панова, в котором обосновывается разумность русской орфографии, целостность («наличие общей сердцевины»), взаимосвязь орфографических правил; а также текст о чередующихся гласных в корне слова, которые образно уподобляются жильцам, живущим непостоянно (чередуюсь) в комнате, которая сдается.

Что касается формирования лингвокультурологической компетенции учащихся, то в систему упражнений, заданий учебников «Русский язык» введены этнокультуроведческий, россиеведческий компоненты. При этом лингвокультурологический аспект реализуется и при подборе текстов казахстанских авторов, описывающих быт, традиции, культуру, характер русских, казахов и других народов, живущих в Казахстане, особенности их языковой картины мира, речевого этикета и др.

Таким образом, реализация перечисленных идей, принципов, положенных в основу учебника по русскому языку, поможет решить ряд задач, стоящих перед современной школой и обществом в целом: способствовать гармоничному речевому, интеллектуальному и нравственному развитию школьника, сформировать у него познавательный интерес к русскому языку и внутреннюю мотивацию к его изучению.

В этом процессе два главных участника – ученик и учитель, слияние энергий которых может дать исключительный результат. Поскольку, как писал Ш. Амонашвили, «учебники не умеют по-дружески говорить со школьниками, помогать им, сочувствовать, радоваться вместе с ними, смеяться, поощрять их познавательные дерзания». Эту задачу выполнит учитель.

Особенностью наших учебников является – его диалогический характер. Известно, что диалог предопределен самой природой человечества – только общаясь, познавая друг друга, соглашаясь, споря, объединяясь, может существовать человечество. Эта «обреченность» на диалог с другим обуславливает взаимодействие людей.

Диалогичность в учебнике усилена при подаче теоретического материала, в заданиях, упражнениях, к тому же внедрены такие формы деятельности, которые предусматривают индивидуальную и коллективную работу с элементами самостоятельного исследования и дискуссии.

Названные лингвометодические принципы способствуют преодолению такой практики обучения русскому языку, которая низводит полноценное овладение речью до умений проводить различные виды лингвистического «разбора» и до правописного (орфографически-пунктуационного) тренинга. Не секрет, что гипертрофированная «орфографоцентричность» системы обучения русскому языку в школе не дает нужного результата: ведь несмотря на это грамотность выпускников школы снижается.

Компетентностный подход, обозначенный как ведущий в наших учебниках, созвучен с синергетическим, в основу которого положен принцип совместной деятельности, общей энергии по созданию чего-либо.

Савицкая Л.В.  
Харьковский национальный педагогический  
университет им. Г.С. Сковороды  
г. Харьков (Украина)

## ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА «ХИТРОСТЬ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В современной лингвокультурологии (и шире – в работах, посвящённых проблемам изучения языка как формы отражения действительности) активно используется понятие «языковая картина мира», применяемое для истолкования языкового материала как репрезентанта тех или иных конкретно-чувственных представлений носителей языка о действительности. Образность данного термина делает его весьма удобным для обозначения внеязыковой информации, полученной из языковых фактов. Исследование языковой картины мира в современной лингвистике идёт в двух направлениях: 1. Исследуются отдельные характерные для данного языка концепты, своего рода лингвокультурные изоглоссы и пучки изоглосс. 2. Ведётся поиск и реконструкция присущего языку цельного, хотя и «наивного», донаучного взгляда на мир. Развивая метафору лингвистической географии, можно было бы сказать, что исследуются не отдельные изоглоссы или пучки изоглосс, а диалект в целом (Апресян 1995, 38).

Лингвокультурологический подход к понятию «концепт» предполагает его исследование с обязательным учетом фактора культуры носителей данного языка, при этом, на первый план выходит не способ представления знаний в сознании носителей языка, как это имеет место в когнитивной лингвистике, а вопрос о содержании концепта и его лингвокультурной специфике. В связи с этим лингвокультурологический подход, как нам представляется, оказывается наиболее плодотворным при сопоставлении концептов, принадлежащих осознанию носителей разных языков и культур, что позволяет определить их универсальные и специфические характеристики.

В исследовании мы рассматриваем концепт «хитрость» как условную ментальную единицу, которая имеет закрепленные языковые средства вербализации (т.е. обладают устойчивостью) и имеет три важнейших измерения – предметно-образное, понятийное и ценностное, с доминированием последнего (Ляпин 1997; Карасик 2002; Слышкин 2004; Воркачёв 2004).

Концепт «хитрость» уже был объектом специального анализа (Савицкая 2007), но проявления *хитрости* в окружающем мире многообразны, а концепт «хитрость»

занимает заметное место в жизни любого этноса.

Подтверждением данного положения могут служить лексические репрезентанты, которые объективизируют концепт «хитрость/ *cunning*» в русском и английском языках.

Целью данной статьи является исследование лексикографической репрезентации концепта «хитрость/ *cunning*» в русском и английском языках.

Если обобщить данные проанализированных толковых словарей русского языка (Ожегов 1984; Словарь 1999; Словарь 1965), то существительное *хитрость* соотносится по значению с прилагательным *хитрый*, поэтому мы считаем правомерным использование слова *хитрый* для представления языкового обозначения концепта «хитрость».

Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля дает следующее толкование слову *хитрый*: «*Хитрый* – искусный, мудрёный, изобретательный, замысловатый, затейливый // Злостный, лукавый, коварный» (Даль 1980).

В большом академическом словаре русского литературного языка (БАС):

«*Хитрый* – 1. *Устар. и разг.* Изобретательный, проницательный, хитроумный. 2. *Устар. и разг.* Искусный, изобретательный в каком-нибудь мастерстве. 3. Действующий, непрямыми, обманными путями; коварный, изворотливый, лукавый» (Словарь 1965, 17, 150-153).

В малом академическом словаре русского языка (МАС):

«*Хитрый* – 1. Скрывающий свои истинные намерения, идущий непрямыми, обманными путями к достижению чего-л.; лукавый. 2. *Разг.* Изобретательный, искусный в чем-либо. 3. *Разг.* Искусно, затейливо сделанный, выполненный. 4. *Разг.* Непростой, мудреный, замысловатый (Словарь 1999, 4, 600).

В толковом словаре русского языка под ред. С.Н. Ожегова слово *хитрый* определяется, как:

«*Хитрый* – 1. Изворотливый, скрывающий свои истинные намерения, идущий непрямыми, обманными путями к достижению чего-н. 2. Лукавый (во 2 знач.), обнаруживающий какой-н. скрытый умысел, намерение. 3. Изобретательный, искусный в чём-н. 4. Замысловатый, мудрёный» (Ожегов 1984, 704).

Анализ значений прилагательного *хитрый*, которые зафиксированы в толковых словарях русского языка, позволяет выявить основные концептуальные признаки концепта «хитрость» для описания его реализации в русском языке: ‘обман’, ‘лукавство’, ‘скрытность’, ‘плутовство’, ‘мошенничество’, ‘ловкость’, ‘изворотливость’, ‘изобретательность’, ‘искусность’, ‘мудренность’, ‘замысловатость’.

Сопоставим лексикографическую репрезентацию концепта «хитрость» в русском языке с соответствующим представлением концепта «*cunning*» в английском языке.

В толковом словаре английского языка «Oxford Advanced Learner’s Dictionary» слово *cunning* определяется, как: «*Cunning* – 1. (Disapproving) able to get what you want in a clever way, especially by tricking or cheating sb. 2. Clever and skilful» (Hornby 2005, 176).



Словарь «Longman dictionary of Contemporary English» дает следующее толкование слова *cunning*:

«*Cunning* – 1. Someone who is cunning is clever and good at deceiving people in order to get what they want. 2. Behavior or actions that are cunning are clever but dishonest and unfair, and are used to get what you want. 3. A cunning object or piece of equipment is clever and unusual. 4. *American English* old-fashioned, attractive» (Longman 2007, 369).

В толковом словаре английского языка «Collins English Dictionary, 8th edition»: «*Cunning* – 1. Crafty and shrewd, especially in deception; sly. 2. Made with or showing skill or cleverness; ingenious» (Collins 2006).

В толковом словаре английского языка «Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary, 5th edition»: «*Cunning* – 1. Someone who is cunning has the ability to achieve things in a clever way, often by deceiving other people. 2. Cunning is the ability to achieve things in a clever way, often by deceiving other people» (Collins Cobuild 5 2006).

Анализ значений прилагательного *cunning*, которые зафиксированы в английских толковых словарях, показывает, что основными концептуальными признаками концепта «*cunning*», как и концепта «хитрость» в русском языке, являются: ‘deceit’ / ‘обман’, ‘craftiness’ / ‘лукавство’, ‘deception’ / ‘жульничество’, ‘cheating’ / ‘мошенничество’, ‘slyness’ / ‘ловкость’, ‘ingenuity’ / ‘изобретательность’. Концептуальные признаки ‘мудренность’, ‘замысловатость’ можно отнести к основным только при описании реализации концепта «хитрость» в русском языке, а концептуальные признаки ‘shrewdness’ / ‘сообразительность’, ‘cleverness’ / ‘ум’ при описании реализации концепта «*cunning*» в английском языке.

Обратимся к этимологии слов *хитрый* / *cunning* в русском и английском языках.

По данным этимологических словарей русского языка (Срезневский 1903; Фасмер 1987; Черных 2002), развитие значения прилагательного *хитрый* представлено следующим образом: «Др.-рус. *хытръ*, *хытрый* – (с дописьменной эпохи) «вещий», «мудрый», (с XI в.) «разумный», «знающий», «благопристойный», «творческий», «замысловатый», (как сущ.) «художник», (только в Сл. плк. Игор.) «хитрый», *хытро* – «мудро» (Пов. вр. л. под 6495 г.), «искусно», (с XII в.), (с XI в.) *хытрити* «придумывать», «соображать», (с XIII в.) «обманывать», (с XI в.) *хытрость* – «разум», «умение», «знание», «искусство», (с XIII в.) «лукавство», «обман», «хитрость», (с XI в.) *хытръць* > *хытрець* – «художник», «творец», «искусный в чем-л.». Т. о. старшее знач. прил. *хытрый* на др.-рус. почве было положительное: «мудрый», «искусный» и пр. Обычно объясняют как произв. от о.-с. \**chytiti* с суф. –r-, как в о.-с. \**dobgъ*: *dobgъjъ* (ср. о.-с. \**doba*), \**mokgъ* *mokgъjъ* и др. Но старшее знач. «быстрый разумом», «мудрый» заставляет искать других объяснений. О.-с. \**chytrъ*, -a, -o: \**chytrъjъ*, -aja, -oje, надо полагать, имело знач. «быстрый», «проворный» > «сообразительный», откуда позже «разумный» и пр. (Черных 2002).

По этимологическим данным словарей английского языка, развитие значения прилагательного *cunning* представлено следующим образом: Middle English: perhaps

from Old Norse *kunnandi* 'knowledge', from *kunna* 'know' (related to can I), or perhaps from Middle English: *cunne*, an obsolete variant of 'can I'. Early 14 c. *of cunnen* 'to know'. The original sense was 'learned', '(possessing) great academic knowledge or skill' and had no implication of deceit; the sense of 'skillfully deceitful' is probably 14 c; the sense 'deceitfulness' dates from late Middle English (Hornby 2005; ONLINE ETYMOLOGY 2004).

Выявленные дефиниции прилагательного *хитрый* / *cunning* в исследованных лексикографических источниках не только показывают, что концепт «хитрость / *cunning*» является динамичным и изменяется во времени, но и выявляют вектор его развития.

По данным этимологических словарей русского языка (Срезневский 1903; Фасмер 1987; Черных 2002), концепт «хитрость» первоначально реализуется в таких значениях прилагательного *хитрый*, как 'ловкий', 'изворотливый', 'изобретательный', 'искусный в чем-либо', и обладает позитивной эмоциональной оценкой.

В английском языке исследуемый концепт первоначально реализуется в таких значениях его лексических репрезентантов, как '(possessing) knowledge' / 'знающий', 'learned' / 'хорошо эрудированный', '(possessing) great academic knowledge or skill' / 'обладающий огромными академическими знаниями' и также обладает позитивной эмоциональной оценкой.

В процессе жизнедеятельности языкового коллектива структура концепта «хитрость / *cunning*» меняется. Его содержание в русском языке, как фиксирует толковый словарь В.И. Даля (Даль 1980), постепенно насыщается новыми значениями лексемы-реализатора исследуемого концепта прилагательного *хитрый*: 'использование

непрямых, обманных путей', 'сокрытие истинного отношения, намерений, поступков'.

В английском языке, как фиксирует этимологический словарь английского языка (ONLINE ETYMOLOGY 2004), изменения внешнего для человека мира и внутренней системы ценностей расширяют и углубляют концептуальное поле исследуемого концепта, насыщая его такими новыми оттенками значений его лексических репрезентантов, как: 'skillful deceit' / 'искусный обман', 'deception' / 'ловкое мошенничество'. Как в русском, так и в английском языках, происходит и трансформация оценочности данного концепта. Концепт «хитрость / *cunning*» приобретает вторичную негативную эмоциональную оценку, таким образом соединяя позитивный и негативный знаки. В русском языке преимущественно доминирует позитивная эмоциональная оценка.

В современном русском языке, как фиксируют современные толковые словари русского языка (Ожегов 1984; Словарь 1965; Словарь 1999), первоначальное значение лексемы-реализатора концепта «хитрость» постепенно уходит на периферию. В ядерной части анализируемого концепта актуализируется такое значение прилагательного *хитрый*, как 'использование непрямых, обманных путей'.

В современном английском языке, как фиксируют толковые словари английского языка (Hornby 2005, Collins 2006, Collins Cobuild 5 2006, Longman 2007), первоначальные значения лексических репрезентантов исследуемого концепта также уходят на периферию. В ядерной части концепта «*cunning*» актуализируется такое значение прилагательного *cunning*, как ‘to achieve things in a clever way, often by deceiving tricking or cheating sb.’ / ‘достигать цели умным путём с использованием обмана и мошенничества’. В обоих языках происходит изменение отношения социума к концептуализируемому феномену. Позитивная эмоциональная оценка концепта «хитрость / *cunning*» уходит на периферию. Доминирующей становится негативная эмоциональная оценка.

Анализ русского и английского лексикографического материала позволяет нам сделать выводы, что концепт «хитрость / *cunning*» является динамичным и изменяется во времени. Основными концептуальными признаками при описании реализации концепта «хитрость / *cunning*» в русском и английском языках, являются: ‘обман’ / ‘*deceit*’, ‘лукавство’ / ‘*craftiness*’, ‘плутовство’, ‘жульничество’ / ‘*deception*’, ‘мошенничество’ / ‘*cheating*’, ‘ловкость’, ‘изворотливость’ / ‘*slyness*’, ‘изобретательность’, ‘искусность’ / ‘*ingenuity*’. Концептуальные признаки ‘мудренность’, ‘замысловатость’ можно отнести к основным только при описании реализации концепта «хитрость» в русском языке, а концептуальные признаки ‘*shrewdness*’ / ‘сообразительность’, ‘*cleverness*’ / ‘ум’ при описании реализации концепта «*cunning*» в английском языке.

Перспективы дальнейшего изучения концепта «хитрость / *cunning*» в русской и английской языковых картинах мира связаны с сопоставительным семантическим, культурологическим и прагматическим анализом единиц лексико-семантического поля *хитрость / cunning*.

#### Литература:

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37-67.
2. Воркачёв С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М.: ИТДГК Гнозис, 2004.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. – С. 8-171.
4. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. – Архангельск, 1997. – Вып. I. – С. 11-35.
5. Савицька Л.В. Реалізація концепту «хитрість» у російській мові і народній казці: Автореф. дис. к-та філол. наук. – Харків, 2007.
6. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: (Монография). – Волгоград: Перемена, 2004.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. – М.: Рус.яз, 1989-1991.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус.яз., 1984.

9. Словарь современного русского литературного языка: В 17 тт. / АН СССР. Ин-т рус.яз. – М.-Л.: Наука, 1965. – Т. 17. – X- Я. – С. 145-156.
10. Словарь русского языка в 4-х т. / Рос.акад.наук, ин-т лингвист. – М.: Рус.яз: Фирма «Политграфресурсы», 1999.
11. Толковый словарь английского языка Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary, 5th edition. Электронный вариант – 2006.
12. Толковый словарь английского языка Collins English Dictionary, 8th edition. Электронный вариант – 2006.
13. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. – Т. 1-3. – М., 1893-1912.
14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. – М.: Прогресс, 1987.
15. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. – М.: Рус. яз., 2002.
16. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary, 7th edition. – Oxford University Press, 2005.
17. Longman dictionary of Contemporary English. – Pearson, 2007.
18. ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY 2004. – [www.etymonline.com/index.html](http://www.etymonline.com/index.html)

Сванидзе К.А.  
Батумский государственный университет  
г. Батуми (Грузия)

## **ЛАКУНАРНЫЕ ЗОНЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ**

Контактируя с чужой культурой (инокультурным текстом), реципиент интуитивно воспринимает ее через призму своей локальной культуры, вследствие чего неизбежно возникает различной степени непонимание, своего рода оппозиция «свой-чужой».

Содержание оппозиции «свой-чужой» предполагает обращение не только к данным языка, но и к таким, которые связаны с человеком и его культурой вообще. Роль «человеческого фактора», которым обусловлено функционирование языкового кода, определяется культурой (в широком смысле) того сообщества, к которому принадлежит каждый коммуникант. Языковое значение определяется психологическими и культурными особенностями общности, которая пользуется данным языком. Поэтому мы считаем оправданным принять к сведению ту информацию, которая в рамках социологии и этнологии непосредственно относится к рассматриваемому отношению.

Противопоставление своей и чужой культуры может осмысляться и как оппозиция признаков “естественно – неестественно” (свое – это естественное, чужое – неестественное). Неестественным может считаться, что существуют люди, не

понимающие или не говорящие на родном реципиенту языке; неестественным может считаться также то, что люди иначе, чем это принято в родной реципиенту культуре, выражают свои эмоции.

В этой связи уместно подробнее остановиться на таком виде стереотипов, как лакуны. Именно лакуны могут вызвать наибольшие проблемы в процессе межкультурной коммуникации, поскольку они, как правило, не воспринимаются носителями другой культуры.

Главной особенностью лакун является то, что они возникают в процессе общения, в ситуации контакта двух культур, обменивающихся текстами. Модель этого процесса общения можно представить следующим образом:

Если систематизировать культурологические лакуны в соответствии с моделью процесса межкультурного общения, то все известные разновидности лакун можно поделить на четыре группы:

- субъектные лакуны, отражающие национально-культурные особенности коммуникантов к различным лингвокультурным общностям, которые возникают в связи с особенностями национального характера различных народов;

- деятельно-коммуникативные лакуны, отражающие национально-культурную специфику различных видов деятельности в их коммуникативном аспекте, ;

- лакуны культурного пространства (ландшафта), если рассматривать процесс общения в широком смысле, или лакуны культурного интерьера, если рассматривать тот или иной конкретный коммуникативный акт;

- текстовые лакуны, возникающие в силу специфики текста как инструмента общения; специфику текста могут составлять содержание, форма фиксации и воспроизведения или восприятия материала, ориентация на определенного реципиента, поэтика автора и т.д. (Текст как явление культуры 1989, 114).

Предметом нашего интереса являются лакуны первой и второй группы, то есть субъектные и деятельно-коммуникативные лакуны, поскольку первые возникают в связи с особенностями национального характера различных народов, а вторые глубоко раскрывают специфику видов деятельности, характерных для той или иной нации, то есть, по сути, способствуют пониманию возникновения стереотипов в разных обществах.

Первую группу лакун классифицируют как субъектные или же как национально-психологические лакуны. Эти лакуны возникают в результате несовпадения национально-психологических типов участников коммуникации. В соответствии с составляющими национальной психологии можно выделить несколько подгрупп субъектных лакун.

Существование “характерологических” лакун обусловлено специфическими особенностями национального характера носителей различных локальных культур. В результате межкультурного общения в одних культурах складываются определенные стереотипы в отношении других культур, в частности такие, которые фиксируют наиболее характерную для той или иной нации черту, слабее выраженную у других народов. Принято считать, например, что главное в

английском национальном характере – уравновешенность, во французском – страстность, в американском – прагматичность, в немецком – пунктуальность. Пунктуальность можно рассматривать как относительную характерологическую лакуну для испанцев и латиноамериканцев в сравнении с носителями немецкой и голландской культур: пунктуальность высоко ценится у немцев и голландцев, но мало что значит для испанцев и еще меньше для латиноамериканцев (Кон 1971, 125-126; там же, с.114).

Необходимо отметить, что все характерологические лакуны относительны. Сами по себе черты характера являются общечеловеческими, в совокупности представляя собой некий инвариант характера народа, в национальных же вариантах характера эти общечеловеческие признаки занимают разные места в системе ценностей соответствующей культуры, различаясь по степени распространенности. Подтверждает это положение анализ такого присущего всем народам признака национального характера, как трудолюбие: "...можно увидеть разницу между трудолюбием американцев и трудолюбием, например, немцев. Трудолюбие немца – это основательность, точность, шаблонность, добросовестность, дисциплинированность, предусмотрительность, но без размаха и риска. Трудолюбие американца – это размах, энергичная напористость, неиссякаемый деловой азарт, инициативность ..." (цит. по Феденко Н.Ф., Луганский Н.И., М., 1965, с.38; 28). Таким образом, для американцев содержание такого признака, как трудолюбие, во многом не совпадает с тем, как понимают его немцы: явно выраженные организаторские данные, способность мгновенно ориентироваться в ситуации, характерные для американцев, являются лакунизированными для немцев, уравнивающих между собой понятия трудолюбия и дисциплины.

Особо следует сказать о группе "саморефлексивных" характерологических лакун, отражающих понимание и представление о себе носителей тех или иных культур. "Самопредставление" этноса (нации) представляет собой лакуну в том смысле, что оно отражает более глубокое проникновение в суть национального характера, чем то, на которое способны носители другой культуры.

Таким образом, характерологические лакуны могут быть по меньшей мере трех видов:

- лакуны, отражающие традиционное и в определенной мере стереотипное восприятие национального характера другого народа (например, "англичане уравновешенны");

- лакуны, отражающие несовпадения в том, как проявляются у разных народов аналогичные качества (например, трудолюбие);

- саморефлексивные лакуны, отражающие то, как носители той или иной культуры понимают свой национальный характер.

Среди национально-психологических лакун следует выделить и такие, которые связаны с несовпадениями (национальными особенностями) "склада ума" носителей различных культур, - "силлогистические" лакуны. Исследователи отмечают более или менее значительные расхождения в этой области национальной психологии: немецкому мышлению присущи философская широта и глубина

абстрагирования, мышлению англичан – стремление не прибегать к абстракциям; французам свойственна ярость и живость воображения, идеи для них предпочтительнее фактов; напротив, англичан отличает сдержанность воображения, они ориентируются на факты, числа, а не теории (Бромлей 1973, 83-85; 28).

Национально-специфические особенности мышления представителей различных культур могут стать причиной возникновения “ментальных лакун”, которые относятся ко второй группе – к деятельно-коммуникативным лакунам. Существование ментальных лакун выявляется при решении реципиентом мыслительных задач, характерных для чужой лингвокультурной общности. Такого рода лакуны возникают, например, в тех случаях, когда носителям некоторой культуры предлагается отгадать загадку в переводе с другого языка. В этом случае реципиенты неспособны дать правильный ответ на загадку, отражающую специфику чужой культуры. В данном случае наличие лакун нарушает процесс межкультурного общения. Для того, чтобы это своеобразное межкультурное общение состоялось (то есть чтобы на загадки были даны правильные ответы), необходимо не только перевести тексты с одного языка на другой, но и построить их в привычной для носителя переводящего языка форме, в соответствии с особенностями склада его ума, ввести традиционные для переводящего языка культурно-этнографические образы и символы.

Литература:

1. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. М., 1973.
2. Кон И.С., К проблеме национального характера. // История и психология. М., 1971.
3. Текст как явление культуры. Под ред. Антипова Г.А. и др. Новосибирск, 1989.
4. Феденко Н.Ф., Луганский Н.И., М., 1965.

Сигарева Н.В.

Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена  
г. Санкт-Петербург (Россия)

## **ОБУЧЕНИЕ РЕДАКТИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ ПЕРЕВОДА С ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

В последние годы в средствах массовой информации, в трудах русистов нередко отмечается катастрофическое состояние современного русского языка, ведущее к его разрушению.

Действительно, в наши дни трудно не заметить снижения культуры речи в публичных выступлениях, в самих средствах массовой информации, в бытовом общении, а также в языке художественной литературы. Нормы литературного языка

не соблюдаются, речь засорена словами - паразитами, отмечается немотивированное использование иноязычной лексики, не свойственное русскому языку интонирование. Что касается современных исследований языка общения в Интернете и тестовых сообщениях, используемых в мобильном формате, то они отмечают тенденции к отклонению, а иногда и полному игнорированию синтаксических, пунктуационных, орфографических норм.

Речь наших современников многими воспринимается и оценивается как сниженная, ненормативная. Теле- и радио передачи перестают быть эталоном употребления русского языка. Вопросы речевой культуры стали предметом горячих дискуссий не только среди специалистов, но также волнуют самую широкую общественность.

Носителей русского языка в мире с каждым годом все меньше. Сейчас он занимает четвертое место после английского, китайского, испанского, но по прогнозам к 2025 году будет отброшен на десятое место, уступив по распространенности арабскому, португальскому и др. Одной из причин такого снижения является низкая рождаемость (около 700 000 носителей русского языка умирает). После развала СССР русский перестал быть государственным языком в большинстве из бывших республик (только в пяти республиках русский сохранил статус государственного), интерес к нему в странах Европы и Америки также значительно упал. Таким образом, язык подвергается опасности с количественной и качественной точки зрения. Проблемы языковой безопасности ставятся на государственном уровне. Прошедший год был объявлен Годом русского языка, это произошло 300 лет спустя после того, как в России объявлялся Год русского языка при Екатерине Великой.

Конечно же, мы не могли рассчитывать на то, что результатом проведения Года русского языка будет резкое изменение языковой культуры, однако лингвисты, преподаватели не снимают с себя ответственности за ее формирование.

Так, в Российском государственном университете им. А.И. Герцена уделяется значительное внимание развитию речевых способностей, дара слова, воспитанию языковой культуры в процессе обучения.

Сотрудники кафедры перевода факультета иностранных языков участвуют в международном проекте “The Impact of Emotion Language on International Negotiation”, инициатором которого стала Высшая школа изучения русского языка университета г. Женева. В рамках междисциплинарных исследований преподаватели и студенты переводческого отделения изучают коммуникативную культуру. Здесь основной акцент сделан на воспитании языковой личности, владеющей нормами русского литературного языка, способной правильно воспринимать и воспроизводить (при переводе) устную и письменную речь, свободно пользоваться словом для выражения своих мыслей и чувств, соблюдать языковые и этические нормы общения. Не секрет, что современная молодежь утрачивает способность сложного описания эмоций. Вербальное представление об эмоциональной составляющей языка замещается смайликами (пиктограммами), изображающими различные эмоции (улыбающимися, плачущими, ухмыляющимися или



нахмурившимися рожицами).

Воспитание речевой культуры личности переводчика как коммуникатора подразумевает не только обеспечение предметной, содержательной основы речи (письменной и устной), формирования его мыслительных способностей и потребности в самосовершенствовании, но и связано с овладением будущим специалистом различными функциональными разновидностями языка, с учетом коммуникативной цели, сферы и ситуации общения. Известно, что лишь на базе прочных лингвистических знаний и умений возможно формирование собственно коммуникативных умений и навыков. Обучение переводу должно основываться на лингвистических знаниях студентов. Владение двумя языками это альфа и омега переводческой деятельности. Наличие лингвистической компетентности в родном и иностранных языках, которая, с одной стороны, позволяет понимать иностранный текст не прибегая к поиску значений слов, а, с другой, дает свободу выражения в родном языке, позволяет переводчику добиться полного, критического осмысления текста на одном из языков, на котором осуществляется коммуникация (например, иностранном), а затем обеспечить его понимание на всех уровнях родного языка (лингвистическом, содержательном и смысловом). Имея лингвистическую компетенцию в русском языке и в иностранном, переводчик осуществляет перевод, используя технологии переформулирования, реализуя текстуальную компетенцию, создает особый мир для восприятия текста и, тем самым, приобретает свободу выбора при выражении смысла на русском языке, а в конечном счете порождает новый дискурс, моделируя коммуникативное пространство, в котором происходит акт коммуникации.

Однако, нередко работа по развитию родной речи при обучении переводу, в отличие от развития речи на иностранном языке, проводится недостаточно последовательно. Одним из способов развития культурноречевых умений и навыков является редактирование и саморедактирование текстов переводов, которое позволяет сформировать сознательное отношение к собственной речи на родном языке, и к речи окружающих, развивает способность пользоваться правилами грамматики, орфографии, пунктуации, использовать все разнообразие средств языка для осуществления двуязычной коммуникации в разных сферах общения, и, в конечном счете, относиться к русскому языку как национальному достоянию и общечеловеческой ценности. Языковая деятельность студентов, будущих специалистов по переводу, должна восприниматься ими как носителями русского литературного языка, согласовываться с языковой нормой и понятием культуры речи, с учетом элементов истории языка, раскрывающих динамику изменения нормы, с правилами языка, с предписывающими словарями и грамматическими справочниками и осуществляться через постоянную рефлексию собственных речевых действий, в отношении к языку, используемому в различных сферах современного пространства.

Необходимо отметить, что изучение русского языка должно проводиться во взаимосвязи с познанием культуры, с историческими ценностями и реалиями современного мира, обуславливающими функционирование языка как средства

коммуникации. Переводчик аккумулирует смысл, извлеченный из текста, экстралингвистические знания, составляющие его основу, свой социальный и гуманитарный опыт, тем самым обеспечивает содержательную сторону всевозможных манипуляций с языковым материалом. Владение этими технологиями, умение пользоваться различными средствами, чтобы быть понятым окружающими и правильно понять смысл текста, входит в понятие коммуникативной целесообразности, уместности, точности, ясности, чистоте, логичности, последовательности, образности, выразительности речи. Представление о том, что хорошего владения материалом, понимания проблемы достаточно для того, чтобы создать текст как коммерчески приемлемый продукт, является заблуждением.

Редактирование это важный и обязательный этап в работе над текстом, но оно не является только беглой проверкой и исправлением орфографических, пунктуационных, может быть, и простейших речевых ошибок. Необходима специальная работа над созданным текстом. Именно этой работе с текстом мы уделяем большое внимание в процессе подготовки переводчиков, в котором на этапе обучения редактированию текста на родном языке появляется возможность научить студентов критически оценить собственный продукт и продукт, созданный коллегой. Закладываются основные принципы работы студента-автора и студента-редактора над текстом.

В результате возникает внутренняя мотивация учебного процесса, которая достигается не внешними средствами, а внутренними ресурсами, которые заложены в самом курсе русского языка как учебного предмета.

Усилия переводчика на заключительном этапе создания текста должны быть направлены на создание нового дискурса на всех его уровнях: лингвистическом, содержательном, смысловом; а освоение технологий оценки лингвистической и текстуальной компетентности созданного текста представляет собой задачу следующего этапа обучения.

Редактирование как этап обучения письменному переводу предполагает развитие текстуальной компетентности переводчика, умение оценить лингвистическую компетентность перевода, а также сформировать навыки по презентации продукта переводческой деятельности. Задания направлены как на оценку компетентности собственного перевода, так и на редактирование созданных коллегами переводов.

Обучение редактированию предполагает выполнение упражнений на восстановление логических и синтаксических связей, выявление узлов повествования и принципов их презентации, выявление типичных дефектов в создании текста, сравнительный анализ текстов до и после редакторского вмешательства. Особое внимание уделяется в обучении нормативному аспекту, глубоко исследуется специфика языка газет, телевидения, радио, рекламы, Интернета; отрабатывается техника применения орфографических и пунктуационных норм при создании и воспроизведении текстов, отрабатываются технологии использования синонимических замен. Данные упражнения позволяют развить стилистическое чутье, сформировать осознанное, профессиональное

отношение к языку.

На занятиях проводится также анализ соответствия формулировки мысли приведенным доказательствам и пути исправления несоответствий, информационная переработка текстов.

Значительно оптимизируют процесс переводческого тренинга задания на оценку логики изложения материала партнером по переводу, задания на исправление нарушений (намеренно искажающих логическую цепочку перевода повествования), задания на нахождение смысловых ошибок (намеренно созданные содержательные противоречия в тексте перевода), задания на выявление смыслоорганизующих и нарушающих логику построения текста элементов.

Одним из дополнительных этапов обучения переводу является обучение аннотированию текстов; написание аннотаций, рефератов, конспектов, тезисов. Студенты развивают навыки конденсированной передачи заключающейся в тексте информации. Задания, связанные со всевозможными способами резюмирования текста, направлены на формирование креативной компетентности у обучающихся, которую также необходимо интегрировать в процесс подготовки профессиональной переводческой личности.

Итак, развитие языковой рефлексии по отношению к собственной речи в учебной сфере общения, а также формирование умений осуществлять контроль, самооценку и самокоррекцию, позволяют студенту не только оценивать продукт переводческой деятельности с точки зрения языкового оформления и эффективности достижения поставленных коммуникативных задач, но и самому создавать высокоэффективный, профессиональный продукт, являясь грамотным и в совершенстве владеющим словом специалистом.

Солнцева-Накова Е.  
СУ им.Св.Климента Охридского  
г. София (Болгария)

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБЩЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПЕРЕВОДА /ПРЕДМЕТ, МЕТОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ/**

*“Слова при переводе следует не подсчитывать, а взвешивать”*

*Цицерон*

*“Переводчик от творца только именем рознится” В.Тредиаковский*

Перевод является одним из сложнейших видов интеллектуальной деятельности человека. Теория перевода – молодая наука, которая появилась лишь в середине XX века.

Общая теория перевода рассматривает перевод как частный случай использования языка в качестве орудия коммуникации. Предметом общей теории

перевода является научное описание процесса перевода как межъязыковой трансформации.

Лингвистическая теория перевода ставит своей задачей построение определенной модели процесса перевода, т.е. некоторой научной схемы, отражающей существенные стороны этого процесса.

Что представляет собой перевод как объект языкознания? На первый взгляд, ответ на этот вопрос кажется очевидным: перевод – это «то, что делает переводчик» или результат его деятельности.

Текст перевода представляет собой «речевое произведение», а процесс создания такого текста является совокупностью речевых актов.

Процесс перевода начинается с момента получения переводчиком текста оригинала и кончается созданием им текста перевода. «Переводчик имеет дело с речевым произведением на одном языке, а сам является создателем речевого произведения на другом языке, сохраняя неизменность плана содержания» (Бархударов 1975, 61).

Принадлежность оригинала к тому или иному функциональному стилю, речевому жанру, сфере общения, к устной или письменной речи несомненно оказывает влияние на процесс перевода.

Для переводчика «перевод начинается там, где кончается словарь» (Комисаров 1980, 86).

Перевод как процесс всегда имеет односторонний характер. Переводчик, как правило, работает с постоянной комбинацией языков, но переводит тексты из различных областей.

Умение переводить не означает еще умение теоретически осмыслить межъязыковую коммуникацию в лингвистических терминах. Интуитивные представления переводчика о сущности его деятельности могут быть ошибочными.

Перевод как объект лингвистического исследования не сводится ни к действиям переводчика, ни к речевому общению между переводчиком и рецептором текста перевода.

Цель перевода – осуществление речевой коммуникации между людьми, говорящими на разных языках.

Рассмотрение перевода как особого вида речевой коммуникации дает возможность, с одной стороны обнаружить, что в переводе, как и в речевом общении с помощью языка, решающая роль принадлежит структуре и правилам функционирования языка, а с другой – выявить специфические особенности использования языка при межъязыковой коммуникации. Такой подход к изучению перевода, который можно определить как коммуникативно-лингвистический, позволяет сформулировать лингвистическую концепцию.

Язык «извлекается» из множества коммуникативных актов, осуществляющих передачу какой-то информации.

Акт общения, который объединяет в себе и процесс и результат перевода может быть назван «переводом» в более широком смысле этого слова. Когда коммуниканты пользуются разными языковыми системами, коммуникация является

«двуязычной» или «межъязыковой». Важной особенностью межъязыковой коммуникации является наличие дополнительного звена – переводчика, который обеспечивает переход от одной языковой системы к другой. Отличительным признаком перевода является участие в процессе общения двух языков, его «двуязычный характер». Этот признак отличает перевод как от речевой деятельности на одном языке, так и от всевозможных внутриязыковых и межсемиотических преобразований.

Однако перевод не является единственным видом межъязыкового общения. Поэтому необходимо указать признаки, отличающие его от других способов репрезентации иноязычного текста: пересказа, реферирования, адаптации и др. Главным таким признаком является особый тип отношений, устанавливаемых в акте общения между текстами оригинала и перевода. Этот тип отношений в свое исследование «Лингвистика перевода» В. Комиссаров предлагает называть отношением коммуникативной равноценности.

Под коммуникативной равноценностью понимается отождествление в акте речевой коммуникации неидентичных форм текста. Это общество предопределяет различие плана выражения и ограничивает степень общности плана содержания. Содержательные отношения между текстами оригинала и перевода, обусловленные их принадлежностью к разным языкам, в значительной степени определяет характер коммуникативной равноценности при переводе. Изучение этих отношений важнейшая задача переводческого исследования. Так как специфика этих отношений определяется принадлежностью коммуникативно равноценных текстов к разным языкам – эта задача, несомненно, лингвистическая.

Следовательно, характерная особенность перевода заключается в том, что при межъязыковом общении происходит триединое отождествление двух разноязычных текстов.

Перевод всегда предполагает наличие двух текстов и их объединение в процессе общения. Иначе говоря, здесь имеем дело с тремя речевыми актами:

- а/ акт общения создающий исходной язык /оригинал/;
- б/ акт общения создающий переводной язык /текст перевода/;
- в/ акт объединения /коммуникативное приравнение/ речевых произведений.

Следует учитывать, что речевой акт двусторонен: он представляет единство говорения и слушания /понимания/.

Следовательно, сущность перевода заключается в коммуникативном приравнивании разноязычных текстов. Таким образом, перевод можно рассматривать как единство трех речевых актов. Именно здесь выявляется лингвистический аспект перевода, который обычно ускользает от внимания исследователей. Неправильная интерпретация переводчиком содержания оригинала приводит к появлению в переводе отрезков речи, которым нельзя обнаружить какого-либо соответствия в оригинале.

Важнейшая задача лингвистики перевода поэтому заключается в раскрытии характера, условий и границ общности содержания, вытекающих из особенностей систем и правил функционирования исходного языка на переводной язык.

Как известно, языковедение давно занимается поисками явлений, общих для всех или многих языков мира так называемых языковых универсалий. Естественно предположить, что именно наличие универсалий делает возможной переводческую деятельность. Различные виды языковых универсалий в разной степени могут быть использованы при анализе системы межъязыковых переводческих отношений.

Решающим для самой возможности осуществления перевода является наличие у всех языков мира целого ряда общих черт, которые и делают каждый из них языком особым средством человеческого общения: это единство основных функций любого языка, его связь с мышлением, одинаковое отношение плана содержания языка и реальной действительностью, произвольный характер связи между планом выражения и планом содержания и т.д.

Большое значение для перевода имеет существование так называемых семантических универсалий: понятийные категории «процесс» количества, качества, величин, родства и т.д. Наличие грамматических форм выражения категорий времени, залога, лица, числа, вида и пр. Создают предпосылки для переводческого приравнивания отдельных языковых структур. Но существование параллельных структур в разных языках еще не означает их соответствия в системе переводческих отношений между этими языками.

Следовательно перевод представляет собой важный объект лингвистического исследования и должен изучаться и описываться с помощью методов и понятий языковедения.

Специфичность используемых языковых систем не может не накладывать ограничений на характер и степень общности оригинала и перевода. Описание этих лингвистических ограничений – важная часть лингвистического анализа.

В акте перевода осуществляется своеобразная триединая манифестация двух языковых систем, т.е. функционируют две языковые системы, но независимо друг от друга, а соотнесено, одновременно, с параллельным использованием коммуникативно равноценных единиц.

Следовательно, перевод может быть определен в лингвистическом плане как особый вид соотнесенного функционирования языков.

Вместе с тем лингвистика перевода может рассматривать и узко речевые аспекты этого явления, связанные с индивидуально-творческими факторами переводческой деятельности.

Выражение «переводчик переводит оригинал» не следует понимать слишком буквально. Переводчик ничего не делает с оригиналом, он создает речевое произведение на переводном языке, коммуникативно-равноценное оригиналу.

Представление процесса перевода как совокупности преобразований – это условный прием лингвистического описания одной из важнейших сторон межъязыковой коммуникации: систем, отношений, которые выявляются в процессе перевода между единицами двух языков.

Следовательно, перевод как мы уже убедились предполагает коммуникативную равноценность разноязычных текстов, хотя совершенно точный перевод невозможен, т.к. не существует двух идентичных языков.

Проблемы семантики перевода составляют часть лингвистической проблематики. Раскрытие понятия «переводческая эквивалентность» представляет собой одну из важнейших задач лингвистики перевода.

Условия эквивалентности должно включаться в само определение перевода, например понятие «перевод» можно определить как замена текстового материала на одном языке эквивалентным текстовым материалом на другом языке.

Следовательно, правильным переводом является лишь эквивалентный перевод.

Перевод должен полностью сохранять содержание оригинала: полноценность перевода означает исчерпывающую передачу смыслового содержания подлинника и полноценное функционально-стилистическое ему соответствие».

Л.С. Бархударов делает закономерный вывод, что “текст перевода никогда не может быть полным и абсолютным эквивалентом текста подлинника” (Бархударов 1975, 105 ). По его мнению о неизменности можно говорить лишь в относительном смысле т.к. при переводе неизбежны потери, т.е. неполная передача значений, выражаемых текстом подлинника.

Разновидностью указанного подхода к проблеме переводческой эквивалентности является стремление некоторых авторов обнаружить в содержании оригинала какую-то инвариантную часть, которая должна оставаться неизменной в процессе перевода.

Естественно предположить, что при переводе должно быть сохранено указание на ситуацию.

Литература:

1. Л.С.Бархударов, Язык и перевод, 1975.
- 2.Л.С.Бархударов, Общелингвистическое значение перевода, Сб.Теория и практика перевода, 1962.
- 3.В.Н. Комиссаров, Лингвистика перевода, М., 1980.
- 4.В.Н.Комиссаров, Слово о переводе, Очерк лингвистического учения о переводе, М.,1973.
- 5.С.Влахов, С.Флорин, Непереводимое в переводе, М.,1980

Соловьёва М.В.  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
г. Москва (Россия)

## **КУЛЬТУРНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ВВОДНАЯ ЧАСТЬ КУРСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ**

В 1995 году психологами, а также преподавателями русского языка для иностранных учащихся факультета иностранных языков МГУ им. М.В.Ломоносова был с успехом проведён кросскультурный тренинг, одной из задач которого

являлось снятие культурного шока и психологического дискомфорта у представителей разных культур, находящихся в чужой для них стране (России). Тренинг проводился в течение двух дней по семь часов ежедневно. Одной из особенностей тренинга была нетрадиционная позиция преподавателей: преподаватели были включены в группу вместе со студентами и являлись её полноправными участниками. Результаты проведенного тренинга показали, что в дальнейшем студенты, прошедшие тренинг, чувствовали себя более уверенными в чужой стране, были менее подвержены депрессии и раздражению в новой для них среде и, как следствие, обучение было более успешным. С течением времени подход к проведению тренинга был немного изменён. Сейчас он проводится как вводный лекционно-семинарский курс, рассчитанный на 8-10 часов, и преподаватель занимает традиционную позицию.

Культурно-поведенческий тренинг – это необходимая вводная часть курса для иностранцев, которые первый раз приехали в Россию. Тренинг – это подготовка слушателей, как практическая, так и психологическая, к дальнейшему обучению и жизни в России. Главная задача культурно-поведенческого тренинга – помочь иностранцам адаптироваться в чужой для них стране, познакомить их с нашими особенностями поведения, снять психологический дискомфорт. Человек, выросший в той или иной культуре, с рождения познаёт правила и нормы поведения. Попадая же в новую для себя культуру, законов и норм которой он не знает, человек оказывается «потерянным»: как себя вести, как реагировать, что можно, а что нельзя делать. Ведь известно, что культурный шок возникает именно тогда, когда человек не находит в окружающих его ситуациях знакомые с детства нормы и правила поведения. Всё это говорит о необходимости включения культурно-поведенческого тренинга в основной курс по русскому языку. Безусловно, для студентов, не изучавших русский язык до приезда в Россию, тренинг проводится на языке-посреднике (чаще всего на английском языке). Если же студенты уже начали изучать язык, но приехали в Россию первый раз, тренинг может проводиться и на русском языке (в зависимости от уровня знания языка).

Перед началом курса-тренинга проводится адаптационный тест, который может помочь преподавателю выявить «лакуны» в знаниях его слушателей о России и русских. (Для студентов, начинающих изучать русский язык, тест даётся на языке-посреднике.) В адаптационный тест включаются вопросы по истории, культуре, географии России, а также вопросы о социальных взаимоотношениях, правилах и нормах поведения. Нужно отметить, что в тесте умышленно не соблюдается подача вопросов блоками, т.е. блок вопросов по истории, блок по географии и т.д.

Возможный вариант адаптационного теста:

1. Кому Вы можете сказать «привет»?

- малознакомым людям
- приятелям, друзьям
- людям старшего возраста
- начальнику

2. Когда можно говорить «Доброе утро»?



- до 12:00
  - только в первый час, когда человек готовится к дневной деятельности
  - в любое время до обеда
  - этого вообще не говорят
3. Как Вы можете обратиться к преподавателю?
- господин (госпожа) + фамилия
  - господин (госпожа) + имя
  - по имени и отчеству
  - по имени, отчеству и фамилии.
4. Сколько цветков Вы можете купить, если идёте к русским на день рождения?
- 3,- 5,- 7, - 9, -11
  - 2,- 4, - 6, - 8
  - любое количество
5. Когда в России старый Новый год?
- 31 декабря
  - 1 января
  - 7 января
  - 14 января
6. На какой праздник в России все дарят друг другу подарки?
- на 8 марта
  - на Новый год
  - на Рождество
  - на Пасху
7. Что такое «квас»?
- традиционный русский алкогольный напиток,
  - традиционный русский безалкогольный напиток,
  - традиционное русское мясное блюдо,
  - традиционный русский десерт
8. Ориентироваться в городе москвичи привыкли:
- по кольцевым дорогам
  - по улицам
  - по станциям метро
  - только по карте
9. Улыбаться в общественных местах без причины - это значит показывать:
- глупость
  - радость
  - безразличие
10. Можно ли прийти в гости к русским с «пустыми руками»:
- да
  - нет
  - как вы хотите
11. По традиции в России хозяйка, которая ждёт гостей:
- покупает разные готовые блюда

- готовит только сладкое
  - готовит закуски, горячие блюда и десерт
  - заказывает еду в ресторане
12. При разговоре с собеседником нужно:
- пристально смотреть в глаза
  - опустить глаза вниз
  - смотреть на собеседника: в глаза, чуть в сторону, в глаза...
13. «Скупость» в русской культуре имеет коннотацию:
- положительную
  - отрицательную
  - нейтральную
14. При разговоре расстояние между собеседниками в русской культуре должно быть:
- около 2 метров
  - около 1 метра
  - неважно, на каком расстоянии стоять
15. Для русских слово «друг» - это
- хорошо знакомый человек
  - очень близкий человек
  - человек, с которым вы недавно познакомились
16. Полное имя русского человека состоит из:
- фамилии
  - фамилии, имени, отчества
  - фамилии, имени
17. Саша – это краткая форма имени:
- Семён
  - Алексей
  - Александр
18. Главная площадь России называется:
- Кремлёвская площадь
  - Соборная площадь
  - Красная площадь
20. Какой праздник отмечается в России 9 Мая?
- День Независимости
  - День Победы
  - День Конституции
  - День Знаний
21. Цвета российского флага-
- белый, синий, голубой
  - белый, синий, красный
  - белый, зелёный, красный
22. В России дети должны учиться в школе
- 12 лет

- 10 лет

- 11 лет

23. Какого города нет в России:

- Волгоград

- Иркутск

- Донецк

- Грозный

Безусловно, тест может быть и более развёрнутым, и более сжатым.

После анализа полученных результатов теста преподаватель должен сам определить темы, необходимые для рассмотрения на занятиях, а также порядок организации тренинга.

Возможные темы для проведения тренинга:

1) Стереотипы о России и русских.

2) Что такое хорошо, что такое плохо? (правила поведения). Улыбка.

3) Читаем по-русски (алфавит, правила чтения, интонация).

Конечно, это тема необходима только тем студентам, которые раньше не изучали русский язык.

4) Общественный транспорт (принципы работы метро и наземного транспорта, как себя вести, что нужно, можно / нельзя говорить и делать)

5) Рестораны, магазины, рынки (правила поведения, необходимые в данных ситуациях слова и выражения).

6) Досуг в Москве (музеи, театры, концертные залы, клубы).

Итак, культурно-поведенческий тренинг – вводный курс по русскому языку, целью которого является прежде всего снятие культурного шока, а также помощь в адаптации для иностранных слушателей, первый раз приехавших в Россию.

Стексова Т.И.

Новосибирский государственный педагогический университет  
г. Новосибирск (Россия)

## **РУССКИЕ ТАВТОЛОГИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ И ПРОБЛЕМА ИХ ПЕРЕВОДА**

Тавтологические высказывания относятся к высказываниям, буквальное осмысление которых аномально, но которые могут получить семантически стандартную интерпретацию. Возможность переосмысления семантических аномалий, сведения их к семантическому стандарту обусловлена существованием особых правил переосмысления, которые говорящий может эксплуатировать. Тем самым семантически аномальное высказывание перестает быть аномальным, точнее оно аномально относительно базовых правил, но вполне закономерно относительно правил переосмысления.

Основой критерия правильности смысловой структуры таких высказываний является их функциональная оправданность. Актуальным становится скрытый смысл, который адресат речи должен декодировать. Прагматическое значение тавтологических высказываний становится очевидным в составе текста в результате «смыслового взаимодействия» его с окружающим контекстом. Для понимания тавтологий необходимо совпадение когнитивных пространств говорящего и адресата. Отсюда следует, что адресат, воспринимая тавтологическое высказывание, понимает, что говорящий вкладывает в него нечто большее, чем то, что вытекает из значения используемых лексем. Каждая тавтологическая конструкция может выражать несколько прагматических смыслов, однозначное же понимание ее достигается только в контексте или в определенной речевой ситуации.

Рассмотрим тавтологические высказывания, построенные по модели **ну X и X**.

Позицию X в высказываниях, построенных по анализируемой модели, могут занимать лексемы различной частеречной принадлежности: существительные, прилагательные, числительные, местоимения, наречия, слова категории состояния, глаголы.

Межсоставной элемент в данной конструкции выражен двумя элементами. По данным словарей, частица *ну* в сочетании с частицей *и* обычно выражает безразличие, неодобрение, отрицательное отношение и служит для выделения и усиления выражаемой оценки или эмоции.

Особенностью функционирования исследуемой тавтологической конструкции, в отличие от тавтологических высказываний, построенных, например, по модели **X есть X**, является ее реактивный характер. Тавтологическое высказывание, построенное по модели **ну X и X**, всегда является реакцией на предтекст, предыдущее высказывание, следовательно, можно говорить о том, что подобные высказывания при всем различии вкладываемых смыслов объединены тем, что они выражают **отношение говорящего к предшествующему высказыванию или факту реальной действительности и выполняют текстообразующую функцию**. Конкретная смысловая нагрузка прочитывается исходя из контекстуального окружения.

Можно выделить несколько смысловых разновидностей данной конструкции:

1. Безразличие, равнодушие, ничего интересного, информация неактуальная: *Успенский бесится, кричит мне в телефон, что на спецпроекты у него денег нет. Ну, нет и нет* (Н. Григорьева. В Курицын. Вячеслав Николаевич. Звезда. № 6, 2001). Причем подобное отношение может быть как реальным, так и демонстрируемым с целью либо успокоить собеседника, либо скрыть истинные чувства, например, заинтересованность или неприязнь. - *Она старалась разогнать набегающие тревожные предчувствия будущего упрямой и злой бравадой. « Ну сошла и сошла! — сжимая брови и с каким-то болезненным наслаждением произнося это грубое слово, думала она. — Все это пустяки!.. Захотела и отдалась!.. А все-таки была счастлива, было так... — Лида вздрогнула и, вытянув вперед сжатые руки, потянулась. — И было бы глупо, если бы не отдалась!.. Не надо думать об этом... все равно не вернешь!»* (М.П.Арцыбашев. Санин).

Если в первом примере отношение к событию реальное, то во втором случае оно явно демонстрируемое, что подчеркивается в контексте (*упрямая и злая бравада*). Но во всех случаях привлекает внимание тот факт, что дальнейший контекст как бы нейтрализует или «возмещает» равнодушное отношение к событию: *сошлась, это пустяки – а все-таки была счастлива*. Это значение реализуется и в конструкции, где позицию X занимает имя существительное: **Ну, дурка и дурка, зато любимая**. (Наталья Оленцова. Дар божий // «Октябрь». №12. 2001). Если же в позиции X находятся прилагательные, числительные, наречия или слова категории состояния, то значение равнодушного восприятия события остается, но в дальнейшем контексте нет значения возмещения. Ср.: - *Говори потише, там же все слышно*. - *Ну слышно и слышно, пусть слышат* (РР). «*Глуп, — говорит, — ты*». **Ну, глуп и глуп, — не впервой мне это от него слышать, а я все-таки вижу, что он всем этим недоволен....** (Н.С.Лесков. Божедомы).

2. Резко отрицательное отношение, раздражение, вызванное повторяемостью, длительностью действия: *Ну говорит и говорит, не остановишь* (РР). *Ну пристал и пристал* (РР). Это значение возникает в том случае, если в позиции X глагол. Другие части речи не реализуют этого значения. Эти тавтологические высказывания представляют собой реакцию не на предшествующее высказывание, предтекст, а на предшествующий факт реальной действительности. Этим определяется то обстоятельство, что тавтологическая конструкция, реализующая данное значение, может быть понята в определенной речевой ситуации и вне контекста.

3. Оценочное отношение, признание того, что «так оно и есть». Это значение сближает данную конструкцию с тавтологической конструкцией, построенной по модели **X есть X**. Не случайно, что оно возникает только в тех случаях, когда позицию X занимают существительные. Здесь также значение тождества второстепенно, на первое место выходит значение характеристики, дается комплекс признаков и их оценка. Значение характеристики возникает при метафорическом использовании существительных, причем ассоциативное восприятие подтверждается контекстом, который мотивирует, оправдывает употребление метафоры. *Накануне волосы на бигуди накрутила, расчесала – ну кукла и кукла. Даже губы нарасила, а он нейдет. Может у него работа срочная? Все бывает*. (И.Грекова. Перелом).

4. Выражение согласия с элементом оценки. В ряде случаев данная тавтологическая конструкция служит для выражения согласия, при этом наблюдается некоторая трансформация конструкции: либо второй компонент X меняет свою форму, либо его позицию занимает оценочное слово, либо однокоренное слов: **Ну нет и не надо** (В.Шукшин. Мечты). **Ну дошли и хорошо** (А.Рубашкин. «Прощально ожил перед глазами...»). Согласие может быть вызвано равнодушным отношением говорящего. Это значение актуализируется в том случае, когда в позиции X находится глагол в разных формах склонения: - *Пил, пью и буду пить!* – **Ну пьешь и пей, тебе же хуже будет** (РР).

Итак, как показал анализ языкового материала, в подобных случаях речь идет об интенциональной тавтологии, под которой понимается тавтология, вызванная

особым коммуникативным намерением говорящего, осознанное употребление тавтологической конструкции. Это особое коммуникативное намерение вполне очевидно для носителя «своей» культуры, но с трудом «не прочитывается» носителем чужой языковой культуры. Данная тавтологическая конструкция не допускает буквального перевода на другие языки, в частности на английский язык. В зависимости от того прагматического значения, которое проявляется в контексте, перевод на английский язык будет различным. Сравним: 1. *В институте к моему появлению отнеслись совершенно спокойно – ну вернулся и вернулся, не утонул, и слава богу.*- *The staff treated my appearance with dead calm - So what of it? Thank God he's not drowned!* В английском языке для передачи этого смысла существует эллиптическая предложно-местоименная конструкция: *So what of it?*

2. *Ну говорит и говорит, слова другим не дает вставить.* - *What a chatterbox! No chance for anyone to get a word in edgeways.* Здесь эквивалентом является номинативно-местоименная конструкция.

3. *Накануне волосы на бигуди накрутила, расчесала - ну кукла и кукла.* - *Look, the other day I wrapped my hair around the curler, then combed it. Oh my God, what a golliwog!* Эквивалент: эллиптическая номинативно-местоименная конструкция и отсутствие глагольной части.

4. *Ну пьешь и пей, тебе же хуже будет.* - *Well, keep on drinking, so much the worse for you.*

Подобные проблемы с переводом возникают и в связи с другой тавтологической конструкцией, построенной по модели Им.п. + Тв.п. Эти тавтологические сочетания представляют собой различные модели, которые отличаются значением, позицией в предложении, ограничениями на лексическое наполнение компонентов, а также выполняемыми функциями в речи. На основании анализа языкового материала можно выделить шесть случаев, причем четыре из них – функционирования данного сочетания в пределах одной предикативной единицы, а шестой случай требует облигативности полипредикативной конструкции.

1. *Клин клином вышибать* (выбивать) – уничтожить результаты какого-либо действия

или  
состояния теми же средствами, которые это действие или состояние вызвали. (Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И.Молоткова). Данный фразеологизм тавтологического типа не содержит тавтологической аномалии. Значение объекта и орудия задаются валентностью глагола (что делается при помощи чего?). Тавтологический повтор семантически оправдан значением данного фразеологизма. Так как фразеологизм широко употребителен в русском языке, то в речевой практике он зачастую употребляется с вербально незамещенным предикатом. По этому же образцу строятся и тавтологические обороты с другими лексемами, которые имеют то же значение, причем актуализируется семантика объекта и орудия. Следует отметить, что лексическое наполнение позиции Им.п. + Тв.п. имеет определенные ограничения, обусловленные лингвистическими и экстралингвистическими факторами. В позиции тавтологических имен могут оказаться любые существительные, способные выполнять семантическую функцию

объекта и орудия. Экстралингвистическая причина ограничений опирается на здравый смысл и жизненный опыт говорящего. Перевод конструкции в данном значении не вызывает особых затруднений. Ср.: One fire drives out another fire. Like cures like.

2. Вторая модель имеет значение сравнения и также функционирует в пределах одной предикативной единицы. Но в отличие от первой модели здесь это сочетание уже синтаксически не свободно, является именной частью сказуемого. Рассмотрим примеры: - *Ты, Ваня, человек очень умный, - пытаюсь нашарить в темноте засов, говорил председатель заплетающимся языком.. – С виду дурак дураком, а приглядеться – ум государственный.* (Вл. Войнович. Жизнь и необычные приключения солдата Ивана Чонкина). С виду дурак дураком = похож на дурака. Ср. английский вариант: He is as stupid as they make them, but to dig far down, he might be good at statesmanship. В качестве лексического наполнения здесь возможны любые лексемы, которые ассоциативно можно связать с объектом сравнения. Интересно отметить, что во всем собранном языковом материале в качестве объекта сравнения выступают только живые существа, чаще всего люди.

3. Также функционирует в пределах одной предикативной единицы, приобретает дополнительную нагрузку: передает **интенсивность признака, качества, свойства.**

*Дурак дураком, а дело говорит.* (А.Вампилов. Прошлым летом в Чулимске). Ср.: Stupid as they come, but he is talking sense. В отличие от предыдущего типа здесь при помощи тавтологической конструкции субъект не сравнивается с кем/чем-либо, а ему приписывается какой-либо постоянный признак в высшей мере его проявления. Наполнение компонентов ограничивается существительными, в лексическом значении которых есть признаковые семы. *Дурак дураком* = полный дурак, *подлец подлецом* = настоящий подлец, окончательный подлец. Лексемы в данной конструкции обычно имеют негативную оценочную коннотацию. Сомнительной представляется фраза: *\*Он был талант талантом!*

4. Значение данной тавтологической конструкции в составе одной предикативной единицы: **соответствие норме + определенная доля равнодушного отношения, отсутствие заинтересованности.** – *Посмотри, какой я хороший стол купила! – Стол столом.* Следует признать, что подобное употребление тавтологической конструкции встретилось нам только в устной разговорной речи. Более типичным в данном контексте является употребление другой тавтологической конструкции с тем же значением: *Стол как стол* (т.е. такой, какой и должен быть, соответствующий ожиданиям, основанным на нормативном представлении о данном предмете).

5. Значение **согласия**, выражаемого тавтологической конструкцией. Причем для говорящего **согласие не является самым актуальным** в высказывании, а используется им для достижения основной цели.

- *Помилуйте, я вас совсем о другом прошу, а вы мне пеньку суете! Пенька пенькой, в другой раз приеду, заберу и пеньку!* (Н.В.Гоголь. Мертвые души). Говорящий не заинтересован в приобретении пеньки, но он выражает «отсроченное»

согласие, обещание (*пеньку, само собой, разумеется, возьму, но в другой раз*), для того чтобы вернуться к интересующему его предмету разговора. Говорящий при помощи этой конструкции «выстраивает» коммуникацию, возвращает беседу в нужное русло, совершая при этом «коммуникативное поглаживание» адресата. В подобных случаях можно говорить об «отсроченном согласии». Ср.: *Выключай телевизор, тебе еще уроки учить! – Уроки уроками, я все успею сделать. - Turn off the TV! You'll have to do your homework! - Homework is no bear, it won't go anywhere. I'll do it on time.*

6. В следующем случае конструкция Им.п. + Тв.п. функционирует только в составе полипропозитивного и полипредикативного предложения, части которого соединены сочинительным союзом с противительным значением. Тавтологическая конструкция основана на синтаксической неполноте. Ср. *Дружба дружбой, а табачок врозь.* – Дружба остается дружбой (ее никто не отменяет, не разрушает, т.е. постулируется ее «статус кво»). Ср.: *Friendship is one thing and business another.*

Можно выделить несколько вариантов этой модели.

А) Тавтологические конструкции в обеих предикативных единицах. Семантика – противительно-сопоставительная. Но, оказывается, **любовь любовью, а пенсия пенсией.** (Ф. Павлов-Андреевич. Бег).

Б) Тавтологическая конструкция только в первой предикативной единице. Семантика противительно-сопоставительная. **Война войной, а права человека в Америке святы** (Известия, 12.07.01).

В) Тавтологическая конструкция только в первой предикативной единице. Семантика – противительно-уступительная. **Шутки шутками**, но болезнь в значительной мере подорвала мое здоровье, единственным утешением было то, что я похудел на двадцать килограммов (Л. Утесов. «Спасибо, сердце!»).

Противительная семантика предложений с данной тавтологической конструкцией не мотивирована лексическим наполнением имен. Представляется, что в позиции Им.п. и Тв. п. могут функционировать любые имена существительные.

Литература:

1. Газизова М.Х. Когнитивная функция тавтологии // Исследования по семантике: теоретические и прикладные аспекты. - Уфа, 1999.
2. Долинин К.А. Имплицитное содержание высказывания // Вопросы языкознания. 1983. 6. С.38.
3. Koptev M. 'Гулять так гулять: between Grammar and Dictionary', East West Encounter. Second International Conference on Meaning-Text Theory, Moscow 2005. pp. 225-236.
4. Старосельцев Л.П. Предложения тождества в современном русском языке. Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. - Л., 1971.
5. Эйхбаум Г.Н. Экспонентная и содержательная тавтология в коммуникативно-речевом акте // Языковое общение и его единицы. - Калинин. 1996. С.301
6. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. Л., 1941.



7. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М., 1960.

Сумская М.Ю.  
Пятигорский филиал Российского государственного  
торгово-экономического университета  
г. Пятигорск (Россия)

## **ПЕРЕВОД КАК КУЛЬТУРНАЯ ПРАКТИКА В ЗЕРКАЛЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Хрестоматийным стало изречение Вальтера Беньямина: «Принципиальная ошибка переводчика в том, что он фиксирует случайное состояние своего языка вместо того, чтобы позволить ему прийти в движение под мощным воздействием иностранного. <...> Он обязан расширять и углублять свой язык посредством чужого. Мы совершенно не представляем, насколько это возможно» (1). Мысль чрезвычайно важная для переводчика, ставящего перед собой задачу в каждом отдельном случае проанализировать актуальное состояние той или иной младолитературы и то, чем оно отличается от предыдущего состояния. В южных республиках России есть интересные авторы, что со всей очевидностью подтвердило состоявшееся в конце мая 2008 года в Нальчике - наиболее быстро развивающейся в европейском направлении столице северокавказской республики - совещание молодых писателей республик Северного Кавказа. Важнейшая тема встречи – вопросы языка и перевода и проблема русскоязычности. Молодые «звезды» кавказских литератур ставили такие вопросы, как что есть русскоязычная северокавказская литература: достояние национальных литератур или часть великой русской; как расценивать отход молодых поэтов и писателей от писания на родных языках: как предательство и сигнал ассимиляции или единственно верное решение в условиях глобализма? По свидетельству А. Ганиевой, сами молодые решали этот вопрос в кулуарах по-разному. Одни пишут на чеченском, кабардинском и переводят самих себя или просят перевести товарищей. Другие сочиняют на русском, но полагают, что остаются сугубо национальными, особенными. Третьи пессимистически считают, что потеря архаических языков и своеобычности – неизбежный финал истории. В выигрышной ситуации оказываются республикимонолингвы, в самой пропащей – Дагестан, где девяносто с лишним наречий (2).

Только упомянем здесь, что на это накладывается еще одна проблема — русские литературы новых независимых государств. Раньше их существование, разумеется, не воспринималось как самостоятельная проблема. В основном их можно было считать провинциальными литературными школами в рамках русской советской или не вполне советской литературы. Левон Хечоян в Армении, Дато Барбакадзе, Звиад Ратиани, Лаша Бугадзе, Зураб Ртвелиашвили и Рати Амаглобели в Грузии. Но в любом случае - отныне возможен только равноправный диалог многонациональной российской литературы и литератур других стран Восточной Европы. И только сейчас в полной мере можно понять автономное существование и

литератур национальных меньшинств внутри этих государств — литератур малых народов России или, например, русских литератур в тех странах, где русскоговорящие составляют национальное меньшинство.

Чтение книг, авторами которых являются русскоязычные писатели Кавказа, все время подталкивает к размышлению о феномене двойственности, столь характерном для многих из них. О его существовании многие догадывались давно, но по-настоящему понять и осознать в эстетико-философском смысле попытался осетин Алан Черчесова. Сам его главный роман «Реквием по живущему» - это систематическая драматизация этой межкультурной двойственности, увиденной в перипетиях двух противостоящих кавказских народов, которые не могут пока существовать в мировом культурном пространстве без третьего, что отражается и в расщепленности мира у героев-иммигрантов — и в религии и в воспитании, в их кавказской русскости. Черчесов прямо ставит вопрос о языке своего (и не только!) литературного творчества, воспринимая его как некий гибрид между интимностью внутриэтнического общения и открытостью русско-кавказского диалога советской эпохи. З. Зинник считает, что такая двуязычность может быть спровоцирована и идеологическим двурушничеством (в советском конфликте власти и интеллигенции), и религиозной расщепленностью в век атеизма, и (как, скажем, сегодня для А. Черчесова и целого ряда чеченских писателей) эмигрантской раздвоенностью. Суть последнего – в попытке текстовой самоизоляции и при этом немислимость разговора об этом вне общения с теми, от кого пытался отделиться. Равно как и герой повести аварца Р. Гаджиева «Всадник с молнией в руке» мечтающий о другой стране, но «без света, без радио, где люди не знают русский язык».

Следует признать поэтому, что в этнологических работах «картина мира» оказывается абстракцией, т. е. попыткой антрополога дать целостный образ «туземной философии», смоделировать за «туземца» его философскую систему. В произведениях же современных писателей, таких, как А. Черчесов, Д. Зантария, А. Мамедов, Р. Гаджиев, К. Ибрагимов, И. Оганов, Д. Эсакия, И. Букалты и других аутентичное понимание культуры напрямую связано с принадлежностью каждого из авторов к тому или иному кавказскому народу. Никто лучше самих писателей не способен проникнуть в глубину «обыденных пониманий, проявляющихся в актах и артефактах (т.е. действиях и созданных человеком вещах), которые характеризуют общества». Не случайно эти обыденные понимания являются нередко предпосылками романного действия, ибо те, кто владеет общей культурой, обладают общими характеристиками действия.

Скажем, повесть «Всадник с молнией в руках» Р. Гаджиева, для которого русский язык, как и для А. Черчесова, И. Оганова, М. Урусовой, А. Асрияна, А. Эбаноидзе, А. Мамедова, Г. Маркосян-Каспер, М. Гиголашвили) и многих других, бесспорно, единственно возможный для полноценного художественного самовыражения. Все они воспитаны на традициях русской классики, а для значительной части из них влияние Льва Толстого не менее очевидно, чем влияние Набокова, Бабея, Платонова, а для кого-то и лидеров русского постмодернизма. Пусть они пишут стихи и прозу, сами при этом делая подстрочники, а их учителя по

Литинституту (по примеру И. Волгина в отношении писателя-лакца Хачилава) правят затем эти литературные произведения на хороший русский, однако ни в коем случае их творчество нельзя воспринимать как этнолитературу. И здесь вспоминаются слова надо оттенить еще одну черту «двойственности», на которую обратил внимание автор талантливой повести «Спустившийся с гор» Надир-шах Хачилаев (Хачилав): «Отсталый народ всегда кичится геройством перед более развитым, под влиянием которого он находится». После этих слов следует довольно неожиданное пояснение: «Мне кажется, представители северокавказских горских народностей, особенно чеченцы и дагестанцы, воспринимают себя через призму русской классической литературы... А призма, как известно, дает искаженное изображение. Они, сами того не сознавая, подстраиваются под характеры героев Пушкина, Лермонтова, Толстого и т. д. Они стараются быть диковатыми, дерзкими, бескомпромиссными. А настоящие горцы всегда отличались скромностью, здравым смыслом и реалистическим взглядом на мир» (3). Только подчеркну, что только процитированный фрагмент из повести Хачилава поднимает целый ряд проблем, встающих перед переводчиком. Среди них феномен «другого голоса» в языке, литературе и культуре, современное мультикультурное общество и проблема национальной самоидентификации, границы понимания: проблемы современного культурного диалога.

Человек меняет язык и паспорт, когда хочет уйти от навязчивости родного ему национального сознания, как Беккет, или же свой опыт может осознать лишь в рамках другой литературы, как Конрад. Однако в самом этом шаге — ловушка. Об этом говорят герои Беккета: они хотят освободиться от собственной речи, потому что каждое слово навязано нам с рождения — и в первую очередь нашими родителями.

И последнее. Принципиальное отличие от прежней эпохи в переводческой деятельности я объясняю, прежде всего, формированием нового литературного сознания, которое от советской литературы отличалось бесконечно, и основной чертой которого является самоосознание той или иной кавказской литературы в ситуации принципиальной пограничности и множественности языков. Межкультурное русско-европейское пограничье стало контекстом для новых поэтик

#### Литература:

1. В. Беньямин. Задача переводчика / Перев. с нем. Е. Павлова // Комментарии. - М.; Спб., 1997, вып. 11, с. 65-82.
2. Ганиева А. Слово и Регион. // НГ Ехлибрис, 5 июня 2008
3. Хачилав. Спустившийся с гор. // Октябрь, 1995, №12, С.79

Тарасенко Т.В., Тарасенко В.Е.  
Сибирский федеральный университет  
г. Красноярск (Россия)

## ЖАНРОВЕДЕНИЕ В КОНТРАСТИВНОМ АСПЕКТЕ

Жанроведение переживает в настоящее время период перехода от описания речевых жанров до осмысления речевого жанра как единицы речевого поведения, в том числе и в сопоставительном аспекте. В данном случае мы исходим с позиции сопоставительного анализа одного жанра в разных культурах, хотя возможен и другой подход, который представлен в сборнике саратовской школы «Жанры речи 5. Жанр и культура», где на первом плане исследование жанрового своеобразия культуры, культурные особенности отдельных речевых жанров (Жанры речи 2007).

Сравнительное изучение речевых жанров должно, на наш взгляд, идти по пути сравнительного анализа конститутивных признаков речевого жанра. При этом специфика контрастивных исследований в области жанроведения заключается в том, что они должны быть направлены не столько на поиск сходства, сколько на описание имеющихся различий.

Вначале сравнительное изучение речевых жанров предполагает выделение общей модели речевого жанра – паннациональной модели, которая не будет меняться при переходе от одного языка к другому. Если эту операцию не осуществить, то обоснованность выбора тех или иных речевых жанров в качестве национального варианта одного и того же речевого жанра будет сомнительной (Почепцов 1985, 130).

В качестве такой модели мы выбрали модель речевого жанра, предложенную Т.В. Шмелевой, где описание идет по следующим жанрообразующим признакам: коммуникативная цель; образ автора; образ адресата; образ прошлого и образ будущего; диктумное содержание и языковое воплощение (Шмелева, 1997).

Прежде чем перейти к сравнительному описанию конкретных речевых жанров, хотелось бы остановиться на следующем моменте. Различия, существующие между языками в области жанроведения определяются, в первую очередь, следующим: а) языковыми различиями и б) различиями культур (неязыковые). Обращение к культурному компоненту речевого жанра связано с тем, что контрастивное описание речевых жанров предполагает изучение не только соответствующих языков, но и соответствующих культур, а именно, языковых и релевантных элементов культур. Так, например, жанр приветствия существует во всех культурах, но у адыгов образ адресата приветствия гораздо шире, чем, например, у русских: в адыгейской культуре существуют особые формулы приветствия охотников, пахарей, сеятелей, косарей, пасечников, кузнецов, путников, сидящих у костра, вставших на ноги после болезни (Бгажноков 1983, 26). В японской культуре социальный статус собеседника влияет на языковое воплощение речевого жанра прощания: форма прощания вышестоящего с нижестоящим одна, а нижестоящего с вышестоящим – другая.

Для примера контрастивного описания мы выбрали два этикетных речевых жанра – поздравление и соболезнование – в русском и японском языках на примере письменных текстов.

Два этикетных жанра выбраны нами не случайно: 1) они представляют собой реакцию на событие, в отличие от этикетных жанров-событий (приветствие, объявление); 2) представляют собой реакцию на событие с перфектной перспективой,

в отличие от этикетных жанров-реакций с футуральной перспективой (просьба, приглашение, угроза); 3) воплощаются глаголами-перформативами (Тарасенко 1999).

С точки зрения фактора коммуникативного прошлого рассматриваемые этикетные речевые жанры (далее – ЭРЖ) – реакция на какое-либо прошедшее событие в сфере автора или адресата. Учитывая реактивный характер ЭРЖ, можно представить некоторую типологию: 1) говорящий – его сфера и роль «участник / неучастник события», так как реакции на свои и чужие действия различаются в достаточно сильной степени; 2) оценка ситуации с точки зрения говорящего: личная и оценка ситуации адресатом. Один и тот же факт, одно и то же событие, попадая в разные системы оценок, могут получить противоположные характеристики, например из частного письма: *Я узнал, что Вы теперь завкафедрой. Шлю по этому поводу свои горячие поздравления (или соболезнования?)*. Отметим, что событие ЭРЖ соболезнования всегда негативно для адресата.

Итак, классификация двух ЭРЖ с учетом следующих компонентов: коммуникативная цель; образ автора; образ адресата; образ прошлого; диктумное содержание - такова:

Событие	Оценка события	Реакция на событие	Реакция на речь
Сфера адресата (автор не участвует в событии)	отрицательна	<i>Соболезную</i>	<i>Благодарю</i>
Сфера адресата (автор участвует в событии)	положительна	<i>Поздравляю</i>	<i>Благодарю</i>

Ситуация поздравления предполагает, что говорящий правильно оценивает некоторые события из жизни адресата как положительные и согласно этикету поздравляет. По причастности к адресату события ЭРЖ поздравления можно разделить на две группы: 1) событие, непосредственно связанное с адресатом – поздравления с днем рождения, с рождением ребенка и т.п.; 2) событие, связанное с адресатом опосредованно – поздравления, с праздниками, принятыми в данном обществе. Их можно типологизировать на общенациональные, всемирные (Новый год, Рождество, Пасха) и праздники отдельной страны, группы (День Матери в европейских странах и Международный женский день 8 Марта в России). Поздравление мы рассматриваем на примере письменных текстов, в том числе и открыток (Тарасенко, 2007).

Если брать самый любимый праздник – Новый год, то круг социальных связей россиянина отличается от круга социальных связей японца, даже если не рассматривать электронную переписку, которая в настоящее время практически вытеснила почтовую. В среднем японец посылает около 100 новогодних открыток, что

позволяет сохранить круг его социальных контактов, здесь мы подчеркивает, что новогоднюю открытку японцы именно посылают по почте. Невозможно встретить в японском языке и двойное поздравление одновременно с Новым годом и с Рождеством, которое допускается в русском языке, так как эти праздники идут друг за другом, праздновать Рождество официально стали только в постсоветской России. В Японии Рождество отмечается только 25 декабря, а Новый год – 1 января, и только Новому году соответствует открытка *нэнгадзё*., которая имеет свою строгую структуру, набор пожеланий и порядок оформления. Для японцев *нэнгадзё*: - часть национальной культуры, их редко отправляют за границу, заменяя традиционными для иностранца художественными открытками. Форма японской новогодней открытки упрощена, одинарна, отправляется без конверта. Заранее до Нового года выпускается постер с отпечатанными на нем открытками с текстами новогодних поздравлений и пожеланий. Японцу остается только выбрать нужную открытку, по желанию он может вместо рисунка поместить фотографию, например, своей семьи, и заказать нужное количество. Важной частью новогодней открытки является слово *нэнга* «новогоднее поздравление». Открытки, помеченные этим словом, должны быть доставлены точно утром 1 января, так это важно для японцев. Можно написать открытку и после 1 января, но адресат должен ее получить до утра 7 января, после писать *нэнгадзё*: не принято, его функцию выполняет «сезонное» приветствие – «зимнее приветствие», в котором содержатся свои клише.

В современных российских новогодних открытках текст уже присутствует: *Папочка, ты напоминаешь мне Деда Мороза – своим веселым смехом, добрым сердцем ... и даже фигурой. С Новым годом!*, их можно не подписывать от руки, как это делали и делают люди старшего поколения. В этих открытках уже указан адресат, порой и автор не подписывает открытку. В данном случае мы наблюдаем влияние европейской (или общей мировой) традиции на русскую открытку, не только в оформлении, но и в культурной традиции и языке.

В поздравительных клише японских новогодних открыток можно встретить слово *гасюн* «праздновать весну», которое сейчас воспринимается как устойчивое клише «С Новым годом», а также *сесюн но о-ёрокоби о мо:си агэмасу* «Рад отметить начало весны» - как «Поздравление с Новым годом». Это связано с тем, что японцы приняли григорианский календарь, а клише употребляют «потому что так принято» и потому что так написано в специальных справочниках по составлению писем (Тарасенко В. 2008, 221-222).

Отличие ЭРЖ соболезнования от других – наиболее высокая стандартность и типизированность, что обусловлено, с одной стороны, диктумной ситуацией, с другой – ритуалом похорон, где существует табу на разговоры и расспросы, смех на похоронах, поэтому соболезнования редко произносятся в подобных ситуациях, а переносятся из сферы устного общения в письменную, например, на страницах газет: *Друзья и близкие с прискорбием сообщают о смерти после болезни Пряникова Юрия Борисовича и выражают соболезнование его родным. Память о нем будет жить вместе с нами* (газ.). Как мы видим, здесь реализуются сразу два жанра – объявление и соболезнование.

В японской традиции соболезнование – это, как правило, только письменный жанр, что во многом определено культурой и традицией. После смерти всем родственникам, друзьям и знакомым рассылается траурное сообщение, получивший которое должен принять участие в похоронах. У дверей дома покойного вывешивается траурное объявление. Пришедший проститься оставляет визитную карточку со словами соболезнования и преподносит семье покойного некоторую сумму денег (*koden* – деньги на благоволия). Раньше *koden* были рис или сакэ для поминального стола, теперь это сумма от 2000 до 50000 иен, банкноты должны быть новыми. *Koden* преподносится в специальном конверте, перевязанном бело-черным, серым или желтым шнурком (все эти цвета обозначают соболезнование), конверт обязательно подписывается. Если приглашенный на похороны не может присутствовать, обязательно нужно послать письменное сообщение об этом и соболезнование (*okuuamijou*) или сочувственную телеграмму (*chouden*). Перед этим нужно позвонить семье покойного, выразить соболезнование, извиниться за отсутствие на похоронах и предложить свою помощь. Затем высылать сочувственную телеграмму.

На похоронах распорядитель перед кремацией зачитывает соболезнования и сочувственные телеграммы.

Письменное соболезнование имеет следующую структуру: 1) узнав о смерти N, автор испытывает чувство удивления и скорби; 2) автор сожалеет по поводу смерти N и кратко упоминает о его заслугах и хорошем отношении к окружающим в прошлом; 3) автор извиняется за отсутствие на похоронах; 4) выражение скорби от утраты N; 5) выражение отчаяния и беспомощности.

Если автор использует все структурные элементы письма-соболезнования, то тем самым показывается высокая степень вежливости и формальные отношения между автором и адресатом. Как правило, в современной практике некоторые структурные элементы подобных писем опускаются, тем самым показываются неформальные отношения между автором и адресатом.

ЭРЖ соболезнования «требуется» в ответ от адресата другой ЭРЖ – благодарности. Отсутствие благодарности со стороны считается проявлением неуважения. Ответные действия на соболезнование в русской традиции – это слова благодарности, в японской – благодарственные письма и подарки, стоимость которых должна быть вдвое меньше суммы *koden*.

Вывод, который хотелось бы сделать из всего сказанного, что проблема описания речевых жанров в сопоставительном аспекте существует, как одна из проблем более масштабного проекта «жанр и культура», эта проблема актуальная, и сравнение речевых жанров, их адекватное осмысление невозможно без учета культурологических аспектов жанров.

Литература:

1. Бгажноков Б.Х. Очерки этнографии общения у адыгов. – Нальчик, 1983. – 229 с.

2. Жанры речи: Сборник научных статей. - Саратов, 2007. Вып.5. Жанр и культура. 440 с.
3. Почепцов О.Г. Речевые акты: универсальное и национально-специфичное // Сопоставительное изучение структурно-семантических и коммуникативных единиц иностранных и родного языков. – Киев, 1985. С.130 – 134.
4. Тарасенко В.Е. Жанр поздравления в японском и русском языках (переводческие аспекты) // Русский язык и культура в зеркале перевода: материалы международной научно-практической конференции. – Салоники, 2008. С.221-222.
5. Тарасенко Т.В. Этикетные жанры русской речи: благодарность, извинение, поздравление, соболезнование: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Красноярск, 1999.
6. Тарасенко Т.В. Поздравление // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М., 2007. С. 195 – 201.
7. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов, 1997. Вып 1. С. 88-98.

Фаткуллина Ф.Г., Гарифуллина Р.В.  
Башкирский государственный университет  
г. Уфа (Башкирия)

## **ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГРЕЦИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (на примере научной терминологии)**

Мир окружающих нас вещей выражается цифрой в 4 миллиона единиц. И каждая вещь имеет своё название. По мнению учёных, до 30 процентов словарного запаса русского языка составляют заимствования. Без них не обходится и терминология. Термин - это слово или словосочетание, ограниченное своей дефиницией, употребляемое в функции специального научного знания и стремящееся быть однозначным как точное выражение понятий и названия вещей. Термин характеризуется ясностью, однозначностью, апробированностью практикой, самообъяснимостью, экономичностью выражения, экспрессивной нейтральностью, отсутствием коннотации (дополнительной смысловой нагрузки термина, вызванной социокультурными факторами), правилом «одно понятие - один термин». Отсюда, терминосистема - фрагмент преимущественно «научной картины мира», она обладает такими чертами, как упорядоченность, сравнительная полнота и относительная точность в обозначении понятий, актуальность (на момент создания). Исходя из данных дефиниций, попробуем проанализировать функционирование грецизмов в физико-математической терминологии.

Как известно, греческие слова начали проникать на территорию Руси ещё до введения христианства. Они входили в русский язык как непосредственно, так и



через языки – передатчики. Естественно, эти заимствования перерабатывались в русском языке, подчиняясь законам русской фонетики и грамматики, правилам русского словопроизводства и семантической системы.

«История терминологии – это проблема не только национально-историческая, но и интернациональная, проблема истории мировой науки и проблема истории человеческой цивилизации, истории культурных взаимодействий и группировок народов» (Виноградов, 1961, 6-7). Проблема интернационализма выдвигается в число наиболее актуальных проблем языкознания и привлекает большое внимание отечественных и зарубежных лингвистов.

Грецизмы, имея интернациональный характер, выражают понятия международного значения и поэтому имеют широкую сферу распространения. Процесс интернационализации затрагивает различные языковые уровни. Кроме лексики, интернациональные элементы широко распространены в словообразовании. Подавляющее большинство терминов точных наук имеет в своём составе интернациональный элемент греческого происхождения. Сравним в качестве примера термин «радиоинтерферометр»:

нем. «Radiointerferometer», фр. «radiointerferometre», англ. «radiointerferometer». Или, к примеру, альфа-лучи, альфа-фаза ( а-фаза, а-лучи), альфа-спектрометр, альфаметр, альфатрон, бетатронные колебания, бета-функция, гамма-эквивалент источника, дельтообразный, дельта-древесина, дельта амплитуды;

адиабата (а- приставка не-, +«переход»), адиабатный процесс;

аксонометрия (ось + измеряю),

актиноиды ( луч+ подобный ) суффикс –оид означает «подобный»,

соленоид (трубка+ -оид), эллипсоид, астероид, металлоид, сфероид, ромбоид;

асимметрия (приставка а- означает не-), аномальный, асимметричный;

бар (тяжесть) – барометр, барокамера, избара, избарный, избарический;

полулогарифмический (корень – грецизм, приставка, суффикс – русские),

полупериметр (полу + пери (вокруг) + метр (измеряю));

метр (измеряю) – в названиях приборов и инструментов: ампервольтметр, ареометр,

вариометр, вакуумметр, вискозиметр, волюмометр, вязкостный вакуумметр,

калориметр, микрометр, радиоальтиметр;

- тека (хранилище): библиотека, фонотека, игротека, картотека;

терм (тепло) : термометр, изотерма, термос, термостат, термостатика,

термостатический, термодинамика, термодинамический;

термоэдс (склоняется, тепло) – термо + ЭДС (электродвижущая сила), фотоэдс;

физ (природа) : геофизика, физиология, геофизический

При этом следует подчеркнуть, что сходство форм интернационализмов распространяется не только на звучание и написание (есть несовпадения), но и на мотивировку языковых элементов, ощущаемую носителями языка.

Грецизмы особенно актуальны в терминологии точных наук. Ярко выраженный агглютинативный характер древнегреческих элементов, их способность выступать в различных комбинациях для выражения специального понятия делает этот способ терминообразования наиболее перспективным. «Принятые в качестве

международных, эти термины наиболее целесообразны во всех своих качествах: их легче оградить от полисемии, так как большинство терминоэлементов однозначно выражают определённые значения; они не вызывают ложных ассоциаций, так как не мотивируют терминологические наименования, а расшифровывают именуемые понятия посредством значения составляющих терминоэлементов». (Даниленко, 1977, 35). Структурно-семантическая предсказуемость таких терминов удовлетворяет требованиям научной дефиниции.

Современная научная терминология стремится строить мотивированные термины с предсказуемой семантикой. Требуется особая внимательность при переводе терминоэлементов и при присоединении их к другим словам. Ошибка может привести к изменению значения понятия. Например, фор (носитель) + фос (свет), варианты перевода:

- а) фосфор – без перевода - химический элемент,
- б) светофор – частичный перевод – дорожный указатель,
- в) светоноситель – полный перевод – физический термин. Специализация древнегреческих терминообразующих морфем позволяет прогнозировать и создавать наиболее оптимальные терминообразующие модели, в соответствии с которыми в разных языках аналогично формируются конкретные термины.

Агглютинативный характер грецизмов позволяет присоединение терминоэлементов к уже известным в языке терминам. Смешанные по происхождению слова –гибридотермины- активно формируются во многих языках.« Если термины разных языков обозначают один и тот же предмет или явление, но имеют различные признаки номинации, соотносимые с разными сторонами именуемого предмета или явления, такие термины как бы дополняют друг друга с точки зрения того, какие стороны объективной действительности в них фиксируются» (Володина, 1993, 99).

Следование принципу регулярности словообразовательных моделей определённой терминологии, т.е. повторяемости средств выражения для оформления близких понятий конкретной научно-технической отрасли, позволяет грецизмам проникать во многие части речи. При этом значение всех терминоэлементов сохраняется, так формируется микротерминосистема с единым базовым терминоэлементом. Рассматриваем продуктивность некоторых терминоэлементов при словообразовании:

анти (против)– антивирус, антивирусная программа, антикоррозийный, антикоррозионный, антилогарифмы, антипараллельность, антипризма, антинейтрально (нескл. слово);

Пьезополупроводники (пьезо –давл.), пьезоэлектрики, пьезоэлектричество;

Эпсилон (машинный язык),

Эпсилон –ускорение (физический термин),

Эпсилон – математический термин, обозначает малую величину,

Ипсилон – физический термин, обозначает тяжелые частицы.

Под влиянием тенденции к экономии языковых средств распространены в терминологии многих языков сложносокращённые термины разного рода. В этом плане буквы греческого алфавита получили широкое распространение в физико-математической терминологии. К примеру:

Дельта -- коэффициент затухания

Лямбда- -длина волны,

Тау - время релаксации

Гамма- напряжение сдвига

Эта – КПД

Ро – плотность

Кси - степень полноты реакции,

Так же много в русском языке грецизмов – терминоэлементы, обозначающих цифры:

ди (дважды): дилемма, диморфизм, диод, диплом,

триэдр (три - три),

тетрагемигексаэдр (тетра – четыре),

пентаэдр (пента – пять),

гексаэдр (гекса - шесть),

октиллион (окта - восемь), октаэдр,

декалитр (дека - десять),

додекаэдр (додека - двенадцать),

кило (тысяча) и др.

Коренные изменения, произошедшие за последнее десятилетие во всех сферах жизни, серьезным образом сказались на словарном составе русского языка. Изменение государственной системы, отказ от прошлых социальных, политических, духовных и экономических основ значительно ускорили, в каких-то случаях обнаружили, вывели на поверхность эволюционно подготовленные процессы в языке и, прежде всего, в его словарном составе, который в настоящее время, в конце XX столетия, в буквальном смысле переживает неологический бум. Отражая действительность, язык становится все более информативно насыщенным, причем количество новых слов растет пропорционально развитию научных и технических отраслей.

В настоящий период развития научно-технической революции среди неологизмов преобладают единицы, выражающие специальные понятия, то есть термины. Термины составляют абсолютное большинство новых слов: по разным данным от 80% до 90% (Бобылев,2004,95). Это позволило лингвистам назвать данный процесс «терминологическим взрывом», послуживший объектом пристального внимания исследователей. Например: гигабайт – означает единицу количества информации или памяти в компьютере, равна  $2^{30}$  байтам; (гига – греческое – гигантский, склоняется, род. падеж мн. числа - гигабайтов; нельзя говорить *нет гигабайт*), килобайт;

гигабит - означает единицу количества информации или памяти в компьютере, равна  $2^{30}$  битам; (склоняется, род. падеж мн. числа - гигабитов, разговорный - *нет гигабит*);

мегабайт (мега - большой), мегабит,

телефакс (номер абонента, аппарат, факсимильная связь, сообщение – все обозначается одним словом телефакс), телекс;

терабайт (тера – чудовище), терабит,

киберпространство,

клон (греч. ветка - устройство в компьютере),

ксерокопия (греч. сухой + нем. копия), ксерокс, ксерокопирование, ксерокопировать, ксерокопированный, разг.- *ксерить*;

нано- (греч. карлик) – нанотехнологии.

Таким образом, необходимость изучения терминологии вызвана не только требованием развития и функционирования данной отрасли знания, но и практикой преподавания. Термины служат инструментом познания, представляют собой информативно значимую часть лингвистического обеспечения коммуникативных потребностей обучаемых. Знание предметной особенности и смысла имени, их точное использование является необходимым для специалиста; не менее важно для него так же знание их морфологической и словообразовательной структуры.

#### Литература.

1. Бобылев В.Н. Краткий этимологический словарь научно-технических терминов. М., 2004. С.95.
2. Вартаньян Э.А. Путешествие в слово. М., 1975. С.190.
3. Виноградов В.В. Вступительное слово // Вопросы терминологии. М., 1961. С.6-7.
4. Володина М.Н. Национальное и интернациональное в процессе терминологической номинации. М., 1993. С.99.
5. Даниленко В.П. Русская терминология. М., 1977. С.35.
6. Диброва Е.И.ред. Современный русский язык. М., 2006. С.480.
7. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. М., 2005. С.635.
8. Налимов В.В. Вероятностная модель языка. Томск, М., 2003. С.368.
9. Скляревская Г.Н., Ваулина Е.Ю. Новейшие и наиболее распространенные заимствования в современном русском языке. М., С.-Петербург, 2004. С.220.

Федас В. В.

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова  
г. Киев (Украина)

## **СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА УКРАИНСКОГО НАРОДА В ФОЛЬКЛОРИСТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ НИКОЛАЯ ГОГОЛЯ И МИХАИЛА МАКСИМОВИЧА**

Биографический словарь «Русские писатели. 1800 – 1917»: «Детские годы Гоголь провел в имении родителей Васильевке (другое название – Яновщина). Край был овеян легендами, поверьями, историческими преданиями, будоражившими воображение. Рядом с Васильевкой располагалась Диканька (к которой впоследствии Гоголь приурочил происхождение своих первых повестей), где показывали сорочку казненного Кочубея, а также дуб, у которого якобы проходили свидания Мазепы с Матреной (Марией). Культурным центром края являлись Кибинцы, имение Д. П. Трощинского. В Кибинцах находилась большая библиотека, существовал дом, театр, для которого отец Гоголя писал комедии, будучи также его актером и дирижером. Все это содействовало пробуждению художественных и умственных интересов будущего писателя» (Манн 1989, 593).

Украинец с украинским корнем (Мативас 1994, 71) Н. В. Гоголь (Манн 1989, 593 – 603) не только интересовался украинской народной песенностью, но и не разлучался с украинской песней на протяжении всей своей жизни. С ней была связана его счастливая и неповторимая пора детства и воспоминания о родных краях (Морозова 1958, 25). Украинское народное творчество сыграло важную роль в становлении Гоголя-прозаика, «его поэтическое одарование, – как метко заметил М. Максимович, – взлелеяно звуками украинских песен».

Из «Материалов для биографии Гоголя» В. И. Шенрока: «Гоголю нравилась особенно русская и еще более казацкая широкая удаль, беззаветная отвага и безрасчетная щедрость. Изучение малороссийских народных преданий и собирание песен должно было еще более углубить и упрочить чувство патриотизма. Начало пламенной любви в Гоголе к украинским песням, к национальным танцам и вообще ко всему малороссийскому, без сомнения, следует искать еще в самых ранних впечатлениях, когда при захватывающих душу звуках родных мелодий и при виде разудалого, бешеного гопака, его детское сердце переполнялось трепетом невыразимого восторга. Это почти безотчетное сладостное обаяние сохранило навсегда свою власть над ним, и во всю жизнь свою Гоголь никогда не мог относиться равнодушно к тому, что ему напоминало далекое детство и родину, затрагивая самые отзывчивые струны его души» (Материалы для биографии Гоголя 1893, 38 – 39).

Главным источником для записей песен послужили Гоголю свои собственные наблюдения в родной Яновщине (Васильевке) и в соседних с нею селах, а также в предместье Нежина – Магерках. Гоголь часто посещал крестьянские семьи, бывал у них на свадьбах, знакомился с их бытом, слушал и записывал народные песни. Исследователь текстов Гоголя Г. П. Георгиевский утверждал, что Гоголь с юных лет полюбил народные песни и придавал им огромное значение в деле изучения народа. Весьма рано в нем явилось желание собирать и записывать эти памятники народного творчества. Еще в Гимназии высших наук в Нежине Гоголь завел для себя особую

записную «Книгу всякой всячины» (Гоголь 1952, 495 – 557), и внес первые опыты собирания народных песен.

Публикация в 1827 г. первого сборника украинского фольклора «Малороссийские песни, изданные М. Максимовичем» стала огромным событием в научной, культурной и общественной жизни, а также в жизни многих воспитанников Нежинской высшей школы, но «к Гоголю это относится в наивысшей мере: на него он произвел неизгладимое впечатление, стал мощным творческим стимулом» (Карпенко 1995, 69). Программным стало предисловие к «Малороссийским песням»: «Наступило, кажется, то время, когда познают истинную цену *народности*; начинает уже сбываться желание – да создастся поэзия истинно Русская!» (Українські пісні, видані М. Максимовичем 1962, I.) Максимович декларировал демократическую позицию. Народность и самобытность провозглашено основными чертами национальной литературы. Указывалось на более тесную, органическую связь творчества народа с его жизнью, бытом и обычаям, свободной от рабского наследия иностранных образцов.

Интерес Гоголя к украинскому быту и украинской народной поэзии складывался в благоприятной литературной атмосфере Петербурга, где так занимало всех все малороссийское, а украинские песни были в постоянном ходу в столицах, как свидетельствовал об этом времени М. А. Максимович. Значительное место в творческих интересах и в «продукции» литераторов разного масштаба принадлежало Украине и украинскому фольклору (Заславский 1982, 71).

Юрий Барабаш раскрывает украинскую душу самого Гоголя, в глубине которой жила, бурлила, негодовала, полыхала, восторгалась вечная истина. Исследователь утверждает, что действительно, именно в Петербурге, когда Гоголь приступил к написанию украинских повестей, ностальгически окрашенные воспоминания о Васильевской жизни трансформировались у него в жадный интерес к национальному прошлому и настоящему, к чертам национального быта и характера, обычаям и традициям, к связанным с национальной мифологией и демонологией поверьям, легендам, «побасенкам», к украинской песне как незаменимому источнику познания народной души, родной истории и, одновременно, чуткому эмоциональному камертону. Романтическое стремление к сближению со стихией народности; национально-фольклорное, этнографическое отождествлялось с народным и весьма заметно проявилось, в частности, в художественных поисках современных Гоголю писателей украинских (И. Котляревский, Г. Квитка-Основьяненко, П. Гулак-Артемовский, Е. Гребинка, харьковские романтики 30-х годов – А. Метлинский, Н. Костомаров, В. Забила, А. Афанасьев-Чужбинский) и русских, пишущих о жизни и быте «инородцев», в том числе на «малороссийскую» тему (К. Рылеев, А. Пушкин, В. Нарезный, О. Сомов, А. Погорельский, Ф. Глинка и др.) (Барабаш 1995, 26).

Гоголь, «О малороссийских песнях» (М., 1834): «Только в последние годы, в эти времена стремления к самобытности и собственной народной поэзии, обратили на себя внимание малороссийские песни, бывшие до того скрытыми от образованного общества и державшиеся в одном народе. До того времени одна только

очаровательная музыка их изредка заносилась в высший круг, слова же оставались без внимания и почти ни в ком не возбуждали любопытства» (Гоголь 1834, 16). Статья «О малороссийских песнях» расширяет наше представление о гоголевской концепции народности, теоретически обоснованной им в статье «Несколько слов о Пушкине». Новый им весьма существенный элемент этой концепции состоит в том, что в понятие народности включается и момент активной жизнедеятельности народа в борьбе за свое национальное самоутверждение. Истинная сущность характера народа наиболее полно раскрывается в период кризиса, когда подвергаются испытанию свобода и независимость народа. Такие периоды особенно интересны художнику, ибо они позволяют с наибольшей полнотой выявить душевные силы народа, красоту и величие его национального характера. Народные песни для писателя – «Это народная история, живая, яркая, исполненная красок, истины, обнажающая всю жизнь народа. [...] весь пыл, все сильное, юное бытие его выливается в народных песнях. Они – надгробный памятник былого, более нежели надгробный памятник: камень с красноречивым рельефом, с историческою надписью – ничто против этой живой, говорящей, звучащей о прошедшем летописи. В этом отношении песни для Малороссии – все: и поэзия, и история, и отцовская могила. Кто не проникнул в них глубоко, тот ничего не узнает о прошедшем быте этой цветущей части России» (Гоголь 1834, 17).

Главным помощником Гоголя в работе над малороссийскими песнями был историк и этнограф М. А. Максимович (Михед 1994, 488 – 491) – первоначально профессор ботаники Московского университета, затем профессор русской словесности и первый ректор Киевского университета св. Владимира, куда вместе с ним мечтал одно время перебраться преподавать историю и сам Гоголь. Н. В. Гоголь и М. А. Максимович многими нитями своей биографии и литературной деятельности были связаны с Украиной. Украинцы по происхождению, Гоголь и Максимович выросли в окружении украинского народного быта и народного творчества. Земля Украины вскормила, воспитала Гоголя и Максимовича не только физически, но и духовно, с детства наделив их красотой своей поэзии, расцветом песенного творчества, эпическим величием дум, фантастикой сказок, сказаниями и легендами, всеми величественными плодами народного духа.

В статье «О малороссийских песнях» Гоголь делает примечание об особенном характере нового сборника Максимовича: «...любители музыки и поэзии могут несколько утешиться: недавно издано прекрасное собрание песен Максимовича и при нем голоса, переложенные Алябьевым». Гоголь в восторге от украинской песни. «Какую оперу можно составить из наших национальных мотивов! Покажите мне народ, у которого бы больше было песен. Наша Украина звенит песнями», – запишет он в «Петербургских записках 1836 года» (Гоголь 1986, 166).

Гоголь ставил вопрос о специфике национального характера народа, которая выражалась в фольклоре. Своеобразный колорит и оттенок народной песни и танца Гоголь определяет, исходя из «характера народа, его жизни и

образа занятий», подходя здесь уже до понимания материальной, исторической обусловленности народной культуры (Крутикова 1957, 50).

Интерес Гоголя к произведениям устной словесности засвидетельствован как самим писателем в его переписке, так и другими данными его биографии. В 1829 г. он засыпает своих родных просьбами о собирании для него материалов по народному быту. Живя в Петербурге, писатель в своих письмах к матери и родным неоднократно и горячо просит собирать ему народные песни, поверья, сообщать о народных обычаях и нравах, «о колядках, о Иване Купале, о русалках», «сведения о Малороссии, или что либо подобное», что составляло его хлеб. Песням он придавал громадное значение как ценному историческому материалу. Увлечение песнями доходило до страсти (Фомин 1909, 218). Этнографическая и историко-литературная оценка собираемого материала пришла к Гоголю, как утверждает Сперанский, под влиянием Максимовича. В 1834 г. у Гоголя было собрано свыше 1000 песен, не считая тех 150, которые в 1833 г. были посланы Максимовичу для нового издания песен. В предисловии к изданию «Украинские народные песни» (М., 1834) Максимович указал, что в труде принимал участие Гоголь – «новый историк Малороссии и автор «Вечеров на хуторе близ Диканьки» (Украинские народные песни, изданные М. Максимовичем 1834, IV).

Гоголь высоко ценил сборник «Голоса украинских песен» Максимовича – Алябьева (М., 1834). Писатель часто бывает в Москве в доме Аксаковых, «и вместе с Максимовичем они бывают так веселы и забавны, особенно, когда Наденька поет малороссийские песни, что поистине весело и умирительно на них смотреть. Гоголь неоднократно пел любимые песни, а именно: «Ой ти живеш на гороньці, а я під горою», «Ой біда, біда чайці небозі», «Болить моя головонька од самого чола», «Одна гора високая, а другая низька», «Горе мені, горе, нещаслива доле», «І дощик іде, і метелиця гуде», «Ой під вишнею, під черешнею». В фондах И И Ф Э имени М. Ф. Рыльского находится тетрадь мелодий, часть которой имеет с Гоголем непосредственную связь. Эти песни более всего любил и пел Гоголь. На обложке этой тетради рукой Максимовича записано заглавие: «Малороссийские песни, переписанные Надеждою Сергеевной Аксаковой 1858 г. в Москве, – на память Николаю Витальевичу Лысенко 1871 г. 12 мая в Киеве от М. Максимовича» (Дей 1985, 161).

По свидетельству Максимовича, Гоголь прекрасно знал украинский язык. Но, прислушиваясь к народному языку, Гоголь больше всего полюбил украинские песни (Белецкий 1954, 4). Гоголь видел в народной песне вполне надежный и достоверный исторический источник, в некоторых отношениях даже более важный, чем летописи и другие документально-исторические материалы. Из письма М. А. Максимовичу от 9 ноября 1833, СПб: «Я очень порадовался, услышав от вас о богатом присовокуплении песен и собрании Ходаковского. Как бы я желал теперь быть с вами и пересмотреть их вместе, при трепетной свече, между стенами, убитыми книгами и книжною пылью, с жадностью жида, считающего червонцы. Моя радость, жизнь моя! песни! как я вас люблю! Что все черствые летописи, в которых я теперь роюсь, пред этими звонкими, живыми летописями!



Я не могу жить без песен. Вы не понимаете, какая это мука. Вы не можете представить, как мне помогают в истории песни. Даже не исторические, даже похабные: они все дают по новой черте в мою историю, все разоблачают яснее и яснее, увы, прошедшую жизнь и, увы, прошедших людей. [...] многие из них похожи совершенно на антики, на которых лежит печать древности, но которые совершенно не были в обращении и лежали зарытые (Подлинники писем Гоголя к Максимовичу 1877, 26). Одну из «похабных» песен – «Наварила сечевиці...» – Гоголь прислал Максимовичу в письме после 20 декабря 1833 г. Остальные миниатюры было вписано рукой Гоголя на обратной стороне некоторых страниц списка сборника украинских народных песен в записях Зориана Доленги-Ходаковского, что принадлежал М. А. Максимовичу, и которым долгое время пользовался Н. В. Гоголь (теперь этот список хранится в Институте рукописей Национальной библиотеки Украины имени В. И. Вернадского (шифр 1 – 772 и 1 – 773), отдельные из них остаются свидетельством любви Н. В. Гоголя к украинской песне, к украинскому сочному юмору (Сороміцькі пісні в записях М. Гоголя 2001, 65).

«Малороссийские песни со мною», – сообщает он Погодину в 1839 г. «Запасаюсь и тщусь, сколько возможно надыхаться стариной». Гоголь в это время размышляет об Украине, ее истории, ее людях, и новые творческие замыслы будоражат его сознание. В конце августа того же года он пишет Шевыреву: «Передо мною выясняются и проходят поэтическим строем времена казачества, и если я ничего не сделаю из этого, то я буду большой дурак. Малороссийские ли песни, которые теперь у меня под рукою, навеяли или на душу мою нашло само собою ясновидение прошедшего, только я чую много того, что ныне редко случается. Благослови!»

Гоголь до конца жизни сохранил страсть к этим произведениям поэзии (народным песням), и по возвращении из Иерусалима, более полугода брал уроки сербского языка у О. М. Бодянского для того, чтоб понимать красоты песен, собранных Вуком Караджичем. Песня русская вообще увлекала его сердце непобедимую силою, как живой голос всего огромного населения его отечества. Но к малороссийской песне он сохранил чувство, подобное тому, какое остается в нашей душе к прекрасной женщине, которую мы любили в ранней молодости. Приглашая своего земляка и знатока народной поэзии О. М. Бодянского на вечера к Аксаковым, которые он посещал чаще всех других вечеров в Москве, он обыкновенно говаривал: «Упьемся песнями нашей Малороссии»; и действительно, он упивался ими (Соколов 2007, 287).

О Гоголе можно и нужно говорить не только как о писателе, который использовал готовый фольклорный материал для своих творческих целей, но и как о собирателе и издателе фольклора. В истории украинской фольклористики первой половины XIX ст. Гоголь сыграл значительную роль. Связи его с украинскими фольклористами, участие в издании сборников народных песен, выступления со статьями о народной поэзии в печати оказывали значительное влияние на литературу того времени. Статья «О малороссийских песнях», переписка с товарищами, в особенности с Максимовичем, и другие материалы представляют особенный интерес

для раскрытия Гоголем специфики национального характера украинского народа в устном народном творчестве.

Литература:

4. Барабаш Ю. Я. Почва и судьба. Гоголь и украинская литература: у истоков. – М.: «Наследие», 1995. – 224 с.
5. Білецький О. І. Гоголь і українська література // Гоголь і українська література ХІХ ст. / Збірник статей. – К., 1954. – С. 3 – 19.
6. Гоголь Н. В. Книга всякой всячины, или подручная энциклопедия. Лексикон малороссийский // Гоголь Н. В. Полн. собр. соч. – Т. 9: Наброски. Конспекты. Планы. Записные книжки. – М.: Изд-во АН ССР, 1952. – С.495 – 557.
7. Гоголь Н. В. О малороссийских песнях // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб, 1834. – Ч. 2. – №4. – Отд. 2. – С. 16 – 26.
8. Гоголь Н. В. Петербургские записки 1836 года // Гоголь Н. В. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 6. Статья / Коммент. Ю. Манна. – М.: Худож. лит., 1986. – С. 160 – 172.
9. Дей О. Пісенне зібрання М. В. Гоголя // Народні пісні в записах Миколи Гоголя / Упоряд., післямова і приміт. О. І. Дея. – К.: Муз. Україна, 1985. – 202 с., нот. – (Укр. нар. пісні в записах письменників). – С.153 – 163.
10. Заславский И. Я. Пушкин и Украина. – К., 1982. – 152 с.
11. Карпенко М. М. А. Максимович и Нежинская филологическая школа: к проблеме творческих связей и полемических взаимодействий / Література та культура Полісся. – Вип. 6. Ніжинська вища школа і проблеми розвитку освіти, науки, літератури. – Ніжин, 1995. – С. 58 – 80.
12. Крутікова Н. Є. Гоголь та українська література 30 – 80 рр. ХІХ сторіччя. – К.: Держлітвидав України, 1957. – 551 с.
13. Манн Ю. В. Гоголь Николай Васильевич // Русские писатели. 1800 – 1917: Биограф. словарь. / Редкол. П. А. Николаев (гл. ред.) и др. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989 – Сер. биогр. словарей: Русские писатели. 11 – 20 вв.). – Т. 1: А. – Г. – 1989. – С. 593 – 603.
14. Матівас Ю. Одного родоводу. – Київська старовина. – 1994. – №2. – С. 71 – 73.
15. Материалы для биографии Гоголя В. И. Шенрока. – Том II. – М., 1893.
16. Михед П. В. Максимович Михаил Александрович // Русские писатели. 1800 – 1917: Биограф. словарь. / Гл. Ред. П. А. Николаев. – М.: Большая Российская энциклопедия – (Русские писатели. 11 – 20 вв.). – Т. 3: К. – М. – 1994. – С. 488 – 491.
17. Морозова І. С. До питання про фольклорні інтереси Гоголя. – Нар. творчість та етнографія, 1958, № 1. – С.24 – 32.
18. Подлинники писем Гоголя к Максимовичу и напечатанные отрывки из них С. Пономарева. Приложение. Письма Гоголя к Максимовичу. – СПб, 1877. – 46 с.
19. Соколов Б. В. Гоголь: Энциклопедия. – М.: Алгоритм, 2007.

20. Сороміцькі пісні в записках М. Гоголя // Бандурка: Українські сороміцькі пісні / Упоряд. та автор передм. М. Сулима. – К.: Дніпро, 2001. – С. 65 – 67.
21. Украинские народные песни, изданные Михайлом. Максимовичем», часть 1. – М., 1834
22. Українські пісні, видані М. Максимовичем. Фотокопія з видання 1827 р. Підгот. видання і розвідка П. М. Попова. – К.: Вид-во АН УРСР, 1962. – 343 с.
23. Фомин А. Гоголь и народное творчество. – «Познание России», 1909, кн. 3. – С. 218 – 223.

Хватов С.А.  
Варшавский университет  
г. Варшава (Польша)

## ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ФИЛОЛОГА-РУСИСТА

В рассуждениях о традиционном и инновационном началах в преподавании иностранных языков всегда присутствует оценочная характеристика, сводящаяся к тому, что *хороший современный продукт* должен иметь инновационный характер, для того чтобы успешно конкурировать на рынке, в нашем случае, рынке образовательных услуг. Инновационность может предполагать *novum* в самых различных проявлениях, начиная с выбора объекта методического рассмотрения и заканчивая оригинальным набором методов и средств достижения дидактической цели, которая формулируется (вполне традиционно) как формирование у обучаемых набора компетенций, обеспечивающих успех в межкультурной коммуникации, реализацию коммуникативного акта в практической деятельности.

Межкультурная коммуникация, как и культура, не может рассматриваться вне времени, которое, наряду с национальной спецификой, формирует специфику контекстуально-временную, актуализируя определенные зоны, ставя новые задачи и выдвигая новые требования. В этой связи перед преподавателем иностранного языка стоит очень важная задача – понять и принять эту новизну, услышать речевые отзвуки социально-политических и культурно-исторических процессов, которые определяют облик (в том числе коммуникативный) нашего времени.

Повышенный интерес, проявляемый к русскому языку делового общения на рынке образовательных филологических услуг, уже никого не удивляет, и спрос на этот продукт обусловлен прежде всего тем, что, как любой товар, он способен удовлетворить потребности (в данном случае коммуникативные), возникающие в определенном сегменте коммуникативного пространства, актуализирующие определенные его зоны. К таким зонам, несомненно, можно отнести экономическую и коммерческую деятельность, активное развитие которой вызвано бурным экономическим ростом во многих странах и регионах, технологической революцией, глобализационными процессами и, как следствие, ощутимыми сдвигами в

общественном сознании, вырабатывающими «коммерциализированное» восприятие мира, «корпоративные» модели поведения, в том числе (и прежде всего) поведения коммуникативного. Как отмечают специалисты в области коммуникационных технологий, «на сегодняшний день в средствах массовой коммуникации до 80% всех текстов являются осознанным продвижением какого-либо товара, услуги или личности» (Дзялошинский 2005)<sup>59</sup>. Тот же автор считает, что «сейчас все мы с вами находимся на пороге грандиозной коммуникативной революции. Скорее всего, речь идет об изменении всех схем коммуникации. Это дело ближайших лет».

Мысль о товарном характере русского языка как объекта изучения достаточно нова и дает возможность практически подойти к рассмотрению способов продвижения этого продукта, используя соответствующие методы и механизмы. Понимая под товаром «все то, что может быть предложено на рынке для привлечения внимания, ознакомления, использования или потребления, и что может удовлетворить потребность» (Малый экономический глоссарий, проект [www.src-master.ru](http://www.src-master.ru)), мы, конечно, относим к нему не столько сам язык, сколько возможность овладения им, т.е. реализацию определенных методов и методических приемов, позволяющих за определенный срок и определенную цену *приобрести* коммуникативную компетенцию.

Любой товар производится для того, чтобы быть проданным, и успех этого мероприятия определяется целым рядом категорий, к которым относятся характеристика, качество товара, его упаковка, цена, условия поставки, рыночная конъюнктура и т.д. Наш товар представляет собой набор методических продуктов (методические теории, методы, приемы, учебники, пособия, словари, аудио и видеоматериалов, мультимедиаальные комплексы т.п.) и дидактических услуг, реализуемых в соответствующей упаковке организационных форм обучения различного типа. Известно, что любой товар не так трудно произвести, как продать, поэтому продвижение его на рынке, всестороннее изучение спроса и определение предложения. Свежо в памяти то время, когда предложение на русский язык значительно превышало спрос, рыночные механизмы продвижения подменялись идеологическими догматами, ценовые характеристики зачастую игнорировались, что привело к тотальному обесцениванию этого товара, порой ощутимому до сих пор. В настоящее время ситуация принципиально изменилась, и на фоне растущего спроса, определяемого конъюнктурой рынка образовательных услуг, русский язык как продукт повышается в цене, что наблюдается и в отношении субпродукта – русского языка делового общения.

Одним из ключевых понятий маркетинга является понятие «целевой аудитории», т.е. людей, которые с наибольшей вероятностью купят рекламируемый товар или воспользуются предлагаемой услугой. По словам известного американского предпринимателя Кори Радла, «если вы не нашли свою целевую аудиторию, значит вы уже заведомо проиграли», поэтому составление «портрета»

---

<sup>59</sup> Дзялошинский И. На пороге коммуникативной революции [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.insur-cpp.ru/master\\_class/inc/news\\_detail.asp?id=37](http://www.insur-cpp.ru/master_class/inc/news_detail.asp?id=37) свободный. – Загл. с экрана.

потребителя, определение его рыночной ниши являются залогом успеха. Кто же составляет целевую аудиторию для нашего продукта, кто заинтересован в расширении своего личного иноязычного коммуникативного пространства за счет навыков и умений разнородного общения в сфере предпринимательства, коммерции, финансов, маркетинга, менеджмента – словом, всего того, что именуется «бизнесом»? Опыт работы варшавских курсов иностранных языков показывает, что прежде всего – это студенты экономических вузов и факультетов, для которых это язык специальности, а значит освоение его предполагает расширение прежде всего профессиональной компетенции. Вторая группа – это лица, уже работающие в бизнесе в качестве секретарей-референтов или менеджеров среднего звена, как правило в компаниях, имеющих российских (украинских, белорусских, казахстанских и др.) партнеров.

Помимо этих профессионально ориентированных групп, можно выделить третью группу – тех, кто не связан по роду своей деятельности с бизнесом, и прежде всего студентов-филологов, которые для нас представляют особый интерес, составляют нашу целевую аудиторию. Филологическая профессия относится к числу профессий сугубо «коммуникативных», и подготовка студентов-филологов предполагает формирование компетенции, позволяющей решать коммуникативные задачи широкого спектра, как профессионального, так и общекультурного плана. В первом случае, говоря об освоении «языка специальности», как правило имеют в виду овладение речевой деятельностью, связанной с конкретным набором филологических дисциплин, прежде всего, с литературоведением и языкознанием. Между тем, как отмечает В.И. Аннушкин, целью современной филологии, которая «обращена к насущным проблемам современной речевой практики», является «описание всех видов современной словесности с выявлением целей, задач, содержания, форм общения, выражения этих форм в различных жанрах речи, стилистического разнообразия текстов» (Аннушкин 2006, 52)<sup>60</sup>. Ясно, что таким образом сформулированная цель требует от иностранного студента-филолога умения решать коммуникативные задачи весьма широкого спектра, предполагает широкую «стилевую диверсификацию» при выработке соответствующих речевых навыков и умений.

Особое значение в этом плане в наше время приобретает сегмент речевой действительности, связанный с т.н. «деловой коммуникацией», значение которой в коммуникации межкультурной до недавнего еще времени явно недооценивалось, а в филологическом рассмотрении практически не учитывалось. Это имело свои последствия не только в малочисленности теоретических исследований, но и в определенных коммуникативных пробелах в формировании языковой личности, что отмечает Ю.В. Рождественский: «... осталась вне поля зрения деловая проза; культура документа не стала сильной стороной российского общества. Бюрократизм был и остается любимым предметом русской сатиры, однако изживающего

---

<sup>60</sup> Аннушкин В.И. Термины «филология» и «словесность» в классической традиции и современном научно-педагогическом процессе // Русский язык за рубежом, № 5, 2006.

бюрократизм эффективного обращения с бумагами, основанного на изучении истории делопроизводства, так и не наблюдается. <...> Следовательно, научная, техническая и документальная проза с точки зрения этой философии не должны ни изучаться, ни преподаваться. Жизнь, особенно экономическая, наказывает нас за следование этой философии, отдающей приоритет художественному творчеству и формирующей эстетизаторский стиль мышления» (Рождественский 1999, 57)<sup>61</sup>.

Рассматривая главную цель обучения иностранному языку как обучение межкультурному общению, следует заметить, что необходимый для этого уровень коммуникативной компетенции в наше время вряд ли может быть достигнут без учета ее «деловой составляющей». И дело здесь не только (и не столько) в прагматической полезности отдельных навыков и умений. Вопрос скорее в том, что «деловая коммуникация» в настоящее время все больше приобретает черты коммуникации массовой, которая, по словам В.Г. Костомарова, «становится стержнем языкового существования современного общества» (Костомаров 2005, 54)<sup>62</sup>. Причины этого, вероятно, кроются в растущей социальной и идеологической значимости «коммерческой» модели мышления и поведения, которая приобретает все более универсальный характер. Это определяет профессиональный интерес филолога к «деловой словесности» во всем ее многообразии и делает задачу формирования речевых навыков и умений в этой области весьма актуальной.

Несомненно, не ставя задачу подготовки из студентов-филологов профессиональных менеджеров, маркетологов, экономистов, специалистов в области банковского дела или бизнес-администрации, мы тем не менее сталкиваемся с проблемой определенной «профессионализации», которая сводится к освоению понятийного аппарата областей жизни, втянутых в орбиту коммерческой деятельности, и формированию определенных моделей речевого поведения, позволяющих решать коммуникативные задачи в рамках делового общения. Таким образом, речь идет о формировании не профессиональной коммуникативной компетенции, а скорее «деловой составляющей» межкультурной коммуникативной компетенции, или своего рода «бизнес-филологической» компетенции.

Можно сказать, что формирование «бизнес-филологической» компетенции предполагает решение двух органически взаимосвязанных задач, которые, следуя В.Г.Костомарову, можно обозначить как освоение стилистического начала делового общения, т.е. ресурсов языка, его структуры, позволяющих осуществлять речевую деятельность в данном коммуникативном сегменте, и начала стилового, которое «отражают коммуникативную сущность текстов» и во многом зависят от меняющейся структуры коммуникативных потребностей общества (Костомаров 2005, 225)<sup>63</sup>. Что касается первой задачи, то она традиционно решается в рамках функциональной стилистики, в частности спецкурса «Особенности официально-делового стиля современного русского языка», освоение которого позволяет

---

<sup>61</sup> Рождественский Ю.В. Общая филология. М., 1996.

<sup>62</sup> Костомаров В.Г. Описание явлений стилистики методом вектора // Сборник памяти профессора В.И. Максимова, СПб., 2005.

<sup>63</sup> Костомаров В.Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. М., 2005.

студенту идентифицировать и индивидуализировать определенные тексты. Вторая же задача сводится к формированию моделей речевого поведения при деловом общении и предполагает прежде всего освоение «конвенциональной природы» этого типа коммуникации (Колтунова 2005, 34)<sup>64</sup>, т.е. активное усвоение используемых в нем норм, стереотипов, ритуалов, определяющих «конвенциональное поведение» коммуникантов, направленное на достижение коммуникативной цели, решение коммуникативных задач. Попытка реализации такой задачи предпринимается нами в специальном курсе «Особенности русской деловой коммуникации», который читается на пятом курсе и завершается сдачей международного сертификационного экзамена «Русский язык в деловом общении».

Всего, начиная с 2001 года, в Институте русистики Варшавского университета прослушали этот курс и сдали экзамен более 400 человек. Интересно, что предлагаемый курс носит факультативный характер, сам экзамен платный, однако практически все студенты его сдают. Это подтверждает как рыночную ценность нашего продукта, так и его филологическую значимость. Более того, 69% опрошенных пятикурсников считают, что данный спецкурс должен входить в программу в качестве обязательного предмета для изучения. В качестве мотива выбора курса подавляющее большинство студентов назвали помощь при устройстве на работу (77%), 20% руководствовались чисто филологическим интересом, 2% ответили, что изучать деловой язык – это престижно. Любопытно то, как видят выпускники свое профессиональное будущее. На вопрос, где вы хотели бы работать после окончания университета, 55% ответили, что хотели бы заняться бизнесом и использовать русский язык в деловых контактах, 45% предпочитают работу в коммерческих структурах в качестве референта-переводчика, 13% видят себя преподавателями русского языка и литературы, причем в ряде случаев они хотят совмещать педагогическую деятельность с работой референта-переводчика в коммерческой структуре.

Если применить известную классификацию американского ученого А. Маслоу, то мы увидим, что в нашем случае реализуются такие потребности, как получение гарантий безопасности, защищенности личности от возможных угроз в будущем, своеобразный образовательный «страховой полис». Потребность принадлежать, быть принятым в члены какой-либо значимой для личности группы, круга людей (например, по профессиональной принадлежности) вряд ли в нашем случае относится к основным, поскольку профессиональная принадлежность остается в рамках филологической науки, а фактор престижности (согласно опросу 2%) вряд ли является определяющим. Однако, несомненно важную роль играют более высокие в приводимой иерархии потребности, состоящие в признании и уважении собственной компетенции, реализации своих возможностей, в росте как личности, выходе на возможности саморазвития (Маслоу 1954, 112-115)<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Колтунова М.В. Конвенциональная природа сценария на примере жанра коммерческих переговоров. // Русский язык за рубежом, №2, 2004, с.34.

<sup>65</sup> Maslow, A.H. Motivation and Personality. N..Y., 1954.

Как видно, здесь речь идет не только о дипломе или сертификате и даже не только о сумме полученных знаний, а о возрастании ценности личности. С другой же стороны, освоение деловой коммуникации напрямую соотносится с профессиональной подготовкой студентов-филологов, поскольку освоение стилистических особенностей деловой словесности и стилевых особенностей деловой коммуникации позволяет сформировать у студентов-филологов необходимые в этой сфере коммуникативные навыки и умения. И в случае успешного решения этой задачи можно говорить о сформированности коммуникативной филологической компетенции широкого спектра, включающей в себя и «деловую составляющую», которая в наши дни играет все большее значение в коммуникации межкультурной.

Хорошавина А.Г.  
Институт экономики, управления и права  
г. Казань (Россия)

### **ЗАМЕЧАНИЯ О ПАРАДИГМАТИЧЕСКИХ СВЯЗЯХ И ПРАГМАТИЧЕСКОЙ СИЛЕ РУССКИХ СЛОЖНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННЫХ КОНСТРУКЦИЙ АРГУМЕНТИРОВАННОГО НЕСОГЛАСИЯ**

Языковые явления зоны переходности приковывают пристальное внимание исследователей на протяжении нескольких последних десятилетий. Их активное функционирование в языке, с одной стороны, и недостаточная изученность, с другой, стимулируют научный поиск. Развитие новых лингвистических теорий открывает возможности изучения этих явлений с ранее неизученных сторон. Накопление научной информации о языковых явлениях позволяет искать принципиально новые эффективные методики включения их в активный речевой оборот изучающих русский язык.

В своей статье мы обращаемся к рассмотрению сложных единиц, имеющих переходный статус как на грамматическом, так и на семантическом уровнях – фразеологизированных конструкций с семантикой аргументированного несогласия. Необходимость учета языковых фактов, не вмещающихся в общепринятые классификационные рубрики, неоднократно отмечалась многими исследователями (В.В.Виноградов, Л.В.Щерба и др.). Становление фразеологии как самостоятельной лингвистической дисциплины и развитие теории фразеологизации способствовало рассмотрению вопроса о статусе фразеологизированных конструкций. Анализ явления синтаксической фразеологизации нашел отражение в работах целого ряда ученых: В.Л.Архангельского, Л.И.Ройзензона, В.А.Белошাপковой, Н.Ю.Шведовой, Д.Н.Шмелева, В.И.Кодухова, А.М.Слепцовой и др. Проблема разграничения собственно фразеологизмов и фразеологизированных конструкций, представляющих собой разные ступени фразеологизации, была решена в работах В.Л.Архангельского (1964), И.С.Торопцева (1966), А.В.Пашковой (1966) и др. После рассмотрения



вопроса о конститутивных признаках данных переходных единиц внимание исследователей было обращено к их отдельным видам, прежде всего темпоральной, каузальной и противительной семантики (В.А.Белошапкина, Л.И.Новикова, Н.М.Карпенко, А.М.Слепцова, Р.М.Теремова, Н.А.Андрамонова, Г.Н.Смирнов, Н.Ф.Исламова, Л.М.Салмина и др.). Сложным фразеологизированным конструкциям с семантикой аргументированного несогласия были посвящены отдельные замечания в статьях А.В.Дудникова (1966), А.М.Слепцовой (1966), Н.С.Жигалина (1974), Г.Н.Смирнова (1982), У И-И (1988) и диссертационное исследование автора (Хорошавина 1996).

Разговорный характер конструкций рассматриваемого типа, их частотность в речи обуславливает особое внимание к ним со стороны специалистов РКИ. Мы уже отмечали, что включение их в речевой оборот изучающих русский язык как иностранный возможно лишь на продвинутом этапе обучения. Заметим также, что эта процедура имеет ряд методических сложностей, вызванных, с одной стороны, многослойностью семантики фразеологизированных конструкций, их переходным статусом, а с другой, слабой изученностью некоторых сторон этих единиц – недостаточно исследованными представляются нам парадигматические связи этих фразеомоделей и их прагматический потенциал.

В настоящей статье рассмотрению подвергаются парадигматические связи и воздействующие возможности фразеологизированных конструкций, построенных по модели *не + Nп, чтобы* (*Мы не шишки еловые, чтобы нами бросаться*). Полагаем, что следует уточнить, что в парадигму предложения мы включаем лишь внутрисхемные видоизменения. Семантика изучаемых конструкций отличается емкостью и многоаспектностью. Синтаксическая семантика этих моделей находится в рамках семантики обусловленности, а уже – каузальности. В разветвленной системе каузальной семантики данные конструкции находятся на периферии и попадают в сферу прямого причинного обоснования. Фразеологическая семантика модели опирается на различные модусные значения. Основу составляет деонтическая модальность (модальность долженствования). Отвергаемое долженствование формируется коммуникативной модальностью несогласия (Хорошавина 1996).

Синонимические отношения, как известно, пронизывают большую часть ярусов языковой системы. Формируются такие отношения и на уровне синтаксиса. Теоретически такие связи могут возникать не только у единиц центральной зоны, но у единиц, имеющих явный периферийный характер. Рассмотрение фразеомоделей *не + Nп, чтобы* позволяет говорить, что аргументативный план формируется препозитивной частью конструкции. Например, ***Я тебе не прокурор, чтоб по душам разговаривать*** (Х/ф «Джентльмены удачи») предполагает отказ говорящего от совершения действия, обозначенного инфинитивом второй части конструкции (***разговаривать по душам***). В качестве обоснования отказа говорящий выдвигает аргумент, что у него отсутствует определенный статус (*прокурор*), для которого, по мнению автора высказывания, это действие характерно. Категории утверждения\отрицания и модальности тесно взаимосвязаны и активно

взаимодействуют. Рассматривая роль отрицания в структурно-семантической организации предложений, построенных по схеме *не + Nп, чтобы*, мы разделяем точку зрения Н.С.Жигалина, который категорию утверждения\отрицания обозначил как «грамматическую категорию, которая при помощи определенных грамматических средств указывает на наличие или отсутствие чего-либо» (Жигалин 1974, 115). Возможность или невозможность употребления отрицания связана с целым рядом ограничений, в число которых включают семантику высказывания и фразеологизацию (Бахарев 1980). Конструкции рассматриваемого типа относятся к предложениям с конструктивным отрицанием, т.к. формант *не* является элементом, формирующим структурную схему предложения. Находясь непосредственно перед сказуемым, *не* придает первой части конструкции общеотрицательный характер.

Отрицательная связь между субъектом и предикатом первой части модели устанавливается говорящим, т.е. носит явный субъективный характер. Аргументативный план формируется автором высказывания не только на основании его картины мира, но и в зависимости от его коммуникативных интенций. Известно, что отрицание в языке может быть выражено не только с помощью частицы *не*. Ту же задачу – установление отрицательной связи между субъектом и предикатом – способны выполнить в некоторых типах контекстов риторические вопросы. В этом случае отрицание приобретает более экспрессивный характер. Материал показывает, что семантика аргументированного несогласия может быть выражена конструкциями, препозитивная часть которых оформлена в виде риторических вопросов, например, *Разве я ненормальный, чтобы думать про участие в Олимпийских играх* (Г.Панин) или *Что я девчонка, чтоб по этажам бегать* (Устная речь). Оформление первой части модели происходит с помощью *разве, что, да разве, да что*. При этом эксплицированное в модели *не + Nп, чтобы* отрицание переходит в имплицитное состояние в моделях с риторическим вопросом. Сравним: *Разве я ненормальный, чтобы думать про участие в Олимпийских играх* = *Я не ненормальный, чтобы думать про участие в Олимпийских играх*; *Что я девчонка, чтоб по этажам бегать* = *Я не девчонка, чтоб по этажам бегать*.

Сравнение семантического плана фразеомодели *не + Nп, чтобы* и конструкций с риторическим вопросом, вводимым *разве*, позволяет заметить наличие у последних смыслового оттенка недоумения. Говорящий не только в качестве аргумента своего отказа отрицает некий статус, но и выражает недоумение по поводу того, что адресат предположил его наличие.

Смысловое содержание моделей с риторическим вопросом, вводимым *что*, оказывается обогащенным семантическим оттенком возмущения. Автор высказывания не только аргументирует свой отказ, отрицая наличие некоего статуса, он выражает возмущение самой попыткой адресата предположить возможность выполнения действия, обозначенного инфинитивом второй части модели.

Существующий в практике преподавания русского языка как иностранного коммуникативный подход предполагает, как известно, при введении в речевой оборот различных языковых единиц анализ их семантических отношений: синонимических и антонимических связей. Эта методика требует прежде всего

четкого обозначения семантических, стилистических и грамматических различий синонимичных единиц. Единицы синтаксиса в этом смысле объективно представляют некоторую сложность, поскольку синтаксическая семантика имеет более сложную природу нежели лексическая. Еще большей проблемой становятся единицы, имеющие переходный статус и многослойную семантику.

При работе на занятиях с фразеологизированными конструкциями с семантикой аргументированного несогласия следовало бы не только анализировать грамматическую структуру синонимичных моделей, но и пояснять семантические различия (появление у моделей с риторическим вопросом семантических оттенков недоумения и возмущения), а также стилистические особенности.

Особое внимание хочется уделить вопросу об анализе на занятиях прагматических возможностей синонимичных моделей. В коммуникативном смысле это имеет огромное значение.

Фразеомодели справедливо относятся исследователями к категории языковых прагмем, т.е. единиц, обладающих прагматической силой. Сравнивая конструкции *не + Nп, чтобы* с моделями, имеющими препозитивную часть в форме риторического вопроса, мы уже отметили, что последние более экспрессивны, степень их воздействия на адресата несколько выше. Чем это обусловлено?

Известно, что единицы языка, употребленные в необычной для них функции, обладают большей прагматической силой. Этим, например, объясняется высокая воздействующая сила метафор – лексема употреблена не в прямом значении, а в переносном, которое возникло на основе индивидуальных (часто неожиданных) ассоциативных связей. С этой точки зрения вопросительная структура препозитивной части как реализатор аргументативного плана (к тому же отрицательного) является достаточно необычной. Это, на наш взгляд, и обеспечивает этим моделям бóльшую прагматическую силу в сравнении с конструкцией *не + Nп, чтобы*. Дополнительные смысловые оттенки (недоумение и возмущение), ориентированные исключительно на эмоциональную сферу адресата, еще более усиливают (сенсibiliзируют) воздействующий эффект.

Сравнивая прагматическую силу моделей с компонентами *разве (да разве)* и *что (да что)*, отметим, что бóльший прагматический эффект можно ожидать от модели с компонентом *что*. Это объясняется неожиданностью использования *что* как носителя семантического оттенка возмущения. Например, сравним *Разве я ребенок, чтоб меня конфетами заманивать* (Устная речь) - **Что** я ребенок, чтоб меня конфетами заманивать.

Таким образом, обеспечивая реализацию семантики аргументированного несогласия, фразеомодель *не + Nп, чтобы* и конструкции с риторическим вопросом, вводимым компонентами *разве* и *что*, находятся в отношениях синонимии. Работа по включению их в речевой оборот изучающих русский язык должна включать комментарии относительно их структурно-грамматического плана, анализ семантических различий этих моделей, а также, что, на наш взгляд, особенно важно, пояснения, касающиеся их прагматических возможностей. Следует дать четкое представление о том, что прагматический эффект использования этих конструкций

будет увеличиваться от модели *не + Nп*, чтобы к модели с компонентом *что* в риторически вопросительной первой части. Модель с компонентом *разве* займет положение между ними, но будет тяготеть по своему прагматическому потенциалу к последней в силу общности строения препозитивной части.

Литература:

1. Архангельский В.Л. Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. – Р-н-Д: Изд-во Ростов.ун-та, 1964. – 315 с.
2. Бахарев А.И. Отрицание в логике и грамматике. – Саратов: Изд-во Саратов.ун-та, 1980. – 77 с.
3. Дудников А.В. О некоторых типах сложноподчиненных предложений со стабильными структурными компонентами // Уч. зап. МОПИ. – 1966. – Т.160. – вып. 11. – С.130-138.
4. Жигалин Н.С. Отношение категории утверждения\отрицания к структурным схемам сложноподчиненных предложений// Спорные вопросы синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – С. 125.
5. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия / Л.А.Киселева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 160 с.
6. Пашкова А.В. Отличие устойчивых фраз от фразеологизированных конструкций// Уч. зап. МОПИ. – 1966. – Т.160. – вып. 11. – С.60-64.
7. Смирнов Г.Н. Сложные предложения типа «не + номинатив..., чтобы»//Переходность в системе сложного предложения современного русского языка. – Казань: Изд-во КГУ, 1982. - С. 33-41.
8. Слепцова А.М. Наблюдения над фразеологическими связями в предложениях с инфинитивными конструкциями// Уч. зап. МОПИ. – 1966. – Т. 160. – вып. 11. – С.278-279.
9. Торощев И.С. К вопросу о возникновении фразеологизмов и способе их отграничения от сходных с ними единиц// Уч. зап. МОПИ. – 1966. – Т.160. – вып. 11. – С.8-25.
10. У И-И . Конструкция «...номинатив, чтобы...» в русском языке// Рус. яз. в школе. – 1988. - № 5. – С. 60-63.
11. Хорошавина А.Г. Сложные фразеологизированные конструкции с семантикой аргументированного несогласия в современном русском языке: Диссертация на соискание ученой степени канд. филол. наук\ А.Г.Хорошавина. – Казань, 1995.- 170 с.
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

Хохлина М.Л.  
Астраханский государственный университет  
г. Астрахань (Россия)

## «ИНАЯ» КУЛЬТУРА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА

В последние годы все отчетливее проявляется тенденция перехода от лингвистики имманентной, изучающей язык в самом себе, к лингвистике антропологической, в центре внимания которой – изучение языка во взаимодействии с человеком, его мышлением и эмоциональной сферой.

Идея толерантности, т.е. терпимости к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям, становится в настоящее время все более и более актуальной. Для современной цивилизации неотъемлемо и естественно признание всех народов равноценными и самобытными, заслуживающими права быть и развиваться, осознание того, что «любой народ не «плохой» и не «хороший», он просто иной, в силу уникального симбиоза душевных свойств» (Трофимов 1998, 35).

Однако, сосуществуя в едином мировом пространстве, различные народы то оппозиционируют (например, в ситуации военных действий), то контактируют друг с другом, налаживая экономические, политические, культурные и иные связи. Исторически народы накапливают разноплановые знания: начиная с территории, на которой проживает тот или иной народ, и заканчивая знанием обо всех аспектах его культурной жизни – традициях, обычаях, вероисповедании, искусстве и т.п. Таким образом, в нашем сознании формируется образ «другого» народа, что позволяет выносить определенные оценки.

Русский народ, чья самобытность определяется такими свойствами человеческой души, как страстность, свободолюбие, терпение, стойкость, пронизательность, всегда отличался контактностью с народами Запада и Востока, что объясняется географическим расположением России на границе двух континентов – Европы и Азии. Следовательно, русские всегда имели уникальную возможность понять, осознать, а затем и выразить в языке и то, что открыто ими принималось, и то, что казалось неприемлемым.

Фразеологический корпус русского языка хранит память о том, что отражается во взглядах русского народа на иные культуры, близкие или чуждые русскому национальному сознанию. Аккумулятивный опыт других народов репрезентируется русскими идиомами с национально-культурными компонентами. Нами выявлена группа фразеологических единиц, в структуру которых входит компонент с лексическим значением, указывающим на «нерусское» культурно-географическое пространство, например: *африканские страсти, восточный вопрос, американский дядюшка, египетская казнь, итальянская бухгалтерия* и др.

Интересен факт представления единицами косвенно-производной номинации знаний русского народа о самом себе. Согласно исследованию Л.Г. Золотых, объективация фраземами таких концептов, как «Русь, Россия, русские, россияне», «Родная земля» ниже 0,7% (Золотых 2008, 132-133). Такой показатель – самый низкий из всех групп концептов, объективация которых русскими фраземами возможна и зафиксирована. Единиц с собственно компонентом «русский» также

немного: *русским языком говорить / сказать / спрашивать*, откуда есть пошла земля *русская*, здесь же отметим устойчивые сочетания типа *русская рубашка (рубаха)*, *русские сапоги*, *русская печь* и некоторые др. Представленные единицы, тем не менее, не содержат качественной характеристики того, что свойственно русским как нации с богатой культурой, многовековым опытом или особым складом души. Фразема *русским языком говорить / сказать / спрашивать* имеет значение 'совершенно ясно, недвусмысленно, так, что должно быть понятно каждому'. Например: «Вот когда научится [дочка] *русским языком говорить*, какие ей хочется игрушки, тогда и подумаем, а пока, во что мама решит, в то и будет играть» ([www.little-summer.livejournal.com](http://www.little-summer.livejournal.com)). Фразема появилась в языке в то время, когда русские дворяне говорили в основном по-французски, и лишь к своей челяди демонстративно обращались по-русски, зная, что французский людям низшего сословия незнаком. Следует указать, что аналоги единиц с подобным значением имеются и в других языках. Ср.: франц. *parler français* – букв. «говорить по-французски». Сочетания *русская рубашка (рубаха)*, *русские сапоги*, *русская печь* обслуживают бытовую сферу жизни и интересны в большей степени с культурологической, нежели с лингвокультурологической точки зрения. Данные единицы можно поставить в один ряд с такими, как *китайский фарфор*, *английская булавка*, *венецианское окно*, *гаванский табак*, *романский стиль* и т.п. И только *широкая загадочная русская душа* остается многомерной и необъятной по количеству интерпретаций.

Нами совершенно отчетливо осознается нетождественность понятий «Россия» и «русский человек». Россия, обретая все новые и новые обширные земли, одновременно объединяла сотни народов различных конфессий и культур, а русский народ по типу межнациональных отношений всегда был благожелателен и уважителен.

Среди более чем 150 проанализированных нами фразем и устойчивых сочетаний с компонентом-этнимом группа единиц, в которых компонент называет одну из наций или народностей, проживающих на территории России и бывшего СССР, занимает незначительное место. К ним в основном относятся устойчивые сочетания типа *башкирская лошадь*, *туркменская лошадь*, *монгольская лошадь*, *ногайская орда*, *кавказская папах* и некоторые др. Исключение, пожалуй, составляет фразема *незванный гость хуже татарина* – 'кто-либо идет или пришел некстати, не вовремя, неизвестно зачем', в которой упоминание татар имеет отрицательный коннотативный фон. Однако эта поговорка, возникшая в период татаро-монгольского засилья, не имеет поддержки в ряду других фразем, где можно было бы проследить устойчивое негативное отношение к такой национальности, как татары.

География фразем с компонентом-этнимом довольно обширна и простирается далеко за пределы России: всего в спектре фразеологии упоминается 21 страна и соответственно столько же национальных культур, распространенных в этих странах. С тех пор, как Петр I «прорубил окно в Европу», в русском национальном сознании закрепились такие фраземы, как: *английский юмор*, *венский*

*каблук, галльский петух, итальянский карандаш, немецкая аккуратность, французская болезнь* и др.

Особо можно выделить фраземы, в которых называется народ без конкретной географической отнесенности. Это замечание касается, например, таких единиц, как *цыганская жизнь (цыганское житье), цыганская натура (душа), цыганский пот (пробирает, прошибает, пронимает и т.п.)*. Действительно, знание о кочевом образе жизни цыган легло в основу формирования фразеологического значения фразем *цыганская жизнь (цыганское житье)* – ‘о беспокойной, кочевой, вольной жизни’ и *цыганская натура (душа)* – ‘о том, кто склонен к беспокойной, кочевой жизни’. Ср. с «затемненной» семантикой единицы *цыганский пот пробирает и т.п.* – ‘озноб, дрожь от холода’: «Шостак услышал, как австрийский комбриг стучит зубами, увидел, как спешит надеть гимнастерку. – Возьми-ка ты мою шинель куда. Тебя *цыганский пот пробирает*. А гимнастерку сверни до полного света» (Е.З. Воробьев. Этьен и его тень). Источником моделирования данного значения является, на наш взгляд, оксюморон (пот в холод), и именно такое соединение несоединимого получило определение *цыганский*, поскольку для цыган, не имеющих дома, остановка на ночлег, например, в холодной, обдуваемой всеми ветрами степи, не испытание, а привычка (их согревает разжигаемый костер). Ср. с русской поговоркой *шелудивому поросенку и в Петровки мороз*.

Если обратить внимание на группу фразем, в которых отражено общее отношение русского к «чужому», то можно заметить неоднозначность передаваемых ими в целом оценок. Например, в структуру фразеологического значения единиц *по заграницам ездить (разъезжать и т.п.)* и *чужестранный подражатель* входит эмотивная сема ‘пренебрежение’. Напротив, источником идиом *заморское чудо (заморская диковина), в Греции все есть, увидеть Париж и умереть, все дороги ведут в Рим* становится положительное представление о происходящем на «другой стороне». Например: «Я стояла и смотрела с высоты 320 метров на Париж. Теперь я действительно поняла, что значит *увидеть Париж и умереть*. Вот это счастье!» ([www.modvlad.ru](http://www.modvlad.ru)); «На одной свадьбе гости были поражены красотой цветка, который невеста держала в своих руках. Он походил на невероятных размеров распутившуюся хризантему... «Откуда это *заморское чудо?*»» ([www.op-position.ru](http://www.op-position.ru)). Ср. с ироничными единицами типа *поедет в Америку гонять чертей по берегу, в Багдаде все спокойно, галопом по Европам, тайны мадридского двора* и некоторые др., а также с неодобрительными фраземами *коварный Альбион* или *жандарм Европы*.

Следует отметить, что русским образным словом точно и однозначно не передаются особенности русского национального менталитета, однако свойства, характерные для иного национального культурного пространства отражаются ярко и метко. В подтверждение данной мысли представим немногочисленную группу фразем, внутренняя форма которых содержит знание о каких-либо национально специфических чертах: *китайские церемонии, африканские страсти, американский дядюшка, немецкая аккуратность, цыганская душа*. Например, фразема *китайские церемонии* используется для обозначения излишних проявлений

вежливости в шуточной или иронической форме: «Так вот и работает с наращиванием тяги трехфазная «новая великая инженерия» китайских руководителей внутри страны и в международных делах. А ее замысел и технологию от излишнего внимания и зависти иностранцев до срока прикрывают *«китайские церемонии»* в пропаганде, дипломатии и политике». (<http://www.zavtra.ru/cgi/veil/data/zavtra/03/497/43.html>). Этимология идиомы восходит к известному факту, что при дворе китайских императоров соблюдались многочисленные правила этикета и церемониала, составляющие целую науку. Впрочем, для современных китайцев этикет остается неотъемлемой частью всех сторон жизни (и бытовой, и официальной, и культурной).

Поскольку политическая и экономическая роль Китая в мировом сообществе довольно велика, упоминание об этой стране и ее народе часто встречается в публицистическом стиле речи, в частности в газетных заголовках, где значение рассматриваемой нами фраземы *китайские церемонии* подвергается всевозможным структурным и смысловым трансформациям, связанным с актуализацией целого спектра эмоционально-оценочных сем. Ср.: «Денежные *китайские церемонии*. Китай и Россия – бизнес преодолевает культурные различия». (Business Week – 31 октября 2005 г. – с. 41); «*Китайские церемонии* президента Путина» (Родная газета – №10 (146) – 17 марта 2006 г. – с. 6); «*Китайские церемонии* в российском интерьере» (Время и деньги – №59 (2514) – 3 апреля 2007 г.); «*Китайские церемонии*, или Почему Поднебесная империя считала всех окружающих варварами» (Русский журнал. – 6 июня 2002 г.).

Фраземы с компонентом-этнонимом вербализуют образы того или иного народа, которые сложились в русском национально-культурном сознании в результате многовекового взаимодействия между этими народами. Данные единицы передают взгляд русских со стороны на представителей другой национальности или культуры. Среди таких единиц встречаются обороты типа *жадный как еврей*, в которых, с одной стороны, в «явной» форме подчеркивается качество, свойственное данному народу, и, с другой стороны, это же качество в «скрытой» форме отрицается как присутствующее в русском национальном характере. Ср. с антонимичной фразеологической единицей *отдать последнюю рубашку* со значением 'проявить щедрость, не пожалеть для другого человека ничего'. Например: «Именно для русской ментальности характерно *«отдать последнюю рубашку»* (по крайней мере, на словах)» (В.П. Белянин. Советская городская проза).

Для русской фразеологической системы характерно сосуществование одноструктурных синонимичных фразеологических единиц, в которых объект сравнения – это лицо «иной» и «родной» культуры. Ср. единицы *пьян как грек* и *пьян как сапожник*. Этнонимическое толкование данных единиц подтверждается наличием сходной модели в других языках: болг. *пиян като циганин*, сербскохорв. *као пијан циганин*, фр. *voire comme un Suisse (un Polonais)* и большое количество единиц с компонентом «голландец» в германских языках. (Мокиенко 1989, 90). Функционирование подобных структур в разных языках с различными компонентами-этнонимами, скорее всего, подтверждает факт такого



интернационального свойства, как склонность к чрезмерному потреблению алкогольных напитков.

Таким образом, в статье показан широкий и разноплановый спектр единиц с компонентами-этнонимами. Употребление и смысловая реализация подобных фразем позволяют давать интерпретации и проводить параллели с другими языками. В целом, накопив богатые знания о культуре и быте другого народа, русский человек в образно-символической форме передает свое отношение к этому народу.

Литература:

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеологический словарь: Культурно-познавательное пространство русской идиоматики / Н. Ф. Алефиренко, Л. Г. Золотых. – М. : ООО «Издательство ЭЛПИС», 2008. – 472 с. – ISBN 978-5-902872-18-4
2. Золотых, Л. Г. Когнитивно-дискурсивные основы фразеологической семантики: монография / Л. Г. Золотых. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2007. – 265 с.
3. Мокиенко, В. М. Славянская фразеология: учеб. пос. / В. М. Мокиенко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1989. 287 с. – ISBN 5-06-001467-3
4. Трофимов, В. К. Душа русской цивилизации / В. К. Трофимов. – Ижевск: Изд-во ИжГУ, 1998. – 148 с. – ISBN 5-7256-0043-X

Шайкенова Л.М.  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби  
г. Алматы (Казахстан)

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ РУССКОГО И КАЗАХСКОГО ЯЗЫКОВ**

В докладе представлен сопоставительный анализ грамматических конструкций ментальных перформативов на материале русского и казахского языков.

Как известно, ментальными перформативами называются специфические высказывания, означающие мыслительное действие (Рябцева 2005). В отличие от классических перформативов *Клянусь, Обещаю, Прошу Вашей руки, Объявляю заседание открытым* настоящий вид высказываний используется в научном дискурсе. Ср.: *Напомню, что...; Предположим, что...; Подчеркнем, что...; Добавим, что...* В этом состоит уникальность таких единиц. Надо заметить, что у исследователей теории речевых актов часто возникало множество сомнений по поводу классификации перформативов. Однако разнообразные точки зрения исследователей по поводу определения статуса исследуемых конструкций сводятся к единому мнению: такие конструкции расцениваются, в основном, как типичные для научного изложения средства, способствующие актуализации мыслительных процедур и внимания адресата. Во всех случаях эти конструкции входят в ряд или с

вводными, или чисто метатекстовыми, или модусными, или перформативными, или пропозициональными оборотами, но отличаются от них особой семантикой.

Таким образом, уникальность и специфичность указанных языковых единиц заключается в том, что ментальные перформативы представляют собой вид высказываний, произнесение которых эквивалентно осуществлению мыслительного действия. В отличие от социальных перформативов, которые уместны в социальном контексте, сферой функционирования ментальных перформативов является научный дискурс, и шире – ментальное пространство. При этом иллюкутивная цель ментальных перформативов состоит в изменении ментального пространства.

Кроме того, предметное содержание научного текста заключено, таким образом, в некое пространство, объединяющее авторскую интенцию и читательское восприятие и обладающее скрытой воздействующей силой, ориентированной на разные стороны психологического механизма восприятия. Исследователями выделяются стратегические прагматические планы, которые действуют в определенных отношениях, учитывающих национально-культурные, психологические, социальные, групповые и другие свойства личности, а также языковые средства текста, ситуативные и конвенциональные условия функционирования акта письменного научного общения.

Следует отметить, что в научных текстах на русском и казахском языках реализуются одинаковые прагматические планы, которые актуализируются в них одинаковыми средствами – ментальными перформативами. Можно сказать, что русский и казахский языки обладают полноценными языковыми способами передачи прагматических значений. Эти средства выражения могут не совпадать по объему, но они используются в регулярных соответствиях.

Следует подчеркнуть, что по отношению к функционально-семантическому изучению ментальных перформативов справедливо мнение А. Г. Широковой о том, что лингвиста должны интересовать не любые способы передачи смыслов, а прежде всего типовые функционально-семантические соответствия (Широкова 1998). При этом выделяется критерии подлинной эквивалентности, с опорой на которые в данном исследовании осуществляется функционально-семантический анализ ментальных перформативных высказываний на материале русского и казахского языков:

- тождество лексического значения «ключевого слова» или словосочетания при необязательности морфо-синтаксического тождества;
- тождество выражаемых синтаксических отношений (например временных, пространственных, обстоятельственных, причинных и других типовых значений) при необязательности структурно-грамматического тождества;
- регулярное употребление типового функционально-семантического эквивалента в языке и речи, а также открытый синтаксический ряд, который всегда можно пополнить новым типовым словосочетанием и даже целым высказыванием;
- стилистическая адекватность сопоставляемых единиц.

Ментальные перформативы, как и любые высказывания, характеризуются, прежде всего, предикативными категориями, к которым относится лицо, время,

наклонение (Гак 1998, 586). В отличие от единой канонической формы перформативного высказывания – со сказуемым в 1-ом лице единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения действительного залога – грамматические формы ментальных перформативов весьма разнообразны по своему содержанию. Их содержание составляют следующие грамматические формулы: 1) собственно перформативы, 2) форма с глаголом в 1-ом лице множественного числа настоящего времени, 3) форма с глаголом в 1-ом лице множественного числа будущего времени, 4) формулы, содержащие глаголы, которые подчинены модальному слову, 5) конструкция с деепричастным оборотом, 6) конструкции с условным наклонением, 7) безличные конструкции.

Среди ментальных перформативных высказываний, как отмечено выше, наблюдаются классические перформативы: *Функцию деепричастного аффикса –п я называю грамматической функцией* (С. Аманжолов); *Поэтому образование «қазқатар» я исключаю из рядов сочетаний типа «жау жұмыр» и «сүт кенже»* (Х. Жубанов); *Сондықтан талап отырған тақырыпқа кіріспе ретінде бұл мәселенің әлемдік лингвистикадағы жай-жапсарлары туралы бірер сөз айта кету артық болмас деп ойлаймын* (Т. Қордабаев). Они менее распространены в научном тексте, и использование таких форм зависит от стиля самого автора.

Очень распространенной является форма с глаголом в 1-ом лице множественного числа настоящего времени: *Исходя из этого мы различаем четыре вида интеркаляции: инвентарную и фразовую, с одной стороны, чистую и модифицированную, с другой* (А. Карлинский); *Біз осылай етіп отырмыз. Біз, мағынасына қарай, әуелі айқындауыш деп бір бөліп алып, онан кейін, сол айқындауышты формасына қарай тағы да тарау-тарауға айырып отырмыз* (Х. Жубанов). Обилие подобных форм объясняется тем, что употребление перформативных формул в научном дискурсе является важнейшим средством взаимодействия с адресатом и воздействия на него. «Форма перформативных высказываний - множественное число - призвана «вовлечь», «втянуть» адресата в размышления, пригласить его к выполнению мыслительных операций, ненавязчиво «навязать» ему ход рассуждений, заставить его проделать соответствующие ментальные операции, создать у него иллюзию причастности к развитию познавательного процесса» (Рябцева 1993, 153). Следует заметить, что некоторые исследователи усматривают в таких высказываниях особую форму повелительного наклонения, что, по нашему мнению, не лишено оснований, во всяком случае, применительно к научной речи, где эти высказывания нередко выражают значение как бы приглашения к совместному действию, соучастию, передают оттенок ненастойчивой рекомендации.

Подобным же образом можно объяснить и многочисленность форм с временным сдвигом в сторону будущего времени, что можно проследить на следующих примерах: *Обратим внимание на эксплицитованное в (79i) и (79ii) семантическое сходство между «кричать» и «хвастаться»* (Ю. Апресян); *Синтаксис мәселесіне керекті қара сөзбен жазылған бір документ келтірейік* (Т. Сауранбаев). Отсутствие в неопределенно-личных и обобщенно-личных

конструкциях указаний на действующее лицо, сосредоточение внимания на действии, объекте и различных обстоятельствах его протекания позволило некоторым исследователям выделить такие высказывания в особую группу неопределенно-обобщенных предложений. Их употребление они связывают с наличием подразумеваемого деятеля, степень обобщенности которого может быть разной: всякий, любой, каждый человек; все человечество в целом; специалист, занятый в этой области; лицо, возможность участия которого в описываемом действии обусловлена ситуацией. В нашей работе, однако, с учетом контекста анализируются высказывания, в которых выражается, прежде всего, авторское мнение.

Большинство перформативных формул содержат глаголы, которые подчинены модальному слову, выражающему возможность / невозможность, необходимость (так называемые модализованные перформативы). Этот факт объясняется тем обстоятельством, что научный контекст в большинстве случаев нуждается в очень точном, очень четком и очень частом обозначении некоторых оттенков модальности. Так, например, невозможность директивного требования или утверждения заставляет ученых менее категорично, более мягко формулировать свои рекомендации, даже если они в них совершенно уверены. Отсюда большая употребительность слов, типа *нужно, надо, необходимо, следует, можно; керек, қажет, ықтимал, мүмкін, болады / болмайды* и пр. В отличие от художественной литературы и бытового общения, где наиболее типичным значением безличных предложений с модальными словами является выражение желания, анализ конструкций с модальными словами обнаруживает, что в научном изложении они часто используются в значении долженствования, возможности, необходимости. Использование модальных слов наблюдается в следующих высказываниях: ***Можно предполагать, что во множественном числе дифференциация личных окончаний исчезла в результате действия различных процессов*** (Б. Серебренников); ***Жұмбақталған объектіге (яғни сөзге, ұғымға) сәйкес сайланған баламаның мотивін тек ұлттық менталитет, этностық таным негізінде ғана айқындап түсіндіруге болады*** (Ә. Қайдар).

Обращает на себя внимание различное использование модальных слов в русских и казахских ментальных перформативах: значительно чаще отмечается употребление предикатов рациональной оценки или психологической установки в качестве варианта модального слова в русских ментальных перформативах – *трудно / нетрудно, интересно, полезно, поучительно, уместно, разумно, легко, целесообразно, любопытно* и пр. (А. Д. Швейцер при сопоставлении газетно-информационных текстов отмечает широкое использование экспрессивно-оценочных элементов в русском языке по сравнению с английским (Швейцер 1991, 38)), в казахском языке выделяются лишь *лазым, хақ, орынды*, что можно продемонстрировать такими примерами: ***В связи с этим поучительно вспомнить историю одной лингвистической контроверзы...*** (Ю. Апресян); ***Фразеология ерекшеліктерінен тілдің бойында бірталай заңдылықтарды... шет пұшпақтап болса да ескеретіміз хақ*** (І. Кеңесбаев).

Высокая степень частотности употребления названной группы свидетельствует о стремлении избежать субъективности и подчеркнуть относительность познания. В социальном дискурсе функцию снижения категоричности выполняют предикаты эмоционального состояния и этикетные условности, ср.: *Можно пригласить Вас на вальс? Кіруге болады ма?* Данные перформативные высказывания также называются косвенными.

В рассмотренных примерах русского и казахского языков наблюдается относительная тождественность ментальных перформативных высказываний, как в грамматической форме, так и в лексическом содержании. Расхождение в форме наблюдается в конструкциях с деепричастным оборотом в русском языке и условным наклонением - в казахском: *Устанавливая эти критерии, мы стремились учесть точку зрения лица, изучающего неизвестный ему язык* (М. Копыленко); *Ашығырақ айтсақ, алғашқы адам баласы осы күнгі біздің сөйлегеніміз сияқты көптеген сөз тізбегімен сөйлеуді білмеген* (С. Аманжолов).

Итак, при анализе фактического материала можно наблюдать интересные закономерности: грамматические конструкции ментальных перформативных высказываний в изучаемых языках представлены в шести разновидностях, определяющим признаком в которых служит грамматическая форма глагола. Проведенный анализ свидетельствует о совпадении пяти видов грамматических конструкций с различной степенью употребительности в русском и казахском языках. Выявлены расхождения следующего плана: в русском языке встречаются ментальные перформативы, выраженные деепричастным оборотом. В казахском языке установлена конструкция с условным наклонением.

Наибольший удельный вес ментальных перформативов в русском языке приходится на конструкции с модальными словами, в казахском языке – на конструкции с глаголом в 1-ом лице множественного числа настоящего времени, далее – на конструкции с глаголом в 1-ом лице множественного числа будущего времени в обоих языках.

Анализ ментальных перформативов русского и казахского языков показывает, что грамматические варианты перформативных высказываний в научном изложении нейтральны. В социальных речевых актах они, напротив, - более официальные, «церемониальные», вежливые. В целях снижения официальности, категоричности высказывания в социальных речевых актах используются косвенные речевые акты, чего не наблюдается среди ментальных перформативов. Важно, что значение всех перформативных формул неизменно: они не имеют никаких собственных значений, употребляются ли перформативы в формах будущего времени или сослагательного наклонения. Это обусловлено тем, что перформативом является любое высказывание, произнесение которого равносильно выполнению действия, обозначенного в этом высказывании группой сказуемого.

Литература:

1. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.

2. Рябцева Н.К. Перформативная модель научного дискурса // Каузальность и структуры рассуждений в русском языке: Межвуз. сб. науч. тр. – М., 1993. – С. 149-155.
3. Рябцева Н.К. Язык и естественный интеллект. – М.: Academia, 2005.
4. Швейцер А.Д. Проблемы контрастивной стилистики (к сопоставительному анализу функциональных стилей) // Вопросы языкознания. – 1991. – № 4. – С. 31-45.
5. Широкова А.Г. Методы, принципы и условия сопоставительного изучения грамматического строя генетически родственных славянских языков // Сопоставительные исследования грамматики и лексики русского и западнославянских языков / Под ред. А. Г. Широковой. – М.: МГУ, 1998. – С. 10-99.

Шульженко В.И.  
Пятигорская государственная фармацевтическая академия  
г. Пятигорск (Россия)

## **О СПЕЦИФИКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА НА НЕРОДНОЙ ЯЗЫК**

Как-то А.Ф. Лосев, высоко ценивший С.С. Аверинцева, который считал себя его учеником, назвал «пустяками» аверинцевские занятия поэтикой. И был, думается, не прав, ибо блистательный переводчик, каким был, бесспорно, Сергей Сергеевич, в своей деятельности никак не мог обойтись без «плоти» слова, которая есть синтез грамматики, стилистики, риторики и, конечно же, поэтики. Потому-то, совершенно справедливо сетовал Аверинцев, сейчас и переводят таким слогом, как будто русский язык уже мертвый, и его нужно гальванизировать. Без упомянутой только что органики слова невозможно постичь какой бы то ни было его дух. Один из лидеров современной кавказской прозы абхаз Даур Зантария высказался однажды в том смысле, что писать повседневную историю своего народа ему проще на родном языке, поднимаясь же к вершинам духа, он обращается к языку русскому. Зантария, как известно, пишет важные вещи, но у него очень длинные фразы и свой стиль изложения. Русская переводческая школа требует, чтобы было точное соответствие между текстом оригинала и текстом перевода. Но языки имеют разную емкость, разную структуру, и с эти очень трудно работать. Нужна колоссальная квалификация переводчика, чтобы передать не только содержание мысли, но и дух и эмоции, которые стоят за текстом.

Художник сказал о главном: младописьменные языки Кавказа вряд ли родят в обозримом будущем гения уровня Шекспира или Толстого, ибо для настоящего расцвета того или иного языка нужны века развития словесности. Но все же появившись, он будет писать на каком-либо из старописьменных языках: русском, английском, китайском etc.

Многих из них следовало бы назвать «неправильными» переводчиками, ибо ведь переводят они с родного языка на язык «неродной», тогда как обычно все происходит наоборот. Но, может быть, именно это делает их переводческую работу особенно ответственной и проникновенной. Как признавался узбек по национальности и месту проживания, но пишущий на русском Хамдам Закиров, при переводе на другой язык «важно уловить тот трепет, который охватывает мир, когда мы приближаемся к его сердцу. Иначе после «тепло, тепло, жарко» вновь будет «холодно», и мы останемся при своей технической изоэссенности ни с чем» (1). Ему вторит другой узбек - Шамшад Абдуллаев: «Мы верили и продолжаем верить, что Фергана может хотя бы на час или на один ослепительный полдень, если ей воздать хвалу со злостью бесполезной одаренности, стать гипнотической землей, где впечатления превращаются в судьбу, вопреки желчной жизни, вопреки сопровождающей нас петляющей неясности». Напомним, это мнение самого известного поэта среди «ферганцев» (одного из древнейших городов Узбекистана) и основоположника литературной части «ферганской школы».

А. Ливерганту принадлежит мысль о том, что «переводы и женщины если красивы, то неверны, если верны, то некрасивы» (2). Правоту этих слов, думается, подтвердил бы покровитель переводчиков святой Иероним Стридонский, переведший Ветхий и Новый Заветы на латынь. Не искать в словаре все незнакомые слова, а понять, какое слово уместно в данном контексте. Причастность к «перетворению» чужого текста требует от переводчика скорее смирения, нежели самоутверждения. Переводческая работа, как и вся филология, — это универсальное знание, вырастающее из текстов, но возвращающееся к ним в смиренной заботе о понимании. Вот почему существуют два, возможно, не всегда четко осмысляемые, подхода при переводе другого текста: один изначально строится на стремлении показать его сходство с нашими текстами, в смысле с нашей поэтикой и культурной ментальностью, другой, их отличие от них. Мне лично предпочтительнее вторая, ориентирующаяся на весьма высокую, скажем так, «планку знакомства», встречу с необычным, загадочным и пленительным: чудом понятным. Эту иллюзию чуда переживал каждый серьезно мыслящий иностранный читатель, благодаря блестящим переводам открывавший для себя произведения Достоевского, Толстого и Чехова.

Размышляя об особенностях искусства перевода, о переводчике и его роли в культуре, о тайне поэтического слова, которую можно лишь уловить, но невозможно «поверить алгеброй», приходишь вот к такому выводу. Владея гибкой субстанцией языка, переводчик вступает с автором в акт «сотворения» или, лучше сказать, «перетворения». Переводчику, как и ритору, вменено в обязанность творить по правилу: слово — это мысль, любовь к слову — это чувство. Он в каждый момент своей работы должен знать, говорит ли он как человек мыслящий, с доказательствами, или как человек чувствующий, с убеждением. Вот почему трудно согласиться с коллегами, к примеру, пленяющимися иррациональной одушевленностью, когда речь заходит о православности русской литературы, пропуская при этом рациональную строгость, которая в ней столь же очевидна. «Аверинцев, - пишет О. Седакова, - показал умное начало прежде всего как начало

позитивное, соединяющее, а не отстраняющее, связанное с целым ближе, чем какая-нибудь еще из человеческих возможностей». У современных художников мы до сих пор почти не встретим этой интуиции (3). Потому и прав композитор Валентин Сильвестров, утверждающий, что «следование только иррациональным путем опасно, может привести к иллюзорности, необязательности. Рациональное тоже не всегда отрицательно. Оно может быть огненным, обладать софийностью, передавать некое всепонимающее, всеобъемлющее начало» (4).

Важно также сознавать, что перевод — это служба общения культур; но она не притворяется диалогом, а переводчик все-таки не собеседник автора, а скромный толмач при нем, пересказывающий слова, не к нему и не к нам обращенные. Но эта скромность дорогого стоит — надо «указать» не только путь писателя, но и «образец поступи». То есть не только ощущение окрыляющего понимания, но и уникальной манеры, стиля автора.

В связи с этим будет уместным напомнить об одной из статей А. М. Л. Андреева («НЛО» 2008, №92), убедительно продемонстрировавшего, что в современных условиях оказывается возможным сосуществование двух моделей перевода, возникших в советские времена: популяризаторской и эзотерически-авангардистской, по сути позднемодернистской — таким образом, сегодня разные циклически повторяющиеся этапы истории русского перевода оказываются совмещены, а стоящие за ними типы сознания вступают в неожиданный для самих себя диалог. Справедливым представляется и мнение, что сейчас в России происходит стихийный, подспудный переход от восприятия перевода как «окна в подлинное» — к восприятию перевода как «страстного соучастия» (5); впрочем, такое понимание было заложено десятилетия назад трудами Норы Галь, Риты Райт-Ковалевой и отечественных переводчиков — «культуростроителей»: Бенедикта Лившица, Якова Голосовкера, Вадима Козового, М.Л. Гаспарова, Ирину Ковалеву, из наших современников — Сергея Завьялова, Валерия Вотрина, Анну Глазову, Александра Уланова, Станислава Львовского, Александра Скидана. Отрефлексировать социальные особенности советского перевода становится в этих условиях крайне насущной задачей — необходимо отделить от новой мыслительной работы следы вчерашних, устаревших споров и подмен, прорастающих и в сегодняшний день.

«Одержимый талантом» (С. Соложенкина), который скоро станет известен миру как «колхидский странник», уже в 14—16 лет, будучи школьником в богом забытом абхазском селе Тамыш, «на окраине мира», дерзновенно переводил особенно полюбившиеся ему главы из «Евгения Онегина», «Руслана и Людмилы», отрывки из «Персидских мотивов» Есенина. Позднее, студентом Сухумского педагогического института, он уже увлеченно переводил «Скифы» Блока. Он одинаково свободно владел и родным абхазским, и русским языками, стихотворения Гете переводил с оригинала Влекли его и Мигель Эрнандес, и Гарсиа Лорка, созвучны его душе были Шарль Бодлер, Гийом Аполлинер, Артюр Рембо, Поль-Мари Верлен. В его духовный мир прочно вошли Достоевский, Кафка, Камю, Сартр, Томас Вулф. А также — Гегель, Ницше, Шопенгауэр. Литература, история,



философия, музыка, живопись, театр, кино — вся сокровищница мировой культуры была открыта ему с детства и юности, не говоря уже о зрелых годах

У Зантарии очень много о судьбе в ее аверинцевском определении как одной из лейтмотивных тем европейской цивилизации: Это вещь непроницаемая, неосмысляемая и неотвратимая в отношениях между людьми. Судьбу нельзя познать, ибо в ней нечего познавать. Вот прекрасный образец его пронизательности и способности в нескольких словах выразить то, с чем имеют дело европейцы со времен греческой трагедии вплоть до Хайдеггера: «Я тоже думал когда-то, что так и проживу свою жизнь, попивая кофе на сухумской набережной. Но вихрь, именно вихрь истории застиг меня на голом берегу. Он пронесся надо мной, унося родных моих, но не меня. А когда я осознал, что выжил, то не нашел в душе ничего, кроме смятения и одиночества». Вот она, неотступная тема судьбы. И вдруг, после этого определения: Христианская совесть противостоит языческой судьбе. Совесть — как инструмент познания! Но искусству вообще позволено было быть «неразумным». О том, что оно, может быть, «по-другому разумно», просто не думали. В картинах жизни-нежизни Даура Зантария всегда есть некий второй, символический план, который пишет сама судьба. Этот отнюдь не литературный, но бытийственный символизм, который так тонко ощущали древние греки, придает тексту особую значительность, т.к. в состав текста, в его удельный вес незримо входит и подтекст. Недаром в своих воспоминаниях о Дауре крупнейший абхазский этнолог, Шалва Денисович Инал-ипа, пишет: «Когда он входил в дверь, масштаб происходящего мгновенно вырастал». Этот масштаб личности ощутим в любом образе, в любом сюжетном и метафорическом повороте столь своеобразной прозы Даура Зантария. Некоторые образы абхазцев, даже отдельные их фразы здесь сами по себе — афористические новеллы, перевод которых требует особого таланта. Мифологические представления древних абхазов особым образом проявляются в эпосе и фольклоре, которые тонко интерпретируются в изложении Зантарии. Граница между мифом и эпосом в большинстве случаев оказывается весьма условной. Герои эпоса живут и действуют в мире, пространственно-временные характеристики которого родственны соответствующим характеристикам мира мифа.

Зантария пришел к читателю страшных 90-х годов с написанным по-русски романом о зарождающейся кавказской войне, длившейся почти два десятилетия и окончившейся в сентябре 2008 года. Но несмотря на это, он пришел с весельем, милостью и красотой мудрости — с этим забытым культурой смыслом. Им он оставался верен до конца своей жизни. Верность — тоже свойство ума. И мужество — свойство ума. Философия и мужество связаны изначально, это понимали, права О. Седакова, в Афинах Платона и Аристотеля, об этом помнил так недолго любивший абхазов М. Мамардашвили, определявший философию как «формирование классического мужества».

Литература:

1. Закиров Х. // Поэзия и Фергана. 2001. — Ташкент. «Открытое общество». С. 13.
2. Цит. по: Ганиева А. Слово и Регион // ЕХ ЛИБРИС, 5 июня 2008.
3. Седакова О. Сергей Сергеевич Аверинцев. Апология рационального // Континент, 2008.
4. Сильвестров В. Музыка — это пение мира о самом себе... Сокровенны разговоры и взгляды со стороны. Беседы, письма, статьи. Киев 2004. С. 99.
5. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе / Пер. с итал. А. Коваля. СПб.: Симпозиум, 2006.

Эйгирдене Д.А.  
Каунасский технологический университет  
г. Вильнюс (Литва)

## О ХАРАКТЕРЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МИРОВИДЕНИЯ В ЛИТОВСКИХ И РУССКИХ ЗООФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Исследование семантики фразеологизмов представляет собой не только лингвистический анализ особенностей языка, но и репрезентирует национально-культурные традиции, восприятие окружающей среды и выражение самобытности народа. Поэтому для переводчиков интересны и полезны сопоставительные работы в области лексической семантики.

В статье рассматриваются фразеологизмы с названиями рыб, обозначающие явления органического и неорганического мира в русском и литовском языках. Идеографическое описание зоофразеологизмов проводилось на основе понятийной схемы Р.Халлига и В.Вартбурга, адаптированной Т.Козловой (Hallig, Wartburg, 1963, 10, Козлова, 2001, 38) Фразеологический материал охватывает шесть понятийных классов «Неорганический мир», «Органический мир», «Человек как живое существо», «Человек как разумное существо», «Человек как общественное существо», «Абстрактные понятия и категории». В работе использовался метод компонентного анализа фразеологического значения

Объектом исследования были 9 зоонимов класса рыб, образующие в русском языке фразеологизмы, и их соответствия в литовском языке: русск. *вобла* – лит. *kioja*, русск. *ерш* – лит. *pūgžlys*, русск. *карась* – лит. *karosas*, русск. *килька* – лит. *kilkė*, русск. *налим* – лит. *vėgėlė*, русск. *окунь* – лит. *ešerys*, русск. *сельдь* – лит. *silkė*, русск. *угорь* – лит. *ungurys*, русск. *щука* – лит. *lydeka* и общевидовое название русск. *рыба* – лит. *žuvis*. Кроме того, в литовском языке во фразеологизмы входят и названия отдельных частей рыб, такие как: лит. *žiaunos* – 16 «жабры», лит. *žuupas* – 1 «чешуйка». Всего было рассмотрено 66 фразеологизмов в русском и 69 – в литовском языке.

Материал собран из различных толковых и фразеологических словарей русского и литовского языков, из картотеки Академического словаря литовского языка, из художественной литературы.

Исследование показало, что фразеологизмы с названиями рыб в современном литовском языке способны передавать разнообразное содержание.

Характеристика *человека как живого существа* в литовском языке осуществляется через описание следующих сторон его жизни:

- здоровье, самочувствие, например: лит. *žiaunų nesunerti* (букв. не сплести, связать жабты) – непрерывно кашлять.

- физические возможности и состояния, например: лит. *stintas užvežti* (букв. завезти корюшек) – воздух испортить, лит. *stintas gaudyti* (букв. ловить корюшек), лит. *žuvis gaudyti* (букв. рыбу ловить) – ночью обмочиться, лит. *ešerius tąsyti* (букв. возиться с окунями) – сидя засыпать, лит. *silkes sverti* (букв. взвешивать сельди) – зевать, запинаться, лит. *žiaunas plėšo* (букв. раздираются жабры) – очень хочется спать.

- внешность, например: лит. *kaip aukšlė* (букв. как быстрянка) – очень худой, лит. *kaip menkė* (букв. как треска) – сухощавый, лит. *kaip silkė* (букв. как сельдь) – худая, стройная, лит. *kaip silkė rūkinta* (букв. как копченая сельдь) – худой.

- фазы человеческой жизни, например: лит. *žuvys davė* (букв. рыбы дали) – родился человек, лит. *su žuvelėmis pašnekėti* (букв. с рыбками поговорить) – утонуть.

- потребности, например: лит. *iki žiaunų* (букв. до жабр) – состояние чрезмерной сытости, лит. *žiaunos plyšta* (букв. жабры разрываются) – жадно есть.

- движения, характеристики речи, например: лит. *kaip silkės* (букв. как у сельди) – слабый голос, лит. *kaip žuvies* (букв. как у рыбы) – безголосый, лит. *kaip ungurys* (букв. как угорь) – подвижный, поворотливый.

Исследование показало, что в понятийном классе *человек как живое существо* в литовском языке отсутствуют некоторые группы фразеологизмов с названиями рыб более частного характера, такие, как «организм человека», «гигиена, уход за внешностью», «жилище», «положения тела». Однако достаточно широко представлены группы как в литовском, так и в русском языках, означающие «внешний облик», «потребности», «движения», «состояния» человека.

Характеристика *человека как разумного существа* в литовском языке представлена фразеологизмами, описывающими характер и состояние человека, его поведение и поступки. Зоонимы данной группы образуют характеризующие человека фразеологизмы с экспрессивно-эмоциональной окраской и с преобладанием негативного значения. Чаще всего в литовском языке фразеологизмы с названиями рыб характеризуют:

- черты характера, отражающие отношение человека к другим людям, например: лит. *kaip menkė* (букв. как треска) – разиня, лит. *žuvies kraujo* (букв. рыбьей крови) – тихий, спокойный, лит. *kaip žuvis* (букв. как рыба) – тихий, молчаливый.

- черты характера, отражающие нравственную сущность человека, например: лит. *kaip ungurys* (букв. как угорь) – изворотливый.

Характеристика *человека как разумного существа* в литовском языке включает и описание его эмоций и состояний, например: лит. *kaip žuvis vandenyje* (букв. как рыба в воде) – состояние непринужденности, лит. *kaip žuynas nukrinta nuo akių* (букв. как чешуя упала с глаз) – мгновенно прозреть, быстро прийти в себя, лит. *ešerį kelti* (букв. окуня поднимать), лит. *ešerį šiaušti* (букв. окуня ерошить) – гордиться, важничать, лит. *ešerį statyti* (букв. окуня ставить), лит. *ešerį pastatyti* (букв. окуня поставить) – упрямыться, капризничать, лит. *žuvį gauti* (букв. получить рыб) – промокнуть.

Работа показала, что в понятийном классе *человек как разумное существо* в литовском и в русском языках наиболее многочисленную группу образуют фразеологизмы, связанные с обозначением черт характера человека, среди которых преобладают „черты характера, отражающие отношение к другим людям“ и „черты характера, отражающие нравственную сущность“ человека, а также выражений эмоций и состояний.

Только несколько фразеологизмов с названиями рыб в литовском языке характеризуют *человека как общественное существо*:

- положение в обществе, например: лит. *smulki žuvelė* (букв. мелкая рыбка) – заурядный, обыкновенный человек, лит. *stambi žuvis* (букв. крупная рыба) – известный деятель, лит. *kaip žuvis į ledą* (букв. как рыба об лёд) – жить в нужде, бедно, лит. *žiaunos atsilsės* (букв. отдохнут жабры) – нечего будет есть, лит. *kaip vanduo žuviai* (букв. как вода для рыбы) – очень нужный, полезный, необходимый, лит. *žuvys šiknoje* (букв. рыбы в заднице, вульг.) – говорят, когда не верят в готовность что-то сделать.

- обращение к человеку, например: лит. *kad (tave) šimtas vėgelių* (букв. чтоб тебя сто налимов, бран.), лит. *papūsk dyglei į rankovę* (букв. подуй колюшке в рукав, бран.). Нужно отметить, что литовские бранные фразеологизмы с названиями рыб имеют насмешливый характер, тогда как в русском языке в данной группе такого типа фразеологизмов не обнаружено.

- деятельность, например: лит. *žuvį gaudyti* (букв. ловить рыбу) – ничего не делать.

- поведение, например: лит. *ešerius skusti (nuskusti)* (букв. брить окуня) – наказывая, проводить пальцем по волосам, лит. *parodyti, kur krabai gyvena* (букв. показать, где крабы живут) – погонять, лит. *žiaunas užsikišti* (букв. заткнуть жабры) – перестать говорить, клеветать, лит. *karosus gaudyti* (букв. ловить карасей) – ошупывать интимные места (девушек).

В понятийном классе *человек как общественное существо* количественно выделяется только группа «человек в обществе», представленная подгруппами «социальное положение» и «обращение к человеку», наполняемость других групп гораздо меньше. Полностью отсутствуют такие характерные семантические группы данного класса, как «коммуникация мыслей и чувств», «отношения в обществе», «обряды, традиции, религия», «результат деятельности», «деловые и профессиональные качества».

Фразеологизмы с названиями рыб как в литовском, так и в русском языках передают *абстрактные понятия и категории*, среди которых можно выделить следующие:

- пространство, например: лит. *kaip silkės* (букв. как сельди), лит. *kaip silkėių statinėje* (букв. как сельдей в бочке) – о скоплении чего-л., кого-л., в каком-л. месте.
- количество, например: лит. *kaip mailiaus* (букв. как мальков) – очень много, лит. *iki žiaunų* (букв. до жабр) – довольно много.

В классе *абстрактные понятия и категории* семантические группы немногочисленны. Однако среди них можно выделить группы «заполнение пространства» и «количество».

Фразеологизмы с названиями рыб в литовском языке не описывают явления *органического и неорганического мира*. В русском языке только общеизвестное название рыбы обозначает:

- виды животных, например: русск. *белая рыба* диал. сиб. – вся частичковая рыба, которая заходит из моря, в противоположность красной, которая водится в крупных реках, русск. *духовая рыба* – которая обитает в водоемах со стоячей, загнившей (дохлой) водой (Козлова, 2001, 28).
- повадки, поведение животного, например: русск. *обратна рыба* диал. сиб. – которая возвращается осенью по воде в море (Козлова, 2001, 31).
- внешние признаки животного, например: русск. *чёрная рыба* – по цвету мяса (например, щука, осетр, налим и другие им подобные) (Козлова, 2001, 31).
- природные явления, например: русск. *кит-рыба под землёю дрожит* (на другой бок переваливается) – говорится о землетрясении (Козлова, 2001, 21).

Работа показала, что больше всего фразеологизмов с названиями рыб в русском и литовском языках включают следующие зоонимы: русск. *щука* – 9, лит. *ešerys* «окунь» – 12, лит. *silkė* «сельдь» – 7, другие исследуемые названия рыб образуют единичные фразеологизмы, напр.: русск. *килька* – 1, лит. *karosas* «карась» – 1. Самое большое количество фразеологизмов в русском и литовском языках включает общеизвестное название рыб, срв.: русск. *рыба* – 41, лит. *žuvis* – 20. Из всех рассматриваемых зоонимов класса рыб в литовском языке 4 зоонима не входят во фразеологизмы, например.: лит. *lydeka* «щука», лит. *pūgžlys* «ерш», лит. *kilkė* «килька», лит. *kuoja* «вобла». Интересно то, что в русском фольклоре рыба *щука* довольно популярное действующее лицо, в то время как в литовском - оно совсем не встречается. Только в последнее время молодой писатель В.Лансбергис, создавая современные сказки для детей, превращает щуку в один из главных персонажей. Щука Ифигения безнадежно влюбляется в лосося Евгения, хитростью и притворством старается привлечь его внимание (см. Landsbergis, 2007). Нужно отметить и то, что, кроме выше упомянутых названий рыб, в литовском языке встречаются фразеологизмы с другими зоонимами класса рыб, например: лит. *aukšlė* «быстрянка» – лит. *kaip aukšlė* (букв. как быстрянка) - очень худая, лит. *dyglė* «колюшка» – лит. *parūsk dyglei į rankovę* (букв. падуй колюшке в рукав) - говорят, когда не желают слушать, лит. *krabas* «краб» – лит. *parodyti, kur krabai gyvena* (букв. показать, где крабы живут) - погонять, лит. *menkė* «треска» – лит. *kaip menkė* (букв.

как треска) - о худом человеке, о разине, лит. *stinta* «корюшка» – лит. *stintas gaudyti* (букв. ловить корюшку) - обмочиться. Эти рыбы обитают в реках и озёрах России, но в русском языке не образуют фразеологизмов.

Выделяются 5 общих фразеологизмов, которые встречаются в русском и литовском языках, например:

русс. *как сельдей в бочке* – лит. *kaip silkių statinėje* (кого-л., чего-л. очень много),

русс. *изворотлив как угорь* – лит. *kaip ungurys* (изворотливый),

русс. *как рыба в воде* – лит. *kaip žuvis vandenyje* (состояние непринуждённости),

русс. *молчать как рыба* - лит. *kaip žuvis* (молчаливый, молчун),

русс. *биться как рыба об лёд* – лит. *kaip žuvis į ledą* (бедствовать).

Также обнаружены отдельные фразеологизмы, структурно похожие друг на друга, но с различными коннотативными значениями, ср.: русск. *рыбья кровь* (очень равнодушный к людям) – лит. *žuvies kraujo* (очень спокойный, тихий человек) и с общим значением, но с различными стержневыми компонентами, ср.: русск. *молчать как рыба, молчаливый как рыба* – лит. *kaip žuvis* (букв. как рыба)–немногословие, русск. *окуней ловить* – лит. *ešerius tąsyti* (букв. окуней таскать) - дремать.

Исследуемые группы фразеологизмов как в русском, так и в литовском языках представлены такими единицами, как:

а) идиомы, например: русск. *на рыбьем меху* «плохое, веткое, плохо согревающее», русск. *селёдка в корсете* «худая женщина», лит. *silkės balsu* (букв. голосом сельди) – петь тихо, слабый голос, лит. *ešerį statyti* (букв. поставить окуня) – капризничать.

б) устойчивые сравнительные обороты, например: русск. *колючий как ерш, тощий как килька, вертеться как карась на сковороде*, лит. *kaip silkė rūkinta* (букв. как копчёная сельдь), лит. *kaip vanduo žuviai* (как вода для рыбы). Следует отметить, что как в русском, так и в литовском языках в данных группах фразеологизмов преобладают сравнения.

Кроме этих вышеуказанных единиц, в русском языке в данной группе ещё встречаются и такие, как: сложные наименования, например: русск. *кит-рыба под землю дрожит*, термины, например: русск. *белая рыба, чёрная рыба* и др.

В семантике всех фразеологизмов с названиями животных как в русском, так и в литовском языках выделяются уменьшительно-ласкательные оттенки (Козлова, 2003, 89, Rosinienė, 1990, 87). Но в группе фразеологизмов с названиями рыб в русском и литовском языках зарегистрированы единичные подобные случаи, например: русск. *попадает и щучка на крюк (на заершину)* - неизбежность наказания, лит. *su žuvelėmis pašnekėti* (букв. с рыбками поговорить) - утонуть. Преобладают же в классе рыб уничижительные и иронические оттенки, например: русск. *окуньки редки – потеряй деньки* - говорится о безделии, русск. *селёдка в корсете* - говорится обычно о худой женщине, лит. *smulki žuvelė* (букв. мелкая

рыбка) - заурядный, мелкий человек, лит. *silkės balsu* (букв. рыбьим голосом) - петь слабым голосом и др.

Зоонимы рассматриваемых групп в обоих языках представляют одинаковый набор ассоциативных признаков, отражённых во фразеологизмах. Так, *угорь* в русском и литовском языках – хитрый, изворотливый, например: русск. *изворотлив как угорь*, лит. *kaip ungurys* (букв. как угорь) - изворотливый; *рыба* – хорошо плавающий, непринуждённый, молчаливый, например: русск. *плавать как рыба*, лит. *kaip žuvis vandenyje* (букв. как рыба в воде) – состояние непринуждённости; *сельдь* – худая, много, заполнение пространства, например: русск. *сельдь в корсете* - худая, лит. *kaip silkis* (букв. как сельдей) – много.

Среди фразеологизмов с названиями рыб в литовском и русском языках встречаются коррелятивные пары по признаку *много/мало* и их модификации, например: русск. *как рыбы (сельдей) в бочке* – много, русск. *высох как вобла* – худой, русск. *маленький как килька* – низкий рост, лит. *kaip mailiaus* (букв. как малька) – очень много, лит. *kaip aukšlė* (букв. как быстрянка) – худой.

Работа показала, что фразеологизмы с названиями рыб в русском и в литовском языках в большинстве случаев охватывают одни и те же понятийные группы. Они характеризуют социальные и психологические особенности человеческой личности, чаще всего с негативным коннотативным значением. Лишь отдельные зоонимы в обоих языках образуют фразеологизмы, обозначающие различные явления неорганического мира и абстрактные понятия. Рассматриваемый материал убеждает нас, какую ценную, разнообразную и страноведческую информацию содержит зоонимная фразеология исследуемых языков.

#### Литература:

1. Козлова Т.В. (2001): Идеографический словарь русских фразеологизмов с названиями животных. Издательство МГУ. Москва.
2. Козлова Т.В. (2003): Семантика фразеологизмов с названиями животных в современном русском языке. Издательство “Дело и Сервис”. Москва.
3. Hallig R., Wartburg W. Von (1963): Begriffssystem als Grundlage für die Lexikographie. Berlin.
4. Lansbergis V.V. (2007): Briedis Eugenijus: pasakos apie meilę ir kitus nesusipratimus. Kronta. Vilnius.
5. Rosinienė G.(1990): Kodėl «raudonas kaip vėžys»? Mokslas. Vilnius.

Научное издание

**«Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе»**

Материалы международной научно-практической конференции

02 - 05 февраля 2009 г.

г. Салоники (Греция)

Подписано в печать 29.12.2008 г.

Тираж 200 экз.