

Российский культурный центр в Будапеште
Университет имени Лоранда Этвеша

В Е С Т Н И К

СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК:
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ
И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

№ 33

2019



BUDAPEST
РКЦ-ОКК

Будапешт
2019

**Российский культурный центр в г. Будапеште
Научно-исследовательский и методический
центр русистики Университета им. Л. Этвеша**

ВЕСТНИК

**СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК:
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ**

№ 33

2019

г. Будапешт

В данный выпуск «Вестника» включены доклады и сообщения, прозвучавшие в ходе XXIV Международной научно-практической конференции "Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания".

г. Будапешт, Российский культурный центр, 17—18 мая 2019 г.

Редакционная коллегия:

Уразбекова А.А. (отв. редактор), Российский центр науки и культуры, Венгрия
Астахова Я.А., к.ф.н., Московский педагогический государственный университет, Россия

Базванова Т.Н., к.п.н., Российский государственный гуманитарный университет, Россия

Безруков А.Н., к.ф.н., Башкирский государственный университет, Россия

Бухарбаева К.Н., к.ф.н., Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева, Казахстан

Кислицына Е.В., Федеральное агентство Россотрудничество, Россия

Лаппо М.А., д.ф.н., Новосибирский государственный педагогический университет, Россия

Прокофьева Л.П., д.ф.н., Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, Россия

Седова Е.С., к.ф.н., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия

Синелева А.В., д.ф.н., Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Россия

Фащанова С.В., к.ф.н., Томский государственный университет, Россия

Шеввергина В.В., Российский центр науки и культуры, Австрия

Щеглова Е.А., к.ф.н., Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

Щукина К.А., к.ф.н., Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

Ответственность за содержание материалов и корректность цитирования несут авторы.

ISSN 1788-9502

«Вестник» выходит 1 раз в год

Адрес редакции: 1062, г. Будапешт, пр. Андраши, 120

Телефоны: +36-1-332-21-54, +36-1-332-75-52

E-mail: mail@ruscenter.hu

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....9

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аббакумова Галина Александровна, *Киевский национальный университет, Украина*
УЧЕТ ИЗМЕНЕНИЙ В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ
ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ
УЧАЩИХСЯ.....10

Анциферова Ольга Васильевна, Колосова Татьяна Николаевна, Попова Татьяна Игоревна, Щукина Кира Александровна, *Санкт-Петербургский государственный университет, Россия*
НОВАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В МАГИСТРАТУРЕ:
ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ФОРМАТЕ PEER-
TO-PEER.....15

Балогне Петкевич Ольга, *Будапештский экономический университет прикладных наук, Венгрия*
ПРИНЦИП ОПОРЫ НА НЕМЕЦКИЙ КАК ПЕРВЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ПРИ
ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ.....21

Белихина Елена Николаевна, *Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Россия*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
ИНОСТРАННОМУ.....28

Бергер Ольга Львовна, *Университет им. Масарика, Чехия*
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В
ПРЕПОДАВАНИИ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ЧЕШСКОГО ЯЗЫКОВ).....32

Бертхольд Мария Валерьевна, *Integrationsverein Leipzig – Brücke der Kulturen, Германия*, **Румянцева Олеся Владимировна**, *Московский государственный институт международных отношений, Россия*
ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ СЦЕНАРИЯМ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ
В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....38

Бреусова Елена Ивановна, Сироткина Татьяна Александровна, *Сургутский государственный педагогический университет, Россия*
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
ИНОСТРАННОМУ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ).....43

| | |
|---|-----|
| Бусел Татьяна Викторовна , <i>Минский государственный лингвистический университет, Беларусь</i> <i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ</i> | 48 |
| Бухарбаева Куралай Нурсаиновна, Турбекова Салтанат Актаевна , <i>Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева, Казахстан</i> <i>ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У БАКАЛАВРОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ</i> | 54 |
| Геймбух Елена Юрьевна , <i>Московский городской педагогический университет, Россия</i> <i>ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ИСКУССТВА СЛОВА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО/ НЕРОДНОГО</i> | 59 |
| Глазкова Елена Анатольевна , <i>Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Российский государственный гуманитарный университет, Россия</i> <i>НЕСТАБИЛЬНЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО</i> | 64 |
| Дьёрфи Беата , <i>Дебреценский университет, Венгрия</i> <i>НЕ ВСЁ ТО ЗОЛОТО, ЧТО БЛЕСТИТ: ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ MOODLE НА КУРСАХ ЛИНГВИСТИКИ</i> | 73 |
| Жишкевич Алёна Игоревна , <i>Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Беларусь, Сунь Юань, Лоянский научно-технологический институт, Китай</i> <i>СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО</i> | 80 |
| Занько Татьяна , <i>Университет им. Масарика, Чехия</i> <i>МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С СЕТЕВЫМИ СМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИТОРИИ СТУДЕНТОВ НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ</i> | 87 |
| Комышкова Анна Дмитриевна , <i>Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Россия</i> <i>ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К ФАКТАМ ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ</i> | 94 |
| Кочиш Михай , <i>Сегедский университет, Венгрия</i> <i>ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ГРАММАТИКЕ: ПОМОЩЬ ИЛИ ЛИШНЯЯ ИНФОРМАЦИЯ?</i> | 98 |
| Никитина Елена Аркадьевна , <i>Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Россия</i> <i>КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ДЕЛОВОГО РУССКОГО ЯЗЫКА</i> | 104 |

Палади Ангела, Университет им. Л. Этвеша, Венгрия
УСВОЕНИЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ ВЕНГЕРСКИМИ СТУДЕНТАМИ-РУСИСТАМИ НА
РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РКИ.....111

**Пестова Анна Разифовна, Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН,
Россия**
«ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ» КАК
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК НА УРОКАХ РУССКОГО КАК
ИНОСТРАННОГО120

**Садыгова Афаг Аллахверди кызы, Азербайджанский государственный университет
культуры и искусств, Азербайджан**
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ
РКИ.....126

**Садыкова Руна Ханифовна, Самарёва Елена Викторовна, Московский
педагогический государственный университет, Россия**
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЭКСКУРСИЙ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....132

**Самедова Севиндж Али кызы, Азербайджанский медицинский университет,
Азербайджан**
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В
АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ НА СОВРЕМЕННОМ
ЭТАПЕ138

**Скнар Галина Дмитриевна, Ростовский государственный медицинский университет,
Россия**
ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КИНОИСКУССТВА В
ОБУЧЕНИИ РКИ СТУДЕНТОВ–МЕДИКОВ.....145

Шахвердова Нава Ванда, Дебреценский университет, Венгрия
ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИЗ СФЕРЫ ТУРИЗМА СТУДЕНТАМ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА.....147

ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Атанасова Радка Николова, International House, Словакия
КОНЦЕПТ „СЕМЬЯ“ В РАССКАЗЕ МАРИИ МЕТЛИЦКОЙ „БЕДНАЯ ЛИЗА“:
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОД ПРОЧТЕНИЯ.....155

**Данилович Татьяна Валерьевна, Белорусский государственный педагогический
университет им. М. Танка, Беларусь**
РЕЦЕПЦИЯ ПРИНЦИПОВ ЧИСТОГО ИСКУССТВА В ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКЕ
ПЕРИОДА «ПЕРЕСТРОЙКИ».....159

Есафьева Ольга Олеговна, Пензенский государственный университет, Россия
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭПИСТОЛЯРНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ
ТЕКСТА ПИСЬМА А. ПЛАТОНОВА).....165

| | |
|---|-----|
| Золина Полина Сергеевна , <i>Университет им. Масарика, Чехия</i> <i>ТЕКСТ, ВЫХОДЯЩИЙ ЗА</i> | 170 |
| Колесникова Светлана Михайловна , <i>Московский педагогический государственный университет, Россия</i> <i>ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО: МЕНТАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЕ КАТЕГОРИИ "ДЕТИ", "СЕМЬЯ", "ЖИЗНЬ", "ЛЮБОВЬ" В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ "БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ"</i> | 175 |
| Корнейчук Светлана Петровна , <i>Ростовский государственный медицинский университет, Россия</i> <i>ТАВТОЛОГИЯ В ПЕРЕВОДЕ: ОШИБКА ИЛИ СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ?</i> | 180 |
| Кудреватых Ирина Петровна , <i>Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Беларусь</i> <i>МЕТАФОРА И ЕЕ РОЛЬ В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА</i> | 184 |
| Ларкович Дмитрий Владимирович , <i>Сургутский государственный педагогический университет, Россия</i> <i>АВТОРСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК КАТЕГОРИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ</i> | 190 |
| Леринц Юлианна , <i>Университет Я. Шейе, Словакия</i> <i>ПЕРЕВОД ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ЭНДРЕ АДИ</i> | 193 |
| Месарош Жофия , <i>Университет им. Л. Этвеша, Венгрия</i> <i>К ПРОБЛЕМАТИКЕ ДИСКУРСА О «НИГИЛИСТАХ» (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ С.В. КОВАЛЕВСКОЙ «НИГИЛИСТКА»)</i> | 198 |
| Попашвили Нино , <i>Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Грузия</i> <i>ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА</i> | 206 |
| Просина Наталья Александровна , <i>Пензенский государственный университет, Россия</i> <i>ЗВУКОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ (ОТ НАРОДНОЙ ЛИРИЧЕСКОЙ ПЕСНИ ДО РЭПА)</i> | 211 |
| Седова Елена Сергеевна , <i>Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия</i> <i>ИГРОВОЕ НАЧАЛО В «ТЕАТРАЛЬНОМ РОМАНЕ» М. БУЛГАКОВА: ВОПРОСЫ ФОРМЫ</i> | 216 |
| Ч. Йонаш Эржебет , <i>Ньиредьхазский университет, Венгрия</i> <i>ПОРТРЕТЫ ВЕНГЕРСКИХ ПЕРЕВОДЧИЦ XX ВЕКА</i> | 223 |

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО
ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Агафонова Нелли Джоновна, Ростовский государственный медицинский университет, Россия

**ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КОНСТАНТА СИНТАКСИЧЕСКИХ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ
КАТЕГОРИИ ИНТЕНСИВНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕМУАРИСТИКИ
В.В. РОЗАНОВА)**229

Безруков Андрей Николаевич, Башкирский государственный университет, Россия

**РЕЦЕПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА В АСПЕКТЕ
КОНЦЕПТОЛОГИИ**.....233

Вазанова Марина Геннадьевна, Университет им. Я.А. Коменского в Братиславе, Словакия

ПРОСТОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ: МЕХАНИЗМ ЕГО ПОСТРОЕНИЯ.....237

Варга Эва Каталин, Университет им. Семмельвейса, Венгрия, **Магочи Нина**

Рудольфовна, Будапештский университет Корвинус, Венгрия
**ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ КАЛЬКИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ БАНКОВСКИХ И
МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТАХ**.....243

Григорьева Елена Яковлевна, **Черкашина Елена Ивановна**, Московский городской педагогический университет, Россия

**СТАНОВЛЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ КАК НОВОГО ПОДХОДА К
ПРЕПОДАВАНИЮ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР**250

Коптелова Ирина Евгеньевна, Дипломатическая академия МИД России, Россия

**НЕОЛОГИЗМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА, ОБРАЗОВАННЫЕ ОТ ИМЕН
СОБСТВЕННЫХ**.....255

Москалева Лада Алексеевна, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

**ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ КАК ЧАСТЬ ВИДОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО
ЯЗЫКА: ПОДХОДЫ К СИСТЕМАТИЗАЦИИ**.....261

Наумова Наталья Алексеевна, Университет им. Масарика, Чехия

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «БОЛЕЗНЬ» В РУССКОЙ И
ЧЕШСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ**.....268

Николина Наталия Анатольевна, Московский педагогический государственный университет, Россия

АКТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ СЛОВОПРОИЗВОДСТВЕ.....274

Сабарине Хегедюш Сильвия, Сегедский Университет, Венгрия

**ТИПОЛОГИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО КЛАССА ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ
ЯЗЫКЕ**279

Синелева Анастасия Васильевна, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Россия
СИНТАКСИЧЕСКАЯ СИНОНИМИЯ: ОПИСАНИЕ СИНОНИМИКИ СЛОВСОЧЕТАНИЙ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ.....285

Харламова Марина Александровна, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Россия
ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ НА «ПОЛЯХ» ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ НАРОДНОЙ РЕЧИ И ИХ РОЛЬ В ТЕМАТИЧЕСКОЙ РАЗМЕТКЕ ТЕКСТОВ.....296

Чак Эва Клара, Будапештский экономический университет прикладных наук, Венгрия
ПРАГМАТИКО-ДИСКУРСИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ КОММЕРЧЕСКОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ.....301

Чуханова Анжела Викторовна, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Беларусь, **Балуш Татьяна Владимировна**, Минский государственный лингвистический университет, Беларусь
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА.....306

Эрдеи Илона, Сегедский университет, Венгрия
СИСТЕМНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В УПОТРЕБЛЕНИИ ИНФИНИТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РУССКОМ И ВЕНГЕРСКОМ ЯЗЫКАХ.....313

Юрина Елена Андреевна, **Гнездилова Наталия Сергеевна**, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Россия
МЕТАФОРА КАМНЯ В ОБРАЗНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ЧУВСТВ И ЭМОЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ).....323

Яжинова Ульяна, Берлинский университет им. Гумбольдта, Германия
ПРОБЛЕМА КОРПУСНОЙ ГРАМОТНОСТИ (НЕГРАМОТНОСТИ) В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ.....328

Янкович Михал, Краковский педагогический университет, Польша
ПОЛЬСКО-РУССКИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ОМОНИМЫ.....336

ПРЕДИСЛОВИЕ

17—18 мая 2019 г. в Российском культурном центре в Будапеште прошла XXIV Международная научно-практическая конференция "Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания". Предлагаемый вниманию читателей 33 выпуск «Вестника» РКЦ включает в себя материалы докладов, прозвучавших на конференции.

В конференции приняли участие более 100 специалистов из 15 стран мира: России, Венгрии, Азербайджана, Беларуси, Германии, Грузии, Испании, Казахстана, Польши, Сербии, Словакии, США, Украины, Чехии, Эстонии. Российских лингвистов и методистов направили вузы из следующих городов: Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Казань, Нижний Новгород, Новосибирск, Омск, Пенза, Ростов-на-Дону, Симферополь, Сургут, Томск, Уфа, Челябинск. Эта встреча специалистов уже не первый год способствует развитию многостороннего сотрудничества, укреплению межгосударственных связей в гуманитарной области.

Как и прежде, основополагающим принципом отбора материала является представление о важности изучения языковой системы на фоне широкого социокультурного контекста.

В соответствии с тематикой сделанных докладов «Вестник» включает три раздела: «Вопросы методики преподавания русского языка как иностранного», «Вопросы литературоведения, лингвокультурологии и художественного перевода», «Лингвистические исследования и возможности их использования в практике преподавания русского языка как иностранного». Разграничение тематических разделов носит во многом условный характер ввиду комплексного осмысления проблем описания и преподавания русского языка как иностранного, в том числе в венгерской аудитории.

Редколлегия

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 811.161.1.37

Аббакумова Галина Александровна
кандидат филологических наук
galynaabba@yahoo.com
Киевский национальный университет
Киев, Украина

УЧЕТ ИЗМЕНЕНИЙ В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье анализируются некоторые динамические процессы, которые произошли в лексико-семантической системе русского языка и семантической структуре ряда номинаций в конце XX века. Дается их осмысление с точки зрения лингводидактики.

Ключевые слова: лингводидактика; семантическая структура слова; лексическая компетенция.

Современный подход к организации учебного процесса предполагает формирование у учащихся разных видов компетенций. Практика обучения иностранным языкам показывает, что успешная межкультурная коммуникация на научно-профессиональные, социокультурные, бытовые и другие темы возможна при сформированной у учащихся коммуникативной компетенции. Исследования показали, что «учащийся владеет коммуникативной компетенцией, если он в условиях прямого или опосредованного контакта успешно решает задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка» [1, с. 98].

Одной из составляющих коммуникативной компетенции является компетенция лексическая, основанная на знаниях словарного состава языка, умениях и навыках его использования в процессе общения. Эффективность формирования у учащихся лексической компетенции зависит от решения ряда лингвометодических задач.

Научить учащихся понимать семантический объем и структуру номинации, определять ее контекстуальное значение, место в лексико-семантической системе, адекватно воспринимать и самостоятельно продуцировать информацию в разных видах речевой деятельности, невозможно без учета изменений, которые в ходе развития языка происходят в его словарном составе в целом и семантике отдельных лексических единиц.

Известно, что в конце XX века русский язык пережил ряд динамических процессов, которые Г.Н. Складневская назвала «ускоренной языковой эволюцией», характеризующейся тем, что «...на единицу времени приходится большее количество языковых изменений, они нагромождаются, не успевая адаптироваться в лексической системе» [2, с. 7]. Все эти изменения до настоящего времени недостаточно фиксируются словарями и справочниками, не всегда отражены они и в учебной литературе, используемой в процессе обучения. Этим обусловлена необходимость лингвистического осмысления последствий динамических процессов на словарный состав русского языка и обязательного учета их в практике преподавания.

Характеризуя динамику языковых изменений, исследователи в качестве одного из наиболее существенных процессов называют расширение словарного состава русского языка за счет заимствований и внутренних ресурсов. Заимствованными инновациями, вошедшими в словарный состав русского языка конца XX в., являются, например, номинации *оффиор* из сферы экономики, *лэптоп*, *клон* из сферы информатики, *бодибилдинг*, *скейтборд* из сферы спорта, *копир*, *пейджер*, *картридж* из технической сферы и др. В результате словообразовательных процессов, свойственных русскому языку, появились инновации *демблок* (Демократический блок), *заидеологизировать* (в публицистике - подчинить идеологии), *влисть* (переносное значение в экономике - направить денежные средства на поддержку чего-либо), *зависнуть* (в информатике – перестать реагировать на запросы извне) и др.

Появление новых слов и значений коснулось практически всех пластов лексико-семантической системы, поэтому одной из первоочередных методических задач является минимизация лексического материала с учетом изменений в словарном составе языка для разных контингентов учащихся. В каждый лексический минимум необходимо ввести коммуникативно значимые инновации.

При работе с заимствованными номинациями в зависимости от этапа, целей, задач обучения необходимо обращать внимание студентов на ряд фактов: во-первых, не все значения иноязычного слова могут быть заимствованы; во-вторых, при переходе в русский язык в структуре значения могут наблюдаться семантические сдвиги; в-третьих, насколько слово адаптировалось в русском языке. Это поможет избежать интерференции.

Формированию лексической компетенции способствует информация о месте новых слов и значений в лексической системе, их парадигматических связях, словообразовательной активности. Учащимся необходимо указать стилистическую принадлежность слова, его возможность/невозможность вступать в отношения омонимии, синонимии, антонимии, гиперонимии со словами других пластов языка, продемонстрировать функционирование в разных ситуациях общения. Например, слово *системщик* (программист, разрабатывающий операционные системы компьютера), появившееся в словарном составе русского языка в конце XX века, является синонимом к ранее функционирующей в языке расчлененной номинации *системный программист*. Вместе с тем оно вступило в отношения омонимии с жаргонизмом *системщик* в значении «член неформального молодежного объединения». Лексическое осмысление подобных явлений и использование их результатов в практике преподавания позволит сформировать лексическую, а, следовательно, и коммуникативную компетенцию иностранных учащихся.

В практике преподавания необходимо учитывать и то, что расширение словарного состава языка произошло также за счет новых значений у слов, давно функционирующих в языке. Например, развилось новое переносное значение у слова *аллергия* (отрицательное отношение, нетерпимость к кому-либо, чему-либо) [3, с. 46]. Ранее это слово, закрепленное за сферой медицины, фиксировалось только со значением «повышенная чувствительность организма к какому-либо веществу, которое является для него возбудителем болезненного состояния» [2, т. 1, с. 32].

Расширению устойчивого активного и потенциального словаря иностранных учащихся во многом способствует указание на словообразовательную активность многих инноваций, которая в тот период времени по выражению Г.Н. Складневской носила «лавинообразный характер» [3, с. 8]. Примерами деривационных возможностей лексических единиц являются следующие словообразовательные гнезда: *байк*, *байкер*, *байкерский*, *байкерство*, *байк-шоу*; *перестройка*, *перестроечник*, *антиперестроечник*, *доперестроечный*, *постперестроечный*, *контрперестройка*, *по-перестроечному* и др..

Опыт работы в иноязычной аудитории показывает, что важным для практики обучения является и учет таких динамических процессов, как уход в пассивный состав

словаря номинаций, не отражающих реалии изменившейся действительности, с одной стороны, а с другой – актуализацию слов, находившихся ранее на периферии лексической системы. Из центра на периферию ушли, например, номинации *агитпункт, административно-командный, социалистический, антисоветизм, коллективист, совхоз, комсомолец* и др., характеризующие социалистический образ жизни, а также лексические единицы, появившиеся в языке конца XX века, но быстро утратившие свою актуальность. Например, *ваучер, гэкачепист* и др. В словарном составе современного русского языка подобные лексические единицы не являются частотными. Однако для определенного контингента учащихся (журналистов, политологов, историков, филологов и др.) они могут быть коммуникативно значимыми, т.к. позволяют понять реалии прошлой жизни, знания которых необходимы учащимся в процессе приобретения будущей профессии. Этим обусловлена необходимость вводить подобные слова в лексические минимумы.

Исследование актуализированных лексических единиц (*акция, бизнес, банкрот, консорциум, сенат, лобби, магнат, парламент* и др.) показало, что в большинстве случаев в их семантике произошли определенные трансформации. Например, номинации, относящиеся к сфере политики, идеологии, экономики, потеряли «идеологический компонент» значения, который в лексикографической литературе советского периода имел маркеры «в капиталистических странах», «при капитализме», «в буржуазных странах», «в дореволюционной России» и др. Сравните дефиниции слова *муниципалитет* в словарях под редакцией А.П. Евгеньевой и Г.Н.Скляревской: «орган местного самоуправления в буржуазных странах» [2, с. 311]; «орган местного самоуправления; районная (городская) законодательная власть» [3, с. 402].

Особое внимание следует уделить лексическим единицам, расширившим или сузившим свои значения. Например, у слова *манипулирование* развилось новое значение - «представление чего-либо в искаженном, неточном виде, навязывание своего мнения, намеренный обман для достижения своих целей» [4, с. 559], которое сегодня является частотным в сфере публицистики. Появилось новое значение у активизированной лексической единицы *сенат* – «неофициальное название Совета Федерации, верхней палаты российского парламента» [4, с. 903].

Словарь А.П. Евгеньевой дает следующее определение номинации *консолидация*: «Книжн. и фин. действие по знач. глаг. консолидировать (укреплять, объединять, сплачивать для укрепления деятельности) и консолидироваться» [1, т. II, с. 91]. «Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» фиксирует четыре значения номинации *консолидация*, закрепленные за разными пластами языка. Ср.: «1. Книжн. Объединение, сплочение (государств, общественных сил, групп и т.п.) для повышения эффективности деятельности. 2. Экон. Сведение воедино финансовых средств. 3. Экон. Использование прибылей, полученных от торговли спекулятивными акциями, путем вложения капитала в более надежные акции. 4. Фин. Стабилизация курса валюты на определенном уровне» [4, с. 491].

В качестве примера сужения значения можно привести номинацию *казна*. Словари советского периода отмечали три значения данного слова. Из пассивного словаря в активный вернулось только одно значение – «совокупность денежных средств, ценных бумаг, недвижимости и т.п. государства как источника финансирования производства и других сфер общественной жизни» [3, с. 282].

В ходе формирования у иностранных учащихся лексической компетенции необходимо особое внимание обратить на слова, у которых семантические трансформации на уровне денотативного компонента значения коснулись общего смысла слова. Так, словарь А.П. Евгеньевой фиксирует следующие значения у слова *магистратура*: 1. Ист. Совокупность всех лиц, занимавших, высшие государственные должности в древнем Риме. 2. Совокупность чинов юстиции, выполняющих судебские функции в буржуазных государствах // В дореволюционной России: должностные лица

судебного ведомства, имевшие звание судей» [2, с. 213]. Словарь Г.Н. Складневской дает два новых значения номинации *магистратура* – «1. Форма двухгодичного последипломного обучения для углубления специализации, дающая степень магистра. 2. Отделение с такой формой обучения» [3, с. 369].

Кроме трансформаций в семантике слов на уровне денотативного компонента значения методически важными оказываются, как показывает практика, изменения на уровне собственно-языкового компонента значения, содержащего информацию о месте слова в лексической системе, особенностях его сочетаемости, парадигматических связях. Динамические процессы в словарном составе русского языка конца XX века обусловили у значительного количества лексических единиц семантические трансформации на уровне этого компонента. Так, актуализация или возвращение в центр лексико-семантической системы ряда слов привела к образованию новых устойчивых словосочетаний. Например, *авторский* – *авторская школа (обучение в которой проводится по оригинальной программе, с применением разработанных учителями методик)*; *беженцы* – *внутренние беженцы, экономические беженцы*; *безработица* – *сезонная безработица, скрытая безработица, структурная безработица, технологическая безработица*; *бюджетный* – *бюджетное учреждение, бюджетное финансирование*; *живой* – *живые деньги*; *желтый* – *желтая сборка*; *загрязнение* – *техническое загрязнение, тепловое загрязнение*; *риск* – *группа риска, зона риска, коммерческий риск* и др.

О сформированности лексической компетенции свидетельствует умение иностранного учащегося в процессе коммуникации правильно выбрать необходимое слово с учетом его стилистической принадлежности. Динамические процессы в лексике конца XX века обусловили переход ряда лексических единиц из узкоспециальных сфер в общеупотребительный язык, с одной стороны, и специализацию значений целого ряда номинаций, – с другой. Например, словосочетание *коматозное состояние* раньше употреблялось в медицинской сфере. В современном языке это словосочетание приобрело переносное значение (о состоянии упадка, полного бездействия), которое закрепилось за публицистической сферой. Новое переносное значение слова *больной* (об экономике, обществе, находящемся в упадке, в глубоком кризисе) закрепилось за публицистическим стилем. Эту же стилистическую принадлежность приобрело переносное значение слова *демонтировать* (уничтожить или коренным образом преобразовать что-либо), которое ранее имело только одно значение, функционирующее в сфере техники. В современном языке первое значение *демонтаж* (произвести демонтаж) утратило стилевую принадлежность. В общелитературный язык перешли и многие другие лексические единицы, ранее характеризующиеся ограниченностью употребления в узкоспециальных сферах, что обусловлено одним из динамических процессов в словарном составе русского языка конца XX века, а именно процессом деспециализации значений терминов разных сфер.

Требуют специального комментария и лексические единицы, изменившие в процессе языкового развития стилистическую принадлежность. Например, произошла специализация значений номинации *сертификат*, ранее не имевшей стилистической закреплённости. Современные словари фиксируют пять значений данного слова, четыре из которых имеют помету «специальное». Функционирование слова *сертификат* в пятом значении ограничено финансовой сферой.

Особое внимание следует уделять многозначным лексическим единицам, значения которых могут быть закреплены за разными стилями речи. Например, инновация *аппаратный*, образованная от актуализированной лексической единицы *аппарат* (органы центрального или местного управления, совокупность сотрудников таких органов), относится к официально-деловому стилю. Во втором значении лексическая единица *аппаратный* (относящийся к устройствам, аппаратам компьютера в отличие от программ) закреплена за сферой информатики.

С другой стороны, произошла специализация значений некоторых лексических единиц. Они закрепились за определенными пластами языка, получив в лексикографических источниках соответствующие пометы. Например, специализировались номинации *экслюзив* (книжн.), *сертифицировать* (офиц.), *клонировать* (науч.) и др.

Формируя лексическую компетенцию, необходимо уделять внимание эмотивному компоненту значения, проявляющемуся в эмоционально-оценочной характеристике лексической единицы, которая может меняться в ходе языкового развития. Исследование словарного состава русского языка показало, что в силу экстралингвистических причин многие номинации, обозначающие негативные явления жизни с точки зрения господствующей идеологии, потеряли семы негативной оценки, став нейтральными. Пометы отрицательной оценочности исчезли у слов *казино*, *предприниматель*, *собственник* и др. Вместе с тем выявлены случаи появления эмоционально-оценочных помет, ранее не фиксируемых словарями, у целого ряда номинаций. Например: *безбожный* (*неодобр.*), *демократизатор* (*ирон.*), *ельцинизм* (*неодобр.*) и др.

Лингвистическое осмысление всех изменений, которые коснулись словарного состава русского языка в конце XX века, позволяет решить необходимые для учебного процесса организационные и методические задачи. Основными из них являются следующие:

– создание лексических минимумов с учетом изменений в словарном составе русского языка в зависимости от этапа, целей и задач обучения для каждого контингента учащихся;

– разработка учебных материалов, позволяющих не только продемонстрировать изменения в словарном составе русского языка, но и выработать у иностранных учащихся умения и навыки необходимые для коммуникации в разных сферах деятельности;

– уделение особого внимания методически обоснованным типам заданий и упражнений, дающим информацию об абсолютной, относительной, словообразовательной ценности номинаций, переживших семантические сдвиги в значении.

Реализация данных задач в ходе обучения позволит обеспечить формирование у иностранных учащихся лексической компетенции.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Словарь русского языка в четырех томах. Т. 1 - 4. / Главный редактор А.П. Евгеньева. М.: Русский язык, 1985.
3. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / Под ред. Г.Н. Складерской. СПб.: Фолио-Пресс, 1998.
4. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / Под ред. Г.Н. Складерской. М.: Эксмо, 2007.

Abbakumova Galyna Aleksandrovna

Candidate of Philological Sciences

galynaabba@yahoo.com

Kiev National University Named After Taras Shevchenko

Kiev, Ukraine

RECORDING OF CHANGES IN THE VOCABULARY IN RUSSIAN LANGUAGE IN THE COURSE OF FOREIGN STUDENTS' LEXICAL COMPETENCE FORMATION

This article analyses some dynamic processes that happened in the lexical and semantic system of Russian language and the semantic system of a series of nomination at the end of the 20th century. Their explanation from linguodidactics point of view are provided.

Keywords: *linguodidactics; semantic structure of the word; lexical competence.*

УДК 372.881.161.1; 374.1; 811.161.1

Анциферова Ольга Васильевна

кандидат педагогических наук

kira_a@list.ru

*Санкт-Петербургский государственный
университет*

Санкт-Петербург, Россия

Колосова Татьяна Николаевна

кандидат филологических наук

kira_a@list.ru

*Санкт-Петербургский государственный
университет*

Санкт-Петербург, Россия

Попова Татьяна Игоревна

доктор филологических наук

rki@spbu.ru

*Санкт-Петербургский государственный
университет*

Санкт-Петербург, Россия

Щукина Кира Александровна

кандидат филологических наук

kira_a@list.ru

*Санкт-Петербургский государственный
университет*

Санкт-Петербург, Россия

НОВАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В МАГИСТРАТУРЕ: ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ФОРМАТЕ PEER-TO-PEER*

В статье рассматриваются траектории педагогической практики студентов 2 курса магистратуры, разработанные в Санкт-Петербургском государственном университете на кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания, при этом особое внимание уделяется траектории по проведению педагогической практики онлайн в формате peer-to-peer как наиболее современной с точки зрения педагогики и методики, а также связанной с информационными технологиями. Сегодня онлайн-уроки становятся неотъемлемой составляющей образовательного процесса, и готовность будущего преподавателя русского языка как иностранного к подобному формату общения – важнейшая методическая задача нового времени.

Обучение в формате peer-to-peer («равный равному») базируется на том, что статус участников обучения совпадает, т.е. отсутствуют учитель и ученик в традиционном понимании. В статье также рассматриваются особенности и отличия данной методики «горизонтального» обучения от традиционного «вертикального». Кроме того, предлагается модель трехчастного урока как наиболее подходящего для проведения практики в данном формате. Трехчастная модель урока представляет собой три тематически связанных занятия, объединенных также общими целями и задачами, при этом каждое занятие имеет свою специфику, свои внутренние подцели и подзадачи, а также различные пути их достижения. Предлагаемые в данной статье методы работы позволят восполнить существующую

* Статья подготовлена при поддержке Благотворительного фонда В. Потанина.

в настоящее время лагуну в методике преподавания русского как иностранного, связанную с отсутствием методических разработок, обеспечивающих подготовку будущих преподавателей для работы в дистанционном режиме.

Ключевые слова: педагогическая практика; онлайн-практика; peer-to-peer; педагогика сотрудничества; сетевое обучение; онлайн-обучение; дистанционное образование; информационные технологии в обучении.

Педагогическая практика является традиционным методом подготовки будущих преподавателей. Обычный формат педагогической практики предполагает проведение пассивной практики, во время которой обучающиеся посещают уроки опытных преподавателей, ведут дневник практики, а также проведение активной практики, когда обучающийся по подготовленному конспекту самостоятельно проводит урок.

При этом важно отметить, что современная образовательная среда предполагает ориентацию на обучение при помощи современных компьютерных технологий и интернета. Так, при обучении иностранным языкам, и, в частности, русскому языку как иностранному, широко используется компьютерная коммуникативная среда, что способствует повышению интереса и мотивации студентов, оптимизации процесса обучения, а также дает возможность индивидуализировать обучение.

В связи с вышесказанным в Санкт-Петербургском государственном университете на кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания было решено расширить существующий формат педагогической практики, которую проходят магистранты университета на 2 году обучения. Современная программа предлагает на выбор 5 траекторий педагогической практики:

1. Практика в СПбГУ с активным уроком (траектория 1).
2. Практика в СПбГУ с защитой конспекта урока (траектория 2).
3. Практика в издательстве «Златоуст» с разработкой и апробацией интерактивного обучающего видеоконтента (траектория 3).
4. Практика в центре Тестирования СПбГУ в формате peer-to-peer (траектория 4).
5. Практика в СПбГУ с проведением урока-экскурсии (траектория 5).

Задачами практики являются:

- 1) формирование у обучающихся целостного представления о педагогической деятельности и педагогических системах преподавания русского языка как иностранного в высшей школе на основе изучения и анализа программ, учебных планов, учебной и методической литературы;
- 2) формирование у обучающихся профессионально-педагогического сознания и профессионально значимых качеств личности;
- 3) выработка устойчивых навыков творческого применения профессионально-педагогических знаний, полученных в процессе теоретической подготовки;
- 4) изучение современных методов и технологий педагогической деятельности;
- 5) формирование умения осуществлять самоанализ и оценку результатов собственной деятельности, а также деятельности других практикантов;
- 6) формирование творческого мышления студентов, исследовательского подхода к профессиональной деятельности; развитие потребности в педагогическом самообразовании;
- 7) выработка навыков и умений, необходимых для создания различных методических материалов: печатных, аудио и видео;
- 8) овладение навыками использования технических средств обучения, проведения занятий в рамках сетевого обучения.

Как видно из перечня траекторий, к традиционному формату практики относятся 1 и 2 траектории, предполагающие проведение активного урока либо защиту конспекта

урока (2 траектория ориентирована на студентов-иностранцев, для которых выход в аудиторию с активным уроком представляет определенные трудности). Траектория 5 предполагает создание одной или двух учебных экскурсий, что является актуальным для студентов, обучающихся в Петербурге. Траектории 3 и 4 ориентированы на использование в обучении современных компьютерных технологий, где траектория 3 предполагает знакомство с программами по созданию интерактивного видео, а также разработку, создание и апробацию не менее трех сценариев обучающего видео, создание видеоконтента и видеоматериалов к учебникам русского языка как иностранного, а траектория 4 реализуется в онлайн-режиме в формате peer-to-peer («равный равному»). Задачей нашей статьи является более детальное рассмотрение именно этой траектории прохождения педагогической практики, поэтому остановимся на этом подробнее.

Как мы уже говорили выше, традиционный формат педагогической практики предполагает проведение активного урока студента в аудитории под контролем методиста и при методическом сопровождении преподавателя. Этот классический вариант прохождения практики даёт возможность каждому практиканту почувствовать и оценить себя в роли преподавателя. Непосредственное живое общение с аудиторией, возможность применить на практике всю теоретическую базу, полученную в ходе обучения на методических семинарах и лекциях, построить свой диалог с группой – важнейшие задачи практиканта.

В случае выхода на онлайн-практику, которой соответствует траектория 3, у практиканта появляется возможность попробовать свои силы в принципиально ином режиме общения. Сегодня онлайн-уроки становятся неотъемлемой составляющей образовательного процесса, и готовность будущего преподавателя РКИ к подобному формату общения – важнейшая методическая задача нового времени.

Обучение в формате peer-to-peer («равный равному») базируется на том, что статус участников обучения совпадают, т.е. отсутствует учитель и ученик в традиционном понимании, роль преподавателя выполняет студент. Функции преподавателя и ученика выполняют участники, обладающие равным возрастом, статусом и похожим уровнем подготовки, в данном случае – магистрант обучает магистранта. Понятно, что при этом навыки и компетенции участников могут отличаться, и магистрант, выполняющий роль преподавателя при прохождении практики по данной траектории, обладает определенными методическими навыками и умениями, необходимыми для достижения цели урока и сопутствующих ей задач.

Определяющими для обучения в формате peer-to-peer являются следующие факторы:

- совместная формулировка (определение) целей обучения;
- совместное планирование обучения (договорённости по содержанию и срокам),
- обмен информацией, её обсуждение и совместное принятие решений.

В условиях совместного обучения учащиеся могут критиковать взгляды и мнения друг друга, а также сторонние точки зрения; могут обращаться друг к другу за разъяснениями и критикой, то есть прилагать определенные усилия, способствующие лучшему пониманию и усвоению материала. Кроме того, учащиеся могут мотивировать друг друга, и меняться ролями, взаимно обогащая знания друг друга.

Наряду с интерактивными методами и инструментами, используемыми в дистанционном образовании, важную роль играет и педагогический стиль. Речь идёт о значимости учителя как «аниматора коллективного разума» групп студентов и как проводника процесса индивидуального обучения [2, 3, 5]. Иными словами, роль традиционного преподавателя при проведении занятий в формате peer-to-peer сводится к тому, чтобы оказать обучающимся методическую поддержку: помочь выбрать подходящие методики, учебники и другие учебные материалы. При этом отсутствие традиционной роли преподавателя позволяет формировать новые навыки у всех

участников взаимодействия и превращает обучение в творческий процесс, который, с одной стороны, требует активной самостоятельной работы и взаимодействия учащихся, а с другой – служит платформой для расширения возможностей учащихся.

Эффективность данного подхода объясняется тем, что учебный процесс проходит в рамках совместного социального обучения, в так называемом процессе «горизонтального» (peer-to-peer) обучения, в отличие от традиционного «вертикального».

Основные отличия данных видов обучения можно представить следующим образом:

- в традиционном обучении ученик представляется объектом обучения, который пассивно получает знания от преподавателя, а в формате peer-to-peer предполагается деятельное взаимодействие с преподавателем, где ученик является активным субъектом;

- в традиционном обучении процесс передачи знаний представляется иерархической структурой, передача знаний идет «сверху», зачастую в директивной форме, при строгом контроле результатов обучения; при обучении в формате peer-to-peer идет добровольный процесс обмена знаниями между членами группы, созданной учителем; при этом предполагается, что при таком подходе к обучению исчезнет традиционное понимание ошибки как чего-то негативного, а, наоборот, в ошибках можно будет увидеть некий потенциал к развитию и росту;

- в традиционном обучении существует жесткий учебный план, обязательный к усвоению; при обучении в формате peer-to-peer учебный план представляется гибкой открытой структурой, которая может перестраиваться в зависимости от потребностей обучаемого.

Стоит отметить и роль технических средств, которые в традиционном обучении выполняют вспомогательную роль, а при обучении онлайн представляют собой интегрированные в урок медиасредства, где компьютер рассматривается как элемент, стимулирующий обучение как для ученика, так и для учителя, позволяющий обмениваться знаниями и идеями в «горизонтальном» режиме [5].

Несомненно, что, столь важный переход к новому формату учебного процесса требует соответствующего методического сопровождения, которое позволило бы студенту-практиканту чувствовать себя уверенно около экрана компьютера и вести онлайн-диалог в соответствии с разработанным конспектом урока, преследуя четкие цели и задачи и реализуя их методически грамотно. Именно поэтому важно, чтобы в роли преподавателей РКИ выступали магистранты, получившие соответствующую профильную подготовку. Задача видится как раз в том, как "скрыть" имеющиеся знания и "сыграть" равного во всех отношениях партнера обучения. Прошедшие онлайн-практику студенты говорили об этом как об одной из основных трудностей. Соответственно, это становится и одной из задач подготовки к прохождению педагогической практики в рамках данной траектории.

Определим ряд задач по подготовке будущего преподавателя русского языка как иностранного:

- дальнейшее развитие практических навыков профессионально-педагогической деятельности обучающихся в форме управляемой коммуникации (на основе сетевых технологий);

- развитие профессиональных навыков педагогической рефлексии и критического осмысления педагогического процесса;

- развитие навыков создания обучающих материалов различного формата;

- формирование творческого отношения к работе;

- развитие общей педагогической культуры.

В основе методики обучения русскому языку как иностранному в формате peer-to-peer лежат и классические, и инновационные технологии зарубежной и

отечественной практики преподавания иностранных языков, адаптированные к прикладным особенностям проведения уроков русского языка как иностранного. Проведение педагогической практики в формате peer-to-peer предполагает самостоятельное проведение обучающимися 3 уроков по 45 минут, разнесенных во времени.

В процессе разработки уроков предлагается использовать некоторые положения педагогической техники «конструктор» Анатолия Гина [1], на основе которой разработана трехчастная модель урока, так называемый «пазл-урок», где три занятия связаны друг с другом тематически, их объединяют общая цель и задачи. Надо отметить, что при этом каждое занятие имеет свою специфику, свои внутренние подцели и подзадачи, а также различные пути их достижения.

Для проведения педагогической онлайн-практики в формате peer-to-peer мы предлагаем следующую модель трехчастного урока:

1 урок – выявление интересной для обучаемого темы, которое проводится при помощи заранее продуманной и четко выстроенной вопросно-ответной работы, предполагающей, что на следующем уроке разговор на данную тему будет продолжен. На данном этапе происходит активизация имеющихся у обучаемого знаний, умений и навыков.

2 урок предполагает развитие имеющихся умений и навыков и формирование новых. Происходит расширение знаний по выбранной на 1 уроке теме. Урок строится на проверке домашнего задания, при этом материалы для самостоятельной домашней работы составляются практикантом с учётом индивидуальных особенностей обучаемого, его грамматических проблем, лексических и страноведческих лакун. Выполнение такого предложенного домашнего задания даст возможность продолжить разговор по выбранной теме на следующем уроке на новом, более высоком уровне.

3 урок – практикант и обучаемый условно меняются ролями. На заключительном уроке предполагается некая презентация проекта по выбранной на 1 уроке теме, которую готовит обучаемый. Роль преподавателя предполагает активное участие в беседе на заданную тему и ее обсуждении, причем надо еще раз подчеркнуть, что это должно происходить в формате «равный равному».

Таким образом, обучение русскому языку как иностранному на современном этапе предполагает не только овладение современными компьютерными технологиями, но и инновационными образовательными технологиями. Новые формы взаимодействия обучающего и обучаемого предполагают использование новых педагогических инструментов, новых форм и стилей взаимодействия. Использование компьютерных технологий позволяет более широко внедрять интерактивность в обучение и развивать его деятельностные формы. Многие традиционно аудиторные виды занятий можно перевести на самостоятельную подготовку обучающихся (например, техника «перевернутый класс»). Учебные материалы для онлайн-уроков могут высылаться ученику по электронной почте или непосредственно файлом из окна чата [4]. Современная образовательная среда открывает богатые возможности для использования и других педагогических инструментов.

Все вышесказанное позволит восполнить существующую в настоящее время лагуну в методике преподавания русского как иностранного, связанную с отсутствием методических разработок, обеспечивающих полноценное обучение иностранцев, желающих изучать русский язык дистанционно, а также подготовить студентов-магистрантов к новому формату работы – практике peer-to-peer.

Литература:

1. Гин А. А. Приёмы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. М.: Вита-Пресс, 2019.

2. Дьюи Дж. Образование консервативное и прогрессивное / Демократия и образование. Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
3. Пейперт, С. Образы учащегося общества // Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи. М.: «Педагогика», 1989. 224 с.
4. Щурова Е. Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного по Скайпу // Здоровьесберегающие технологии в учреждениях образования и здравоохранения: теоретические вопросы и практика. Санкт-Петербург, 02—03 ноября 2015 г. с. 149—158.
5. Vera Queiroz, Pollyana N. Mustaro Universidade de São Paulo (São Paulo, Brazil) Roles and Competencies of Online Teachers [Электронный ресурс] / The Internet TESL Journal, July 2003, Vol. IX, No. 7, URL: <http://iteslj.org> URL: www5.usp.br (дата обращения 06.07.2019).

Anciferova Olga

Candidate of Pedagogic Sciences
kira_a@list.ru
St. Petersburg State University
St. Petersburg, Russia

Kolosova Tatiana

Candidate of Philological Sciences
kira_a@list.ru
St. Petersburg State University
St. Petersburg, Russia

Popova Tatiana

Doctor of Philological Sciences
rki@spbu.ru
St. Petersburg State University
St. Petersburg, Russia

Shchukina Kira

Candidate of Philological Sciences
kira_a@list.ru
St. Petersburg State University
St. Petersburg, Russia

**NEW TRAJECTORY OF TEACHING PRACTICE IN THE MASTER'S
EDUCATION:
TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN THE PEER-TO-PEER
FORMAT**

The article discusses teaching practice trajectories intended for 2nd year graduate students, which were developed at the Department of Russian as a Foreign Language and its teaching methods at St. Petersburg State University, with particular attention being paid to the trajectory of teaching practice online in the peer-to-peer format as the most modern in terms of pedagogy and methodology, as well as related to information technology. Online lessons are becoming an integral part of the modern educational process, and the readiness of the future teacher of Russian as a foreign language to this a communication's format is the most important methodological task of the new time.

Education in the peer-to-peer format is based on the fact that the status of education's participants is equal, i.e. the teacher and the student in the traditional sense are absent. The article also discusses the features and differences of "horizontal" teaching's method from the traditional "vertical" method, and proposes a model of a three-part lesson as the most suitable for the practice in this format. The three-part lesson model consists of three thematically related lessons, which are also united by common goals and objectives, with each lesson having its own specifics, its own internal goals and subtasks, as well as various ways to achieve them. The methods of work that are proposed in this article will help fill the current gap in the method of teaching Russian as a foreign language, due to the lack of teaching materials that provide training for future teachers to work in remote mode.

Keywords: *teaching practice; online practice; peer-to-peer; pedagogy of cooperation; e-learning; online learning; distance education; information technology in education.*

Балогне Петкевич Ольга

кандидат филологических наук

petkevics@upcmail.hu

Будапештский экономический университет прикладных наук

Будапешт, Венгрия

ПРИНЦИП ОПОРЫ НА НЕМЕЦКИЙ КАК ПЕРВЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

В статье речь идет о том, каким образом венгерские студенты, изучающие русский язык как второй иностранный, могут использовать уже имеющиеся у них знания других иностранных языков, в частности, немецкого. Методы сравнительного подхода позволяют повысить эффективность восприятия и облегчить осмысление нового материала на уроках. Тем самым увеличивается эффект успеха и повышается мотивация к достижению поставленной цели. Принимая во внимание, что отведенных часов на прохождение материала оказывается более чем недостаточно, факт ускорения познавательного процесса высоко оценивается как преподавателями, так и студентами. В работе приводятся примеры позитивного взаимодействия представителей двух различных языковых групп: западной подгруппы германских языков и восточной подгруппы славянских языков. Наблюдения показывают, что не только первично усвоенный иностранный язык помогает лучше понять структуру нового языка, но и второй иностранный язык побуждает к рефлексии, когда учащиеся по-новому оценивают уже приобретенные знания, переосмысливая их. Нередки случаи, когда благодаря второму иностранному языку студенты открывают для себя новое в уже, казалось бы, изученном, чем углубляют свои познания. Закрепившиеся навыки, в свою очередь, рождают интерес к изучению новых языков, так как учебный процесс уже не представляется непреодолимым.

Ключевые слова: *первичный и вторичный иностранный язык; лингвистическая интерференция; эффективность учебного процесса.*

Своеобразие ситуации преподавания русского языка венгерской аудитории с опорой на немецкий

Довольно длинный заголовок статьи «Принцип опоры на немецкий как первый иностранный язык при обучении русскому языку как второму иностранному» можно было бы несколько упростить и сделать более привлекательным: «Русский язык труден? – Deutsch kann helfen!»

В работе говорится о том, как, используя знания немецкого языка венгерских студентов, можно сэкономить время и усилия в процессе обучения их русскому языку. В первую очередь это относится к усвоению нового грамматического материала.

Автор статьи преподаёт русский и немецкий языки специальности в Будапештском экономическом университете прикладных наук на факультете торговли, ресторанно-гостиничного бизнеса и туризма. Факультет предлагает довольно широкий спектр выбора иностранных языков: будущие экономисты могут изучать английский, немецкий, испанский, итальянский, французский и русский языки. Согласно учебной программе бакалавриата, за время учебы студенты имеют возможность изучать два иностранных языка: три семестра один и три семестра второй.

Можно утверждать, что подавляющее большинство венгерских студентов нашего университета в большей или меньшей мере владеет английским языком. Вероятно, все коллеги, преподающие иностранные языки, согласятся с тем, что после

английского в качестве первого иностранного языка обучение второму иностранному, особенно на первом этапе, вызывает дополнительные трудности со стороны учащихся, так как они автоматически сравнивают последующие новые языки с уже знакомым английским. После английского языка немецкий никогда не будет казаться простым, не говоря уже о русском. Оба языка, и немецкий, и русский, взятые в отдельности, даются венграм нелегко, особенно на начальном этапе студенты продвигаются очень медленно, встречаясь со множеством незнакомых им до сих пор явлений, так как трудности имеют здесь несколько иной характер. По степени сложности перевес имеет однозначно русский язык. Большинству, наверняка, знакома одна из самых распространенных шуток в студенческой среде: «Русский язык настолько суровый, что не ты изучаешь его, а он тебя!». Одна только кириллица с прописными и строчными буквами чего стоит, не говоря уже о правильном произношении. Поэтому, чтобы предотвратить отсев учащихся, или, во всяком случае, сократить число случаев отсева, очень важно в самом начале дать им почувствовать, что ситуация не настолько сложна, и что препятствия преодолимы, другими словами, дать им опереться на уже изученное, пройденное, закрепившееся.

Наблюдения показывают, что если студенты уже имеют некоторые представления о языковой системе немецкого языка, или, еще лучше, некоторые навыки в этом языке, русский язык усваивается легче. Примечательно, что далеко не всеми любимый и считающийся сложным немецкий язык может наилучшим образом способствовать быстрейшему и лучшему усвоению другого, также непростого, или даже превосходящего своей сложностью, русского.

Если говорить о хронологическом порядке, в котором венгерские ученики изучают два описываемых языка, в подавляющем большинстве случаев первичным оказывается немецкий. Принимая во внимание, что на факультете торговли, ресторанно-гостиничного бизнеса и туризма студенты могут выбирать, на каких языках они желают проходить обучение – они могут слушать все предметы на венгерском, английском и немецком языках – те студенты, которые обучаются на немецком, являются собой, выражаясь языком экономистов, целевую аудиторию для преподавателя. Опыт показывает, что такие группы, закаленные немецким, имеют большую выдержку и терпение, следовательно, результативность.

В статье неслучайно неоднократно подчеркивается, что обучение русскому языку, в нашем случае, происходит в аудитории, представленной венгерскими студентами. Этот факт заслуживает особого внимания по своей неординарности. Если взглянуть на языковую карту Европы, видно, что преподавать немецкий и русский венграм, окруженным, заметим, также по большей части славянскими и германскими языками, представляет собой несколько иную ситуацию по сравнению с преподаванием этих языков другим национальностям, а неиндоевропейский венгерский можно сравнить с небольшим островком среди моря индоевропейских языков Европы:



Примеры

В дальнейшем будут представлены некоторые примеры, свидетельствующие о том, как представитель западной подгруппы германских языков способен помочь венгерским ученикам, носителям одного из немногих неиндоевропейских языков, при изучении восточнославянского русского. На основе общих индоевропейских «генов»

немецкий и русский имеют множество сходных черт в своей структуре. Выше уже отмечалось, что методом лингвистической аналогии, применяемым на уроках, используются, в первую очередь, соответствия в грамматическом строе обоих языков. По словам профессора Л. Локштановой, описывающей родство немецкого и русского, именно грамматический строй является наиболее устойчивой составляющей языковой системы.

Обратимся к конкретным примерам.

Пример 1

Языковое сходство обнаруживается уже на первом уроке. Вводя вопросительные местоимения *кто? что?*, можно опираться на аналогичные *wer? was?*, подчеркивая их применение исключительно в единственном числе. Для венгерской аудитории это, казалось бы, незначительное явление вызывает трудность по той причине, что в венгерском языке существует и множественное число описываемых местоимений, требующих соответствующего согласования глаголов: *ki?/kik?, mi?/mik?*.

| Русский | Немецкий | Венгерский |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| <i>Кто это?</i> | <i>Wer ist das?</i> | <i>Ki ő? Kik ők?</i> |
| <i>Что это?</i> | <i>Was ist das?</i> | <i>Mi ez? Mik ezek?</i> |

Пример 2

Личные местоимения и в русском, и в немецком языках могут замещать как одушевленные, так и неодушевленные существительные. В венгерском же происходит разделение на *ő/ők* и *ez/ezek*.

| Русский | Немецкий | Венгерский |
|---|--|--|
| <i>Это мой дом. Это моя семья. Это мой муж. Это мой сын. Это моя дочь. А это наши собаки.</i> | <i>Das ist mein Haus. Das ist meine Familie. Das ist mein Mann. Das ist mein Sohn. Das ist meine Tochter. Und das sind unsere Hunde.</i> | <i>Ez az én házam. Ők itt a családom. Ő a férjem. Ő a fiam. Ő a lányom. Ezek pedig a kutyáink.</i> |

Пример 3

Самым первым камнем преткновения для венгров является, бесспорно, знакомство с грамматическим родом имен существительных, поскольку это явление полностью отсутствует в их родном языке. Эта стадия проходит более безболезненно, если понятие категории рода ученику уже знакомо. В итоге процесс усвоения сокращается. В методике преподавания всегда очень важно подчеркивать легкую сторону изучаемого материала. Например, если при подаче описываемой грамматики выделить, что, в отличие от немецкого, в русском языке грамматический род в большинстве случаев можно определить, исходя из окончаний, то изучаемая категория может показаться не такой уж и трудной.

| Русский | Немецкий | Венгерский |
|---|---|---|
| <i>магазин, город, музей купальня, гостиница, цена блюдо, озеро, море</i> | <i>das Geschäft, die Stadt, das Museum das Bad, das Hotel, der Preis die Speise, der See, die See</i> | <i>üzlet, város, múzeum fürdő, szálloda, ár, étel, tó, tenger</i> |

Пример 4

Из-за своей любви к сложным существительным немецкий язык постоянно подвергается насмешкам. Преподаватель русского языка должен испытывать только благодарность этому свойству немецкого. Воспользуемся игрой слов: если студенты

преодолели множество массивных конструкций в немецком, тогда сложные имена существительные русского языка сложными показаться уже не должны.

| Немецкий | Русский |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| <i>Kundenzufriedenheitsbefragung</i> | <i>автоэлектронподъёмники</i> |
| <i>Eigenkapitalbeschaffung</i> | <i>клиентоориентированность</i> |
| <i>Immobilienfinanzierungskosten</i> | <i>делопроизводительница</i> |
| <i>Steuerbemessungsgrundlage</i> | <i>неудовлетворительность</i> |
| <i>Existenzgründungszuschüsse</i> | <i>достопримечательность</i> |
| <i>Unternehmenszusammenschlüsse</i> | <i>воздухораспределитель</i> |

Пример 5

Хотя в немецком языке по падежам склоняются не сами существительные, а стоящие перед ними артикли или другие детерминанты, общность в языках обнаруживается и здесь. Возьмем в качестве примера винительный падеж.

В немецком языке в винительном падеже изменение происходит только в мужском роде. Так как в случае русского языка на первом этапе студенты знакомятся с винительным падежом исключительно существительных неодушевленных, можно применить тот же подход. Разница лишь в том, что в русском изменяются формы женского рода. При этом преподаватель преследует уже отмеченную выше цель: подавая новый материал, дать ученикам ухватиться за какую-то соломинку, дать им почувствовать, что все не так сложно, а, в принципе, уже знакомо.

Говоря о винительном падеже, невозможно не упомянуть и его употребление в значении обстоятельства места при ответе на вопрос «куда?». Здесь находим то же самое правило, как и в немецком языке: *в / на + винительный падеж, in / auf + Akk.*

| Русский | Немецкий | Венгерский |
|-------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| <i>в парк, на улицу</i> | <i>in den Park, auf die Straße</i> | <i>a parkba, az utcára</i> |

Пример 6

Структура притяжательных конструкций, выраженных с помощью родительного падежа, также полностью совпадает в обоих языках. Отличающийся от венгерского порядок слов объединяет немецкий и русский и в этом плане.

| Русский | Немецкий | Венгерский |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| <i>достопримечательности города</i> | <i>Sehenswürdigkeiten der Stadt</i> | <i>város nevezetességei</i> |

Пример 7

Притяжательные местоимения в обоих описываемых языках согласовываются в роде, числе и падеже, в отличие от венгерского.

| Русский | Немецкий | Венгерский |
|-----------------------|---------------------------|-----------------------|
| <i>в моей книге</i> | <i>in meinem Buch</i> | <i>a könyvemben</i> |
| <i>в наших книгах</i> | <i>in unseren Büchern</i> | <i>a könyveinkben</i> |

Пример 8

По одной системе функционируют и определительные местоимения *все* и *все*, а также *каждый* и *все*.

| Русский | Немецкий | Венгерский |
|------------------|---------------------|---------------------------------|
| <i>все – все</i> | <i>alles – alle</i> | <i>minden – minden/mindenki</i> |
| <i>каждый</i> | <i>jeder</i> | <i>minden</i> |
| <i>каждая</i> | <i>jede</i> | <i>minden</i> |
| <i>каждое</i> | <i>jedes</i> | <i>minden</i> |

| | | |
|------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| <i>все (мн. число)</i> | <i>alle (мн. число)</i> | <i>minden/mindenki (мн. число)</i> |
|------------------------|-------------------------|------------------------------------|

Пример 9

Перечень схожести можно продолжить и примерами обстоятельства времени, образованного с помощью уже упомянутых определительных местоимений по одной модели, в которой местоимение, стоящее в единственном числе, выступает в винительном падеже без предлога.

| Русский | Немецкий | Венгерский |
|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| <i>каждый вторник</i> | <i>jeden Dienstag</i> | <i>minden kedden</i> |
| <i>каждую неделю</i> | <i>jede Woche</i> | <i>minden héten</i> |
| <i>каждое лето</i> | <i>jedes Jahr</i> | <i>minden évben</i> |

Пример 10

Согласование имен прилагательных с существительными, полностью отсутствующее в венгерском языке, если и не становится менее сложным, но, во всяком случае, уже знакомым явлением на основе немецкого языка. Склонение этой части речи означает особую нагрузку для венгерской аудитории, так как требует не только заучивания грамматических форм, но и постоянного самоконтроля мысли.

| Русский | Немецкий | Венгерский |
|-------------------------|------------------------|----------------------|
| <i>зелёный чай</i> | <i>grüner Tee</i> | <i>zöld tea</i> |
| <i>холодная закуска</i> | <i>kalte Vorspeise</i> | <i>hideg előétel</i> |
| <i>светлое пиво</i> | <i>helles Bier</i> | <i>világos sör</i> |

Пример 11

Избежать склонения прилагательных можно с помощью несогласованных определений, которые следует выделить особо. Как правило, существительные в иностранных языках усваиваются значительно легче других частей речи. Конструкции, выраженные с помощью существительных в значении определения, имеют схожесть построения в обоих рассматриваемых языках, что способствует их быстрейшему закреплению.

| Русский | Немецкий | Венгерский |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| <i>поездка в Италию</i> | <i>Reise nach Italien</i> | <i>olaszországi út</i> |
| <i>партнёры из Венгрии</i> | <i>Partner aus Ungarn</i> | <i>magyar partnerek</i> |
| <i>билет для взрослого</i> | <i>Ticket für Erwachsene</i> | <i>felnőtt jegy</i> |
| <i>кофе с молоком</i> | <i>Kaffee mit Milch</i> | <i>tejeskávé</i> |
| <i>прогулки после обеда</i> | <i>Spaziergänge am Nachmittag</i> | <i>délutáni séták</i> |

Пример 12

Очень часто приходится наблюдать, что венгерские студенты не замечают связи между возвратными и невозвратными глаголами, хотя аналог имеется и в их родном языке, с тем отличием, что разница между глагольными парами выражается там по-другому.

Fejlődik a gazdaság. Képesek vagyunk gazdaságot fejleszteni.

Állandóan nyugtalanodik. Nyugtalanít a helyzet.

Nyugodjanak meg. Mivel tudnám megnyugtatni önöket?

Несмотря на существующую параллель, разграничение глагольных пар в русском языке далеко не гарантировано. Еще труднее ситуация, когда речь идет о возвратных русских глаголах, не имеющих соответствия в венгерском. И снова видим, что те, кому удалось усвоить возвратные глаголы в немецком, легче справляются с этой грамматической частью в русском.

| Русский | Немецкий | Венгерский |
|--------------------|-----------------------|-------------------|
| <i>встречаться</i> | <i>sich treffen</i> | <i>találkozni</i> |
| <i>ошибаться</i> | <i>sich irren</i> | <i>tévedni</i> |
| <i>радоваться</i> | <i>sich freuen</i> | <i>örülni</i> |
| <i>бояться</i> | <i>sich fürchten</i> | <i>félni</i> |
| <i>ссориться</i> | <i>sich streiten</i> | <i>veszekedni</i> |
| <i>заблудиться</i> | <i>sich verlaufen</i> | <i>eltévedni</i> |

Говоря о возвратных глаголах, невозможно не упомянуть наиболее труднопреодолимую составную, а именно, их управление. И здесь наблюдается схожесть в русском и немецком языках.

Пример 13

Схожести проявляются и на уровне синтаксиса. Конечно, соревноваться со строгим, можно даже сказать, жестким порядком слов в немецком русский язык не может. Однако членение высказывания на тему и реме происходит по той же модели. В предложении тема предшествует реме. Этот так называемый «объективный порядок», при котором движение происходит от известного к неизвестному, облегчает слушателю понимание высказывания.

*Завтра мы **отдыхаем**.*

*Мы **отдыхаем** завтра.*

*Завтра **отдыхаем** мы.*

Особенно ценится правильное восприятие темы и реме в заданиях на аудирование, когда ученик должен ухватить главную информацию, обычно расположенную в конце, и тем самым имеет шанс настроиться на ее подачу.

Обобщение

Подводя итоги, можно сказать, что, хотя немецкий и русский языки и относятся к совершенно разным языковым группам, однако имеют очень много общего. И на этой основе один язык способствует быстрейшему усвоению другого.

В работе говорилось о позитивном влиянии знания немецкого языка на русский, однако то же самое имеет место и в обратном порядке. Нередки случаи, когда объясняя актуальную тему на уроках русского языка и ссылаясь при этом на эквивалентность языковых структур в немецком, можно слышать: «А, теперь я понял, почему в немецком это так выражается!». Примечательно, что положительная лингвистическая интерференция выражается здесь на уровне двух иностранных языков.

В конце работы примеры схожести в языковых системах русского и немецкого языков хочется дополнить примером из лирического произведения поэта, прозаика, переводчика, литературоведа и литературного критика Елены Ивановны Зейферт, в котором, по словам А.М. Семеновой, лингвистические сигналы на уровне лексики свидетельствуют об обращенности авторского сознания одновременно к двум культурам – русской и немецкой. В ее стихотворении *Die Russlanddeutsche* отчетливо обнаруживаются импульсы немецкой лингвокультуры:

Рот, вмещающий два языка.

Отче, Vater, скажи, чья дочь я?

Точит кирху на дне реки...

Твой удел – терпеть, Russlanddeutsche...

Две души истомились в груди.

– Сердце! Herz! – иссякает аорта.

– Голос! Stimme! – Я слаб и один.

– Liebe Heimat! – На карте я стёрта.

Ржавый плуг как могильный крест.
Лютер – в ветошь завёрнутой книге...
Волга! Mutter! И в тысяче мест
остаёмся мы Wolganigger.

В отчем доме хочу домой...
– Предок! – Кости лежат в Карлаге.
– Кирха! – Колокол мой немой.
– Нибелунги! – Ты веришь в саги?..

«Я не верю уже ни во что!» –
Так ответь, и предашь всё на свете.
...Речи терпкой щекочущий ток
неужели не благ и не светел?

Крылья – вширь, и – поверх голов –
станем, делая тысячный круг, мы
двухязыкими магами слов,
Руссланддойче с большой русской буквы.

Две культуры, два духа... Вдвойне
нам достанет родительской речи...
Плуги нежны на новой стерне
прежних кладбищ... Озимые крепче.

Литература:

1. Локштанова Л. О родстве немецкого и русского языков. Журнал „Partner” № 4, 2004. URL: <https://www.partner-inform.de/partner/detail/2004/11/260/1596/o-rodstve-nemeckogo-i-russkogo-jazykov?lang=ru> (дата обращения 15.07.2019)
2. Семенова А.М. Лингвистическое воплощение бикультурности автора-лирика в стихотворении Елены Зейферт „Die Russlanddeutsche“ // Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты : сб. науч. статей [по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Международному дню родного языка, 20-22 февраля 2019 г.]. Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. С. 209-213.

Baloghné Petkevics Olga

Ph.D.

petkevics@upcmail.hu

*Budapest Business School, University of Applied Sciences
Budapest, Hungary*

THE PRINCIPLE OF GERMAN AS THE FIRST FOREIGN LANGUAGE SUPPORT IN TEACHING RUSSIAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the way Hungarian students with knowledge of German studying Russian as a second foreign language. Methods of comparative approach can increase the efficiency of perception and understanding of new material in the classroom. This increases the effect of success and the motivation to achieve the goal. Taking into consideration the lack of classes needed for learning the material, the fact of accelerating the cognitive process is highly appreciated by both teachers and students. The paper provides examples of positive

interaction between representatives of two different language groups: the Western subgroup of Germanic languages and the Eastern subgroup of Slavic languages. Practice shows that the second foreign language as well as the first encourages reflection, when students reevaluate already acquired knowledge while rethinking it. Owing to the second foreign language students quite often discover new things in the already studied material deepening their knowledge. Entrenched skills give rise to interest in learning new languages.

Keywords: *first and second foreign language; linguistic interference; efficiency of the educational process.*

УДК 371.3

Белихина Елена Николаевна

enbelihina@pushkin.institute

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена проблеме моделирования учебного занятия с учетом современных педагогических технологий. Основой такого обучения являются проектные задания, подразумевающие не пассивное слушание преподавателя, а диалогическую работу студентов с преподавателем и друг с другом, самостоятельное решение поставленных учебных задач в мини-группах. Большое внимание уделяется формированию у иностранных студентов социокультурной и лингвострановедческой компетенций. Для этого на учебных и внеаудиторных занятиях предлагается такой вид проектной работы, как создание и проведение экскурсии, реальной или виртуальной, в ходе которой студенты выступают в роли гидов. Правильная организация и проведение таких занятий способствует формированию необходимых компетенций у иностранных обучающихся.

Ключевые слова: *социокультурная и лингвострановедческая компетенции; метод проектов; реальная и виртуальная экскурсия.*

В современном мире происходит глобальная интеграция всех сфер жизни общества: экономической, социальной и культурной. В связи с развитием туризма, высокой мобильностью населения, международной торговлей стало необходимым не только знать иностранные языки, но и уметь вести эффективный диалог с представителями других культур. Вследствие этого перед преподавателями стоит задача найти такие методы обучения иностранному языку (в нашем случае русскому), которые были бы способны создать основу для овладения компетенцией социокультурного общения, а также сделали бы процесс обучения интересным и увлекательным.

Известно, что социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и представляет собой «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286]. Отсутствие или недостаточная

сформированность социокультурной компетенции является причиной возникновения ошибок социокультурного характера и, как следствие, дискommunikации, т. е. нарушения хода иноязычного общения. Для формирования социокультурной компетенции на учебных и внеаудиторных занятиях может применяться ряд форм и методов работы: моделирование практических ситуаций, взятых из повседневной жизни, ролевые игры, коллективные решения творческих задач, беседы, направленные на формирование адекватного восприятия российской действительности. Не менее важным представляется нам использование на уроках метода проектов, представляющего собой «организацию, разработку и создание учащимися под контролем учителя творческих продуктов, имеющих практическую значимость» [5, с. 266]. Включение этого метода в практику преподавания иностранного языка (в нашем случае русского) переносит акцент с выполнения упражнений различного рода – тренировочных, подготовительных, грамматических и пр. (что не отрицает их полезности на определенном этапе обучения) – на аутентичную коммуникативную деятельность на иностранном языке. К другим достоинствам метода проектов относятся:

- высокая коммуникативность учащихся, которые участвуют в создании и озвучивании проекта;
- повышение мотивации обучения путем осознания учащимися личной ответственности за выполнение проекта;
- создание прочной языковой базы;
- активизация самостоятельности мышления у учащихся;
- стимулирование учащихся в речевом общении [5].

При обучении иностранным языкам чаще всего используют следующие виды проектов:

- информационные – учащиеся готовят сообщение на предложенную тему;
- игровые – учащиеся разыгрывают ситуации;
- издательские – студенты готовят статью или реферат;
- творческие – обучающиеся переводят определенный текст;
- сценарные – разработка учащимися программы внеаудиторного мероприятия.

Одним из таких мероприятий является учебная экскурсия. В «Новом словаре методических терминов и понятий» находим следующее определение: «Форма организации учебно-воспитательного процесса, позволяющая знакомить учащихся со страной изучаемого языка и условиями функционирования языка в конкретной речевой среде» [1, с. 351]. Различают реальные экскурсии, во время которых осуществляется принцип наглядности обучения посредством личного посещения культурных объектов, и виртуальные, позволяющие получить достаточно полное впечатление об изучаемом объекте, не выходя из аудитории. Наглядность в этом случае обеспечивается с помощью мультимедийной презентации. Во время подготовки и проведения экскурсии происходит знакомство учащихся с природой, историей, экономикой и культурой региона. Все это способствует формированию социокультурной, лингвокультурологической и лингвострановедческой компетенций у инофонов.

Рассмотрим порядок организации, подготовки и проведения реальных экскурсий. Как правило, во время них преподаватели РКИ выступают в роли гидов, показывая и рассказывая о культурных достопримечательностях группе, а обучающиеся являются «туристами», которые смотрят и слушают выступление. И хотя темп речи и лексико-грамматические особенности подачи информации соответствуют уровню группы, обучающиеся остаются в роли пассивных слушателей. Тем не менее этого можно избежать, если организовать экскурсию так, чтобы сами студенты выступали в роли гидов. В этом случае мероприятие будет выполнять не только познавательную функцию, но и станет средством обучения иностранных учащихся

диалогической и монологической русской речи [6]. Преимущество такого вида работы на экскурсии состоит еще и в том, что среди учащихся присутствует соревновательный дух: кто из них лучше подготовится и выступит перед остальными участниками экскурсии, кому будут громче и продолжительнее аплодировать. Все это повышает мотивацию учащихся к более тщательному написанию текста сообщения и устному докладу [3]¹.

Для достижения успешного результата всем участникам следует тщательно подготовиться к экскурсии. Преподаватель определяет тему и содержание экскурсии, находит место для ее проведения, подбирает необходимый материал в книгах и интернете, чтобы легко ориентироваться на местности и т.д.

Обязательно предэкскурсионное занятие, которое должно подготовить группу к предстоящему мероприятию. Оно состоит из прочтения текста на заданную тему, просмотра видео, разбора тематической лексики. Например, если тема экскурсии "Московское метро", стоит обратить внимание на такое слово как "тройка" - проездной билет, который действует во всех видах общественного транспорта Москвы. Учащимся стоит поразмышлять над тем, почему так называется этот билет, почему на нем изображено три лошади. Таким образом мы выведем учащихся на социально-культурный подтекст данного слова: старинная русская запряжка лошадей, придуманная для быстрой езды. Уместно вспомнить лирическое отступление в романе "Мертвые души" Н.В. Гоголя "Русь-тройка".

Стоит обсудить со слушателями поведение русских в метро (чтение книг, минимум общения, сон, особенности входа и выхода пассажиров из вагона и их распределение по вагону). Потом можно разыграть со слушателями такие ситуации речевого общения, как покупка билета в метро, разговор в транспорте с целью отработки следующих конструкций: "Дайте билет на 10/40/60 поездок"; "Извините, Вы выходите на следующей станции?"; "Извините, какая следующая станция?".

Работа над проектами выносится во внеаудиторную деятельность и делится на несколько этапов:

- обсуждение задания с преподавателем в микрогруппах;
- поиск информации обучающимися;
- первичное предъявление проекта преподавателю;
- проверка преподавателем проектного задания и необходимая корректировка;
- внесение изменений в проект обучающимися;
- вторичное предъявление проектного задания;
- предъявление проекта во время урока [4, с. 111].

За основу виртуальных проектных экскурсий на наших уроках РКИ мы предлагаем взять сценарий современной развлекательной ТВ-программы о путешествиях «Орёл и решка», в которой один из ведущих должен провести 2 дня в городе как богатый турист, в то время как у другого бюджет составляет всего 100\$². Данная передача популярна среди российских телезрителей, современна, у нее актуальная проблематика и интересная подача материала. Сценарий данного шоу состоит из микротем, которые изучаются слушателями на уроках РКИ на уровне А2-В1 по шкале Совета Европы: прохождение паспортного контроля в аэропорту, поездка в городском транспорте, ночевка в гостинице, обед в ресторане, посещение достопримечательностей, покупка сувениров. Как видим, такое полноценное путешествие можно предложить разработать учащимся в качестве проектного задания.

Для реализации данной виртуальной экскурсии требуется серьезная подготовка. Мы можем описать процесс подготовки проекта, разделив его на несколько этапов:

¹Статью о нашем занятии в московском метро см. <http://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=19215>

² Сайт программы см. <https://orelireshka.tv>

1. Выбор преподавателем темы проекта, которая содержала бы социокультурный материал о России, поиск проблемы, которую необходимо решить иностранным слушателям.

2. Групповое планирование работы учащимися, поиск социокультурной и лингвострановедческой информации в различных источниках.

3. Сбор всего социокультурного материала на заданную тему и обсуждение его презентации.

4. Подведение итогов самостоятельной работы – презентация готового проекта перед публикой (устное выступление на улице или в аудитории с демонстрацией слайд-шоу).

5. Контроль и оценка преподавателем итогового результата, а также всего процесса работы над проектом.

Перед тем как приступить к проекту, преподавателю следует провести подготовительную работу: выбрать один из городов России и составить сценарий путешествия, предложить различные места классов люкс и эконом, чтобы слушатели могли выбрать для себя более подходящий вариант и объяснить, почему они остановились бы в том или ином месте, пошли бы в дорогой ресторан, а не в бистро и т.д. Далее преподавателю нужно дать учащимся план путешествия, объяснив, что им следует делать (доехать из аэропорта до центра города, найти жильё, пообедать, посетить достопримечательности, купить сувениры и т.д.) Затем группа делится на 2 команды. Первая команда должна составить маршрут богатого бизнесмена с безлимитной картой, вторая команда – обычного студента, у которого всего лишь 5000 Р. Опираясь на материал урока, предшествующий проектному заданию, слушатели в течение 45 минут составляют план своего отдыха, рассчитывают его стоимость, готовят презентацию вместе с пунктами посещения города, ценами и итоговой суммой. Всю информацию они ищут в интернете.

После завершения работы над проектом идёт его защита. Каждая группа в течение 10 минут показывает и комментирует сделанную презентацию.

Затем слушатели должны ответить на вопросы, возникшие у другой команды. Таким образом проверяется понимание представленного материала слушающими, а также умение составлять вопросы участниками, которые готовят свой материал [2]. Важно научить студентов слушать и слышать друг друга, именно это является залогом коммуникации, приближенной к естественной в условиях учебного процесса. Функция преподавателя – направление, координация студентов в их поиске ответов на предложенные вопросы. Слушатели должны самостоятельно найти решение поставленной задачи. Подготовка данного проекта заставляет учащихся взаимодействовать в группе, вступать в дискуссию, отвечать за успехи каждого члена группы.

При правильной организации проектной работы у учащихся формируются социокультурная, коммуникативная и лингвострановедческая компетенции, расширяется кругозор, происходит удовлетворение от процесса познания, от общения с другими людьми и культурами.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. С. 226.

2. Белихина Е.Н. Доклад с использованием мультимедийной презентации как средство обучения монологической речи иностранных слушателей на подготовительном факультете // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного. Москва, 2017. С. 242

3. Белихина Е.Н. Организация и проведение экскурсии как одного из видов нетрадиционных уроков в процессе обучения РКИ на подготовительном факультете (на примере урока, посвященного теме московского метро) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Воронеж, 2018. С. 8—12.

4. Белихина Е.Н., Татарина Н.В. Современные образовательные технологии при обучении РКИ «Путешествие в Петербург» // Русский язык за рубежом. 2016. № 5. С. 110—123.

5. Капитонова Т.И., Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. М., 2008. 312 с.

6. Соколова Т.М. О проведении учебных экскурсий силами студентов иностранцев в процессе их обучения РКИ // Инновационная наука. 2015. № 6. С. 166—169.

Belikhina Elena
enbelihina@pushkin.institute
Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia

USING PROJECT TASKS AS A METHOD OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article addresses the problem of designing a lesson with the modern technologies involved. The most significant part of this methodological approach is the project based tasks that require students' active participation in contrast to passive listening. According to this approach the team is in charge of independent work. Researcher's attention is focused on social- and linguoregional competence elaboration. For this purpose the author suggests designing and running guide tours as a project based task in either real or virtual environment.

Keywords: *sociocultural and linguoregional competence; project method; real and virtual excursion.*

УДК 81'276.6:62

Бергер Ольга Львовна
Ph.D.
berger@phil.muni.cz
Университет им. Масарика
Брно, Чехия

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ЧЕШСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются сложности, связанные с освоением синтаксической терминологии при изучении русского языка чешскими студентами. Затруднения вызывает целый ряд причин, мы подробнее останавливаемся на несоответствиях терминов, вызванных разницей в русской и чешской синтаксической традиции. Одними из самых сложных для освоения терминов являются терминоединицы, служащие для наименования главного члена односоставного предложения, между тем на занятиях студентам часто приходится с ними

работать. Сопоставительный анализ базовых синтаксических терминов помогает избежать «теоретической интерференции» и облегчает работу с терминологическим аппаратом.

Ключевые слова: сопоставительный анализ; синтаксическая терминология; метаязык.

Метаязык лингвистики представляет собой средство научного общения, лингвистическая терминология как важнейшая составляющая метаязыка является предметом изучения и разностороннего анализа. Отбор и представление лингвистической терминологии как метаязыка описания составляет отдельную проблему лингводидактики. Это связано с тем, что владение метаязыком лингвистики относится к области лингвистической компетенции, а сам метаязык национально обусловлен [2].

Лингвистическая терминология на протяжении своего существования постоянно изменяется и развивается, для каждого отдельного исторического периода свойственны свои процессы. Так, например, к новейшим процессам 21 века в лингвистической терминологии можно отнести, например, 1) активизацию терминов интегративного характера, употребляемых в смежных науках: лингвистике текста, риторике, культуре речи, когнитивистике, прагматике, философии и т.п.; 2) актуализацию терминов греко-латинского происхождения; 3) пополнение состава словообразовательных типов терминологическими неоминациями; 4) усложнение структуры словообразовательных гнезд, обусловившее усиление их мощности [1, с. 6].

При изучении русского языка иностранными студентами большое внимание следует уделить вопросу метаязыка науки, необходимо рассмотреть базовые термины, прояснить значение интернациональных терминов (как правило, греко-латинского происхождения), подчеркнуть связь терминов на понятийном и деривационном уровнях. Сложности при освоении терминов могут быть обусловлены целым рядом причин разного характера: общий невысокий уровень лингвистической подготовки студентов и невладение лингвистической терминологией даже на родном языке; несоответствие языковых систем родного и изучаемого языка; отдельную сложность вызывает несовпадение национальных научных школ, традиций и как следствие несоответствие (или неполное соответствие) как отдельных терминов, так и целых терминосистем. При изучении русского синтаксиса чешскими студентами именно эта причина может вызвать затруднения.

Когда следует обращать внимание на несоответствие научных подходов и традиций? В случае, если сам преподаватель знаком с национально обусловленными отличиями в описании лингвистических явлений, и при работе с национально однородной группой, для которой сопоставление с привычной им терминологией будет полезным. Необходимо акцентировать внимание студентов именно на различия: студенты-филологи, изучающие русский как иностранный, при изучении синтаксиса уже достаточно хорошо владеют русским языком и часть информации должны осваивать самостоятельно, но если не подчеркивать особенности русской синтаксической традиции, то достаточно высок риск экстраполяции значений терминов родного языка на русские термины.

В лингвистической терминологии возможно выделить три группы терминов: 1) универсальные, которые в принципе могут быть применимы к описанию явлений самых различных языков; 2) уникальные, именующие явления, специфические для какого-либо языка; 3) авторские, ориентированные на использование в пределах одной теории (концептуально-авторские). При этом между терминами первой и второй группы, с одной стороны, и третьей, с другой, нельзя провести чёткой границы,

поскольку последняя служит постоянным источником пополнения первых двух, особенно первой [5].

Как показал сопоставительный анализ, сложности при освоении терминологии могут возникнуть не только при работе с терминами второй и третьей групп, но даже универсальные термины могут трактоваться по-разному в зависимости от национальных традиций. При сопоставлении русских и чешских синтаксических терминов было выявлено, что даже базовые термины трактуются по-разному в русской и чешской синтаксической школах, а чешская русистика соединяет и переплавляет особенности двух национальных школ. Несмотря на сходство синтаксического строя русского и чешского языков, несмотря на близость и взаимовлияние русской и чешской синтаксической школы, зачастую синтаксические явления описываются с помощью разных терминов или схожие термины отличаются объемом значения.

Синтаксическая терминология как составная часть лингвистической терминологии – очень развитая и разнообразная, при освоении русского языка есть целый ряд синтаксических терминов, которыми должны владеть студенты. К таким терминам несомненно стоит отнести термины, называющие основные единицы синтаксиса и их типы, виды связи между словами и предложениями, члены предложения.

В современной литературе отмечается нечеткость, разнородность классификаций членов предложения. На протяжении XX века теория членов предложения разрабатывалась разными учеными, в результате количество вопросов, не имеющих однозначного решения, только увеличилось. Даже понятие *член предложения* трактуется неоднозначно, в некоторых грамматиках и учебных пособиях, несмотря на описание отдельных членов предложения, отсутствует дефиниция родового понятия член предложения. Однако, наверное, самыми сложными для усвоения являются термины, называющие главный член односоставного предложения. Вопрос о главном члене односоставного предложения является одним из принципиальных в синтаксической теории. Рассмотрим сложности освоения синтаксических терминов на примере терминов, называющих главный член односоставного предложения.

В русской синтаксической традиции появление термина *главный член односоставного предложения* связано с именем А.А. Шахматова, но он не подчеркивал особый характер этого члена предложения: «Сравнительно со способами словесного выражения главных членов в двусоставных предложениях, главный член односоставного предложения может быть отождествлен формально или с подлежащим, или со сказуемым» [6, с. 50].

В АГ-54 не делается принципиальных различий между главными членами двусоставного предложения и главными членами односоставного предложения. Нигде не говорится, что главный член предложения имеет иной характер по сравнению с главными членами двусоставного предложения, но в описании односоставных предложений авторы избегают терминов *подлежащее* и *сказуемое*, обычно используют название *главный член предложения*. При описании главного члена односоставного предложения всегда указывается, какой частью речи он выражен. П.А. Лекант видит разницу между подлежащим и сказуемым в двусоставном предложении и единственным главным членом односоставного предложения. Для главного члена односоставного предложения он не использует специальный термин, но подчеркивает его своеобразие: «Главный член односоставного предложения может быть подобен одному из главных членов двусоставного предложения – подлежащему или сказуемому ..., однако по значению главный член односоставного предложения не может быть отождествлен ни с подлежащим, ни со сказуемым» [4, с. 290]. П. Адамец в качестве особого члена предложения выделяет единый главный член предложения. «Единым главным членом называется главный член односоставного предложения, выражающий действие (состояние, явление), не соотносимое с подлежащим. Единый

главный член двусоставного предложения аналогичен сказуемому двусоставного предложения. Он представляет собой структурный центр односоставного предложения, с которым синтаксически сочетаются все остальные его конститутивные члены». Классификация единого главного члена проводится на основании его частеречной принадлежности, всего выделяется 8 типов, для их обозначения автор вводит новые термины: простой глагольный единый главный член, составной именной единый главный член, сложный глагольный единый главный член, инфинитивный единый главный член, экзистенциально-инфинитивный единый главный член, субстантивный единый главный член, наречный и партикулярный единый главный член, междометный единый главный член [10, с. 51-52]. В учебнике Г. Флидровой и С. Жажи для обозначения единого главного члена односоставного предложения используется термин *предикат*. Ф. Копечны в *Základy české skladby* (1962) [9] не акцентирует внимание на этом вопросе, детально не анализирует односоставные предложения, не использует специальный термин для обозначения единого главного члена предложения. М. Грепл и П. Карлик упоминают о проблеме единого главного члена односоставного предложения: «Tradičně se o přísudku mluví jen v korelaci s podmětem. Takový přístup vede pak k tomu, že např. ve větě *Občané nakonec dosáhli nápravy* se výraz *dosáhli* považuje za přísudek, ve větě *Občany bylo nakonec nápravy dosaženo* se výraz *bylo dosaženo* za přísudek nepovažuje: jde podle školských mluvnic o „jediný/jeden“ základní větný člen“. Ale ve větě *Občany byla nakonec náprava dosažena* se též výraz hodnotí zase jako přísudek» [8, с. 235]. Детальнее авторы не рассматривают вопрос о едином главном члене, но, классифицируя типы сказуемого, в качестве примеров приводят и односоставные предложения.

Подытоживая, можно отметить, что проблема различения главных членов в двусоставном и односоставном предложениях является важнейшей синтаксической проблемой, что отражается в терминологии. Авторы АГ-54 рассматривают классификацию членов предложения в главе, посвященной двусоставным предложениям, применительно к односоставным предложениям не рассматривается вопрос о членах предложения. При описании односоставных предложений они пользуются термином *главный член предложения*. В более современных русских учебниках по синтаксису, как правило, выделяется единый главный член предложения (анализируемый нами учебник [4] и др.). В «*Русском синтаксисе в сопоставлении с чешским*» выделяется единый главный член, который характеризуется по его морфологической принадлежности. В учебнике Г. Флидровой и С. Жажи авторы работают с термином *предикат*, М. Грепл и П. Карлик также выделяют в односоставных предложениях один главный член предложения – *prísudek*. Это приводит к тому, что слово в одной и той же синтаксической позиции будет классифицироваться по-разному.

Таблица 1. Классификация главных членов односоставного предложения в работах разных лингвистов.

| название источника/автор | пример | член предложения |
|--------------------------|----------------|---|
| АГ-54 | Стало светать. | Не используется специальное название, конструкция описывается как безличное предложение, главный член которого выражен инфинитивом безличного глагола несовершенного вида в сочетании с формами глаголов, обозначающих начало действия. |
| АГ-54 | Тишина. | Не используется специальный термин, конструкция рассматривается как нераспространенное номинативное |

| | | |
|--|---|---|
| | | предложение с главным членом предложения, выраженным существительным. |
| П.А. Лекант | Вечер. За стеной шумели. | Не используется специальный термин, это главный член предложения. |
| Русский синтаксис в сопоставлении с чешским | Смеркается. Крышу сорвало ветром. | Простой глагольный единый главный член. |
| | В комнате стало душно. Сереже стало не по себе. | Составной именной единый главный член. |
| | Стало светать. Пришлось подождать. | Сложный глагольный единый главный член. |
| | Борису не понять этого. Что же нам было делать? | Инфинитивный единый главный член. |
| | Есть с кем посоветоваться. Нам будет о чем поговорить | Экзистенциально-инфинитивный единый главный член. |
| | Тишина. Какая метель! | Субстантивный единый главный член. |
| | Хорошо. Вперед! Да. Спасибо! | Наречный и партикулярный единый главный член. |
| | Ах! Ой-ой! Bravo! | Междометный единый главный член. |
| Синтаксис русского языка в сопоставлении с чешским | Крышу сорвало ветром. Смеркается. | Глагольный предикат. |
| | Саше стало не по себе. | Связочно-именной предикат. |
| | Стало светать. Об этом надо будет подумать. | Сложный предикат. |
| | Борису не понять этого. Лишь бы вам не простудиться. | Инфинитивный предикат. |
| | Тишина. Ну и погода! Хорошо. Вперед! Спасибо. Ой-ой. | Неглагольный предикат. |
| М. Грепл П. Карлик | Škola. Ordínace. Skvělé! Zajímavé! | Přísudek jmenný. |

В предложениях типа «Тишина.» член предложения «тишина» в АГ-54 классифицировался бы как главный член предложения, выраженный существительным, у П.А. Леканта – как главный член, в «Русском синтаксисе в сопоставлении с чешским» – как субстантивный единый главный член, у Г. Флидровой, С. Жажи – как неглагольный предикатив, у М. Грепла, П. Карлика – как именное сказуемое (přísudek jmenný).

С подобными расхождениями в трактовке одного и того же термина и в наименовании одного и того же синтаксического явления необходимо ознакомить студентов, это поможет избежать так называемой «теоретической интерференции» и облегчит самостоятельную работу с русскими и чешскими грамматиками, учебниками по синтаксису и учебными пособиями.

Литература:

1. Алиева П.М. Состояние лингвистической терминологии в современном русском языке: 2001-2011 гг.: дисс. ... канд. филол. наук. Магас, 2010, 323 с.
2. Гвишиани Н.Б. К вопросу о метаязыке языкознания // Вопросы языкознания. 1983. № 2. С. 64—72.
3. Грамматика русского языка 2 тт. Под ред. В.В. Виноградова, Е.С. Истриной. М.: Издательство Академии наук СССР, 1954.
4. Лекант П.А. Современный русский литературный язык. Москва: Высшая школа, 1982. 399 с.
5. Слюсарёва Н.А. О типах терминов (на примере грамматики) // Вопросы языкознания. 1983. № 3. С. 21—29.
6. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. Л., 1941. 624 с.
7. Flídrová, H., Žaža, S.: Синтаксис русского языка в сопоставлении с чешским. Olomouc, 2005. 157 с.
8. Grepl M., Karlík, P.: Skladba spisovné češtiny. Praha: SPN, 1986. 474 с.
9. Копецný, F.: Základy české skladby. Praha: SPN, 1962. 359 с.
10. Kubík M. a kol.: Русский синтаксис в сопоставлении с чешским. Praha: SPN, 1982. 282 с.

Berger Olga Lvovna

Ph.D.

berger@phil.muni.cz

Masaryk University

Brno, Czech Republic

COMPARATIVE ANALYSIS OF SYNTACTIC TERMINOLOGY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND CZECH LANGUAGES)

The article reviews the difficulties associated with the study of syntactic terminology in the learning of Russian by Czech students. Problems are caused by inconsistency of terms in the Russian and Czech syntactic traditions. The most difficult to master are terms that serve to name main members of a one-member sentence. In the process of studying students often have to work with this type of sentences. Comparative analysis of basic syntactic terms helps to avoid "theoretical interference" and facilitates the work with the terminological apparatus.

Keywords: *comparative analysis; syntactic terminology; metalanguage.*

Бертхольд Мария Валерьевна
кандидат педагогических наук
elanor@list.ru
Integrationsverein Leipzig – Brücke
der Kulturen
Лейпциг, Германия

Румянцева Олеся Владимировна
oluc@yandex.ru
Московский государственный институт
международных отношений
Москва, Россия

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ СЦЕНАРИЯМ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье описываются результаты исследования, проведенного с целью понять, существует ли необходимость обучать детей-билингвов высшим коммуникативным компетенциям и насколько это возможно в рамках дополнительного образования. Базой для проведенного исследования стала концепция сценарности русского речевого общения. Теория сценарности русского речевого общения является одним из самых новых учений, созданных на основе разработок когнитивной лингвистики, и в общем виде предназначена дать ответы на вопросы, как себя вести в той или иной коммуникативной ситуации. Для определения фокус-группы использовались данные как возрастной психологии, так и теории билингвизма. В группе учащихся, владеющих русским языком на продвинутом уровне, занятия проходили довольно легко и интересно, что повысило мотивацию к изучению русского языка. Обучение русскому языку, построенное на основе сценариям русского речевого общения, позволит учащимся улучшить уровень владения русским языком, обогатить словарный запас, получить представление о наличии ментальных схем, что поможет им лучше узнать и понять язык повседневного общения. Несмотря на всю привлекательность такого обучения, преподаватель все же должен ориентироваться на социальный запрос, так как не каждому студенту нужно повышать знание языка до уровня C1-C2.

Ключевые слова: сценарии русского речевого общения; обучение детей; дети-билингвы; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка как иностранного; дополнительное образование; коммуникативная компетенция; педагогические технологии.

Современное обучение русскому языку как иностранному направлено на приобретение учащимися коммуникативной компетенции. В общепринятом методическом значении компетенция – это «способность к выполнению какой-либо речевой деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы» [7, с. 137]. По утверждению В. Хутмахера, «понятие компетенции ближе к понятийному полю “знаю, как”, чем к полю “знаю, что”» [8, р. 4]. В документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment») определено, что коммуникативная компетенция включает в себя лингвистическую, речевую, социокультурную, социальную, стратегическую (компенсаторную), дискурсивную и предметную компетенции¹.

На протяжении многих лет методика преподавания РКИ ставила главной целью

¹Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка: Монография. Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2001—2003.

дать учащимся возможность овладения языковой и речевой компетенциями. По мере развития международных отношений и укрепления позиций русского языка на мировой арене методистам стало понятно, что помимо знания грамматики необходимы и фоновые культурологические знания. Так в процесс обучения были включены социокультурная и социальная компетенции.

В настоящее время вектор научных изысканий сместился в сторону когнитивистики, поэтому методика преподавания РКИ опирается на достижения таких наук, как когнитивная психология, психолингвистика, социолингвистика, этнолингвистика и т.п. В связи с этим практиками были выделены стратегическая, дискурсивная и предметная компетенции. Кроме того, сегодня активно развивается понятие «высших коммуникативных компетенций», к которым «относятся в первую очередь когнитивные операции, принимающие участие в планировании и осуществлении рефлексивных действий, которым отводится ведущая роль при осознании речевых намерений собеседника, анализе стратегий и тактик словесного воздействия, а также при распознавании и анализе метасмысла – всего того, что не выражено в словах собеседника» [6, с. 128].

В данной статье мы рассмотрим возможность и необходимость обучения детей (или скорее подростков) из русских семей, проживающих на территории Германии, высшим коммуникативным компетенциям в рамках дополнительных занятий по русскому языку как иностранному.

Во-первых, необходимо выделить группы для проведения исследования. Здесь мы задались вопросами критерия выделения подобных групп: нужно ли ограничивать круг возрастом, уровнем владения языком и т.п.

Что касается возрастных особенностей испытуемой группы, то здесь мы будем опираться на данные возрастной психологии. Известно, что по мере взросления потребности ребенка меняются, соответственно изменения происходят и в процессе обучения. Каждый возрастной период характеризуется определенной направленностью познавательной деятельности: познание отношений, познание начал наук, познание системы отношений в разных ситуациях, познание профессий. В связи с этим для нашего исследования особый интерес представляют подростковая группа (12-14 лет) и группа старшего школьного возраста (15-17 лет). Учащиеся этих возрастных групп постепенно выходят из возраста «детства», стремятся овладеть навыками «взрослых» социальных отношений, основами коммуникации как со сверстниками, так и со взрослыми людьми. Помимо этого, к подростковому возрасту дети получают определенный жизненный опыт, на основе которого они могут воспринимать и продуцировать те или иные коммуникативные ситуации.

Следующим критерием при определении испытуемой группы является уровень владения языком. Так как речь идет о детях из русских семей мигрантов, проживающих в Германии, то уместно предположить, что эти дети будут носителями двух языков. Понятие «билингвизм» неоднозначное, вызывающее много разных споров. В самом общем виде «билингвизм – это способность индивида пользоваться попеременно двумя языками и реализация этой способности на практике» [2, с. 65]. Уровень владения языками может быть неодинаковым и не всегда очень высоким. Исследователи отмечают, что «чистый» билингвизм, при котором оба языка находятся в равновесии, встречается довольно редко. Чаще педагоги сталкиваются с неполным билингвизмом, который отличается доминированием одного из языков. В этом случае шансы ребенка овладеть двумя языками высоки, но, неизбежно компетентность учащегося в одном из языков (языке страны проживания) будет превалировать.

В ситуациях повседневного и повсеместного использования немецкого языка, ребенок в большей степени овладеет коммуникативной компетенцией на немецком языке. Русский же язык, оказываясь вторым, будет ограничен в использовании семейным кругом (разговором с матерью и/или отцом), хотя не исключено, что ребенок

может научиться читать или писать на этом языке. Очень часто родители таких детей приводят их на курсы русского языка, чтобы «поддержать язык предков», «научить читать или писать», «подготовиться к поездке в Россию на лето к русской бабушке», «на учебу в университет, курсы» и т.п. Причин много и у каждого она своя. Преподаватели задаются в таких случаях разными вопросами, начиная от «какой учебник использовать?» и заканчивая необходимостью обучения коммуникативной компетенции в полном объеме. Стратегия обучения будет выбираться педагогом в зависимости от уровня владения языком и целей, которые преследует учащийся.

Мы полагаем, что с «неполными» билингвами, в речи которых доминирует немецкий язык, но которые при этом хорошо владеют русским языком и планируют поездку в Россию на длительный период, необходимо совершенствовать так называемые «высшие коммуникативные компетенции».

Таким образом, контингент для проведения исследования ограничивается следующими рамками:

1. «Неполный» билингвизм, с превалированием немецкого языка.
2. Возрастной критерий: группа от 14 до 18 лет.
3. Продвинутый уровень владения русским языком.

Желание ученых-методистов построить систему обучения РКИ, дающую возможность учащимся овладеть коммуникативной компетенцией в полной мере, повлияло на разработку концепции сценарности русского речевого общения. «Сценарии, или скрипты – это динамически представленный фрейм как разворачиваемая во времени определенная последовательность этапов, эпизодов», – отмечает Н.Н. Болдырев [3, с. 37]. Е.Ф. Тарасов утверждает: «Слушая речь другого человека, мы всегда стремимся за ясными значениями слов увидеть их смысл, который открывается в ответе на вопрос: “Ради чего, зачем он говорит?”» [5, с. 12].

Работа со сценариями сложна для преподавателя тем, что они должны быть выведены на уровень автоматизма. Такой уровень дает учащемуся возможность быстро реагировать на сложившуюся ситуацию в неродной стране проживания. Принимая во внимание тот факт, что дополнительные занятия иностранным языком происходят, как правило, в послеобеденное или вечернее время, когда снижается мозговая активность человека и падает работоспособность, педагог должен максимально наполнить занятие чем-то интересным и не слишком трудным для слушателя, формируя тем самым заинтересованность и мотивацию в совершенствовании языковых знаний.

Для начала работы над сценариями в группах билингвальных подростков необходимо выделить наиболее интересные сценарии. Поговорим о таком культурном аспекте как прием гостей. В русской культуре схема «гостеприимства» включает в себя встречу гостей, общение за столом, похвалу хозяйке и блюдам, приготовленным ею, прощание. Конечно, из всех названных элементов нас интересует момент общения за столом, который тоже состоит из определенных констант. Сценарий «отказ от еды или напитков» активно реализуется в России.

В отличие от Германии, где ответ «нет» значит «нет», после которого вряд ли кто-то снова станет вам надоедать уговорами, в России чаще всего ответят вежливое: «Нет, спасибо», подразумевающее «Да, пожалуйста». Безусловно, после этого через некоторое время собеседник должен повторить свое предложение. Авторы книги «Как мы живем. Пособие по страноведению для изучающих русский язык» отмечают, что сценарий «отказ от еды/питья – уговоры» реализуется только в русской культуре. Для описания такого поведения в пособии вводится глагол «поломаться» [1, с. 21].

Рассмотрим пример диалога и возможностей использования его в аудитории в качестве материала для обучения студентов.

– Я сейчас приготовлю чай... особенный, какой сам люблю... зеленый чай с добавками, – сказал Владимир Юрьевич, усадив Милу на мягкий диванчик в одной из комнат. <...>

- Владимир Юрьевич, не надо чаю, – хриплым голосом сказала она <...>
- Может быть, все-таки выпьешь чаю? – спросил он.
- С чем чай? – спросила она. – Что-то знакомое...
- С черемухой. Она не так давно отцвела.
- С черемухой? Китайский чай с русской черемухой?
- А что? Не нравится?
- Просто необычно.
- А ты с медом, с медом... [4].

Комментарий. Определим ситуацию общения. Некая Мила (коммуникант 1), очевидно, пришла в гости к малознакомому человеку (Владимиру Юрьевичу) (коммуникант 2). Далее на приглашение выпить чаю коммуникант 1 отказывается, после чего коммуникант 2 вновь предлагает чай гостю. После второго предложения Мила соглашается. Такое положение дел не противоречит традиционному сценарию «отказ от еды/питья – уговор». Однако далее привычная схема «гостеприимства» не соблюдается, поскольку предполагается, что гостя должна в первую очередь похвалить предложенный напиток. Но коммуникант 1 высказывает сомнение, а на вопрос, нравится ли ей чай, дает неопределенный ответ.

В приведенном отрывке реализуется стратегия взаимодействия. Владимир Юрьевич стремится вступить с Милой во взаимные отношения, познакомиться поближе. Считается, что русская традиция пить с гостем чай располагает к душевной беседе, поэтому гостя и нужно уговаривать, предлагать несколько раз.

Работа в группе. В качестве заданий для студентов выберем вопросно-ответную форму и ролевую игру (помня о том, что эксперимент проходит в рамках дополнительных занятий в вечернее время).

Ответьте на вопросы:

1. Определите ситуацию общения.
2. Кто разговаривает?
3. Можем ли мы определить возраст и положение участников диалога?
4. Каким образом Мила пытается отказаться от чая? Делает ли она это вежливо?
5. Почему Владимир Юрьевич настаивает на том, что надо пить чай?
6. Можем ли мы определить настроение участников диалога?

Ролевая игра. Представьте себя на месте главных героев. Как бы вы повели себя в данной ситуации? Что бы вы сказали?

Составьте свой диалог в аналогичной ситуации, если бы у вас было плохое/хорошее настроение (дружеские/прохладные отношения, желание/нежелание общаться с собеседником).

Подводя итоги, структурируем вышесказанное: во время практической работы учащиеся сначала работали с текстами, выбранными из художественной литературы. С помощью комментария преподавателя студенты определяли стратегии и тактики речевого воздействия, определяли лексическое соответствие/ несоответствие диалога базовому сценарию. После проделанной теоретической работы учащиеся пытались смоделировать свои коммуникативные ситуации, применяя разные стратегии и тактики.

Безусловно, проведенная экспериментальная работа показала нам возможность разработки когнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному детей-билингвов из русских семей, проживающих в Германии. Кроме того, практические занятия получились насыщенными и интересными, а также позволили учащимся по-другому взглянуть на различия в культурах.

Что касается необходимости такой работы, наши мнения разошлись. С одной стороны, без совершенствования коммуникативной компетенции знание языка будет не полным, но с другой – действует принцип социальной необходимости, так как владение русским языком на уровне С1-С2 нужно далеко не каждому подростку-билингву, проживающему на территории Германии. В связи с этим наша дальнейшая

практическая работа будет выстраиваться с учетом социального запроса.

Литература:

1. Берков В.П., Беркова А.В., Беркова О.В. Как мы живем. Пособие по страноведению для изучающих русский язык. СПб: Златоуст, 2002. 116 с.
2. Бертольд М.В. Особенности обучения русскому языку детей младшего возраста в разных языковых ситуациях: дисс. ... канд.пед.наук, М., 2015. 275 с.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Р.Г. Державина, 2000. 123 с.
4. Демидова С. Любить птичку-ткачика [Электронный ресурс] // URL: https://www.litres.ru/svetlana-demidova/lubit-p_tichku-tkachika/ (дата обращения 10.05.2019).
5. Тарасов Е.Ф. Речевое воздействие как проблема речевого общения // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. М.: Наука, 1990. С. 3—14.
6. Толстова Н.Н. Лингвометодические и прагмалингвистические аспекты описания уклончивых ответов в русском речевом общении: дисс. ... канд. пед. наук, М., 2016. 279 с.
7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
8. Hutmacher W. Key Competencies of Europe. Report of the Symposium // Council for Cultural Co-operation (CDCC) A secondary education for Europe, Strasbourg, 1997. 72 p.

Berthold Maria

*Candidate of Sciences in Pedagogy
elanor@list.ru
Integrationsverein Leipzig – Brucke
der Kulturen
Leipzig, Germany*

Rumiantseva Olesia

*oluc@yandex.ru
MGIMO-University of RF Ministry of
Foreign Affairs
Moscow, Russia*

TRAINING OF BILINGUAL CHILDREN IN THE SCENARIOS OF RUSSIAN SPEECH COMMUNICATION IN THE FRAMEWORK OF ADDITIONAL EDUCATION

This article describes the results of a study conducted to understand whether there is a need and possibility to train bilingual children in higher communicative competence in the framework of additional education. The basis for the study was the concept of the scenario of Russian speech communication. The theory of Russian speech communication is one of the newest teachings created on the basis of cognitive linguistics and is intended to provide answers to questions about how to behave in a given communicative situation. To determine the focus group, data from both age psychology and bilingual theory were used. In the group of students of advanced level, the Russian classes were lively and interesting, which increased the motivation to learn Russian. Learning Russian language, built on the basis of Russian speech communication scenarios, allows students to improve their language skills, enrich their vocabulary, and get a notion of mental schemes that helps them to learn and understand the language of everyday communication. Despite all the positives of such training, the teacher still needs to be guided by social demand, since not every student needs to increase their knowledge of the language to C1-C2 level.

Keywords: *scenario of Russian speech communication; teaching children; bilingual children; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; additional education; communicative competence; educational technology.*

Бреусова Елена Ивановна
кандидат филологических наук
elenabreusova@yandex.ru
Сургутский государственный
педагогический университет
Сургут, Россия

Сироткина Татьяна Александровна
доктор филологических наук
sirotkina71@mail.ru
Сургутский государственный
педагогический университет
Сургут, Россия

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ)

В работе обобщается опыт проведения курсов повышения квалификации для учителей Братиславы. Авторами были продемонстрированы возможности использования интерактивных технологий в обучении русскому языку как иностранному. Слушателями курсов в ходе обучения были апробированы следующие методы преподавания: фишбоун, кейс-стади, кластер, синквейн, дискуссионный метод, проектирование, образовательный квест и другие. Организованная интерактивная площадка для педагогов позволила учителям не только получить новые знания, но и сформировать определенные умения, которые помогут по-новому взглянуть на используемые каждым технологии РКИ.

Ключевые слова: *интерактивные методы обучения; повышение квалификации; методика преподавания русского языка как иностранного; процесс обучения.*

Постоянно меняющееся общество требует от учителя мобильности в изменении формата обучения и воспитания: пересмотра всех компонентов образовательного процесса для воспитания подрастающего поколения – поколения будущего. В связи с этим современный педагог должен быть нацелен на постоянное самообразование и саморазвитие, ведь это неотъемлемые составляющие профессионального роста специалиста. Повышение квалификации учителя является же важным условием успешной профессиональной самореализации. «Поиск эффективных путей содействия профессиональному развитию и росту педагогов обеспечивает система повышения квалификации» [5, с. 125].

«Современные программы повышения квалификации специалистов в сфере образования характеризуются следующими основными признаками:

- построение содержания на основе единства обогащения уже имеющихся знаний и уровня квалификации и освоение принципиально новых знаний;
- выраженная адресность повышения квалификации;
- расширение среды повышения квалификации;
- разнообразие технологий обучения специалистов, способствующих развитию профессиональной компетенции» [5, с. 125–126].

С опорой на вышесказанное была выстроена программа повышения квалификации для учителей русского языка как иностранного г. Братиславы.

Современная методика преподавания РКИ отличается не только использованием традиционных принципов и методов обучения, но и обращением к новым технологиям (в том числе и в первую очередь – к интерактивным), позволяющим усилить коммуникативную составляющую учебного процесса, структурировать материал, систематизировать полученные знания. «Образование инновационного типа предполагает не только использование в учебном процессе новых научных знаний, но,

самое главное, включает сам творческий поиск в образовательном процессе. Это напоминает знаменитую формулу: «Исследую, обучая; обучаю, исследуя».

Отсюда следует, что инновационное образование в идеале возможно лишь при условии, когда обучающий выступает в качестве педагога, ученого и, конечно, методиста, является творцом нового» [1, с. 109].

При разработке программы курса повышения квалификации мы опирались на следующие основные общеизвестные положения:

1) Интерактивное обучение – это обучение, погружённое в общение и взаимодействие. Оно основано на диалоговых и полилоговых формах общения.

2) Интерактивное обучение содействует формированию коммуникативной компетентности школьников. Оно позволяет осуществлять педагогическое взаимодействие на уровне субъектных отношений, активизируя познавательную и профессиональную деятельность участников образовательного процесса.

3) При организации интерактивного обучения учитель должен проявить следующие умения:

- находить проблемную формулировку темы урока;
- устанавливать продуктивное взаимодействие;
- ставить перед учащимися вопросы, побуждающие к поиску и совместной работе;
- организовывать такое исследование, которое воспринимается учащимися как собственная инициатива;
- целенаправленно создавать учебные ситуации, побуждающие учащихся к интеграции их усилий;
- создавать учебную атмосферу в классе и дозировать свою помощь учащимся.

Данные положения и заданный образованием вектор на инновационные подходы в обучении определили структуру и содержание программы курса повышения квалификации «Инновационные технологии обучения русскому языку как неродному и иностранному».

Возможности использования некоторых интерактивных технологий в обучении русскому языку как иностранному были продемонстрированы нами учителям русского языка как иностранного г. Братиславы в рамках курсов повышения квалификации, проведенных Российским культурным центром в октябре 2018 года. Данный опыт и будет представлен в настоящем докладе.

Как известно, в современной методике формы интерактивного обучения делятся на:

- дискуссионные: диалог, дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.;
- игровые: дидактические и творческие игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры;
- тренинговые, которые могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения.

Все названные формы были использованы для проведения курсов повышения квалификации.

Преимущество интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать, переживать состояние успеха и мотивировать свое поведение. Поэтому школьным педагогам необходимо было убедиться, что при интерактивном обучении каждый вносит свой особый, индивидуальный вклад в процесс познавательной деятельности, причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки.

Назовем некоторые методы и формы, которые были апробированы участниками курсов в ходе обучения.

Фишбоун¹ – «скелет рыбы». На примере проблемной ситуации «Легко ли быть учителем?» коллеги наполнили предлагаемую схему, отразив причины возникающих проблем, факты, подтверждающие это, а также сделав определенные выводы, вытекающие из сказанного.

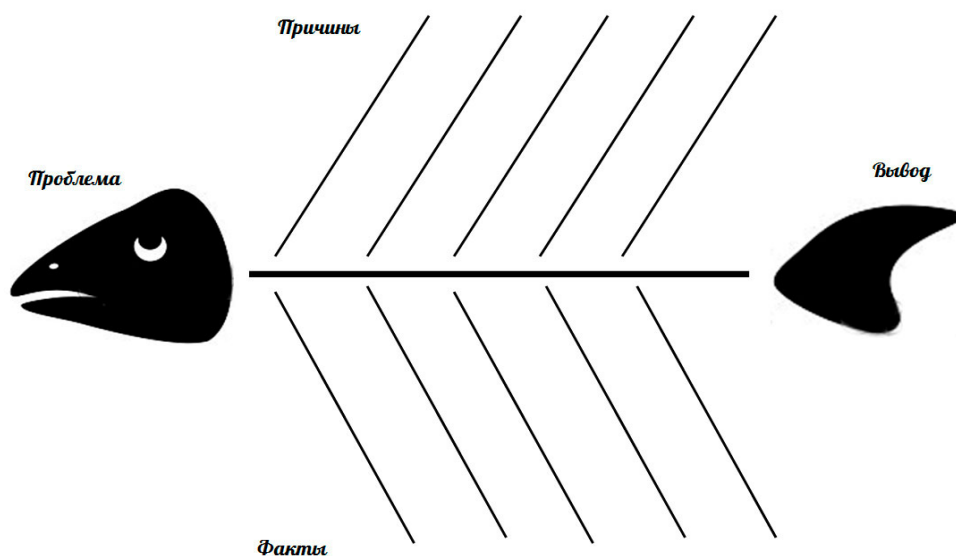


Рис.1. Скелет рыбы

В ходе обсуждения применения данной технологии на уроках русского языка учителя пришли к выводу, что ученики, составляя «рыбий скелет»:

- обучаются работать в группе или парах;
- визуализируют причинно-следственные связи;
- ранжируют различные факторы по их значимости;
- развивают способность критически мыслить;
- учатся давать оценку явлениям действительности.

1. **Кейс-стади**². Ограничения по времени не позволили использовать данный метод в полном объеме, однако попытки найти необходимый материал для создания кейсов, осознать принципы его построения говорят о том, что они также могут быть использованы педагогами в своей профессиональной деятельности.

2. С интересом создавали слушатели курсов **кластеры**³ (кластер по темам «Части речи», «Глаголы движения», «Звуки русского языка» и проч.) и **синквейны**¹ на

¹ С помощью зрительных образов ребёнок в возрасте от 2 до 13 лет быстрее запоминает любую информацию. Схема «рыбьего скелета» позволяет подбирать подходящее решение для любой проблемной ситуации, генерируя новые идеи, направленные на ускорение и облегчение процесса мышления. Особенно полезно пользоваться приёмом во время «мозгового штурма», чтобы дети учились быстро и чётко формулировать мысли.

² **Кейс** – это описание проблемной практико-ориентированной ситуации, в процессе решения которой ученик осваивает «познавательные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка». Для решения кейса требуются конкретные предметные знания, часто из нескольких областей. При решении кейса целью учащихся является нахождение решения проблемы, заложенной в кейсе, целью учителя – «освоение учащимися способа деятельности и осознание его сущности».

Следует отличать кейс от учебной задачи, главное отличие которых состоит в том, что «задача имеет решение и путь к нему, даже если он не один. Кейсы имеют много решений, приводящих к раскрытию той или иной проблемы».

³ **Кластер** – это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Слово кластер в переводе означает «пучок, созвездие». Составление кластера позволяет

заданные темы. Не требующие большого количества времени на выполнение, данные формы работы позволяют структурировать и систематизировать учебный материал, провести рефлексию после практически любой пройденной темы.

Примеры синквейнов, созданные слушателями курсов:

Алфавит.
Русский, забавный.
Путающий, отличающийся, создающий.
Без него как без рук.
Основа.

Россия.
Великая, разнообразная.
Познаем, увлекаемся, влюбляемся.
Страна, которую хочу увидеть.
Мечта.

Учитель.
Занятой, нервный.
Вкладывает, обучает, бьется.
Потерял престиж в обществе.
Не хочу...

3. *Дискуссия*, хотя и не является новым методом обучения, достаточно актуальна в ситуации обучения РКИ. Именно в процессе дискуссии обучающиеся развивают свои коммуникативные навыки, учатся слушать других и отстаивать свою точку зрения.

4. Разговор о таких методах, как *проектирование*², *образовательный квест*³, *флешмоб*¹, позволил сделать предметом обсуждения не только уроки русского языка,

учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Ученик записывает в центре листа ключевое понятие, а от него рисует стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими, от которых в свою очередь лучи расходятся далее и далее [4].

¹ **Синквейн** – пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. В дальнейшем стала использоваться (в последнее время, с 1997 года, и в России) в дидактических целях как эффективный метод развития образной речи, который позволяет быстро получить результат. Синквейны полезны в качестве инструмента для синтеза сложной информации, в качестве среза оценки понятийного и словарного багажа учащихся.

Дидактический синквейн основывается на содержательной и синтаксической заданности каждой строки.

- Первая строка: *тема синквейна*, включает в себе одно слово (обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.
- Вторая строка: два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают *описание признаков и свойств* выбранного в синквейне предмета или объекта.
- Третья строка: образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими *характерные действия* объекта.
- Четвертая строка: фраза из четырёх слов, выражающая *личное отношение* автора синквейна к описываемому предмету или объекту.
- Пятая строка: одно *слово*, характеризующее *суть* предмета или объекта. Вывод, резюме.

² Технология проектирования предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта.

³ Образовательный квест – педагогическая технология, включающая в себя набор проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых требуются какие-либо ресурсы и в первую очередь ресурсы Интернета [3].

но и внеурочную деятельность. Общеизвестен факт, что именно внеурочная деятельность позволяет расширить образовательное пространство, сделав язык уже не предметом, а средством общения. (Проекты образовательные, социальные, творческие – «Лингвострановедческая дуэль», «Читательская дуэль», ярмарка «Соцветие», «Сказка на новый лад», «Экскурсия по местам зарождения народных промыслов» и т.п.). (Флешмобы ко Дню русского языка – 6 июня, Дню родного языка – 21 февраля, Дню европейских языков – 26 сентября). (Квесты – «Музей русской культуры», «Литературная карта Словакии», «Путешествие писателя по России», «В стране частей речи» и пр.).

Слушатели курсов инсценировали сказки, дискутировали, задавали вопросы, общались – все это позволило выстроить занятия с использованием интерактивных технологий. Именно такой подход, как представляется, позволил не только получить новые знания, но и сформировать определенные умения, которые помогут по-новому взглянуть на используемые каждым технологии РКИ.

Литература:

1. Назарова Т.М. Применение инновационных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Проблемы и перспективы методики преподавания иностранных языков и перевода в военном вузе: сборник материалов круглого стола в рамках III-й Международной олимпиады курсантов по иностранному языку. Санкт-Петербург: ФГКВБОУ ВО «Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного» Министерства обороны РФ. 2017. С. 109—113.

2. Ямельницкий О.Я. Политический флешмоб как форма горизонтальной коммуникации [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/politicheskij-fleshmob-kak-forma-gorizontalnoy-kommunikatsii> (дата обращения 05.05.2019).

3. Технология «Квест» // Педагогические технологии [Электронный ресурс] // URL: <http://moodle.school-99.ru/course/index.php?categoryid=85> (дата обращения 05.05.2019).

4. Технология «Кластеры» и ее модификации // Элементы инновационных технологий [Электронный ресурс] // URL: <http://www.medbio-kgmu.ru/cgi-bin/go.pl?i=676> (дата обращения 05.05.2019).

5. Төлеген М.Ә. Отечественный и международный опыт повышения квалификации преподавателей педагогического университета // Вестник «Өрлеу»-kst. 2015. 3 (9). С. 125–128.

Breusova Elena

Candidate of the philological sciences
elenabreusova@yandex.ru
Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

Sirotkina Tatyana

Doctor of philological sciences
sirotkina71@mail.ru
Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (FROM THE EXPERIENCE OF HOLDING QUALIFICATION COURSES)

¹ Флешмоб – массовая акция, предварительно спланированная, организованная через современные быстродействующие средства коммуникации (в основном через Интернет), в которой большая группа людей <...> неожиданно появляется в общественном месте, на протяжении нескольких минут выполняет обусловленные сценарием действия и впоследствии быстро растворяется среди случайных прохожих [2].

The paper summarizes the experience of training courses for teachers of Bratislava. The authors demonstrated the possibility of using interactive technologies in teaching Russian as a foreign language. The following teaching methods were tested by the course participants: fishbone, case study, cluster, cinquain, discussion method, design, educational quest and others. Organized interactive platform for teachers allowed teachers not only to gain new knowledge, but also to form certain skills that will help them to take a fresh look at the technology used in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: *interactive teaching methods; advanced training; methods of teaching Russian as a foreign language; learning process.*

УДК 372.881.1

Бусел Татьяна Викторовна

кандидат филологических наук

tatsiana-busel@yandex.ru

Минский государственный лингвистический университет

Минск, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ

Статья посвящена проблеме интенсификации процесса обучения русскому языку с использованием современных Интернет-технологий (ИТ). Рассматриваются основополагающие условия интеграции ИТ в учебный процесс и их преимущества перед традиционными методами обучения. Описываются информационные Интернет-ресурсы и коммуникационные технологии, которые позволят значительно обогатить языковую и культурную практику студентов, а также создают условия для развития умений самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Предлагаемая статья адресована преподавателям РКИ и может помочь педагогам эффективно применять ИТ на своих занятиях.

Ключевые слова: *информационные и коммуникационные технологии; Интернет; русский язык как иностранный; мультимедийные средства обучения языкам.*

Вступление общества в современную информационную эпоху определило возможность внедрения Интернет-технологий во все сферы человеческой деятельности и сделало актуальным их использование в качестве новейшего дидактического средства, эффективной и многофункциональной среды обучения. Под Интернет-технологиями (ИТ) в методике преподавания иностранных языков понимают «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и социальных сервисов» [3, с. 12]. Актуальность применения Всемирной сети Интернет в качестве информационной, коммуникационной и языковой среды продиктована, прежде всего, педагогическими потребностями, поскольку открывает новые возможности для свободного распространения научных знаний и информации во всем мире, способствует появлению новых видов, методов и форм обучения иностранным языкам, ориентированных на активную познавательную деятельность студентов.

Область преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в силу своей специфики нуждается в этих технологиях особенно остро. С их помощью становится

возможным решение многих проблем, которые до сих пор не были решены традиционными средствами. Новые информационные технологии являются не просто вспомогательными средствами – они принципиально меняют среду обучения и способствуют созданию таких условий, которые позволяют 1) реализовать личностно-ориентированный подход к обучению, основывающийся на учете индивидуальных возможностей и способностей обучающихся; 2) приблизить образовательную среду к реальным условиям функционирования изучаемого языка и культуры; 3) обеспечить полноценную самостоятельную работу студентов [4].

Результаты, полученные в ходе исследования [6], посвященного применению ИТ в крупнейшем британском университете открытого образования, свидетельствуют о том, что свыше 70 % преподавателей и студентов-филологов активно используют Интернет как источник получения информации, как средство общения и как средство обучения.

Таблица 1

Использование Интернет-технологий в обучении языкам

| Интернет службы и сервисы | преподаватели | студенты |
|---|---------------|----------|
| Браузеры и поисковые системы | 71% | 72% |
| Электронная почта | 60% | 35% |
| Он-лайн справочники по грамматике, фонетике, лексике и т.д. | 54% | 57% |
| Веб-страницы с текстовой и видео-информацией | 53% | 63% |
| Чаты для обмена сообщениями в режиме реального времени | 39% | 30% |
| Блоги | 34% | 26% |
| Интернет-мессенджеры | 30% | 20% |
| Веб-форумы | 28% | 31% |
| Видеоконференции | 25% | 10% |

Интернет как средство получения информации

Для студентов и преподавателей Интернет – это, прежде всего, средство получения информации, которое способствует не только эффективному обучению, но и обогащает дидактический процесс, вносит в него разнообразие.

Сегодня в арсенале преподавателей РКИ также находятся разнообразные материалы, которые предоставляются электронными средствами массовой информации, называемыми электронными медиа или массмедиа, т.е. прессой, радио и телевизионными каналами, представленными в Интернете. Помимо этого сама глобальная сеть считается четвертым, самым молодым и быстро растущим СМИ современности.

Современная электронная пресса является наиболее сложным для восприятия средством информации, для осмысления сообщений которого иностранному студенту необходимо прикладывать определенные интеллектуальные усилия. Русскоязычные газеты и журналы в своих интернет-версиях содержат как традиционные, линейные тексты, так и тексты нелинейного характера, то есть гипертексты. Классические линейные тексты отличаются четкой внутренней структурой и логикой изложения, информация разворачивается последовательно, постепенно. Тексты нелинейного характера имеют иную структуру информационного поля. Они снабжены системой выделенных ключевых слов, называемых гиперссылками, переходя по которым студент попадает в новые тексты. Таким образом, информация в данных материалах разворачивается не только линейно, но и вглубь межтекстовых связей.

Гиперссылки могут носить как контекстуальный, так и тематический характер. В контекстуальной ссылке может быть дан материал, углубляющий проблематику текста, например, интервью со специалистами в конкретной области знания и т.п. В тематических ссылках указываются иные статьи по данной проблеме. Помимо этого, гиперссылки можно разделить на внутренние и внешние. Внутренние – дают читателю возможность ознакомиться с аналогичными публикациями сайта или публикациями того же автора по искомой проблематике; внешние – отсылают к другим ресурсам. Преимуществом сетевой прессы (по сравнению с традиционной) является возможность визуализации контента, то есть содержания. Так, в электронных версиях газет и журналов публикуются фотографии и видеоматериалы с места событий. Отсутствие жесткой регламентации объема информации позволяет давать развернутые версии статей, актуализировать новостные сообщения. С методической точки зрения использование в обучении материалов прессы позволяет формировать умение иноязычного чтения, в основе которого лежит восприятие и осмысление новых сведений. В отличие от других видов сообщений печатные материалы дают возможность многократного прочтения информации, не ограниченного временными рамками.

Русскоязычные радиостанции, представленные в Интернете, транслируют аудиотексты, используемые в обучении с целью развития умения аудирования. Для текстов радио характерен однократный характер предъявления сообщений, естественный темп, а также наличие подготовленной (например, в новостных сообщениях) и неподготовленной речи (к примеру, ответы экспертов на звонки радиослушателей). Методически важным аспектом считаем озвучивание аудиосообщений представителями различной гендерной, возрастной и социальной принадлежности, и, как следствие, использование разных стилей речи с характерным для них языковым наполнением. Особенностью сетевых радиoproграмм является возможность их рецепции в реальном времени, а также поиска архивных материалов, сгруппированных исходя из временного, тематического, жанрового и других принципов. Телевизионные каналы, представленные в Интернете, являются аудиовизуальными СМИ. Они обладают большим потенциалом воздействия на адресата, так как создают «эффект присутствия» при транслируемых событиях и воздействуют на эмоции студентов, что повышает мотивацию к обучению и способствует усвоению иноязычного материала.

Интернет представляет собой канал распространения информации сетевых массмедиа, а также самодостаточное СМИ, по каналам которого поступают сообщения электронной почты, а также содержатся разнообразные платформы, словари, справочная и художественная литература, аудио и видео. Сеть является своеобразным «глобальным архивом», предоставленным в распоряжение пользователей.

Интенсивность использования в обучении (особенно на старших ступенях) материалов электронных медиа объясняется рядом положительных характеристик данного средства обучения. Во-первых, информация русскоязычных СМИ носит исключительно аутентичный характер, она актуальна и современна. Аутентичность медиатекстов является большим преимуществом в сравнении с искусственным характером учебных текстов, написанных авторами пособий. Ведь такой текст представляет собой факт иноязычной реальности, так как был создан и функционирует в иной культурно-языковой общности. Он содержит богатую палитру культурно-специфических языковых средств и иллюстрирует их связь с реальной языковой действительностью. Использование текстов массмедиа в процессе обучения развивает языковую догадку и чувство языка, а также стимулирует познавательную активность обучаемых. Актуальность медиаматериалов способствует повышению интереса к современной политико-экономической и социальной ситуации, культуре страны

изучаемого языка, а также расширению кругозора и образовательного уровня студентов.

Во-вторых, во время повсеместного распространения Интернета постоянно доступными становятся и любые русскоязычные СМИ. Данное преимущество удобно использовать не только при аудиторной, но и при самостоятельной работе с электронными медиа. При самостоятельной рецепции и осмыслении иноязычных сообщений реализуются метакогнитивные стратегии, которые позволяют студенту определять, исходя из собственных потребностей, цели занятий и пути их достижения, время работы, а также интересующие его виды материалов. Освоенные таким образом стратегии самостоятельного образования станут залогом успешной учебной и будущей профессиональной деятельности.

Использование в обучении разнообразных материалов СМИ задействует все каналы поступления информации и способствует формированию всех языковых навыков и умений. С точки зрения обучения фонетике опора на аудио- и аудиовизуальные материалы русскоязычных медиа помогает усвоению произносительных норм и поддержанию сформированных произносительных навыков. Из перспективы обучения грамматике осуществляется непровольное запоминание грамматических конструкций и активизация пассивной грамматики. Исходя из цели обучения лексике, достигается усвоение новых и закрепление пройденных лексических единиц, а также контекстная семантизация лексики, иллюстрирующая ее сочетаемость и социокультурный компонент значения. При использовании материалов русскоязычных телерадиокомпаний формируется и развивается умение аудирования, а при рецепции сообщений периодики – умение чтения. Таким образом, активизируется речемыслительная деятельность студентов, что содействует развитию продуктивных умений.

Жанровое и стилистическое многообразие медиаматериалов способствует повышению качества формируемых умений. Ведь прочитанные или услышанные лексические и грамматические конструкции сначала попадают в пассивный запас, а затем (при достаточной тренировке) переходят в активный. Таким образом, устная и письменная речь студентов становится живой и аутентичной, что раньше (в отрыве от языковой среды) достигалось с большими трудностями.

Хотелось бы также отметить возможность создания на основе материалов электронных СМИ мультимедийной культурно-языковой среды, понимаемой в качестве созданного в учебных целях при помощи средств мультимедиа культурно-языкового коммуникативного пространства, в котором реализуется восприятие иноязычной речи и транслируемой ею культуры. Создаваемая при помощи электронных медиа среда способствует усвоению новых социокультурных знаний: она снабжает студентов сведениями об особенностях быта, традиций, произведений искусства и современной культуры, менталитета и ценностных ориентаций носителей русского языка.

Интернет как средство электронной коммуникации

К коммуникационным ресурсам Интернета, способным найти свое место в преподавании русского языка, относится электронная почта, телеконференции (форумы), текстовые и аудиочаты, гостевые книги, сетевые дневники, средства IP-телефонии (Skype). Использование электронной коммуникации в качестве средства обучения помогает частично решить одну из основных задач обучения – создание естественной языковой среды, поскольку дает дополнительные возможности общения на изучаемом языке. Естественная среда общения на базе средств электронной коммуникации может быть использована преподавателями РКИ для поддержания и повышения уровня знаний, оценки речевого поведения студентов в разных коммуникативных ситуациях. При этом, в зависимости от содержания и целей

обучения, электронная коммуникация может осуществляться как в синхронном, так и в асинхронном режимах с использованием различных форматов: текстового (электронная почта, чат, форум, сетевые дневники), аудио- или видео- (видеоконференции, голосовая почта, пересылка звуковых и видеофайлов).

В учебном процессе электронная коммуникация может быть эффективно организована следующими способами:

- участие обучающихся в индивидуальном или групповом телекоммуникационном проекте (реализация педагогической технологии «метод проектов»);
- ведение сетевых дневников / онлайн-журналов / блогов в качестве инструмента для решения задач профессионального самообразования иностранных студентов;
- общение студентов-лингвистов с носителем языка в режиме реального времени или по переписке;
- использование электронной почты для диалогового обмена информацией между обучающимися и преподавателем в рамках курсов дистанционного обучения (точнее, заочного обучения с применением веб-технологий), в частности, пересылки заданий преподавателю и получения комментариев от преподавателя.

Интернет как средство обучения

Наибольший интерес представляет такая сфера применения Интернет-технологий как средства обучения, т.е. обучающие ресурсы по иностранному (русскому) языку, размещенные в Интернете. К ним относятся сетевые обучающие программы (сетевые учебно-методические комплексы, сетевые учебники и учебные пособия), виртуальные образовательные среды, сетевые инструментальные оболочки и сетевые прикладные средства, позволяющие организовывать обучение и создавать учебные материалы [5]. Данный список учебных Интернет-ресурсов постоянно пополняется вновь возникающими ресурсами, например, веб-проекты, ориентированные на распространение знаний о русском языке и культуре речи: портал «Культура письменной речи» (www.gramma.ru), задачей которого является помощь в овладении нормами современного русского литературного языка и навыками совершенствования устной и письменной речи, создании и редактировании текста; портал «Рутения» <http://www.ruthenia.ru>, содержащий электронные версии труднодоступных изданий и классических работ по русистике, библиографическую и справочную литературу; проект «Русские словари» www.slovari.ru, поддерживаемый Институтом русского языка имени В.В.Виноградова РАН и содержащий общедоступную лингвистическую информацию разного типа; интернет-ресурс «Национальный корпус русского языка» <http://www.ruscorpora.ru>, тексты которого доступны для некоммерческого использования в научно-исследовательских и учебных целях. Тематические ресурсы – сайт etymolog.ru – образовательно-информационный ресурс по этимологии и истории слов русского языка [2].

В обучении РКИ могут быть эффективно использованы и лингводидактические подкасты для изучающих русский язык, т.е. постоянно обновляемые серии аудио- или видеофайлов, которые доступны в Интернете (www.tasteofrussian.com; www.masterrussian.com; www.russianpodcast.eu; ochenporusski.com; www.govoriporusski.com; www.ruscomrus.com) и находят все более широкое применение в образовательном процессе.

Лингводидактические подкасты могут быть ориентированы на демонстрацию употребления фонетических, лексических или грамматических явлений изолированно либо в контексте, а также содержать образцы диалогической или монологической русскоязычной речи, реализуемой в определенных коммуникативных ситуациях и в определенном социокультурном контексте. Подкасты данного вида, как правило,

сопровождаются интерактивными упражнениями, выполняемыми студентами в онлайн-режиме на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы с аудиотекстами. Лингводидактические подкасты, позволяют студентам сосредоточиться на развитии умений восприятия аутентичной речи на слух с различной глубиной понимания.

Лингводидактические подкасты могут также содержать информацию о фактах культуры изучаемого языка, взаимосвязях между элементами культуры, нормах и ценностях иной культуры, регулирующих поведение людей в определенном социуме. С помощью подкастов студенты обогащают свои фоновые знания о социокультурных процессах в странах изучаемого языка, знакомятся с социокультурными реалиями и основными речевыми и неречевыми особенностями межкультурного общения.

В заключение отметим, что оперативность, быстрота, доступность коммуникации позволяют использовать Интернет как средство получения информации, средство общения и обучения. Использование существующих на сегодняшний день дидактических возможностей сети Интернет в учебном процессе позволяет иностранным студентам овладеть русским языком в единстве с культурой его носителей, в значительной степени облегчает работу преподавателя и повышает эффективность обучения.

Литература:

1. Бекасов И.К. Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов с использованием Интернет-технологий (английский язык, продвинутый этап обучения): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008. 21 с.
2. Гришина Н.С. Интернет-портал «Грамота.ру» как лингвокультурологический инструмент развития культуры русской речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 24 с.
3. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет технологий: учеб.-метод. пособие. М., 2010. 182 с.
4. Fitzpatrick A. Information and Communication Technology in Foreign Language Teaching and Learning // Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives. Analytical Survey. Moscow: UNESCO Institute for information Technologies in Education, 2004. 10—26 p.
5. Khannanov A. Internet in Education. Support Materials for Educators. Moscow: UNESCO Institute for information Technologies in Education, 2003. 111 p.
6. Liang Wang. A survey of Internet-mediated intercultural foreign language education. Journal of European Association of for Computer Assisted Language Learning ReCALL. Volume 21, Issue 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 113—129.

Busel Tatyana

Candidate of philological sciences

tatsiana-busel@yandex.ru

Minsk State Linguistic University

Minsk, Belarus

THE USE OF INTERNET-RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE

The article is devoted to the issue of intensification of the educational process by the use of modern Internet-technologies (IT).The author describes possibilities of using IT in

teaching Russian language, their advantages over traditional methods of teaching and different types of exercises that greatly enrich the language and cultural practices of students, as well as create conditions for the development of independent learning activities skills. The proposed article is intended to teachers of Russian as a foreign language and may contribute to the successful application of modern educational IT.

Keywords: *information and communication technologies; Internet; Russian as a foreign language; multimedia means of teaching languages.*

УДК 811.161.1/ 372.881.161.1

Бухарбаева Куралай Нурсаиновна

кандидат филологических наук

buchkural@mail.ru

Казахский национальный

исследовательский технический

университет им. К.И. Сатпаева

Алматы, Республика Казахстан

Турбекова Салтанат Актаевна

кандидат филологических наук

sturbekova@mail.ru

Казахский национальный

исследовательский технический

университет им. К.И. Сатпаева

Алматы, Республика Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У БАКАЛАВРОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Курс «Культура делового общения» в неязыковом вузе является элективным и направлен на формирование теоретических и практических навыков по рационализации процессов делового общения. Содержание курса охватывает вопросы, касающиеся профессиональных навыков по применению эффективных средств общения.

В статье рассматривается проектная деятельность, способствующая формированию компетенции делового общения.

Ключевые слова: *культура делового общения; проектная деятельность; компетенции делового общения.*

Навыки делового общения являются необходимым компонентом современного конкурентоспособного специалиста в любой отрасли жизнедеятельности человека. Культуру делового общения Т.Н. Сильченкова и А.Н. Ермолаева определяют «как систему знаний, ценностей, образцов поведения, характерных для ситуаций делового взаимодействия, и умение органично реализовывать их на практике с целью достижения результатов совместной деятельности. Культура общения дает больше возможностей человеку продвижения по карьерной лестнице, но для этого личность должна быть заинтересована в постоянном процессе непрерывного образования, так как наиболее важным и актуальным сегодня является знание основ корпоративной культуры, формирование которой начинается с первых шагов образовательной деятельности личности» [1, с. 132].

Осознавая важность компетенции делового общения, в список элективных дисциплин в Казахском национальном исследовательском техническом университете им. К.И. Сатпаева включена дисциплина «Культура делового общения». Данный курс читается продолжительностью в 30 академических часов, что составляет 2 кредита для студентов первого года обучения. Сначала студент сдает тест на знание языка, по результатам которого поступает на определенный уровень (элементарный, базовый, академический, продвинутой). Поступившие на продвинутой уровень и успешно его

окончившие, выбирают элективные курсы, одним из которых является курс делового общения.

Цели, содержание, умения, навыки, постреквизиты и пререквизиты курса делового общения были подробно описаны и доложены на конференции (Будапешт, 2017) [2]. В данной статье нами будут рассмотрены навыки формирования культуры делового общения в рамках элективного курса, который календарно разделен на два блока по 7 недель. В течение семестра студент должен выполнить 2 проекта: 1) «Антикоррупционное мировоззрение – веление времени!», 2) «Крупнейшие корпорации и компании мира» (по специальности студента). Каждый из проектов оценивается по 8 баллов.

Задаваясь вопросом о пользе проектной работы, О.Е. Масленникова и О.Б. Назарова отмечают две положительные стороны. «Первое, как полагают специалисты - практики – это выработка коммуникативных навыков, умение приходить к совместному решению проблемы. Второе, выбор преподавателями этой формы организации учебной и внеучебной деятельности студентов позволит быстрее научиться самостоятельно ставить проблему, находить путь ее решения и отрабатывать профессиональные знания, умения, владения в условиях, приближенных к реальным» [3, с. 472].

Работа по проекту, согласно силлабусу, разделена на несколько этапов. На первой неделе по проекту «Антикоррупционное мировоззрение – веление времени!» идет выбор студентами направления исследования коррупции по сферам. Например: коррупция в сфере образования, коррупция в сфере госслужбы, бытовая коррупция, методы борьбы с коррупцией в разных странах, коррупция в медучреждениях и т.д. Составляется план работы, согласно которому студент по выбранному направлению находит 10 публикаций по данной тематике. Преподаватель показывает методы поиска и скачивания информации через Академию Google, реферативные журналы, а также подробно рассказывает, как правильно делать ссылки и библиографическое описание найденной информации. Данный вид работы должен завершиться на второй неделе, за которую он получает 2 балла из 8. На третьей неделе студент составляет содержание и список литературы, за которые получает 2 балла из 6. Приведем пример из студенческих работ.

Содержание по теме «Бытовая коррупция»:

1. Бытовая коррупция в современной жизни.
2. Что такое коррупция в общих чертах.
3. Бытовая коррупция в Астане. Кто ее остановит?
4. Бытовая коррупция в 2017 году.
5. Борьба с бытовой коррупцией.
6. Сферы распространения бытовой коррупции.

Библиография по теме «Коррупция в государственных органах»:

1. Дамм. И.А. Борьба с коррупцией в государственных органах Республики Казахстан // Государство и право. №3 (4). 2016 С. 5—17
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korrupsiya-v-sfere-obrazovaniya-ponyatie-harakternye-cherty-formy-i-vidy> (дата обращения 15.01.2018)

2. Дмитриевич С. Борьба с коррупцией в государственных органах Республики Казахстан. // Социология. №2 (68). 2005 С. 69—82
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pochem-ekzamen-dlya-naroda-etyud-o-korrupsii-v-vysshem-obrazovanii-1> (дата обращения 15.01.2018)

3. Зорькин В.Д. Проблема коррупции // Дискуссия. № 5 (68). 2016. С. 69—76.
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-korrupsii-v-sfere-obrazovaniya-opyt-sotsiologicheskogo-analiza> (дата обращения 15.01.2018)

4. Каиржанова Е. Антикоррупционная политика Казахстана на современном этапе. // Кұқық және мемлекет. № 2 (63). 2014 С. 12—15

URL: <http://repository.kazguu.kz/bitstream/handle/123456789/310/> (дата обращения 15.01.2018)

На четвертой и пятой неделе студент пишет текст своего проекта согласно составленному, оцененному и откорректированному плану. За данный вид работы он получает 2 из 4 баллов. Изложение проблемы должно быть наполнено ссылками из скачанных источников. Кроме того, текст должен быть оформлен по существующему стандарту написания и оформления студенческих научных работ, принятому в университете. Стандарт обычный: Объем – до 6 страниц, набранных в редакторе Word через одинарный интервал. Шрифт Times New Roman. Размер кегля – 12. Поля: верхнее и нижнее – 2 см., правое и левое – 2 см. Межстрочный интервал – одинарный. Источники в списке литературы, который подается в конце публикации, размещаются в порядке упоминания. Здесь приводится лишь часть технических требований к оформлению. Полагаем, что скрупулёзная работа по соблюдению технических требований к тексту обращает внимание студентов на важность соблюдения стиля оформления текста на бумаге в целом.

На шестой неделе студент готовит презентацию по написанному тексту в формате Power Point, добавляя медиаматериалы. На практических занятиях отрабатываются навыки составления презентаций, даются рекомендации по рациональному размещению текста и графиков на слайдах. За данный вид работы студент получает 2 балла из 4.

На седьмой неделе студенты готовят текст выступления на 5 минут согласно презентации и тексту доклада. За этот вид работы студент получает финальные 2 балла.

Самостоятельная работа студента по проекту выполняется во внеаудиторные часы и проверяется во время приемных часов преподавателя. Исключение составляет финальная защита на седьмой неделе.

В аудиторное время, согласно учебному плану, рассматриваются вопросы культуры делового общения, говорится о видах общения и его особенностях, этике делового общения, экологии языка и языковой культуре, коммуникативных качествах речи, речевом этикете, деловых бумагах, рекламе, интервью, пресс-конференциях, основах публичного выступления. На практических занятиях отрабатываются также лексические, грамматические, словообразовательные, стилистические нормы, а также нормы орфоэпии. Данный цикл упражнений именуется работой над правильностью речи, он включает 5-6 заданий.

Особое внимание уделяется составлению и видам деловых писем по заранее заданному шаблону, таких как оферта, благодарственное письмо, соболезнование, информационное письмо, запрос, рекламация, гарантийное письмо. Используя образцы писем, мы проводим ролевые игры. Группа делится на две команды, каждая из которых заранее обговаривает условия, придумывает ситуацию и составляет возможные виды деловых писем. Письма зачитываются, совместно исправляются ошибки, обсуждаются, оцениваются.

После рубежного контроля начинается вторая половина семестра, где студенты приступают ко второму проекту. В первом проекте внимание было уделено поиску научной информации, интерпретации, оформлению текста и презентации в слайдах. Во втором же проекте, помимо вышеназванных видов деятельности, студенты научатся критически анализировать, сопоставлять и классифицировать полученную информацию. Так, второй проект «Крупнейшие корпорации и компании мира» рассчитан на следующие 7 недель и 8 максимальных балла.

На девятой неделе студенты, в зависимости от специальности, должны найти 9 крупнейших корпораций и компаний мира и 1 казахстанскую компанию. В течение недели нужно представить следующую информацию в табличной форме.

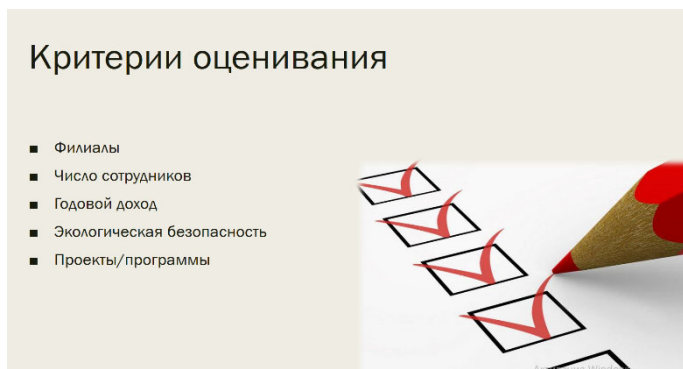
Таблица 1 (из проекта студента)

| № | название компании | год основания | владелец, соучредители | город, страна | официальный сайт | род деятельности |
|---|-------------------------|---------------|------------------------|---------------|------------------|---|
| 1 | Tokyo Electric Power Co | 1951 г. | Кадзухико Симокобэ | Токио, Япония | www.tepco.co.jp | производство электроэнергии, телекоммуникации, строительство и эксплуатация электростанций, сопутствующие жилищно-коммунальные услуги, инвестиции в электроэнергетику за рубежом. |

Данный вид работы оценивается в 2 балла из 8. Чтобы заполнить таблицу, студент просматривает сайты компании по его специальности.

На 10 и 11 неделе студенты выступают в качестве “экспертов”. Оценивая деятельность выбранных компаний, разрабатывают критерии, шкалу рентабельности. Данный вид работы сложен тем, что студент не только использует информацию из официальных сайтов компании или из других источников, но и делает критический анализ. Он должен разработать критерии оценивания, сравнения, а также классификацию той информации, которую он собрал из разных источников. За данный вид работы студент зарабатывает 2 максимальных балла из 6. За два остальных балла студент готовит презентацию в Power Point и два балла получает за публичное выступление.

Приведем примеры некоторых слайдов из проекта студента:





Полагаем, что в процессе самостоятельной работы над проектами во внеаудиторное время, а также выполнения различных практических заданий вместе с преподавателем, у студента формируются основы деловой коммуникации. В результате изучения дисциплины студенты могут различать неправомерное и неэтичное деловое поведение, вести профессиональную деятельность в соответствии с принципами эффективного делового общения, учатся владеть навыками эффективного поиска, обработки, анализа информации в различных источниках для целей делового общения.

Литература:

1. Сильченкова Т.Н., Ермолаева А.Н. Роль культуры делового общения в образовательной деятельности // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 января 2013 г.: в 13 частях. Часть 2. Тамбов, 2013. 163 с.
2. Бухарбаева К.Н., Турбекова С.А., Адскова Т.П. Некоторые аспекты преподавания элективного курса по деловому общению для студентов-нефилологов // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания: Материалы XVII Международной научно-практической конференции. Выпуск 31. Сер. Вестник Российского культурного центра. Будапешт, 2017. С. 100—105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35526768>
3. Масленникова О.Е., Назарова О.Б. Роль и место проектной работы студентов в их профессиональном становлении // Новые информационные технологии в образовании: Материалы VII Международ. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2015. С. 470—474.

Bukharbayeva Kuralay
Ph.D.
buchkural@mail.ru
Satbayev Kazakh National Technical
University
Almaty, Republic of Kazakhstan

Turbekova Saltanat
Ph.D.
sturbekova@mail.ru
Satbayev Kazakh National Technical
University
Almaty, Republic of Kazakhstan

FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION COMPETENCE AT BACHELORS' PROGRAM IN A NON- LINGUISTIC UNIVERSITY

The "Culture of business communication" course in a non-linguistic university is facultative and aims to develop theoretical and practical skills of business communication. The content of the course covers issues related to professional skills in effective communication.

The article discusses project activities that contribute to the formation of business communication competence.

Keywords: *business communication culture; project activities; business communication competencies.*

УДК 372.881.161.1

Геймбух Елена Юрьевна

доктор филологических наук

gejmbuh@rambler.ru

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ИСКУССТВА СЛОВА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО/НЕРОДНОГО

Статья посвящена проблеме изучения художественных текстов на продвинутом этапе освоения русского языка. Цель работы с произведением словесного искусства одинакова в любой аудитории – постижение его смысла, хотя характер представления материала для изучения художественного текста не русскими специфичен. Материалом статьи является миниатюра И.А.Бунина «Скарабей». Предметом изучения – поверхностный уровень текста (лексико-семантическая, грамматическая, композиционно-речевая структуры). Изучение лексико-семантического уровня включает работу со словарем (поиск значений слов, их стилистической окрашенности), выявление значимости парадигматических отношений в лексике (система синонимов, характеристика типов синонимических отношений, определение функций синонимов; система антонимов, определение функций антонимов). Завершение работы над лексическим уровнем языка предполагает выводы по специфике отбора и сочетания слов, что приближает к пониманию смысла текста. Анализ грамматического уровня сосредоточен в основном на выявлении разных значений форм времени русского глагола (прямые и непрямые значения) в их со- и противопоставлении в тексте. В завершении работы над текстом художественного произведения предполагается вывод о значимости изучаемых языковых явлений в репрезентации смысла текста.

Ключевые слова: *композиционно-речевая структура текста; лексико-семантический уровень текста; русский язык как иностранный (не родной); филологический анализ текста; И.А. Бунин; поверхностная структура текста.*

Методологической основой описания художественного текста как искусства слова является научная дисциплина «Филологический анализ текста», которая появилась в образовательных программах педагогических вузов в 70-е годы XX века

благодаря усилиям Н.М. Шанского. Учебник Н.М. Шанского «Лингвистический анализ художественного текста» [5] стал первым в ряду пособий по курсу, который первоначально рассматривался как элемент обучения русскому языку как неродному или как иностранному (на иностранцев ориентирован учебник Л.А. Новикова «Художественный текст и его анализ» [3]). В настоящее время дисциплина «Филологический анализ текста» включена в образовательные программы для носителей языка, однако, на наш взгляд, работы в области изучения художественного текста таких исследователей, как Н.А. Николина [2], Н.А. Фатеева [4] и др., интересны и преподавателям русского как иностранного и русского как неродного.

Традиционно в художественном тексте выделяются два уровня: поверхностный (собственно языковой: лексико-семантическая и композиционно-речевая структуры и грамматический строй) и глубинный (денотативное пространство текста: субъектная структура и хронотоп). Разделение, конечно, условное, так как вся литература – искусство слова, однако в этом разделении указывается на основные направления исследования, которые в конечном счете должны привести к постижению смысла текста.

Отметим специфику представления заданий для языкового анализа художественного текста в аудитории, для которой русский является и не является родным. В русскоязычной аудитории вопросы формулируются таким образом, чтобы изучающие художественный текст сами определяли направления исследования, подсказанные спецификой языкового материала анализируемого текста, сами искали в тексте ответы на поставленные вопросы, сами делали выводы. В аудитории, для которой русский язык не является родным, даже на продвинутом этапе характер представления текста иной: направление исследования задается преподавателем, а сам языковой материал, который должен быть привлечен к ответу, включается в вопрос. Данная статья призвана продемонстрировать плодотворность такого типа работы с художественным текстом.

Материалом изучения в нерусской аудитории являются стихотворные и прозаические тексты небольшого размера, целью – постижение смысла художественного текста через выявление эстетической значимости языковых единиц разных уровней. В рамках настоящей статьи предметом изучения становится поверхностная структура миниатюры И.А. Бунина «Скарабей» (1924) [1]. Элементы разных уровней языка (фонетика, лексика, морфемика и словообразование, морфология, синтаксис) рассматриваются как носители эстетической функции текста и репрезентанты его смысла.

Мы разделили материал на три смысловых блока: первый – изучение лексико-семантической структуры текста, второй – его грамматической составляющей, третий – композиционно-речевой структуры текста.

1. Формирование **лексико-семантического** уровня бунинского текста определяется характером его содержания, поэтому в первую очередь необходимо выявить экзотизмы и онимы и определить их значение (*скарабей, Египет, Каир, Булакский музей, саркофаг, мумия, Великий Рамзес, мощи, Мариетт*). Уже в процессе первоначального знакомства с лексикой выявляются два полюса изображения Египта: древняя история (Великий Рамзес, XIII в. до н.э.) и современность (музей, основанный Мариеттом в 1858 г., и артефакты, собранные им), и два аспекта восприятия: материальное, видимое (*скарабей, саркофаги, мумии* и мн. др.) и стоящее за ним духовное, которое и раскрывается благодаря проникновению в лексическое значение слова (*скарабей* как символ движения, неба, солнца, молодости души, нового начала и бесконечности жизни; *Рамзес II* как фараон, объявивший себя воплощением солнечного бога на земле). Другими словами, читатель видит, каковы объекты интереса автора (как сами артефакты, так и их внутренняя сущность), задача читателя – понять, как писатель оценивает изображенное.

Дальнейшая работа со словарем направлена на выявление системных отношений в лексике и уточнение авторского восприятия предметов и явлений. Следующим этапом после выявления смысла экзотизмов и онимов становится поиск в тексте синонимов (языковых и контекстных) к словам *скараabei* (*жучки, камешки, ляпис-лазурь*), *саркофаг* (*гроб*), *мумия* (*мощи, тело <...> иссохшее, почерневшее, превратившееся в одни кости*), характеристика коннотативного значения каждого из синонимов (нюансы лексического и эмоционально-экспрессивного значения) и определение типов синонимического значения: семантические, стилистические, семантико-стилистические синонимы. В паре *гроб* – *саркофаг* отношения родовидовые: *саркофаг* – *гроб* для знатных людей (лексико-семантическая синонимия). Гораздо интереснее соотношение в двух цепочках. В цепочке контекстных синонимов *скараabei, жучки, камешки* только в первом слове есть духовное содержание, в двух других остается лишь материальная составляющая. В цепочке слов *мумия, мощи, тело, кости* от лексемы *мумия* к лексемам *тело* и *кости* направление точно такое же, как в предыдущей цепочке. А в направлении от лексемы *мумии* к лексеме *мощи* сначала происходит как бы «перевод» чуждого понятия (*мумия*) на язык известного, близкого (*мощи*). Однако «перевод» этот осуществляется только на уровне материальном, дополнительного оттенка значения «способность творить чудеса» слово *мумия* не получает. При этом в каждой из цепочек денотат не меняется. Почему же автор «уходит» от *скарабеев* как символа бессмертия, знака грядущего воскресения, лежавшего на сердце фараона, к воплощению безжизненности – *камешкам* и *костям*? Ответ, как кажется, легче получить после анализа второго аспекта исследования системных отношений в лексике – антонимии.

Рассмотрим определение функций антонимического противопоставления в выражении *маленькие черные мощи Рамзеса Великого*: здесь противопоставление подчеркивает несоответствие того, что автор видит (*маленькие*) и того, что знает о Рамзесе II (*Великий*). Другими словами, эти антонимы раскрывают две стороны одного явления – величие прошлого в кажущейся незначительности настоящего. Получается, что с раскрытием смысла парадигматических отношений в лексической системе миниатюры (синонимия, антонимия) все больше подчеркивается двойственность изображения: различие между видимостью и сущностью, тем, что воспринимается глазами и умом и сердцем. Ближе к концу миниатюры эта мысль получает непосредственное вербальное воплощение: *...пять тысяч лет жизни и славы, а в итоге – игрушечная коллекция камешков! И камешки эти — символ вечной жизни, символ воскресения!*

Следующее задание – характеристика роли включения в текст элементов официально-делового стиля (*чиновники, принимавшие новую партию тысячелетних покойников*). В несобственно-прямой речи повествователя (при немаркированном переходе от одной точки зрения к другой) выражается восприятие происходящего чиновниками, для которых работа в музее – привычная повседневность и которые видят только материальную сторону происходящего. И.А. Бунин подчеркивает приземленность восприятия чиновников заменой слова *мумии* описательным оборотом *тысячелетние покойники*.

Итак, осмысление функций стилевой и эмоционально-экспрессивной неоднородности лексики в начале текста приводит к выводу о двух планах восприятия и изображения действительности: что видит (предметно-вещный мир) и что переживает автор. В третьем абзаце писатель дает прямое описание того, что он чувствует в музее (*душу сказочной египетской древности*). Отметим, что некоторые студенты при поиске значений слов *ляпис-лазурь* и *серпентин* (материал, из которых сделаны египетские скараabei) обращают внимание на происхождение слов: *ляпис-лазурь, лазурит* – от рабского *azul*, которое переводится как «небо» или «синева»; *серпентин* – от латинского *serpens* – змея. В этом они тоже видят взаимозависимость и нераздельность

земного и небесного, воспринимаемые как форма реализации материального и духовного.

В некоторых случаях при анализе художественного текста значимо не только то, что есть в тексте, но и то, чего в нем нет. Так, при чтении «Скарабеев» возникает вопрос, почему И.А. Бунин не использовал русское название египетских скарабеев – «навозный жук», «жук-навозник»? Вспомним, что для «*розы Иерихона*» в миниатюре с одноименным названием такое соответствие есть: «*наше перекаати-поле*». Как правило, студенты быстро находят ответ на вопрос: при тождестве денотатов русское «навозник» вызывает ассоциации, не соответствующие высоким размышлениям о вере человека в бессмертие, в жизнь бесконечную.

2. Сложность (двойственность) авторского восприятия действительности, выявленная на лексическом уровне, подтверждается и анализом уровня **грамматического**.

На материале миниатюры «Скарабей» можно показать различные функции грамматических форм времени. Самый простой вопрос – просьба определить грамматическое время глаголов миниатюры. Это настоящее время: *Вижу себя...* – в функции указания на отдаленность действия от момента речи, на ситуацию воспоминания. Прошедшее время (*входил, влекла, высился, подумал*) – описание событий прошлого, основного предмета изображения в миниатюре. Будущее время есть только в последнем предложении последнего абзаца: *Все пройдет – не пройдет только эта вера!* – что не только указывает на отнесенность действия в будущее, но и размыкает временные границы текста и делает финал открытым.

Второй вопрос по категории времени – характеристика функций противопоставления предложений с разными временными формами в абзаце, описывающем зал Рамзеса Великого (*А пройдя между гробами в вестибюле...*). Нужно ответить на вопрос, почему в этом абзаце предложения с глаголами в прошедшем времени (*вступил, ходил, смотрел*) чередуются с предложениями с нулевой связкой, указывающей на настоящее время (*и здесь оно...; вот я возле...*)? (Действия отнесены в прошлое, а пережитые ранее чувства причастности к *древнему, священному* остаются и в настоящем).

На продвинутом уровне изучения русского языка уже можно актуализировать возможность выражения глагольными формами неядерных значений. В последнем предложении предпоследнего абзаца лирический герой задает себе вопрос (*Горько усмехаться или радоваться?*), ответом на который является последний абзац (*Все-таки радоваться. Все-таки быть...*) Предикативным центром этих предложений является инфинитив с особой модальной семантикой – значением долженствования: нужно (должно) *радоваться*, нужно (должно) *быть*.

3. Изучение **композиционно-речевой организации** миниатюры И.А. Бунина «Скарабей», как и любого другого текста, имеющего заглавие, должно начинаться с определения значимости заголовочного слова в организации текста. Так как слово *скарабей* появляется только во второй части текста и отсутствует в его конце, то оно рассматривается как призма, которая фокусирует наиболее значимые наблюдения начала текста и затем обуславливает переход к обобщению. После анализа парадигматических отношений в миниатюре ответить на вопрос о функциях такого построения текста уже не трудно: скарабей – мертвые камешки – становятся символом веры человека в жизнь, веры, которая объединяет людей всех времен и *до сих пор кровно связывает живое сердце с сердцем, остывшим несколько тысячелетий тому назад*.

Для уяснения характера развития мысли в миниатюре И.А. Бунина важно то, что абзацы соединяются при помощи противительного союза «а», который в каждом случае имеет свою специфику. Студенты должны ответить на вопросы, в чем причина введения противительного союза, что чему и зачем противопоставляется? В абзаце А

*пройдя между гробами в вестибюле... находим свидетельство об изменении пространственной позиции автора-повествователя: он удалился от суеты повседневности и вошел в святая святых музея – зал Рамзеса Великого. Содержание абзаца *А рядом – скарабеи Мариетта* свидетельствует уже не о физическом перемещении автора, а о движении его мысли: ощущение несоответствия величия Египта, *пяти тысяч лет жизни и славы* и оставшейся *игрушечной коллекции камешков* подталкивает лирического героя к осознанию того, что людей в музее Каира приводит не желание взглянуть на гробы, кости, камешки, а потребность почувствовать *душу сказочной египетской древности*.*

Для актуализации этой мысли служит и включение двух фрагментов с прямой речью. Студенты на продвинутом этапе обучения русскому языку в состоянии ответить на вопрос о своеобразии каждой из реплик (первая – внутренняя речь самого автора, вторая – гипотетическое высказывание Мариетта, приписываемое ему автором).

Кроме того, комментариив требуют элементы диалога в тексте (дважды встречается *Да, да..., да*; последний абзац является ответом на вопрос, заданный автором самому себе: *Горько усмехаться или радоваться?*). В случаях с *Да, да..., да* лирический герой как бы уговаривает себя поверить в то, что он видит и что противоречит его внутренним ощущениям; в последнем абзаце автор разрешает все противоречия текста и непосредственно выражает свое видение мира.

4. В завершении анализа миниатюры необходимо сделать выводы, которые сводили бы вместе все направления описания текста и подводили к смыслу «Скарабеев».

Так, экзотика постепенно исчезает из миниатюры, видовое (*Великий Рамзес, царь*) сменяется родовым (человек). И.А. Бунин показывает, что ушедшие в прошлое люди и эпохи не исчезают бесследно, что оставшиеся от прошлого артефакты не мертвые камни, а символы, воплощение человеческих надежд и верований, которые связывают прошлое, настоящее и будущее (*человеческое сердце <...> в те легендарные дни так же твердо, как и в наши, отказывалось верить в смерть, а верило только в жизнь*).

Литература:

1. Бунин И.А. Собрание сочинений: в 4-х тт. Т. 3. М., 1988.
2. Николина Н.А. Филологический анализ текста. М., 2003. 256 с.
3. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. М., 1988. 300 с.
4. Фатеева Н.А. Лингвистический анализ художественного текста: материалы к лекциям. М., 2007.
5. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. Л., 1990. 415 с.

Geimbukh Elena

Doctor of philological sciences

gejmbuh@rambler.ru

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

STUDY OF LITERARY TEXT AS THE ART OF WORDS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN/NON-NATIVE LANGUAGE

The article is devoted to the problem of studying literary texts at the advanced stage of Russian language learning. The purpose of using the work of verbal art is the same in any audience – the comprehension of its meaning, although the nature of material presentation

for the study of the literary text by non-Russian is specific. The material of the article is a miniature of I. A. Bunin "Scarabs". The subject of study is the surface level of the text (lexico-semantic, grammatical, compositional and speech structures). The study of lexico-semantic level includes work with the dictionary (search for meanings of words, their stylistic coloring), identifying the importance of paradigmatic relations in vocabulary (system of synonyms, type characteristics, definition of functions; system of antonyms, definition of functions). Completion of work on lexical level of the language involves conclusions both on the specifics of the vocabulary and on the characteristics of the functions that are close to understanding the meaning of the text. The analysis of grammatical level is focused mainly on identification of different meanings of the Russian verb tense forms (direct and indirect meanings) in their co - and opposition in the text. At the end of the work on the text it is supposed to conclude about the importance of the studied linguistic phenomena in the representation of the meaning of the text.

Keywords: *Russian as a foreign / non-native language; philological analysis of the text; I. A. Bunin; surface structure.*

УДК 81`243/ 811.161.1/ 372.881.161.1

Глазкова Елена Анатольевна

кандидат филологических наук

elena-glazkova1@ya.ru

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ*

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия*

НЕСТАБИЛЬНЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Одна из проблем, возникающих при изучении иностранного языка, связана с «отставанием» практического наполнения курсов от реальной коммуникационной ситуации. Успешному освоению иностранного языка способствует изучение не только классических текстов, но и актуальных примеров из различных дискурсов. В этой связи новым практическим материалом могут становиться «мемы», понимаемые как носители актуальной культурной информации. В науке сложилась традиция изучения культурных (ценностных) доминант, им уделяется внимание и при изучении языка как иностранного. В статье обосновывается рассмотрение мемов в качестве временных, нестабильных, культурных доминант, без знакомства с которыми невозможно понимание актуальной культурной ситуации, а значит, и полноценное освоение современного языка.

Ключевые слова: *культура; современный язык; фразеологическая единица; мем; доминанта культуры.*

Изучение иностранного языка предполагает знакомство с различными коммуникативными ситуациями, которые помогут «отработать» и запомнить изучаемые языковые единицы. Учебные материалы быстро устаревают и нередко предлагают обучающимся для анализа такие речевые ситуации, с которыми обычный носитель языка в реальной жизни не сталкивается. Нелепым выглядит в речи иностранца использование устаревших слов, фразеологических единиц, формул

вежливости – тех элементов, которые подчёркивают искусственность создаваемых обучающимся конструкций. Наличие в речи современных выражений, даже вызывающих скепсис у преподавателей «модных словечек», – свидетельство об интересе к современному языку, о знакомстве с современной культурной ситуацией в стране изучаемого языка.

Обучение иностранному языку призвано формировать коммуникативную компетентность обучающихся, которая включает в себя набор обязательных компетенций. В частности, обязательными являются лингвистическая компетенция (знание языковых единиц изучаемого языка и норм их употребления в устной и письменной речи, владение необходимым словарным запасом), речевая компетенция (чтение, говорение, письмо, аудирование), социокультурная компетенция (знание особенностей культуры страны изучаемого языка, знание особенностей взаимодействия языка и общества, умение адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, следовать нормам речевого этикета, осознавать уместность выбранных конструкций), компенсаторная компетенция (умение выходить из трудной коммуникативной ситуации, например, в случае нехватки подходящих слов в собственном словарном запасе обучающегося).

В этой связи новым практическим материалом, который может быть использован при формировании коммуникативной компетентности, могут становиться «мемы», понимаемые как носители актуальной культурной информации, для которых мы предлагаем новый термин – нестабильные культурные доминанты.

В науке сложилась традиция изучения культурных (ценностных) доминант как определяющих, ключевых для какой-то культуры, смыслов. Так, в культурологии ключевые понятия для какого-то типа культуры получили название «культурных доминант» [8]. Примером культурных доминант при таком подходе являются ценности «гражданственность» и «государство» в римской культуре. Традиционное понимание культурных доминант предполагает определение ценностно-смыслового ядра культуры и определение общего направления её развития.

Из культурологии этот термин был перенесён в лингвистику с целью лингвистического описания классификации ценностей. В. И. Карасик предложил модель ценностной картины мира как аспекта языковой картина мира. Ценностная картина мира в языке «реконструируется в виде взаимосвязанных оценочных суждений, соотносимых с юридическими, религиозными, моральными кодексами, общепринятыми суждениями здравого смысла, типичными фольклорными и известными литературными сюжетами» [7, с. 166], в ней выделяются «наиболее существенные для данной культуры смыслы, ценностные доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке» [там же].

Как правило, культурные доминанты этноспецифичны, поэтому при переводе имён этих явлений возникают трудности. Изучение культурных доминант предполагает исследование соответствующих концептов. При таком подходе примерами культурных доминант в ценностной картине русского народа, например, можно назвать концепты «судьба», «воля», «тоска», «честь» и другие.

Однако представление о культуре (человеческой цивилизации, народа, личности) не исчерпывается представлениями о ценностях. Культура предполагает совокупность правил-регуляторов поведения человека во всех сферах жизни, в том числе и в коммуникативной сфере. Поэтому мы предлагаем рассмотреть понятие «культурные доминанты» в коммуникативном аспекте, называя так значимые в процессе коммуникации единицы, обязательные/желательные в рамках определённой коммуникативной ситуации, помогающие коммуниканту наиболее точно выразить смысл.

Здесь мы сталкиваемся с ещё одной терминологической трудностью: существующий термин «коммуникативные доминанты» в культурологическом аспекте также предполагает выделение ценностно-значимых для личности смыслов. Примером реализации такого подхода является исследование Н. В. Максимовой, в котором рассмотрены коммуникативные доминанты речевого поведения, обусловленные оппозицией «своё – чужое» [9, с. 95].

Мы же рассматриваем «коммуникативные культурные доминанты» как единицы, имеющие значимость не столько в рамках системы существующих в языке и получающих отражение в процессе коммуникации ценностей, сколько в качестве маркеров принадлежности к культуре, что расширяет границы значения термина.

Вводя в научный обиход термин «нестабильные культурные доминанты», мы уходим от традиционного понимания доминант как смыслов главенствующих, предлагаем учитывать яркие, заметные, но только временно привлекающие к себе внимание единицы, значимые для описания актуальной культурной ситуации и освоения живого современного языка. Использование таких единиц в процессе коммуникации (в речи, например) – это возможность проявить свою коммуникативную и, отчасти, культурную компетентность.

Примерами таких нестабильных культурных доминант являются мемы, выраженные не только словом или сочетанием слов (их мы называем вербальными мемами), но и другими типами знаков, например, знаками иконическими, видеороликами, звуко сочетаниями (все эти виды мемов относим к невербальным).

Существующий в медиасреде интерес к проблематике мемов и их использования в процессе общения подтверждают данные аналитической базы «Медиалогия», которая собирает материалы около 50 тысяч СМИ и более 800 аккаунтов соцсетей. По данным «Медиалогии», за период с 1.01.2019 г. по 12.05.2019 г. в СМИ, входящих в базу этого ресурса, появилось 21 388 оригинальных сообщений, в которых используется термин мем, и ещё 18 451 перепечатка этих сообщений (Источник данных: Медиалогия. Отчёт № 37 от 12.05.2018)¹.

Получив график популярности поисковых запросов в Google Trends, мы установили, что стабильный интерес, выводящий запрос, связанный со словом «мем», в тренды, держится весь поисковый период с 01.07.2018 г. по 29.06.2019 г. Пик популярности пришёлся на период с 27.01.19 г. года по 2.02.19 г. (этот показатель количества запросов и принят за 100), а с 9.06.19 г. по 29.06.19 г. интерес к этой теме близок к максимально высокому: относительная величина запросов колеблется в пределах 95 – 94 (Источник данных: Google Trends)².

Кроме того, компании, производители и продавцы товаров и услуг, стали активно использовать мемы в ситуативном маркетинге, предполагающем оперативный отклик на актуальные для целевой аудитории информационные поводы. Например, сеть пиццерий «Додо Пицца» на регулярной основе генерирует собственные мемы на основе известных со своими предложениями.

Сказанное свидетельствует о необходимости изучения мемов и обучения их использованию и правильной интерпретации студентов, изучающих русский язык как иностранный.

В лексикон русскоговорящих людей слово «мем» уже прочно вошло, хотя фиксируют его, как правило, только словари, связанные с областью рекламы и PR или интернет-коммуникаций.

«Учебный словарь терминов рекламы и публичных рилейшенз» И. А. Радченко определяет мем как единицу культурного смысла, поясняя, что термин «введен Ричардом Докинзом – автором теории “эгоистичного гена”» [10]. В рамках теории

¹ <https://www.mlg.ru/>

² <https://www.google.com/trends>

предполагается, что существуют «феномены человеческой культуры, которые развиваются и передаются последующим поколениям наподобие генов и кодируемых ими признаков-фенов» [1]. При таком понимании к мемам относят вербальные и невербальные структуры, подход настолько широк, что подразумевает включение в их круг ритмов, танцев, орнаментов, культовую символику, предметы быта [там же]. Сам термин этимологически связан со словом *memo* (память) и образован по аналогии со словом *gene* (по другим источникам – с термином «имитация»).

С появлением интернета мемы получили новую среду распространения, появилась классификация мемов: текстовый мем, мем-изображение, видеомем, креолизованный мем [11, с. 164]. Интернет-мем распространяется, как правило, спонтанно, для чего необходимо, чтобы эта единица вызвала интерес пользователей.

Во многих дискурсах появившийся в последней четверти 20 века термин «мем» получает смысловое расширение и фактически вытесняет лингвистический термин «фразеологизм». Таким образом, появляется возможность ввести понятие «вербальный мем» в учебный дискурс в рамках изучения устойчивых языковых единиц. Действительно, вербальный, или текстовый, мем и фразеологизм в чём-то схожи.

Рассмотрим сходства и различия двух явлений по ряду выделенных признаков.

1. Устойчивый характер структуры.

У обеих единиц структура должна оставаться неизменной: не повлияв на общий смысл единицы, нельзя свободно добавить или изъять компонент. И фразеологизм, и мем представляют собой далее не делимую единицу.

2. Воспроизводимость – признак, обеспечивающий устойчивость обеих рассматриваемых единиц.

3. Сверхсловность (раздельнооформленность).

В отношении мемов этот признак работает только в том случае, если мем не равен одному слову. Например, в начале 2000-х годов активно использовалось слово «превед», которое, как «модное словечко», вполне можно отнести к мемам.

4. Общее значение единицы не вытекает из суммы значений входящих в неё компонентов.

Первое объяснение этого признака совпадает по отношению к обеим единицам: новый смысл и мема, и устойчивого словосочетания, попавшего в разряд фразеологизмов, может быть результатом переосмысления значения свободной синтаксической конструкции или перенесения её в новый, непривычный контекст. Различие заключается в том, что в составе фразеологизма могут быть устаревшие слова или словоформы, значение которых рядовой пользователь языка не в состоянии (и не пытается) объяснить, исходя из знаний языка современного. Используя мем, пользователь, как правило, всегда знает о наличии имплицитных смыслов, существование которых объясняется тем культурным, общественно-политическим, межличностным контекстом, в котором мем появился. В момент активного использования мема этот контекст ещё известен, с утратой его актуальности, как правило, выходит из активного употребления и сам мем.

Так, в начале 2019 года появился мем «уровень английского – «Настя Ивлеева» (вариант «Уровень английского – уровень Насти Ивлеевой»): зрители программы «Орёл и решка» иронично выразили своё отношение к тому, что блогер и телеведущая, побывавшая более чем в 40 странах мира, практически не знает английский язык, допуская нелепые ошибки. На этом примере нетрудно убедиться, что, как и другие прецедентные феномены, мемы рассчитаны только на группу «посвящённых» – людей, обладающих знаниями о его происхождении, функции и смысле.

5. Характеризуя особенности происхождения сравниваемых единиц, отмечаем, что в отличие от фразеологизмов, мемы практически всегда имеют установленный источник.

Источником вербализованного мема являются высказывания медийных персон, реплики персонажей произведений искусства или рядовых пользователей интернета. Источником мема может стать новость из СМИ, невербальный предмет искусства.

Почву для творчества – для появления новых мемов – могут дать конкретные ситуации. Излюбленный персонаж мемов и англоязычной, и русскоязычной части интернета – Илон Маск. Успешный запуск в 2018 году ракеты, которая вывела на орбиту электромобиль «Тесла», привёл к многочисленным мемам, главным текстовым посланием которых стало «Как тебе такое, Илон Маск?». Такая подпись сопровождает абсурдные и забавные изобретения рядовых пользователей сети.

Знание источника происхождения мема иногда приводит к курьёзным ситуациям. 14.03.2019 года в русскоязычных СМИ появились публикации о том, что в рамках соцкампании по увеличению рождаемости в Венгрии на билбордах использовали фото пары из известного мема «неверный парень», что создавало нежелательные ассоциации и комический эффект [3; 4].

6. Распространение. В связи с развитием информационных технологий распространение информации существенно упрощено, а значит, новая единица может получить широкую известность за очень короткое время – гораздо более короткое, чем это требовалось для того, чтобы в языке закрепились какая-то новая фразеологическая единица. Спонтанное неконтролируемое распространение, не случайно получившее название «вирусное», приводит к тому, что мем быстро приобретает известность, начинает «активную жизнь», которая может предполагать трансформации, переосмысления, игры с его структурой и смысловым содержанием, «стирание» эмоционального, экспрессивного налёта. «В зависимости от обстоятельств распространение мема занимает от нескольких дней до нескольких лет, после чего процесс репликации замедляется или останавливается» [11, с. 170].

7. Использование. Мем как носитель культурной информации должен быть правильно интерпретирован получателем информации. Процесс интерпретации начинается с восприятия самого высказывания, затем – определения включённости этого высказывания в текст-приемник и определение культурных коннотаций [6]. Однако есть и другой вариант использования мемов.

Фразеологизм как языковая единица пишущим и говорящим воспринимается как носитель информации, поэтому используется в случае, когда эту информацию способен передать. Чтобы его включить в речь, необходимо убедиться, что коммуникативная ситуация, контекст делают использование фразеологизма уместным. В случае с мемом это правило работает не всегда. Мем может восприниматься пользователем не только как смысловая единица, способная в коммуникативной ситуации наилучшим образом выразить намерения говорящего или пишущего, но и как законченный информационный продукт, результат деятельности, которым можно с кем-то поделиться. При таком отношении мем, как, например, в бытовом дискурсе анекдот, может не быть ситуативно обусловлен, а сам собой являться информационным поводом для инициации общения. Добровольное распространение и обсуждение мема – форма общения, иногда форма игры, – а не только способ выражения смысла. Иными словами можно, не дожидаясь уместного повода, просто поделиться с собеседниками новым мемом, обсудить, как он возник, какие имплицитные смыслы выражает, содержит ли иронию – как правило, носители языка такой «бытовой» анализ не осуществляют относительно фразеологизмов.

С точки зрения использования мем имеет ещё одну особенность, которая, как правило, не фиксируется у фразеологизмов. Для мемов характерна описанная А. В. Глазковым синтекстуальность (в отличие от синонимичности) – «наличие или возможность наличия множества текстов, имеющих в качестве фокуса одну и ту же ситуацию или ситуационную цепочку» [5, с.144—145]. Речь идёт о том, что ответом на одно и то же событие может быть не один, а несколько мемов. В качестве актуального

примера для июня 2019 года можно взять серию мемов, которую условно назвали в сети «Бари Алибасов и крот».

8. Сопоставление функций ФЕ и мема приводит к выводу, что обе единицы выполняют коммуникативную, кумулятивную, номинативную, прагматическую, социокультурную функцию, но у мема дополнительно есть развлекательная функция.

9. Следующий признак для сопоставления – время существования. Особенности распространения и использования, описанные выше, ускоряют «жизненный цикл» мема, он «приедается», надоедает, что приводит к забыванию, более быстрому, чем в случае с фразеологизмом, которым пользуются не так часто. Мемы недолговечны: появляются и исчезают «на глазах пользователя», поэтому историю их появления помнить и объяснить могут многие. А для знакомства с этимологией фразеологизма требуется лексикографический источник.

Недолговечность, ситуативность мема позволяет пользователям языка проявить свою языковую компетентность, продемонстрировать свою осведомлённость в современных «трендах». Устаревание мема приводит к тому, что мем перестаёт восприниматься как игра, не вызывает улыбку, становится неинтересен или непонятен, в том числе и в случае использования устаревающего или устаревшего мема в рекламе.

Сказанное проиллюстрируем примерами интересующих нас текстовых мемов.

Мем «Олды тут?», пришедший из языка поклонников компьютерных сетевых игр, известен довольно узкому кругу молодых людей. Изначально эта фраза, представляющая собой контаминацию освоенного именно в этом дискурсе иноязычного слова (от английского old – старый) и русского наречия, использовалась для переключки на геймерских сайтах. В 2018 году этот вопрос спонтанно приобрел известность и превратился в текстовый мем. Обычно такое обращение используется по отношению к опытным игрокам или давним пользователям соцсетей. Мем «олды тут?», с одной стороны, позволяет выразить ностальгию по ушедшим временам, с другой – насмешку над новичками. Особенностью мема является то, что он может иметь своего рода «отзыв»: на вопрос «олды тут?» знающий человек ответит «на месте».

В апреле 2019 года стал популярен мем «Узнали? Согласны?». Его появление связано с подобными многочисленными подписями в группах соцсетей под старыми фотографиями известных людей, мест, событий или под «мудрыми» изречениями. Подобные вопросы администраторы этих групп используют для побуждения подписчиков оставить комментарии. Но поскольку этот приём отнюдь не нов, пользователи сети интернет, иронизируя, довели его до абсурда. Сейчас вербальный мем может использоваться в качестве подписи к фотографии или комментария к посту, подчёркивая банальность, очевидность ситуации. Креолизованный мем предполагает использование случайной картинке, например, фотографии крабовых палочек или арбуза, с фразой «Узнали? Согласны?» под ней. Этот же мем используют и для социальной провокации или издевательства в сети: вызывая раздражение собеседника, фразу многократно подписывают в комментариях или личных сообщениях. Крайняя степень выражения оценочности – упрощение исходного текста до одного слова и повторение только его (в печатной форме – кеглем разного размера): «Согласны? Согласны? Согласны? Согласны?». Свежий пример июня 2019 года, реализованный в этой рамке (картинка и подпись к ней) – с бутылкой чистящего средства для труб «Крот», устанавливающий интертекстуальные связи с серией упомянутых выше мемов, связанных с нашумевшей историей с Бари Алибасовым.

Ещё более абсурдный пример, который будет непонятен иностранцу, мем «не творог, а творог». Этот мем используется в письменной форме, хотя обыгрывает два варианта акцентологической нормы. Предполагается, что мем возникает в диалоге как попытка исправить ошибочное произнесение слова «творог» собеседником, хотя коммуникация письменная. Шутка заключается в том, что письменно различить два

типа произношения невозможно. Но смысл претензии многие понимают, потому что фразы типа «не звонит, а звонит» были широко распространены в устной речи.

Понимание смыслов, заложенных в нестабильных культурных доминантах, позволяет правильно считать информацию. 25 февраля 2019 года стартовала рекламная кампания, предлагающая мобильный интернет от «Билайн». В ролике образцовые парни раскрывали «секрет заслуг сыновей маминых подруг» – оставаться всегда на связи с мамой. Кто же такие «сыновья маминых подруг»?

Довольно редкий, но возможный случай, когда языковая единица уходит из активного словарного языка в пассивный, а потом по каким-то причинам появляется вновь, возможно, уже в новом значении. Среди мемов в этом отношении интересна судьба мема «Сын маминой подруги», который трижды оказывался в фокусе внимания медиапользователей. В своём новом – третьем – значении, предполагающем акцептацию пользователем понятия «сын маминой подруги», используется даже в качестве никнеймов: на 29.06.2019 года в соцсети «ВКонтакте» зарегистрировано 456 пользователей с таким «именем». А серьёзный аналитический ресурс Calltouch называет себя «сыном маминой подруги» на странице интернет-издания VS.RU (издание о маркетинге, технологиях и бизнесе).

«Первая жизнь» мема «сын маминой подруги» была связана с известной девушкам ситуацией: мама пытается познакомить с сыном подруги, который выглядит неказисто и никому не может быть интересен. Мем стал использоваться в качестве оценочной номинации по отношению к парням, которые воспринимаются девушками отрицательно: скучные, неинтересные, занудные, некрасивые. Этот вариант мема использовался в текстовой форме, был популярен в женских постах на форумах.

«Второе пришествие» мема закрепило представление о том, что мамы часто ставят своим детям в пример детей своих знакомых. Чужой ребёнок – сын – кажется маме более успешным, более зрелым, более ответственным. Отсюда мемы «Перед каждым великим мужчиной стоит сын маминой подруги», «Настоящий успех – это когда ты для кого-то тот самый “сын маминой подруги”». После того, как Илон Маск 2.02 2018 года под музыку Дэвида Боуи эффектно запустил в космос спортивный электромобиль Tesla, в соцсетях начали подозревать, что Маск – это и есть сын маминой подруги.

В ранних мемах мог быть представлен только сам «сын маминой подруги» в качестве примера для подражания, образца. При этом использовались и креолизованные мемы, и текстовые:

- Ну-ка? Что там сегодня по новостям?

- Forbes составил первый рейтинг криптомиллиардеров. ...И в нём есть сын маминой подруги!¹

Более распространённой оказалась двухчастная структура мема, предполагающая сравнение с «сыном маминой подруги» не в пользу маминого сына. Совсем редкий случай, иллюстрирующий особенности «маминого» понимания воспитания, трёхчастная структура, в которой выражается градация: «я – мой брат – сын маминой подруги».

Являясь единицей культурных представлений, мем начинает «самостоятельную жизнь» и включается в новые шутки. «Сыну маминой подруги» сопутствует удача во всём: в карьере, в рискованных делах, в личной жизни. «Сын маминой подруги» талантлив – это его перу принадлежит известная всему миру «Джоконда» (само изображение тоже использовалось как мем). Мем используется в качестве характеризующего выражения со значением общей оценки. «Я, конечно, не идеал, но и ты не сын маминой подруги»², «Ну и что же ты сразу не сказал, что ты сын маминой

¹ https://cs9.pikabu.ru/post_img/2018/02/08/10/1518111953164714435.jpg

² https://kompkimi.ru/wp-content/uploads/2018/12/post_5c168a097f2f0.jpeg

подруги»¹. В любой ситуации «Секрет успеха прост – просто надо родиться сыном маминой подруги»².

Открываются бесконечные возможности для метафорической визуализации представлений: например, «ты» – карамель «Рачок», «сын маминой подруги» – шоколадные конфеты от «Ферейро Роше»³.

У «сына маминой подруги» лучшим оказывается даже кот: в отличие от «твоего» – он, например, прекрасно запекает мясо. Даже «твоя мама» проигрывает «маме сына маминой подруги».

Идеей сопоставления возможностей «твоих» и «сына маминой подруги» воспользовался в 2018 году Тинькофф Банк, запустив рекламную кампанию карты для геймеров Tinkoff All Games с известным киберспортсменом Ярославом pashaBiceps Яжомбковски⁴.

Понимание значения мема позволяет правильно считать имплицитные смыслы рекламного текста компании «Билайн» [2]. Аудитория этого рекламного сообщения – современные молодые люди, парни «в тренде». Использование мема запускает манипулятивный механизм: покупая новую услугу «Билайн», ты становишься героем этого ролика – ты становишься одним из прагматичных и успешных «сыновей маминых подруг».

В рекламе «Билайн» есть ещё один смысл, о котором мало кто знает. По итогам 2018 года сама компания «Билайн» стала «сыном маминой подруги» (что и хотела обыграть в ролике): по данным «Роскомнадзора», с начала 2018 года «Билайн» занимает первое место в России по темпам развития сети [2].

Ротация этого ролика на ТВ уже завершилась. Мем «сын маминой подруги» уже не входит в топ мемов, подтверждая краткотечность жизни нестабильных культурных доминант. Однако такое яркое явление не будет забыто сразу.

Безусловно, необходимо уделять мемам внимание и при изучении языка как иностранного. Это не первоочередная задача. Использование в речи таких единиц, которые мы определили как нестабильные культурные доминанты, свидетельствует о высоком уровне освоения неродного языка и хорошем знании актуальной культурной ситуации в стране, где этот язык является государственным.

Литература:

1. Арсланов В. В. Толковый англо-русский словарь по нанотехнологии М., 2009. 261 с. [Электронный ресурс] // URL: <https://nanotech.academic.ru/816/%D0%BC%D0%B5%D0%BC> (дата обращения 25.06.2019).

2. «Билайн» раскрывает секрет успеха сына маминой подруги в новом ролике – [Электронный ресурс] // URL: <https://btw.by/pro-obzor/26332-bilajn-raskryvaet-sekret-uspeha-syna-maminoj-podrugj-v-novom-rolike.html> (дата обращения 25.06.2019).

3. Власти Венгрии проиллюстрировали кампанию в поддержку рождения детей мемом «неверный парень» [Электронный ресурс] // URL: <https://birdinflight.com/ru/novosti/20190314-distracted-boyfriend-campaign.html> (дата обращения 25.06.2019).

4. Герои мема «Неверный парень» стали лицом поддержки семей в Венгрии [Электронный ресурс] // URL: <https://memepedia.ru/geroi-mema-nevernoj-paren-stali-licom-podderzhki-semej-v-vengrii/> (дата обращения 25.06.2019).

¹ https://cs8.pikabu.ru/post_img/2018/02/10/11/151828924611995140.jpg

² <http://nataliaprahova.ru/wp-content/uploads/2018/06/Сравнение-2.jpg>

³ https://cs10.pikabu.ru/video/2018/02/15/8/og_og_1518701819342563402.jpg

⁴ <https://www.sostav.ru/publication/bolshe-chem-u-syna-maminoj-podrugj-tinkoff-bank-snyal-reklamu-karty-dlya-gejmerov-32138.html>

5. Глазков А. В. Из реальности в текст и обратно: очерк прагматики нарративного текста. М., 2018. 436 с.
6. Глазков А. В. Культурологический анализ постмодернистского текста на спецсеминаре для студентов филологического факультета // Язык, культура, общество. Лингвистическая подготовка учителя-словесника: проблемы новых лингвистических курсов: тезисы Всероссийской научно-практической конференции. М., 2000. С. 36—38.
7. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке // Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. С.166—205.
8. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. М., 2003. [Электронный ресурс] // URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/1536/Доминанта (дата обращения 25.06.2019).
9. Максимова Н. В. Коммуникативные доминанты речевого поведения (на примере оппозиции «своё – чужое») // Вестник ОГУ. 2005. № 11. С. 95.—105.
10. Радченко И. А. Учебный словарь терминов рекламы и публик рилейшенз. Воронеж, 2007. [Электронный ресурс] // URL: https://advertising_pr.academic.ru/264 (дата обращения 25.06.2019).
11. Щурина Ю. В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. 2012, № 3. С. 160—171.

Glazkova Elena

Candidate of Philology

elena-glazkova1@ya.ru

Russian Academy of National Economics and Public Administration

Russian State University for Humanities

Moscow, Russia

UNSTABLE CULTURAL DOMINANTS IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

One of the problems that appears during language learning process linked to delaying the practical content of the course from real communication situations. Successful mastering of foreign language contributes not only from classical text but also from actual examples from various discourses. Therefore "memes" will have become the new practical material understood as carriers of relevant cultural information. A tradition of studying cultural value dominant has developed in science and attention is paid to them in foreign language studies. The article substantiates the consideration of memes as temporary, unstable cultural dominants without knowing which it is impossible to understand the current cultural situation and hence the full mastering of foreign language.

Keywords: *culture; modern language; meme; phrasal unit; cultural dominant.*

Дьёрфи Беата

Ph.D.

blazsenyka@yahoo.com

Дебреценский университет

Дебрецен, Венгрия

НЕ ВСЁ ТО ЗОЛОТО, ЧТО БЛЕСТИТ: ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ MOODLE НА КУРСАХ ЛИНГВИСТИКИ

В высшем образовании всё больше распространяется использование ИКТ средств, в том числе и в образовательной среде Moodle. В статье сообщается о собственном опыте использования платформы Moodle на университетских курсах по морфологии. Кроме преимуществ применения данной системы упоминаются и некоторые недостатки её использования. Особое внимание уделяется тому, как использование Moodle меняет характер упражнений.

Ключевые слова: *Moodle; ИКТ; обучение морфологии русского языка; высшее образование.*

Постановка проблемы

Появление и распространение новых технологий и сопровождающие этот процесс новые явления в процессе познания (быстрое устаревание знаний, необходимость в приобретении свежей информации) реформируют процесс обучения. Следовательно, в учебный процесс во всё большей мере вовлекаются информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) [3].

Они, как правило, имеют ряд преимуществ, поскольку их применением можно оживлять занятия, эти технологии делают процесс освоения нового материала более интересным, живым. Использование ИКТ даёт возможность для включения аутентичных современных материалов в режим занятий. Кроме того, использование ИКТ представляется необходимым в работе со студентами поколения Y и Z, которые требуют нового методического подхода: в учебном процессе для них ключевым представляется наглядность и геймификация, они требуют мгновенных результатов, иначе быстро теряют интерес, и важным для них представляется персонализация методического подхода и практикоориентированность.

Результаты проведённого в нынешнем марте опроса среди студентов, обучающихся у автора настоящего исследования, показывают, что средства ИКТ в Венгрии широко применяются в восьмилетках и старших школах, однако в вузах их использование сосредотачивается на презентациях, на показах видео- и аудиоматериалов на Youtube, на онлайн-тестировании и на игре [5]. С точки зрения учащихся, это является шагом назад. Отставание вузов в применении средств ИКТ связано с разными причинами: залы часто не снабжены подходящим техническим оборудованием, преподаватели не получают переподготовки в этой области, и многие до сих пор предпочитают фронтальный метод преподавания, который традиционно ассоциируется с университетом.

В вузовском образовании на международном уровне использование платформы Moodle получает всё большее распространение. Обширная литература посвящена методическим рекомендациям по применению данной платформы и исследованиям её эффективности.

Поскольку в отделении русского языка Дебреценского университета автор настоящего исследования с коллегами участвует в проекте разработки новых учебных материалов в рамках проекта EFOP, имеется возможность познакомиться с обучающей средой Moodle и вовлечь её в разработку курсов по описательной морфологии русского языка. Данная статья посвящена собственному опыту работы с использованием Moodle для преподавания лингвистики в высшем образовании.

В статье даётся характеристика платформы Moodle, краткая характеристика курса «Описательная морфология русского языка», сопоставляются типы упражнений на бумажном носителе и в онлайн обучающей среде. В последней части, кроме собственных впечатлений, предоставляются результаты опроса, проведённого среди студентов курса об их впечатлениях о платформе.

1. Что такое Moodle?

Moodle - это аббревиатура от английского термина Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Она является самой распространённой платформой для онлайн-обучения. Конечно, в России существуют и другие системы дистанционного обучения (СДО), при помощи которых во многих вузах организуется дистанционное обучение, однако Moodle используется в более чем 30000 вузах в мире. Индивидуальным пользователям программа доступна бесплатно, но можно применять платформу по университетской лицензии.

Платформу называют также «виртуальным классом», поскольку она способствует взаимодействию не только между студентами и преподавателем, но и обеспечивает интерактивное взаимодействие между учащимися. Используя платформу, можно создать закрытый курс, к которому можно добавить студентов из информационной системы студентов Neptun.

Созданный таким образом курс можно потом наполнить содержанием. Главное достоинство платформы заключается в том, что она интегрирует ряд полезных для обучения программ. Moodle располагает большим разнообразием модулей, при помощи которых можно создать курс любого типа. Данные модули для представления материала можно разделить на статические (ресурсы курса), которые служат для представления материала, и на интерактивные (элементы курса). К ресурсам относятся гиперссылки (на веб-страницу), книги, папки, страницы (предназначены для размещения текстовой информации) и файлы разного вида (презентации, схемы, таблицы, графики, видео). Интерактивными элементами являются задания, wiki (которые делают возможной совместную групповую работу над документами курса), глоссарии, форумы. К интерактивным элементам относится и тестовый модуль. Он представляется особенно важным, поскольку основной формой контроля дистанционного обучения является тестирование. Система поддерживает несколько видов тестов: тест множественного выбора, верно/ не верно, тест на соответствие и короткие ответы. Для оценки работы студентов можно задать шкалу оценки, платформа содержит систему статистического анализа результатов тестирования.

Платформа имеет удобный, понятный интерфейс, при помощи которого преподаватель может самостоятельно создать электронный курс и управлять его работой.

1.1. Способы использования Moodle

Исходя из вышесказанного, главное достоинство применения Moodle заключается в том, что она интегрирует разнообразные средства для создания электронного курса. Данное свойство, конечно, обуславливает и способы её применения.

Как об этом уже говорилось, платформу Moodle изначально разработали для целей дистанционного обучения. Однако, как показывают исследования, систему на

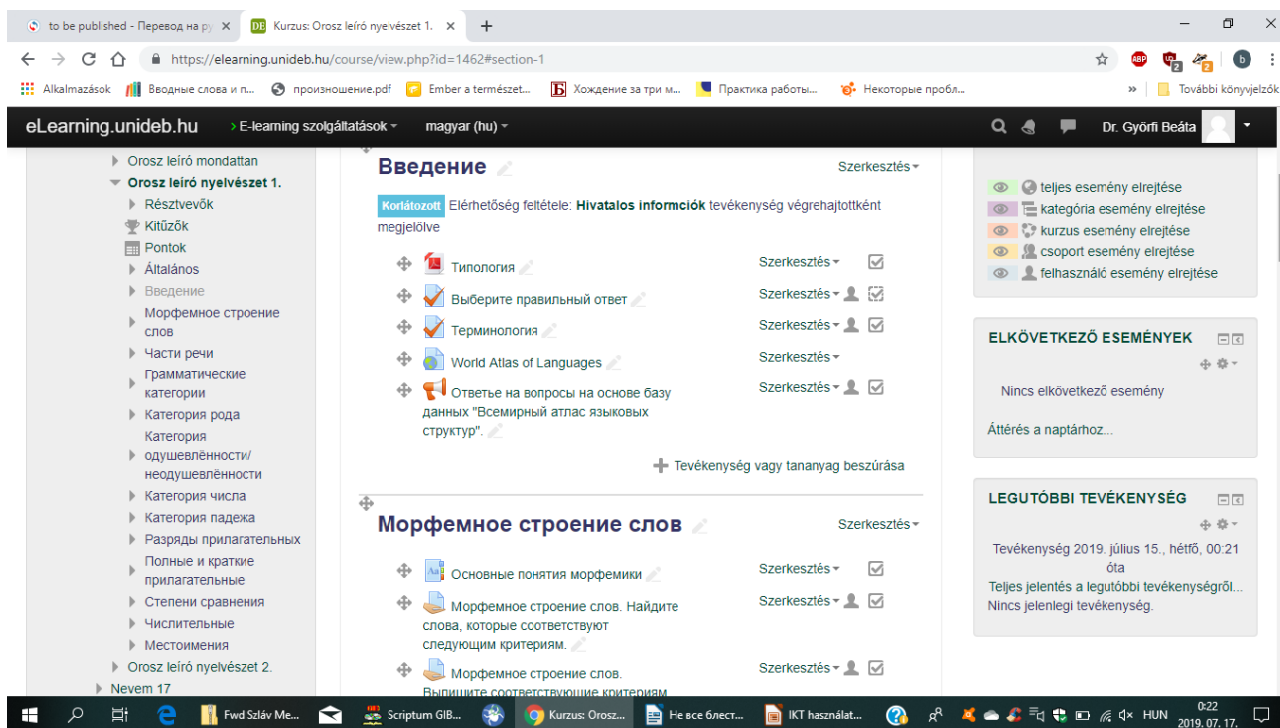


Рис.1.

самом деле чаще используют в комбинации с «очным обучением», в качестве «добавочного средства», для поддержки традиционной формы обучения (английской терминологией данный способ называется *blended learning*).

Проводились эксперименты для сопоставления эффективности этих двух способов, в ходе которых сопоставляли результаты групп, которые работали с платформой в режиме дистанционного обучения, и групп, которые использовали её в форме комбинированного обучения. Оказалось, что в дистанционном обучении применение Moodle является менее эффективным. Исследователи связывают это с разными причинами: учащиеся без руководства преподавателя часто теряют мотивацию или не понимают инструкции. Они сталкиваются с проблемами организационного характера, у них возникают проблемы в связи с контролем и проверкой пройденного материала, или же данная форма обучения не соответствует их личности [3, 9].

В современной учебной литературе всё больше внимания уделяется важности комбинирования разных методов в учебном процессе. На основе взаимодействия между преподавателем и учениками различают три метода обучения: пассивный, активный и интерактивный метод. При пассивном методе ведущую роль занимает учитель. Он управляет ходом урока, в то время как учащиеся только пассивно воспринимают информацию. При активном методе учащиеся активно участвуют в учебном процессе, и учитель и учащиеся имеют равные права. Применением интерактивного метода осуществляется взаимодействие между учащимися [8]. Moodle делает возможным и активную, и интерактивную работу, и таким образом способствует не только восприятию, но и закреплению и использованию нового материала.

1.2. Использование Moodle в преподавании иностранных языков

Moodle первоначально использовали в высшем образовании, но уже приблизительно десять лет она успешно и широко применяется в обучении иностранным языкам [4, 6, 7]. Популярность платформы в обучении иностранным языкам заключается в гибкости режима обучения, поскольку учащиеся могут заниматься языком когда им удобно. Moodle даёт возможность для одновременного развития трёх видов речевой деятельности (чтения, аудирования и письма) при помощи

мультимедийных средств. Платформа обладает модулем тестирования, который предлагает обратную связь с мгновенными результатами, кроме того, системе тестирования способствует и добавочное время для обдумывания ответа.

Хотя платформа Moodle широко применяется в изучении иностранных языков, её использование в форме добавочного материала для университетского курса по морфологии РКИ требует другого подхода.

2. Курсы: Описательная морфология русского языка 1-2

Курсы имеют двоякую цель: теоретическую и практическую. С теоретической точки зрения в ходе данных курсов необходимо ознакомить студентов с правилами русской именной и глагольной морфологии и релевантной лингвистической терминологией, поскольку наши студенты как будущие филологи должны ориентироваться в морфологической системе русского языка.

С точки зрения практики данный курс предназначен для тренировки грамматических навыков. Конечно, тренировка грамматических навыков - трудоемкая работа, поэтому необходимо экономить время путем подбора таких упражнений и приемов, которые помогали бы студентам быстрее усвоить грамматические правила и систему языка в целом [1, с. 79].

Активное применение терминологии и освоение грамматических правил в ходе семинаров представляется проблематичным из-за нехватки времени. Следовательно, задается домашнее задание, которое делает только часть, чаще даже меньшинство студентов.

Таким образом, складывается ощущение, что студенты выполняют данный курс без активного участия в учебном процессе, и на самом деле они ничего не получают от него.

3. Типы упражнений

В учебной литературе по методике преподавания иностранных языков, как правило, различают три типа грамматических упражнений: языковые, речевые и коммуникативные. Языковые упражнения предназначены для закрепления грамматического материала с целью автоматизации навыков. Речевые (по терминологии Мусаеляна, условно-речевые) упражнения ориентированы на употребление новых форм в речевой деятельности, в то время как коммуникативные (у Мусаеляна – речевые) упражнения способствуют использованию новой конструкции в свободной коммуникации наряду с другими структурами. Разработка всех трёх видов упражнений способствует формированию языковой компетенции [1, 2, с. 75].

Однако на университетских курсах по морфологии создаётся своеобразное положение, поскольку, с одной стороны, внимание уделяется обучению лингвистической терминологии и типологическим различиям, а с другой, включаются в первую очередь языковые упражнения, поскольку студентам предлагаются особые курсы для развития речи. До нынешнего года упражнения для курсов по морфологии создавались на бумажном носителе, т. е. в форме раздаточного материала. Преобладали следующие упражнения:

Для усвоения терминологии:

- перевод терминов;
- распознавание и отождествление грамматических форм из аутентичных текстов;

- обоснование выбора отдельных форм.

Для автоматизации морфологических явлений:

- просклоняйте, проспрягайте;
- допишите окончания;
- образуйте определённую форму;
- выберите из двух вариантов;
- сгруппируйте слова по определённым признакам;

- дополните предложения с определёнными формами;
- заполните таблицы;
- группировки;
- исправьте ошибки;
- выберите правильную форму и обоснуйте ваш выбор;
- дайте примеры для следующего.

3.1. Упражнения на платформе Moodle

Когда автор статьи стала использовать обучающую среду Moodle, оказалось, что невозможно просто загрузить в систему те же упражнения, которые использовались на бумажном носителе. Часто нет подходящего модуля для данных упражнений (например, для дописывания окончаний или заполнения таблиц или для группировки форм). С другой стороны, на бумажном носителе встречались упражнения активного типа, а в Moodle открывается возможность для применения пассивной, активной и интерактивной работы. Рассмотрим, какие упражнения поддерживаются модулями системы Moodle:

Упражнения пассивного типа:

- презентации;
- карты идей.

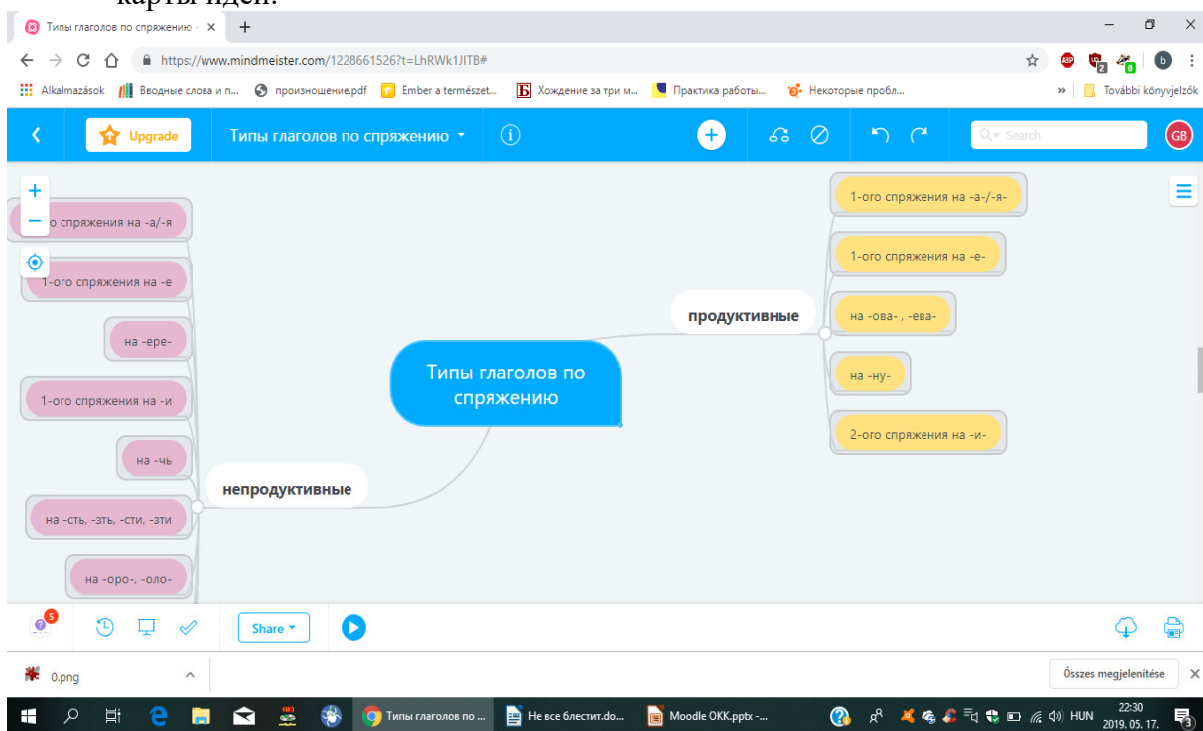


Рис.2.

Активные упражнения:

- тесты (множественного выбора, верно/ неверно);
- выпишите определённые формы из текста;
- «соединялочки».

Упражнения для интерактивной работы:

- создание терминологического словаря;
- создание wiki

Вышеприведённые упражнения на платформе Moodle предоставляют возможность для более широкой формы работы, для собственной проверки знаний и для дальнейшего учёта индивидуальных потребностей студентов. Тем не менее, в ряде случаев при создании онлайн-упражнений мы столкнулись с некоторыми трудностями.

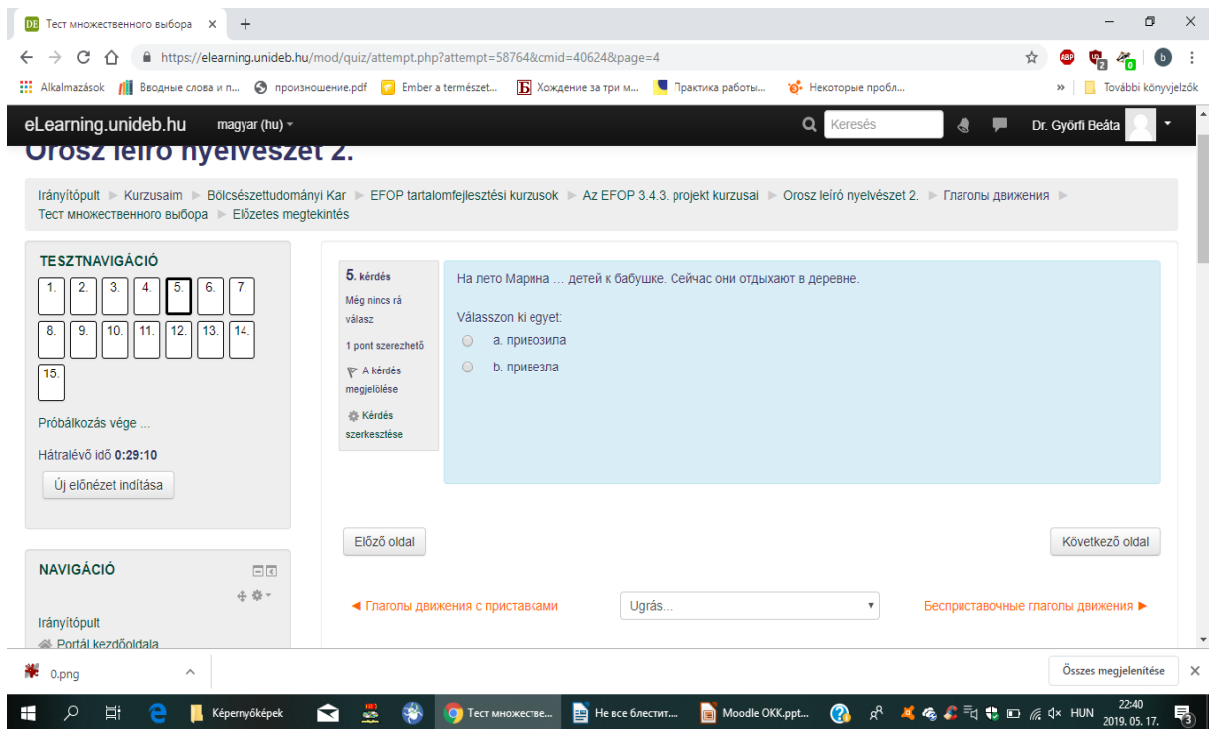


Рис.3.

Главный недостаток системы в том, что она поддерживает только грамматические упражнения языкового типа. В ряде случаев создание упражнений и ключей к ним затрудняется тем, что преподаватель должен тщательно продумать все возможные ответы, иначе при проверке заданий студентам не будет ясно, почему вписанный ими ответ является неверным. Таким образом, Moodle в какой-то степени ограничивает креативность студентов.

При создании онлайн-упражнений проблематичным представляется и оформление инструкций к заданиям: студенты в ряде случаев пропускали упражнения из-за того, что без преподавательской помощи им не было ясно, что на самом деле надо делать.

4. Мнение учащихся о платформе

До сих пор нами были изложены только собственные впечатления в связи с использованием Moodle на курсах морфологии, но для полной картины необходимо ознакомиться и с мнением других участников учебного процесса – студентов. Для этих целей был создан опросник при помощи программы SurveyMonkey. Поскольку данная программа сохраняет анонимность отвечающих, студенты могли свободно высказывать своё мнение.

На вопрос: «Насколько вам было легко использовать платформу Moodle? (5 – легко, 1 – трудно)» 46% сказали, что пользоваться платформой было легко, и только 7% отвечающих считали, что это даётся с трудом.

На вопрос: «Считаете ли Вы полезным использование системы Moodle в ходе курса? (5 – полезно, 1 – бесполезно)» 70% респондентов дало оценку «4».

Относительно того, «облегчили ли загруженные на Moodle упражнения подготовку к семинарам?» более половины респондентов дали положительный ответ. (23% – 5, 38% – 4).

На вопрос: «В какой мере вы считали инструкции на Moodle ясными?» подавляющее большинство дало оценку «5» или «4» (46% – 5, 30% – 4).

Из загруженных материалов самыми полезными считали презентации и тесты, но многим нравились и карты идей. Кроме используемых на курсе типов упражнений, некоторые из респондентов считали бы полезными упражнения на перевод.

5. Обобщение

В качестве заключения можно констатировать, что использование обучающей среды Moodle соответствует требованиям XXI века, поскольку она учитывает индивидуальные особенности студентов, предлагает им быструю обратную связь об успешности усвоения материала. Она способствует и самостоятельной тренировке, и совместной работе, и взаимодействию между целой группой. Кроме этого, достоинством платформы является и то, что она способствует регулярной подготовке студентов к курсам.

Для преподавателей создание осмысленных, полезных упражнений может оказаться затруднительным, поскольку платформа требует других типов упражнений по сравнению с раздаточным материалом на семинарах. Однако важным преимуществом является то, что система, особенно тестовый модуль, сокращает время на проверку упражнений. Можно, таким образом, констатировать, что использование Moodle является пригодным инструментом для дополнения семинарской работы.

Литература:

1. Копица В. П. Виды упражнений для тренировки грамматических навыков при обучении иностранному языку // Вестник науки и образования. 2017. № 2 (26), с. 78–80.
2. Мусаелян И. Ф. Комплекс упражнений, направленных на формирование языковой компетенции // Вестник Финансового университета, Гуманитарные науки, 2014. С. 74–78.
3. Aristovnik A., Keržič D., Tomažević N., Umek L. An Assessment on the Effectiveness of Moodle e-learning system for undergraduate public administration education // International Journal of Innovation and Learning. 2017.
4. Bošković V., Gajić T., Tomić I. Moodle in English Language Teaching // Sinteza. Internet and Education, 2014. Pp. 480–483.
5. Györfi B. A cél szentesíti az eszközt: az IKT használata az orosz nyelvészet oktatásában // Szláv Metodika II, Budapest, 2019.
6. Kılıckaya F. Computer-based grammar instruction in an EFL context: improving the effectiveness of teaching adverbial clauses // Computer Assisted Language Learning, 2015, Vol. 28. No. 4. Pp. 325–340, URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2013.818563>
7. Namestovski Ž., Takács M., Arsović B. Supporting Traditional Educational Process with E-Learning Tools // IEEE 10th Jubilee International Symposium on Intelligent Systems and Informatics, 2012, pp. 461–464.
8. Senthamarai S. Interactive teaching strategies // Journal of Applied and Advanced Research, 2018: 3. S.36–38. URL: <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.166>
9. Wang G., Foucar-Szocki D., Griffin O., O'Connor C., Sceiford E. Departure, Abandonment, and Dropout of E-learning: Dilemma and Solutions, Final report // JMU, Harrisonburg, Virginia, 2003. URL: http://www.academia.edu/1217610/Departure_abandonment_and_dropout_of_e-learning_Dilemma_and_solutions

Györfi Beáta

Ph.D.

blazsenyka@yahoo.com

University of Debrecen

Debrecen, Hungary

The application of information communication technology and that of the learning management system Moodle in higher education is becoming more widespread. In the present article we try to give an overview of our personal experience using Moodle on our courses in Russian morphology. Besides the numerous advantages this system offers we also mention

some problems that occurred during its application through the academic year. Special attention is paid to the way the application of this platform alters the type of exercises.

Keywords: Moodle; ICT; courses in Russian morphology; higher education.

УДК 811.161.1'373/ 811.581'373

Жишкевич Алёна Игоревна

кандидат филологических наук

Dhyan_deera@list.ru

Белорусский государственный

педагогический университет им. М. Танка

Минск, Беларусь

Сунь Юань

кандидат филологических наук

Sy-1130@hotmail.com

Лоянский научно-технологический

институт

Лоян, Китай

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена проблеме соотношения языка и культуры, сопоставления дистантных, разноструктурных языков (в частности русского и китайского) на базе эмоционально-оценочной лексики с учетом культурных коннотаций. Эмоционально-оценочная лексика рассматривается в данном исследовании с лингвокультурологической точки зрения, поскольку, как известно, характерные черты национальной картины мира ярче всего отражаются на лексическом уровне языка, на котором изучение культурных коннотаций способствует устранению когнитивного конфликта в условиях межкультурной коммуникации, методическому усовершенствованию преподавания русского и китайского языков как иностранных. Данный подход позволяет выявить общие тенденции и специфику национального мировосприятия двух народов, а также направлен на исследование реализации эмоционально-оценочной лексики в русском и китайском языках и особенностей их понимания представителями разных культур.

Актуальность статьи обусловлена отсутствием специальных работ, посвященных выявлению специфики изучения эмоционально-оценочной лексики русского и китайского языков. Кроме того, результаты исследования могут использоваться при изучении русского и китайского языков как иностранных, лингвокультурологии и лингвострановедения русского и китайского языков в сопоставительном аспекте.

Цель исследования – выявить структурно-семантическое и национально-культурное своеобразие и сходство эмоционально-оценочных субстантивов в русском и китайском языках; представить способы объяснения значений безэквивалентной эмоционально-оценочной лексики на занятиях русского (китайского) языка как иностранного.

Методы исследования: сопоставительный, описательный, метод контекстуального анализа.

Результаты и ключевые выводы. 1) Обнаруживается очевидное сходство возникновения коннотативных значений слов в обоих языках. Это связано с тем, что человек всегда упорядочивал информацию об окружающем мире, сопоставляя ее с уже имеющейся и понятной ему, приписывая природным явлениям и предметам свойства и качества человека. Наиболее яркие признаки животных и растений приобрели коннотативные созначения, обозначающие существо или предмет. 2) Семантическое расхождение лексических единиц русского и китайского языков обусловлено

различиями предметов по физическим, культурным, социальным, эмоциональным характеристикам, то есть различие культурных коннотаций приводит к различию лексических коннотаций. 3) Особенности национальной языковой культуры проявляются в специфике безэквивалентных слов, имеющих одинаковые денотаты в двух культурах, но разные эмоционально-эстетические смысловые оттенки и ассоциации в сопоставляемых языках.

Ключевые слова: *эмоционально-оценочная лексика; безэквивалентная лексика; национально-культурная коннотация; русский язык как иностранный.*

Сегодня возрос интерес к проблеме соотношения языка и культуры, сопоставления дистантных, разноструктурных языков. Исследования эмоционально-оценочной лексики в русском и китайском языкознании ведутся в одинаковых направлениях. Однако, в китайской лингвистике данная проблема изучена не так широко, как в работах русских ученых, но все же есть общие моменты в подходе к определению эмоционально-оценочной лексики и методов ее исследования. Лингвисты обеих стран приходят к выводу, что эмоционально-оценочная лексика является носителем информации о национальной культуре, поэтому необходимо комплексно изучать семантические свойства эмотивной лексики носителями разных культур, т. е. напрямую связывают ее с лингвокультурологией. Поэтому проводятся сопоставительные исследования на базе эмоционально-оценочной лексики с учетом культурных коннотаций. Данный подход позволяет выявить общие тенденции и специфику национального мировосприятия двух народов. «С позиции лингвокультурологии язык рассматривается как конденсатор национально-культурного своеобразия, в связи с чем, в центре внимания оказываются язык и культура. Известно, что в лексике опосредованно может фиксироваться и отражаться система ценностей носителей языка. Эмоции являются составной частью культуры любого этноса, поскольку представляют собой не только реакцию на окружающую действительность, но и вербализуются в его языке, отражая значительный фрагмент картины мира определенной лингвокультурной общности» [2, с. 4]. Как справедливо отмечает О.А. Корнилов, «язык – неотъемлемая и важнейшая часть любой национальной культуры, полноценное знакомство с которой, обязательно предполагает не только изучение материальной составляющей этой культуры, не только знание ее исторической, географической, экономической и прочих детерминант, но и попытку проникновения в образ мышления нации, попытку взглянуть на мир глазами носителей этой культуры, с их точки зрения. Сделать это можно не иначе, как узнав язык, на котором говорят представители данного культурного социума. При этом в выражение *узнать язык* мы вкладываем несколько отличное от традиционного значение: мы имеем в виду не способность решать с помощью этого языка определенные коммуникативные задачи, а глубокое проникновение в план означаемого этого языка, в его семантику» [1, с. 78].

Рассмотрим эмоционально-оценочную лексику на материале субстантивов и проанализируем ее с лингвокультурологической точки зрения. В современной лингвистике утвердилась характеристика эмоционально-оценочных слов как знаков, включающих в структуру своего значения денотативный и коннотативный макрокомпоненты. Коннотативный макрокомпонент также имеет определенную структуру, однако, компоненты коннотаций представлены по-разному в каждом слове, поэтому сложно установить какую-либо их зависимость друг от друга. Диагностика наличия и отсутствия компонентов коннотации в слове, определение их типа, выявление зависимости от контекста является актуальной, но трудной задачей. В результате анализа исследуемого материала мы выделили пять компонентов коннотации в русском и китайском языках: экспрессивный, эмоциональный,

оценочный, стилистический и национально-культурный. В процессе исследования было установлено соотношение компонентов коннотации в русском и китайском языках: «стилистический компонент присутствует в большинстве эмоционально-оценочных субстантивов русского и китайского языков (70 % и 59 % соответственно), эмоциональный, экспрессивный и оценочный компоненты в большинстве случаев в двух языках представлены с отрицательным значением (71 % и 66 % соответственно). В многозначных словах как в русском, так и в китайском языке, большое значение имеет национально-культурный компонент коннотации» [2, с. 65]. В национальной картине мира русских и китайцев наблюдаются как сходства, так и отличия. В исследовании находят подтверждение выводы различных ученых в области эмотивной лингвистики о преобладании в языке и речи негативно-оценочных смыслов, что свойственно как русскому, так и китайскому языку. Это можно объяснить тем, что люди чаще выражают негативные эмоции, причем более ярко, чем позитивные, более того, выражая позитивные эмоции, говорящие часто используют лексику с негативной эмоциональной окраской. Эмоциональный компонент коннотации тесно связан с оценочным, поэтому представляется возможным выделить слова с положительно (добряк, герой; 能手 ‘умелец’, 勇士 ‘отважный человек’) и отрицательно (тряпка, пигмей; 狗腿子 ‘предатель’, 糟粕 ‘отбросы общества’) окрашенными эмоциями и слова, не имеющие ярко выраженного оценочного компонента, у которых оценка определяется в контексте (бедокур, бой-баба; 困难户 ‘бедняк’, 老来俏 ‘человек, который стремится выглядеть молодо и ведет себя, как молодой’). При этом оценка может входить в денотативное значение слова (если речь идет об однозначных словах, например, трудяга, глупец; 碎嘴子 ‘болтун’, 活宝 ‘весельчак’), а может выступать компонентом коннотативного значения (в многозначных словах, например, бомба (о толстой девушке, женщине), амеба (о невыразительном, неинтересном человеке); 杏林高手 ‘абрикосовая роща’ (о преуспевающем враче), 蚕 ‘шелкопряд’ (о самоотверженном человеке).

При рассмотрении эмоционально-оценочных субстантивов с национально-культурным компонентом коннотации выделены три группы эмоционально-оценочных значений: лексика с эквивалентными национально-культурными коннотативными значениями, лексика с частично разными национально-культурными коннотативными значениями, лексика с безэквивалентными национально-культурными коннотативными значениями в китайском и русском языках.

Лексика с эквивалентными национально-культурными коннотативными значениями, например, слово *вьюн* в прямом значении – ‘длинная, юркая рыба’. В переносном значении данное слово и в русском, и в китайском языках приобретает эмоциональную, экспрессивную, оценочную характеристику и обозначает ‘юркого вертлявого, очень подвижного человека’.

Лексика с частично разными национально-культурными коннотативными значениями в русском и китайском языках, например: слово *баран* в прямом значении и в русском, и в китайском языках обозначает ‘жвачное млекопитающее с густой вьющейся шерстью и изогнутыми рогами’, но в переносном значении в русском языке данное слово приобретает пренебрежительное эмоционально-оценочное значение ‘глупец, тупица’, в китайском – ‘добрый и послушный’.

Лексика с безэквивалентными национально-культурными коннотативными значениями, например: слово *корова* и в русском, и в китайском языках имеет одинаковое значение ‘домашнее молочное животное, самка крупного рогатого скота’, но в русском языке в определенном контексте данное слово приобретает эмоционально-оценочное значение ‘крупная, нерасторопная женщина’. В словаре данное значение имеет помету бранное. В китайском языке слово *корова* употребляется только в прямом значении, то есть не имеет эквивалента в переносном значении.

Наибольший интерес для изучения представляет эмоционально-оценочная лексика с безэквивалентными национально-культурными коннотативными значениями, отражающая национальные тенденции и обладающая яркой национальной спецификой. Большинство слов как в русском, так и в китайском языке, имеющих безэквивалентные лексические коннотации, относятся к лексико-семантической группе *зоонимы*. Так, в русском языке употребляются следующие слова с безэквивалентными национально-культурными коннотациями: *тюлень* (о неуклюжем человеке), *морской волк* (об опытном моряке). В китайском языке *тигр* 老虎 – царь зверей, может символизировать человека смелого и дерзкого, символ власти; *лягушка* 蛙, с точки зрения китайцев, глупая и ограниченная, невежественная, русские относятся к ней нейтрально. Слова *кит* и *рыба* в русском языке при характеристике человека имеют переносное значение: *китом* называют человека, на котором держится все дело; *рыбой* – человека вялого, медлительного или холодного, бесстрастного. В китайском языке эти слова не имеют переносного значения. *Белоглазым волком* 白眼狼 в Китае называют неблагодарного человека: 这个不赡养自己父母的白眼 – Этот белоглазый волк не заботится о своих родителях. *Умершим тигром* 死老虎 называют человека, утратившего свое влияние, власть: 他已经是个死老虎, 我们可以慢慢对付他 – Он – умерший тигр, поэтому мы можем легко с ним расправиться [2].

Лексика с безэквивалентными национально-культурными коннотациями в русском и китайском языках широко представлена и лексико-семантической группой *фитонимы*. Так, например, в китайском языке *роща абрикосов* 杏林高手 – метафора, обозначающая успешного врача; под выражением *персик и сливы* 桃李 народ Китая подразумевает учителя и его учеников, *сеянцем* китайцы называют изнеженного юнца.

Слово *дуб* в русском языке отличается национально-специфическим эмоциональным наполнением. Русские хорошо понимают, что слово *дуб*, кроме значения ‘крупное лиственное дерево’, может употребляться в значении ‘сильный, крепкий человек’. Однако субстантив *дуб* в переносном значении может иметь и негативное значение ‘глупый человек’: Значение оценочного компонента в таком случае зависит от контекста, речевой ситуации, в которой употребляется данное слово. Несведущий человек даже представить себе не может, что этому слову придан смысл оценки человека. Фраза *это настоящий дуб* обязательно вызывает недоумение у китайцев, не усвоивших русскую культурную коннотацию. Эмоционально-оценочная лексика с безэквивалентными национально-культурными компонентами в русском языке представлена и такими фитонимами, как *кубышка* (так говорят о толстой, маленького роста женщине, девушке), *лопух* (глупый, несообразительный человек), *петрушка* (симпатичная девушка) [2].

Кроме лексико-семантических групп *зоонимы* и *фитонимы* можно выделить следующие группы: *бытовые артефакты* (в китайском языке 爱吃醋的人 (сосуд для укуса) означает ревнивого человека; *чайником* русские называют новичка, неопытного в чем-то человека); *онимы* (под *архаровцем* русские подразумевают буяна, головореза, хулигана, отчаянного человека; такая коннотация сложилась в результате осмысления профессиональной деятельности конкретного человека Архарова, который прославился своей жестокостью).

Особую группу представляют субстантивы, обладающие безэквивалентными культурными коннотациями и относящиеся к группе *мифических существ*. Так, *бабой-ягой* русские характеризуют страшную, и сварливую даму, а *кикиморой* – женщину, которая имеет смешной и нелепый вид, *кощеем* в России является старик тощего телосложения, высокого роста, а *богатырем* – человек крепкого телосложения, который обладает большой физической силой.

Интерес представляет и эмоционально-оценочная лексика с безэквивалентными коннотациями в русском и китайском языках, относящаяся к лексико-семантической

группе *еда и продукты питания*. Так, русские *изюмчиком* называют красивого подростка, юношу; *маслом* китайцы называют хитрого, изворотливого человека, *мукой* – слабого, безвольного человека.

Группа *соматизмы* широко представлена в китайском языке: красным оком *红眼* китайцы называют завистливого человека, *черной рукой* *黑手* – зачинщика какого-либо преступления.

Интересным примером-иллюстрацией лексики с безэквивалентными национально-культурными коннотациями является особое восприятие внешнего вида представителей иноязычной культуры. Так, *большеносым* китайцы окрестят иностранца-европейца, если хотят выразить свое негативное отношение к нему. Интересно, что слово иностранец *老外* в Китае употребляется для обозначения человека-непрофессионала.

Лексико-семантическая группа *энтонимы* представлена следующими эмоционально-оценочными субстантивами: *слизняком* в русском языке называют безвольного, ничтожного человека, *букашкой* – человека незаметного, незначительного, занимающего самое низкое общественное, служебное положение; в китайском языке *шелкопрядом* *蚕* называют самоотверженного человека.

Лексико-грамматическая подгруппа *головные уборы* группы *одежда* также представлена в этой категории культурных коннотаций, например, русские знают, что *шляпа* – это не только головной убор, но и название безынициативного человека, растяпы, словом *колтак* россиянин определяет недалекого человека и простака. В китайской культуре коннотативную нагрузку несет словосочетание со словом *шапка*: *зеленой шапкой* называют женщину, которая изменяет своему мужу, однако, это словосочетание относится к безэквивалентной лексике, поскольку носителям русского языка данное выражение знакомо только в прямом значении. К лексико-семантической группе *одежда* относятся и следующие субстантивы, входящие в данный тип культурных коннотаций: *юбочником* русские называют мужчину-женолюбца, а *носком* – симпатичного мужчину средних лет, у китайцев для обозначения мужчины, который добился успехов в карьере через связи жены, используют субстантив *裙带* (юбка + пояс).

Чаще всего лексико-семантические группы в русском и китайском языках совпадают, однако, была выявлена группа слов, в которой наблюдается несоответствие лексико-семантических групп в русском и китайском языках: например, слово *дьявол* *恶魔*, которое в обоих языках при характеристике человека имеет эквивалентное коннотативное значение ‘злой, лукавый человек’ и используется как бранное слово, выражающее негативное отношение к человеку. Тем не менее, этот субстантив относится к разным лексико-семантическим группам: в русском языке – это *религиозная лексика*, в китайском – *мифические существа*. Это связано с религиозными различиями двух стран [2].

При сопоставлении эмоционально-оценочной лексики русского и китайского языков установлено превалирование эмотивной лексики в русском языке, по сравнению с китайским, что свидетельствует о большей эмоциональности русских, это подтверждается также исследованием, проведенном в Гарварде [3]. Сходства национально-культурного восприятия русских и китайцев базируются на общности этапа социального развития двух народов, различия – на существенной разнице в религии, обычаях и среде проживания, особенностях исторического развития наций.

Как доказывают многочисленные примеры, национально-культурное содержание лексики играет важную роль в прикладном языкознании, а особенно в практике преподавания и изучения иностранного языка. Изучение фоновых знаний является важной задачей, так как включение в лингвистический анализ социального измерения дает возможность глубже проникнуть в саму природу языка, полнее выявить

условия его функционирования и динамику его развития, позволяет представить в новом свете картину языка как общественного явления. Поэтому особое внимание на занятиях иностранного языка (русского и китайского) следует уделять безэквивалентной лексике. При объяснении такого лексического материала можно использовать следующие способы:

– накопительный: преподаватель отбирает и объясняет наиболее распространенные среди носителей языка слова и выражения безэквивалентной лексики, объясняет их значение и постепенно вводит их в активный словарь учеников;

– объяснение через лексико-семантические группы: зоонимы, орнитонимы, фитонимы, энтонимы и т.д.

– обращение к словарям, построенным не по алфавитному, а по смысловому признаку, например: Словарь русских имен существительных под ред. Л.Г. Бабенко, Русский семантический словарь, Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений под ред. Н.Ю. Шведовой;

– через лингвоассоциативные модели создания этих слов, например: модель переноса качеств животного на человека.

Первым шагом к пониманию слов с безэквивалентным национально-культурным компонентом является установление денотативного значения слова, затем, отталкиваясь от данного значения, прояснить все дополнительные оттенки или изменения в семантике, если возможно, то обратиться к этимологии слова, объяснить лингвоассоциативную модель, выделить словообразовательные морфемы, придающие тот или иной эмоциональный оттенок. Так, основная масса слов, относящихся к эмоционально-оценочной лексике, в китайском языке образована сложением двух корневых морфем (композиций), например: 耍嘴皮子的人 (досл. играть + губы) – болтун, пустослов; 懒汉 (досл. лень + человек) – лентяй. Однако для образования слов данной группы используются также и суффиксы 儿 (эр), 子 (зи), 迷 (ми): 老头儿 (старик, старец), 老头子 (старикашка), 乐迷 – страстный любитель музыки. Кроме того, в китайском языке эмоционально-оценочные субстантивы образуются с помощью частицы 阿 (а), которая добавляется к фамилиям или словам, обозначающим названия родственных связей, например: 张强 – 阿强 (Чжан Цян – А Цян (Цянчик), 哥哥 – 阿哥 (брат – А брат (братик)). В русском языке при образовании эмоционально-оценочных слов широко используются уменьшительно-ласкательные суффиксы, например, -очк-, -ечк-, -ик-, -ышк-, -ишк-, -чик-, -еньк-, -оньк-, -ок-: *солнышко, малышка, мамочка, дружок, братик, братишка, бабуленька, плутишка* и т.д; и увеличительно-уничижительные -ун-, -ак-, -ан-, -аст-, -ин-, -ищ-, например: *дурачина, зверина, дружище* и др.

Второй шаг к пониманию слов с безэквивалентным национально-культурным компонентом – это ситуативное употребление.

Таким образом, особенности национальной языковой культуры проявляются в специфике слов, имеющих одинаковые денотаты в двух культурах, но разные эмоционально-эстетические смысловые оттенки и ассоциации в сопоставляемых языках (слова с безэквивалентными национально-культурными коннотативными значениями). Изучение данной группы слов способствует устранению когнитивного конфликта в условиях межкультурной коммуникации русских и китайцев, методическому совершенствованию преподавания русского и китайского языков как иностранных.

Литература:

1. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЧеРо, 2003. 347 с.

2. Сунь Ю. Эмоционально-оценочные субстантивы в русском и китайском языках: лингвокультурологический и прагматический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2019. 307 с.

3. Bauer R.A. How the Soviet System Works / R.A. Bauer, A. Inkeles, C. Kluckhohn. Harvard: Harvard University Press, 1956. 358 p.

Zhyshkevich Aliona

candidate of philological sciences

Dhyan_deepa@list.ru

*Belarusian State Pedagogical University
Minsk, Belarus*

Sun Yuan

PhD in philology

Sy-1130@hotmail.com

*Luoyang Institute of Science and Technology
Luoyang, China*

COMPARATIVE STUDY OF EMOTIONAL AND ESTIMATING LEXICIAN OF THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES AND THE POSSIBILITY OF ITS USE IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

The article is devoted to the problem of the correlation of language and culture, comparison of distant, multi-structural languages (in particular Russian and Chinese) on the basis of emotional and evaluative vocabulary, taking into account cultural connotations. Emotional and evaluative vocabulary is considered in this study from a linguistic and cultural perspective, since, as you know, the characteristic features of the national picture of the world are most clearly reflected in the lexical level of the language, in which the study of cultural connotations helps to eliminate cognitive conflict in the context of intercultural communication, methodological improvement of teaching Russian and Chinese as foreign languages. This approach makes it possible to identify general trends and specifics of the national world perception of two people, and also aims to study the implementation of emotional and evaluative vocabulary in the Russian and Chinese languages and the peculiarities of their understanding by representatives of different cultures.

The relevance of the article is due to the lack of special works on identification of the specifics of emotional and evaluative vocabulary studying in Russian and Chinese languages. In addition, the results of these studies can be used in Russian and Chinese language learning, linguistic culturology and linguistic studies of Russian and Chinese in a comparative aspect. The purpose of the study is to identify the structural-semantic and national-cultural originality and similarity of emotional and evaluative substantives in Russian and Chinese languages; to present ways of explaining the meanings of non-equivalent emotional and evaluative vocabulary in Russian (Chinese) language as a foreign language. Research methods: comparative, descriptive, contextual analysis.

Results and key findings: 1) There is an obvious similarity in the occurrence of connotative meanings of words in both languages. This is due to the fact that a person has always ordered information about the world around him, comparing it with what he already has and is understandable to him, ascribing the properties and qualities of a person to natural phenomena and objects. The most striking signs of animals and plants acquired connotative concepts, denoting a creature or an object; 2) The semantic discrepancy between the lexical units of the Russian and Chinese languages is due to differences in subjects according to physical, cultural, social, emotional characteristics, that is, the difference in cultural connotations leads to a difference in lexical connotations; 3) The peculiarities of national linguistic culture are manifested in the specifics of non-equivalent words that have the same denotations in two cultures, but different emotional and aesthetic semantic shades and associations in the compared languages.

Keywords: *emotional and evaluative vocabulary; non-equivalent vocabulary; national cultural connotation; Russian as a foreign language.*

Занько Татьяна
zancko@phil.muni.cz
Университет им. Масарика
Брно, Чехия

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С СЕТЕВЫМИ СМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИТОРИИ СТУДЕНТОВ НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ

Сетевые средства массовой информации, включая в себя особенности публицистических текстов печатных СМИ и, в то же время, обладая специфическими лингвостилистическими чертами, представляют собой видоизмененную форму текстов традиционных СМИ и являются важной частью содержания процесса обучения иностранных студентов русскому языку на современном этапе. В отличие от традиционных печатных СМИ сетевые характеризуются совершенно новым техническим решением организации текста: сжатость текста, применение гиперссылок для конкретизации, интерактивность, широкое использование иллюстративных материалов, публичная презентация языка и речи, гиперинтертекстуальность и т.д. [5]. Целью данной статьи является определение методических аспектов работы с сетевыми СМИ, имеющих специфические отличия от работы с печатными материалами, поэтому в последнее время интернет-материалам уделяется особое внимание в процессе обучения иностранному языку (А.В. Федоров, Е.В. Костенко, И. Кирия, А.Ю. Шашурина, Н.Г. Нестерова, С.В. Фащанова и др.). Это связано с тем, что данный материал, отражающий и детализирующий стремительное развитие актуальных событий, способствует не только пополнению лексического запаса студентов и совершенствованию их навыков ведения тематической беседы, но и получению дополнительной лингвострановедческой информации (Е.М. Верецагин, В.В. Воробьев, В.Г. Костомаров, В.В. Колесов, Н.Л. Чулкина, А. Д. Шмелев и др.).

Методы и приемы работы весьма разнообразны и значительно мотивируют поколение современных студентов в сфере изучения языка с использованием элементов безграничного интернет-пространства. В статье не только рассматриваются принципы отбора материала (его соответствие уровню студентов с точки зрения грамматики, лексики, тематики, объема и т.д.), но также уделяется внимание решению лингвокультурологических задач. Приводятся примеры эффективного использования методов и приемов работы с различными видами сетевых СМИ в процессе обучения аудитории студентов РКИ на продвинутом уровне.

Ключевые слова: *сетевые средства массовой информации; гиперссылка; интерактивность; методы и формы в обучении русскому языку как иностранному; коммуникативная и лингвокультурная компетенция.*

Жизнь современного поколения студентов протекает уже не только в реальном мире, но и в виртуальном, и последний все в большей мере становится преобладающим. Поэтому и методика обучения РКИ, считаясь с интенсивным развитием информационных и коммуникационных технологий, наряду с использованием традиционных форм и методов работы отражает и непрерывно включает в образовательный процесс все новые и новые возможности использования современных технологий. Мы живем в постиндустриальном обществе во время

постгутенберговской эпохи¹. И это подтверждается тем, что объемы информации увеличиваются в невероятном темпе. Многие исследователи считают, что за 2–3 года в научном мире создается примерно такой же объем новых знаний, который накопился за всю предыдущую историю человечества [1, с. 45]. Данное явление, причиной которого стала начавшаяся в середине XX века интеграция коммуникационных и компьютерных технологий, получило название *информационная революция*.

В настоящей статье мы хотели бы рассмотреть особенности сетевых СМИ и некоторые методические аспекты работы с ними, имеющие специфические отличия от работы с печатными информационными материалами (газетами и журналами). В последнее время интернет-материалам уделяется особое внимание в процессе обучения иностранному языку (см. работы А.В. Федорова, Е.В. Костенко, И. Кирия, А.Ю. Шашуриной, Н.Г. Нестеровой, С.В. Фашановой и др.). Это связано с тем, что данный материал, отражающий и детализирующий стремительное развитие актуальных событий, способствует не только пополнению лексического запаса студентов и совершенствованию их навыков ведения тематической беседы, но и получению дополнительной лингвострановедческой информации, которая является незаменимой при изучении любого иностранного языка (см. исследования Е.М. Верещагина, В.В. Воробьева, В.Г. Костомарова, В.В. Колесова, Н.Л. Чулкиной, О.Д. Митрофановой, А.Д. Шмелева и др.).

В течение последнего десятилетия большинство традиционных СМИ предлагает свои *сайты* в сети Интернет, в то же время широкое распространение получили *собственно сетевые СМИ*, действующие исключительно в электронном виде; также к этой категории можно отнести близкие к сетевым СМИ по формальным признакам некоторые *авторские блоги*, характеризующиеся регулярностью ведения записей и высокой степенью посещаемости [2, с. 181].

Сетевые средства массовой информации, включая в себя особенности публицистических текстов печатных СМИ и в то же время обладая специфическими лингвостилистическими (и не только) чертами, представляют собой видоизмененную форму текстов традиционных СМИ и на современном этапе являются важной частью содержания процесса обучения иностранных студентов русскому языку на продвинутом уровне.

В отличие от традиционных печатных СМИ сетевые характеризуются совершенно новым техническим решением организации текста: *сжатость текста*, применение *гиперссылок* для конкретизации, *интерактивность*, широкое использование *иллюстративных материалов*, *публичная презентация языка и речи*, *гиперинтертекстуальность* и т.д. [2, с. 182-183]. «Тексты в веб-газетах достаточно сжаты и по своему характеру приближены к жанру расширенной заметки или репортажа. <...> Отсутствие больших аналитических материалов объясняется еще и тем, что сетевая медийная среда воспринимается как средство коммуникации, которое предполагает разговорный стиль общения, непринужденный и рекреативный <...>. Кроме того, текст дробится на части, в соответствии с системой окон и уровней. Конкретизация, широта и глубина содержания достигаются за счет гиперссылок <...>. Гипертекст позволяет связывать текст, аудио, фотографии, чертежи, карты, движущиеся картинки и другие формы информации в осмысленное целое» [5, с. 43-44].

Вышеперечисленные особенности сетевых СМИ предоставляют неограниченные возможности в плане методической работы с данным типом полезного и в то же время вызывающего интерес у наших студентов материала, и эта работа имеет соответственно свою специфику. Методы и приемы весьма разнообразны и

¹ Гутенберг Иоганн – немецкий первопечатник, первый типограф Европы, который в середине 1440-х годов создал способ книгопечатания с помощью подвижных литер и оказал впоследствии огромное влияние не только на европейскую культуру, но и на всемирную историю.

значительно мотивируют поколение современных студентов в сфере изучения иностранного языка с использованием элементов безграничного интернет-пространства.

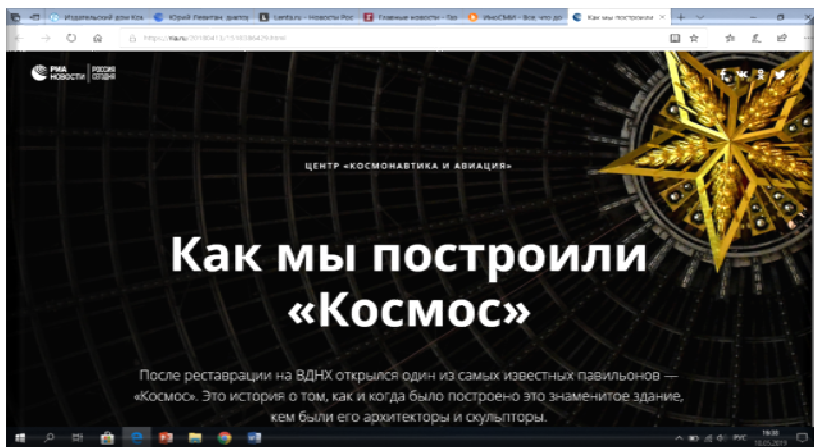
Следует отметить, что принципы отбора материала должны учитывать не только уровень знания грамматики, но и уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов, опираться на ранее изученную лексику, тематику и т.д. При подборе материала нельзя забывать о соответствии объема и содержания предлагаемого материала уровню, возрастным особенностям, интересам студентов, а также программе обучения.

Приведем примеры сетевых СМИ, используемых в аудитории чешских студентов бакалавриата, обучающихся по специальности *Русский язык в корпоративной практике*, а также иностранных студентов-филологов как бакалавриата, так и магистратуры и, безусловно, студентов-магистрантов, будущих учителей русского языка и литературы в чешских средних учебных заведениях: www.kommersant.ru, www.lenta.ru, www.ria.ru, www.gazeta.ru, www.inosmi.ru и др. Тематика, предлагаемая данными СМИ весьма разнообразна, поэтому для каждого из перечисленных направлений и уровней практически всегда удастся найти подходящий актуальный материал.

Разнообразие форм предоставления информации данными и другими сетевыми СМИ действительно обширно, и это позволяет нам одновременно реализовать все коммуникативные виды деятельности, как чтение, аудирование, так и говорение, письмо [3], а также работу с лексическим и грамматическим материалом: тексты, видео, фотографии и др. иллюстративный материал, радио- и телеэвещательные передачи (слушание) и т.д.

Приведем основные аспекты из опыта работы с данным материалом:

1) Всегда есть возможность выбрать актуальную информацию к изучаемой теме по предмету, связанному с разговорной практикой. Например, изучая тему «Выставка» со студентами бакалавриата, на странице <https://ria.ru/20180413/1518386429.html> знакомим студентов с ресурсом под названием *Как мы построили «Космос»*, который сообщает читателю/слушателю об истории создания всемирно известного выставочного комплекса ВДНХ и одного из его павильонов «Космос». Медиа-ресурс содержит кроме старых и современных фотографий, архивных документов, также ссылки на биографии известных архитекторов и скульпторов, принявших участие в построении и в реставрировании зданий комплекса. Тема весьма интересна и полезна для студентов как в содержательном, так и в лексико-грамматическом плане.



2) Слушание тематических бесед¹ и диалогов как дискуссионного, так и информационного характера из подкастов¹ и работа с ними.

¹ Подкастинг (англ. *podcasting*, от *iPod* и англ. *broadcasting* – повсеместное вещание, широкоэвещание) – процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в Интернете (эвещание в Интернете). Подкастом называется либо отдельный аудиофайл, либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых на одном ресурсе Интернета, с

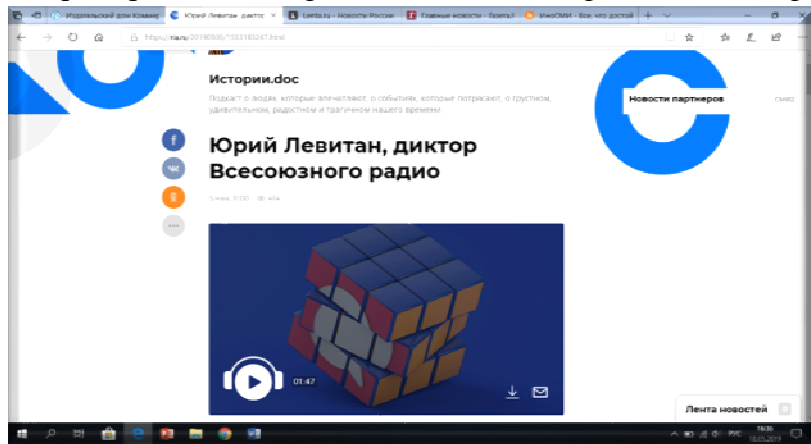
Приведем примеры подкастов, найденных на сайте РИА НОВОСТИ и практически подготовленных к использованию в процессе обучения в зависимости от требуемых критериев к конкретной учебной единице:

– **Как это по-русски** – подкаст об интересных фактах из истории русского языка, о правильности произношения, постановки ударения и т.д. Например, эпизод под названием «*Жёлчь, остриё, заём. Откуда появились две точки над „е“ и куда они уходят*»¹ может быть использован как для студентов-филологов, так и для студентов магистратуры, будущих учителей.

Приведем несколько следующих актуальных тематических выпусков данного подкаста, названия которых говорят сами за себя: *Редакторка, авторка, режиссерка.*

Новые феминитивы русского языка. / Почему лучше есть, а не кушать, и когда комфорка стала конфоркой? / Почему каникулы – это собачьи дни, а карнавал – прощание с мясом? / Как бренды становятся именами нарицательными? и т.д.

– **Истории.doc** – «подкаст о людях, которые впечатляют, о событиях, которые потрясают, о грустном, удивительном, радостном и трагичном нашего времени»². Например, подкаст *Юрий Левитан, диктор Всесоюзного радио*³.



– **Мы все умрем. Но это не точно.**⁴ По тематике выпуски данного подкаста весьма разнообразны и представляют собой дискуссии не только на тему глобальных проблем человечества на современном этапе, но также касаются вопросов психологии, развития науки и техники и их

влияния на жизнь современного человека. Приведем примеры тематических эпизодов: *Истощение запасов пресной воды. / Отравление пестицидами. / Трейлер. / Глобальная пандемия. / Искусственный интеллект как угроза человечеству. / Климатическая катастрофа. / Голод. / Устойчивость к антибиотикам. / Дефицит нефти. / Глобальное отключение связи. / Отравление микропластиком. / Черные дыры. / Генетические мутации как угроза человечеству* и т.д.

возможностью подписки. Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания.

¹ *Как это по-русски* доступно на сайте <https://ria.ru/20190505/1553151127.html>

² *Истории.doc* доступно на сайте https://ria.ru/istorii_doc/

³ *Юрий Левитан, диктор Всесоюзного радио* доступно на сайте <https://ria.ru/20190505/1553183267.html>

⁴ *Мы все умрем. Но это не точно* доступно на сайте <https://ria.ru/20190504/1553183859.html>

– **Страхи**¹ (фобии). Подкаст содержит выпуски психологического характера, которые являются подходящими для организации и ведения дискуссий в парах и группах, для создания индивидуальных и групповых проектов с целью решения (или попытки решения) поставленной проблемы. В данном подкасте представлен довольно широкий диапазон тем: *Страх сделать неправильный выбор* (разговор с психологом и филологом). / *Страх войны.* / *Страх, что нас заменят роботы.* / *Страх суеверий.* / *Страх знакомств.* / *Страх науков.* / *Страх не выплатить кредит.* / *Страх слепоты.* / *Страх конфликта.* / *Страх заразиться ВИЧ-инфекцией.* / *Страх сойти с ума.* / *Страх смерти.* / *Страх публичных выступлений.* / *Страх толпы.* / *Страх поражений.* / *Страх прожить жизнь впустую.* / *Страх смены работы.* / *Страх расплаты за хорошее.* / *Страх потерять работу из-за кризиса* и т.д.

Что касается технического оснащения подкастов, то к каждому из них предлагается специальная настройка скорости воспроизведения, начиная с 0,8 единиц и заканчивая 2 единицами, где 1 единица – это естественная скорость воспроизведения русского текста, это значит, что есть возможность, ориентируясь на уровень конкретной группы студентов, выбрать скорость воспроизведения записи. Также к некоторым подкастам предлагается план прослушиваемого текста или диалога с указанием временных отрезков по каждому пункту, что является очень удобным для экономии времени при поиске требуемой части записи с целью повторного включения. Необходимо отметить, что в отличие от радио и телевидения подкаст позволяет прослушивать аудиофайлы или просматривать видео в любое удобное для пользователя время, т.е. не обязательно в прямом эфире [4, с. 189].

В сетевых СМИ уделяется существенное внимание решению лингвокультурологических задач. Например, блогер и организатор поездок по России для иностранцев Юлия Белова на своих страницах <https://ria.ru/20190505/1553175814.html> предлагает нашему вниманию размышления на тему стереотипов о России под названием *Царь, водка, деревянные избы. Что иностранцы ожидают увидеть в России.* Или статья под названием «*Вот такой у меня май.*» *Прямая речь: что вы делаете между праздниками?* (из *Коммерсантъ*). О том, как проводят в России майские праздники или выходные дни в мае.

На занятиях РКИ, как известно, в качестве материала для изучения был и остается текст, который является не только инструментом обучения, но и планируемым результатом, а аудирование, несомненно, представляет собой непростой речемыслительный процесс, который заключается в восприятии и понимании звучащей речи на иностранном языке. Таким образом, использование подкастов в обучении аудированию, по нашему мнению, является весьма перспективным с точки зрения их вариативности и доступности [4]. Одним из важных методических требований к использованию материалов к аудированию является систематичность; в результате систематичного прослушивания повышается уровень восприятия речи на слух, ее понимания и в будущем воспроизведения и формирования собственного высказывания студентами.

Приведем примеры эффективного использования методов и форм работы с различными видами сетевых СМИ в процессе обучения аудитории студентов РКИ на продвинутом уровне (В1 – В2) в Институте славистики Университета им. Масарика (Философский факультет, г. Брно, Чехия). Именно семинары практического русского языка, на которых успешно проводится работа с сетевыми СМИ, являются обязательными предметами для студентов как бакалавриата (специализация *Русский в корпоративной практике*), так и магистратуры (специализация *Учитель РЯиЛ в средних учебных заведениях*, а также *Филология, Переводоведение*).

Приемы работы на *подготовительном этапе*:

¹ Подкаст доступен на сайте <https://ria.ru/20190429/1553092788.html>

- высказывание мнения на предлагаемую проблематику с использованием уже имеющегося у студентов словарного запаса на данную тему;
- проработка незнакомого лексического материала методом прослушивания предварительно выбранных учителем фраз, предложений из данного эпизода;
- предполагаемое решение данной проблемы;
- собственная аргументация и др.

Этап *слушания эпизода*. Первое прослушивание эпизода может быть индивидуальным (и выполняться студентами в качестве домашнего задания или в аудитории) либо групповым; второе прослушивание опирается на определенное количество полученной информации и предполагает дополнение, конкретизацию данной информации.

Приемы работы *после прослушивания*:

- обсуждение главной мысли данного эпизода;
- характеристика участников прослушанной дискуссии на основе их высказываний;
- работа с использованными в эпизоде подкаста лексическими и фразеологическими единицами, грамматическими структурами;
- работа с видами интонационных конструкций, встретившихся в тексте подкаста;
- высказывание студентами согласия/несогласия с мнением участников и аргументация собственного мнения (и в письменной форме – эссе, сочинение-размышление, письменный комментарий к мнению коллеги и др.) и т.д.

Комбинируя классические методы работы с интерактивными можно добиться более эффективного усвоения лексического материала, формирования коммуникативной компетенции.

Могут быть использованы следующие активные и интерактивные формы:

1) активные и интерактивные лекции: в рамках *проблемной лекции/семинара* преподаватель вовлекает студентов в анализ проблемных ситуаций, которые он создает и предлагает студентам решить на основе прочитанных в качестве домашнего задания текстов или прослушанных эпизодов конкретных подкастов на подобную проблематику из предложенных источников СМИ; *лекция-провокация* – преподаватель намеренно использует ошибки содержательного, поведенческого и т.д. типа, заранее предупредив об определенном количестве ошибок, студенты, вступая с преподавателем в дискуссию, стараются заметить и исправить ошибки, аргументируя правильность предлагаемого варианта; *лекция «пресс-конференция»*; *лекция-дискуссия*; *лекция-диалог*.

2) *ролевые и деловые игры* (решение конфликта в прослушанном фрагменте, высказывание мнения на проблему, поднятую в прослушанном эпизоде, принятие ответственных и безопасных решений, например, при работе с эпизодами из подкаста «Мы все умрем» – решение глобальных проблем и т.д.).

3) *круглый стол* (дискуссия, дебаты) – проводится для закрепления полученных знаний и формирования умения решать проблемы и участвовать в дискуссии на иностранном языке. Использование аудио- и видеозаписей, фото- и кинодокументов для дальнейшего обсуждения.

Таким образом, использование интернет-ресурсов в процессе обучения РКИ (так же как и любому иностранному языку) приносит, несомненно, огромное количество преимуществ: с одной стороны, повышая *познавательную активность* и уровень *мотивации* студентов, мы обеспечиваем более высокое качество не только самого процесса обучения, но и уровня *самостоятельности* студентов, для которых, как известно, виртуальный мир является естественной средой, где они проводят достаточно долгое время, намного эффективнее усваивая информацию. Используя живой страноведческий материал, сетевые СМИ предоставляют нам возможность преподнести студентам информацию естественным путем, т.е. без отрыва от

реальности, а также формировать коммуникативную компетенцию посредством работы с аутентичными материалами.

Одной из важнейших задач современной системы образования является, таким образом, подготовка студентов к жизни в условиях быстро меняющегося мира, т.е. необходимо их научить воспринимать и обрабатывать огромное количество информации и адекватно использовать ее в своей каждодневной жизни. Поэтому овладение современными информационными технологиями на соответствующем уровне должно быть неотъемлемой частью профессиональных компетенций преподавателя вуза.

Литература:

1. Анопочкина Р.Х. Гипертекст и возможности его применения в обучении РКИ. // Применение информационно-коммуникационных технологий в практике обучения РКИ. Сборник статей. Материалы международного межвузовского семинара. 2008—2011 гг. Москва, 2011. С. 45—55.
2. Костенко Е.В. Специфические черты сетевого текста как особого вида журналистского творчества // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2012. № 2, С. 181—184.
3. Пантилеева Е.С. Социальные сети Интернета как средство обучения иностранного языка // Современная педагогика. 2015. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/10/5022>
4. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. Выпуск № 2 (26). 2014. С. 189—201.
5. Трофимова Г. Н. О значении сетевых СМИ в преподавании студентам-журналистам русского языка как иностранного // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2003. № 1. С. 42—48.

Zanko Tatyana

*zanko@phil.muni.cz
Masaryk University
Brno, Czech Republic*

METHODICAL ASPECTS OF WORK WITH NETWORK MEDIA AND THEIR PECULIARITIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT ADVANCED LEVEL

Network media, including the features of journalistic texts of print media and at the same time possessing specific linguistic and stylistic features, present a modified form of texts of traditional media and are an important part of the content of the process of teaching foreign students Russian language at the present stage. In contrast to traditional print media, web-based media are characterized by a completely new technical organization of text: compact text, use of hyperlinks for concretization, interactivity, extensive use of illustrative materials, public presentation of language and speech, hyperintertextuality, etc. [5]. The purpose of this article is to determine the methodological aspects of working with online media that have specific differences from working with printed materials, so recently special attention has been given to Internet materials in the process of learning a foreign language (A. V. Fedorov, E. V. Kostenko, I. Kiriya, A. Yu. Shashurina, N. G. Nesterova, S. V. Fashchanova, etc.). This is due to the fact that this material, reflecting and detailing the rapid development of current events, contributes not only to extending vocabulary of students and improving their skills in conducting a thematic conversation, but also to obtaining additional

linguistic and cultural information (E. M. Vereshchagin, V. V. Vorobyev, V. G. Kostomarov, V. V. Kolesov, N. L. Chulkina, A. D. Shmelev etc.).

The methods and techniques of work are very diverse and greatly motivate the generation of modern students in the field of language learning using elements of unlimited Internet space. The article not only discusses the principles of material selection (its compliance with the level of students from the point of view of grammar, vocabulary, subject, volume, etc.), but also focuses on solving linguocultural tasks. Examples of the effective use of methods and techniques for working with various types of online media in the process of training an audience of Russian as a foreign language students at an advanced level are given.

Keywords: *network media; hyperlink; interactivity; methods and forms in training Russian as a foreign language; communicative and linguocultural competence.*

УДК 811.161.1

Комышкова Анна Дмитриевна

кандидат филологических наук

filcomanka@mail.ru

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Нижний Новгород, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К ФАКТАМ ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В статье описаны принципы и способы преподавания исторического компонента лингвистической подготовки в обучении иностранных студентов – будущих учителей русского языка. По мнению автора, курс истории русского языка правомерно включать в образовательную программу студентов, изучающих русский язык как иностранный. В статье даются примеры построения такого курса, содержание которого, помимо собственно лингвистических сведений, содержит объемный лингвокультурологический компонент, что способствует развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; история русского языка; лингвокультурология; лингвокультурологический комментарий.*

Вопрос о включении историко-лингвистического компонента в подготовку по русскому языку как иностранному сегодня, с одной стороны, сохраняет свою дискуссионность, с другой же стороны, большинством исследователей и преподавателей-практиков решается положительно.

Действительно, обращение к истории русского языка в иностранной аудитории связано с рядом трудностей, большинство из которых в целом сводятся к тому, что для сознательного усвоения закономерностей исторического развития языковых явлений и формирования навыка исторического комментария фактов современного языка требуется высокий уровень владения русским языком. В подготовке иностранных студентов по филологическим профилям, где историко-лингвистический компонент может быть представлен полноценными курсами исторической грамматики и (или) истории русского литературного языка, следует также учитывать необходимость предварительного освоения теоретических курсов фонетики, грамматики и стилистики

современного русского литературного языка, а также достаточный объем знаний по истории России.

В связи с этим правомерно возникает вопрос о времени введения в учебный план предметов исторического цикла: параллельно с освоением синхронии языка или на старших курсах? Обсуждаемым также является вопрос о содержании подобного курса: какие именно тематические блоки исторической грамматики и истории русского литературного языка должны включаться в программу? И конечно, в связи с достаточно высокой степенью теоретической абстрактности содержания подобных дисциплин, закономерно возникает важный вопрос о том, как в рамках этих предметов сохранить связь с коммуникативной практикой на русском языке.

Мы поддерживаем мнение о том, что историко-лингвистический компонент должен включаться в программу подготовки по русскому языку как иностранному при освоении лексики и грамматики языка, а для студентов филологических профилей необходим отдельный соответствующий курс. Несомненно, подобные дисциплины должны иметь лингвокультурологический характер, т.к. это повышает мотивацию и практическую значимость курса. Как справедливо отмечает О.Ю. Николенко, в изучении истории языка «должен быть усилен лингвострановедческий компонент, который не только расширяет знания студентов о русском языке, но и дает представление о внутреннем мире его носителей» [5, с.143]. Так, изучение лексики неотделимо от культурологического комментария, который всегда сопровождает собственно лингвистический: «выявление внутренней формы слова или фразеологизма способствует формированию представлений о развитии сознания древнего человека» [5, с. 143]. Многие отмечают, что усвоение этимологии слов и фразеологических единиц способствует более легкому их усвоению и запоминанию, так как при этом актуализуется их внутренняя форма, что «оказывается важным как для семантизации лексики, так и для освоения чужой культуры, проникновения в русское языковое сознание» [7, с. 178]. Важным является и сам принцип осмысления слова внутри этимологического гнезда, что с одной стороны, способствует системности освоения лексики, а с другой – открывает новые знания о лингвокультурном содержании языка.

Историко-лингвистический комментарий полезен не только при изучении лексики: его также требуют несистемные явления фонетики и грамматики – чередования, исключения, варианты. Мы придерживаемся мнения, что сведения о фонетических и грамматических процессах истории русского языка оптимально преподавать, отталкиваясь от фактов современного русского языка. Именно в этом случае исторические сведения способствуют «рационализации» «парадоксальных элементов системы» языка [1, с. 10]. Кроме того, обращение к истории русского языка позволяет объяснить многие сложности русской орфографии, способствует выработке навыка морфемного членения слов, создает исторически мотивированную картину функционально-стилистического и экспрессивного расслоения русской лексики и в целом влияет на формирование «сознательного чувства языка» [3].

В Нижегородском государственном педагогическом университете в рамках образовательной программы по профилю «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов дисциплина «История русского языка» читается на третьем курсе, после освоения теоретического курса фонетики и параллельно с морфологией современного русского литературного языка. Дисциплина объединяет тематические блоки по истории русского литературного языка, исторической фонетике, грамматике и лексикологии. Остановимся на нескольких важных, на наш взгляд, содержательных компонентах программы дисциплины.

Представляется целесообразным первым тематическим модулем выбирать историю русского литературного языка, в рамках которого актуализуются знания по страноведению, истории России, истории русской литературы (к этому моменту

студенты уже освоили курс древнерусской литературы и литературы XVIII – начала XIX вв.). Это позволяет показать связь истории языка с общей историей русской культуры. И только затем, по нашему мнению, стоит переходить к системному изучению истории лексики русского языка и комментарию исторических явлений фонетики и грамматики, имеющих отражение в современных фактах русского языка.

Особое внимание стоит уделить отбору текстов для работы на практических занятиях в модуле истории русского литературного языка. Так, например, изучение древнерусского периода в истории русского языка включает серию занятий, посвященных анализу «Слова о полку Игореве». Для подготовки к этим занятиям студенты должны самостоятельно освоить сюжет произведения, выделить основных персонажей, знать соотношение сюжета и исторических событий. Аудиторная практическая работа включает в себя комментированное чтение фрагментов древнерусского текста (в адаптированной орфографии) с переводом, комментирование древнерусской лексики, которое представляет собой не только перевод, но и установление этимологии слов, выстраивание системных связей с современными лексическими единицами, привлечение иллюстраций.

Например, слово *лукъ*, употребляющееся в «Слове...» в значении вида оружия, сначала комментируется с привлечением толкования и иллюстраций, а затем студентам предлагается задание установить связь между этим словом, словом *лук* в значении 'овощ' и прилагательным *лукавый*, например, в выражении *лукавый взгляд*. После выявления внутренней формы этих слов, которая объясняется этимологией корня -лук- (от общеславянского *lŏkъ в значении 'изгиб') демонстрируется связь предложенных слов с словами *излучина*, церковнославянским *лукавый* в значении 'дьявол', комментируются отрицательные коннотации, возможные в словах с этим корнем, которые возникают в связи с нравственными представлениями древних славян.

Завершается работа с текстом «Слова...» сравнительным анализом образов этого произведения в литературе более позднего времени (такой вид работы позволяет ввести понятие исторической стилизации в художественном тексте и средств ее создания – историзмов, архаизмов), а также в других видах искусства: живописи, музыке. Занятия такого интеграционного типа позволяют включать в курс истории русского языка коммуникативную практику, которая оказывается совмещена с закреплением лексического материала.

Подобным же образом выстраивается работа с текстом «Жития Сергия Радонежского» при изучении Московского периода в истории русского литературного языка (XIV – XVII вв.). Однако, на наш взгляд, целесообразно знакомить студентов также с нехудожественными текстами этого исторического периода, т.к. именно язык деловой письменности XVII века становится основой русского литературного языка Нового времени, и без учета его особенностей трудно сформировать представление об источниках его дальнейшей демократизации. Язык деловых документов (грамот, писем) гораздо ярче отражает особенности живой разговорной речи русских людей столь отдаленного исторического периода и отражает ее близость (особенно в грамматическом строе) к современному состоянию языка. Кроме того, норма деловой письменности дает представление о речевой этикете, что в свою очередь является богатым источником историко-культурных сведений.

Также и при изучении литературного языка более позднего времени, по нашему мнению, стоит использовать для работы на практических занятиях образцы нехудожественной речи. Например, «Юности честное зерцало», торжественные слова Феофана Прокоповича, фрагменты научных сочинений М.В. Ломоносова при обращении к периоду XVIII века, публицистические тексты В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова при изучении литературного языка XIX в.

Тематический модуль исторической лексикологии, несомненно, включает в себя сведения о хронологических пластах русской лексики (особенно интересной

оказывается работа по сопоставлению тематических групп глубинной лексики в русском и родном языках), о признаках заимствований в русском языке. Однако не менее важным, на наш взгляд, является сознательное обращение внимания на семантические изменения в значениях слов, особенно тех, которые вербализуют важные концепты русской языковой картины мира. Ярким примером таких сдвигов в семантике слов является переосмысление в эпоху XVII – XVIII вв. старославянизмов с отрицательным коннотативным значением в термины любовных отношений: *прелесть*, *соблазнительный*, *обаяние*, *страсть* [6], однако не менее интересными могут стать и другие лексические примеры.

Так, слово *бедный* в текстах XI века имеет значения ‘в беде, в нужде находящийся’, ‘горестный’, ‘тягостный, трудный’ [9], а в современном русском языке ‘не имеющий достаточных или необходимых средств к существованию; неимущий или малоимущий’, ‘отличающийся недостаточностью, убожеством’, ‘небогатый по содержанию, скудный’ и только последним значением является ‘несчастный, вызывающий жалость, сострадание’ [8]. История семантики этого слова демонстрирует, как значение, относящееся к сфере отношений человека с судьбой, сменяется значением, характеризующим отношение человека к собственности, материальному благополучию [2].

Любое подобное историческое изменение в семантике слова свидетельствует о перестройке языкового сознания народа и обычно оказывается связанным с определенной переломной эпохой в истории культуры: Крещением Руси, Петровскими реформами (секуляризацией), социалистической Революцией.

Историческая лексикология также способна прояснить вопросы истоков стилистической окраски слов современного русского языка, так, например, большинство слов с признаками старославянизмов (которые, на наш взгляд, необходимо освоить в рамках курса «История русского языка») являются книжными, и связано это с исторической природой функциональных стилей.

Таким образом, историко-лингвистический курс в программе подготовки иностранных студентов по профилю «Русский как иностранный» имеет важное значение не только для формирования навыка исторического комментирования фактов современной русской фонетики и грамматики, но и за счет включения данных современных лингвокультурологических исследований способен укрепить представление о специфике русской языковой картины мира и ее исторической обусловленности.

Литература:

1. Зуева О. Курс истории русского языка для иностранной неславянской аудитории: опыт преподавания // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. Вроцлав, 2012. С. 10—22.
2. Комышкова А.Д. Трансформация ценностного значения слова *бедный* в русской языковой картине мира (на примере «Жития протопopa Аввакума, им самим написанного») // Нижегородский текст русской словесности: сборник статей по материалам V Международной научной конференции / Отв.ред. В.Т. Захарова. При поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект №15-04-14068). Н. Новгород: Мининский университет, 2015. С.135—142.
3. Лебедева О.А. Методические принципы формирования чувства языка у иностранных студентов-филологов при изучении дисциплин историко-лингвистического цикла // Вестник Томского гос. ун-та. 2009. № 322. С. 204—206.
4. Лейчик В.М., Никулина Е.А. Модернизация обучения русскому языку в иноязычной аудитории // Русский язык за рубежом. 2012. № 3. С. 28—33.

5. Николенко О.Ю. История русского языка и история русской культуры для студентов-инофонов // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 27 (382). Филологические науки. Вып. 98. С. 140—146.

6. Очерки исторической семантики русского языка раннего Нового времени / Под ред. В.М. Живова. М.: Языки славянских культур. 2009. 432 с.

7. Саркисова А.Ю. О месте историко-лингвистического комментария в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С.178—179.

8. Словарь современного русского языка в 4-х томах / Под ред. А.П. Евгеньевой. Т. 1. А-Й. М., 1985. 696 с.

9. Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка. В трех томах. Репринтное издание. Т. 1, ч.1. А-Д. М.: Книга, 1989. 806 с.

10. Янович Е.И. Историческая грамматика русского языка: практическое пособие для иностранных студентов / Е.И. Янович, В.Е. Квачек, Л.Р. Супрун-Белевич. Минск, 2004. 77 с.

Komyshkova Anna

Candidate of philology

filological@mail.ru

Nizhniy Novgorod State Pedagogical University after Kozma Minin

Nizhniy Novgorod, Russia

**THE LINGUOCULTUROLOGICAL COMMENT ON RUSSIAN HISTORY FACTS
IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE
(FROM EXPERIENCE OF TEACHING THE COURSE "RUSSIAN LANGUAGE
HISTORY" IN FOREIGN AUDIENCE)**

The article describes the principles and ways of teaching a historical component of linguistic education for foreign students – future teachers of Russian. According to the author, it is lawful to include a course of Russian language history in an educational program of students learning Russian as foreign. The author gives examples of such course creation which contains, besides actually linguistic data, rather volume linguoculturological component that contributes to the development of students` communicative competence.

Keywords: *Russian as a foreign language; history of Russian; cultural linguistics; linguoculturological comment.*

УДК 81-112.2

Кочиш Михай

доктор Венгерской Академии наук

kocsism@lit.u-szeged.hu

Сегедский университет

Сегед, Венгрия

**ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ
ГРАММАТИКЕ: ПОМОЩЬ ИЛИ ЛИШНЯЯ ИНФОРМАЦИЯ?**

Автор настоящей статьи уже более 40 лет занимается историей славянских языков, преподает историческую грамматику и русского, и украинского языков в Сегедском университете, но недавно он получил свою первую группу студентов и по

современной русской грамматике. Хочется отметить, что подавляющее большинство сегодняшних студентов начинают изучать русский язык в университете с нуля и о его истории, само собой разумеется, не обладают никакой информацией. Следовательно, современные студенты отличаются от учеников средних школ лишь по одному – возрасту, а не по подготовленности. Такая ситуация предоставляет преподавателю блестящую возможность для проведения интересных экспериментов: может ли он успешно пользоваться теми знаниями по истории языка, которые у него накопились на протяжении десятилетий, при объяснении правил современной грамматики?

В статье рассматриваются самые важные элементы истории русской фонетики, проливающие свет на такие явления современного языка, которые встречаются даже в элементарной грамматике, предназначенной для средних учебных заведений Венгрии.

Ключевые слова: русский язык; орфография; историческая фонетика; обучение современной грамматике.

„Мы все учились понемногу / Чему-нибудь и как-нибудь”, – пишет А.С. Пушкин в своем *Евгении Онегине*, и его слова нам кажутся совершенно верными и тогда, когда мы имеем в виду степень знания по истории русского языка у студентов, завершающих свое высшее образование. Хотя все будущие учителя получали (и сегодня получают) кое-какую информацию также и об истории выбранного ими языка, но усвоенный материал очень скоро передается забвению: остаются, скорее всего, те детали прежнего учебного материала, через которые припоминается призрак пережитого экзамена. И все это является абсолютно понятным.

У нас нет ни капли сомнения в том, что учитель современного иностранного языка может успешно работать и без всяких исторических комментариев. Правда, его знания о древних изменениях помогают ему более сознательно относиться к явлениям наших дней, так как он понимает причины возникновения некоторых, иногда странных, особенностей языка, но, на наш взгляд, эффективность учебной деятельности преподавателя не зависит от меры его углубленности в океане информации по исторической грамматике. Из этого следует, что данная статья адресована в первую очередь тем коллегам, в памяти которых сохранились хотя бы немногочисленные факты со студенческого периода их жизни, связанные с историей русского языка.

Однако преподаватель представляет собой только одну из двух сторон в процессе обучения. Напрасно он владеет информацией и имеет желание делиться ею, если его ученики совсем не интересуются подобными объяснениями. Таким образом, мы должны исходить из такой гипотезы: обе предпосылки налицо.

Чтобы еще чем-то продемонстрировать независимость статьи от университетской обстановки, для иллюстрации своих слов мы выбрали русскую грамматику, предназначенную для венгерских средних школ [11]. Оценка содержания книги не является задачей этой работы, данная грамматика служит только источником приводящихся примеров. Такой подход будет помогать нам сосредоточиться только на тех проблемах, которые затронуты даже в элементарных пособиях.

Начнем с алфавита и орфографии. В русском языке они тесно связаны друг с другом. Один из ключевых вопросов орфографии представляет собой способ передачи мягких согласных. (Решение данной проблемы, т. е. обозначения мягкости, издавна занимало писцов и переписчиков [3, с. 65; 6, с. 90-92]).

Мягкость т. н. парных согласных (*б, в, д, з, л, м, н, п, р, с, т, ф*) на письме передается двумя способами: написанием за ними букв *я, е, ё, и, ю*, или же мягкого знака. Поэтому *я, е, ё* и *ю* называются также йотированными буквами гласных. Если они стоят самостоятельно или в начале слога, в произношении этот йот и слышится. Но как относиться к букве *и*? Самостоятельно и в положении начала слова (напр., *играть*)

обозначает только один гласный звук, а в середине слова в позиции после гласного – уже звукосочетание **й+и** (напр., *мои*). В основе данной проблемы лежит недостаток древнего кириллического письма: отсутствие самостоятельной буквы для передачи звука **й**.

Какими согласными являются **г, к и х**? Парными или непарными? Мягкие заднеязычные звуки в конце слова не встречаются, следовательно, после букв **г, к, х** мы и не пишем мягкого знака. С этой точки зрения они отличаются от перечисленных выше парных согласных. Но в другом отношении они похожи на них: перед гласными переднего ряда мягкие заднеязычные налицо (напр., *кем, ученики*). Промежуточный характер этих звуков объясняется их историей.

В праславянском языке звукосочетания *заднеязычный плюс гласный переднего ряда* изменились: **г, к и х** подверглись смягчению. Данный процесс называется первой и второй славянской палатализацией (смягчением) – к значению первой палатализации мы будем еще возвращаться. Звук **к**, напр., в результате первой палатализации перешел в **ч**, а другой – в **ц** (напр., *человечество, цена*). Но сегодня следы второй палатализации наблюдаются лишь в корнях, а в позиции перед окончанием они были уже устранены влиянием аналогии. Приведенный выше пример *кем* возник также путем аналогии: во время рождения славянской письменности вместо **к** еще выступил **ц**, но позднее, под влиянием других форм этого вопросительного местоимения (т. е. древних форм современных *кто, кого, кому, ком*, в которых звук **к** не подвергся смягчению), он (**к**) появился также в форме творительного падежа.

Иначе обстоит дело со звукосочетаниями **ги, ки, хи**. Они встречаются в древнерусских письменных памятниках с XII века. Раньше на их месте стояли группы **гы, кы, хы** (перед *у заднеязычные согласные в праславянском языке не изменились). Из всего этого следует, что **г, к и х** первоначально были всегда только твердыми согласными [4, с. 101–103; 7, с. 25], но в первые века истории русской письменности их характер стал меняться, а сегодня они – на пути, ведущему к компании парных согласных.

Теперь твердые непарные согласные **ж, ц и ш** первоначально были всегда только мягкими. Они отвердели в течение XIV и XV веков [1, с. 77; 4, с. 103–104]. До этого времени за ними мог стоять только **и**, а не **ы**. После их отвердевания произнесение последующего за ними гласного, само собой разумеется, изменилось: другими словами, звук **и** перешел в **ы**. В орфографии, однако, данное изменение осталось без отражения. Мы и сегодня произносим **ы**, но пишем **и** (*жить, цирк, хороший*), хотя в некоторых словах и словоформах (напр., *отцы*) **ы** появляется также и на письме.

Буква **ё** является самой молодой буквой русского алфавита, она пишется с конца XVIII в. [4, с. 91; 8, с. 58] (в печатных текстах опускается и сегодня). Ее появление связано с переходом **е>о**, который произошел перед твердыми согласными только под ударением, из этого следует, что **ё** встречается лишь в ударяемых слогах. Трудности в ее употреблении вызваны тем, что в позиции после непарных согласных употребление йотированных букв является абсолютно излишним (писать **я** и **ю** вслед за **ж, ц, ч, ш, щ** даже и запрещается), и все-таки **ё** (из **е**) то пишется (*дешёвый, пошёл*), то заменяется буквой **о** (*большой, врачом*).

Здесь же надо сказать несколько слов о таком гласном, которого уже нет в русском литературном языке, однако следы его бывшего существования очевидны. Речь идет о звуке **ять**, который сегодня произносится как **е** [10, с. 5]. Но в словах не иностранного происхождения звук **е** (из **я**) под ударением и перед твердым согласным, как правило, сохраняется, не переходит в **о**: *сел, села, село* (от инфинитива *сесть*), *белый* [4, с. 91], а также *всем, всех* (от местоимения *весь* – в отличие от формы предл. п. ед. ч. *обо всем*, в которой выступал не **ять**, а **е**). **Ять** из дифтонга ***ѡ** дает о себе знать и в спряжении глагола *петь*. Этот звук был налицо только в инфинитивной

основе глагола, но в основе настоящего времени уже его нет. В формах настоящего времени из бывшего дифтонга сохранился первый элемент *о*, а второй, за которым следовал гласный звук, перешел в *й* (см. формы *пою*, *поёшь*) [9, с. 85–86]. Подобные процессы наблюдаются и в спряжении глаголов на *-овать*, но здесь всё наоборот: в инфинитиве из дифтонга **оу* и последующего за ним *а* возникло звукосочетание *-ова-*, а в настоящем времени перед согласным *й* он перешел в монофтонг *у* (*рисовать* – *рисую*).

Написание мягкого знака имеет не всегда фонетическую функцию. На конце словарных форм имен существительных на непарные согласные (напр., *ложь*, *ночь*) мягкий знак указывает на родовую принадлежность слова, а на конце инфинитивных форм на *ч* (напр., *мочь*) пишется по аналогии других глаголов (ср. *читать*), у которых выполняет роль смягчения предшествующего ему согласного. (К вопросу о происхождении инфинитивных форм еще возвратимся.) А на конце форм 2 л. ед. ч. настоящего времени **ь** ставится лишь по традиции.

Пора сказать несколько слов о происхождении мягкого и твердого знаков. В самом начале письменного периода древнерусского языка (т. е. в XI в.) они обозначали сверхкраткие, т. н. редуцированные гласные, которые, в зависимости от их позиции в слове, либо исчезли, либо перешли в гласные полного образования *е*, *о* [1, с. 66; 4, с. 69–70]. (Эти позиции называют языковеды слабой или же сильной позицией.) Мягкость того парного согласного, после которого редуцированный переднего ряда выпал, в большинстве случаев сохранилась и формально и сегодня обозначается той же буквой, которая уже потеряла свое самостоятельное звуковое значение.

Чередование слабой и сильной позиций редуцированных в одном и том же слове привело к явлению т. н. беглых звуков. В парадигмах типа *сон* – *сна*, *день* – *дня*, а еще *семья* – *смей*, *любовь* – *любви* наличие звуков *о* или *е* объясняется сильной позицией бывших редуцированных, а их отсутствие – слабой. Но сразу необходимо добавить: в русском языке, как и в других языках, действует и закон аналогии: существуют также слова или словоформы, которые возникли вторично. Их наличие объясняется не влиянием одного или другого фонетического процесса, а подражанием „правильным” формам. Таким образом, явление беглого *е* и *о* наблюдается и в некоторых таких словах, в которых эти гласные являются исконными: напр., др.-р. *ледь* > *лёд* – *льда* [1, с. 73; 4, с. 78]. Точно такую же аналогию наблюдаем и при изменении *е>о* (о котором уже говорилось выше): данный переход расширяется на позицию и конец слова (*бельё*) или же на такие формы одной и той же парадигмы, у которых отсутствует одна из двух его предпосылок (см. форму с мягким *т'* *идёте*, возникшую под влиянием „правильных” *идёшь*, *идёт* и *идём*).

Вернемся к явлению беглых звуков. Их происхождение может быть и совсем другим. Дело в том, что русский язык на конце слова не терпит звукосочетаний *согласный + л, м, н, р*. Это привело к возникновению форм *земель* (род. п. мн. ч.), *ветер*, *огонь* (из др.-р. *земль*, *вѣтръ*, *огнь*) [2, с. 38; 4, с. 79]. От конечного *л* язык может освободиться и другим способом: если *л* просто отпадает. Именно это отпадение произошло у глаголов в прошедшем времени. Звук *л*, стоящий в мужском роде на конце слова после согласного, исчез: *нёс* (из *несль*) [4, с. 86].

С конца слова отпадают и безударные гласные, если они не имеют различительную, с точки зрения значения, функцию [4, с. 98–101]. (Так, напр., в форме множественного числа *тетради* конечный *и* будет оставаться, потому что эта форма обозначает не то же самое, что ее словарный вариант *тетрадь* без конечного *и*.) Отпадение *и* произошло, как правило, у глаголов в формах инфинитива и 2 л. ед. ч. повелительного наклонения. Вот почему инфинитив оканчивается либо на ударяемый *и*, либо только на мягкий согласный (что на письме передается с помощью мягкого знака). А на конце повелительной формы, после отпада конечного *и*, произносим мягкий согласный и пишем опять лишь мягкий знак (напр., *готовь*). Вслед за буквами

й и задненебными, мягкий знак не ставится (*читай, ляг*). От общего правила уклоняются те формы, в которых перед **и** налицо два согласных (во избежание трудностей произношения), а еще, как и у инфинитива, производные от глаголов совершенного вида с ударяемой приставкой *вы-*, которая всегда держит на себе ударение. Односложные глаголы также не являются исключениями, если принимаем во внимание, что древнерусские звуки **и** и **ы** перед йотом вели себя как редуцированные [1, с. 59], т. е. в слабой позиции исчезли, а в сильной – они перешли в **е** и **о** (в настоящем времени *бью, лью*, в повелительном наклонении *бей, лей*) [4, с. 75-76]. Число настоящих исключений невелико (напр., *ешь, поезжай*). Конечно, и эти последние формы объяснимы, но интерпретирование единичных примеров мы считаем излишним.

Отпадение наблюдается и у других безударных конечных гласных. С конца возвратных и страдательных глаголов вслед за одним согласным отсутствует **а** (*я учусь, мы учились*), форма твор. п. личных местоимений **я** и **ты** только редко сохраняет конечный **у** (*мною* из *мноу*), в сравнительной степени прилагательных налицо и форма со звуком **е**, а также и без него (*веселее* и *веселей*).

Хочется упомянуть еще о двух таких фонетических изменениях в праславянском языке, которые оставили свои следы на многих глагольных формах настоящего времени. Мы имеем в виду первую славянскую палатализацию (о ней уже шла речь) и йотацию. Хотя результаты этих двух процессов отчасти совпадают, их четкое различие помогает понять происхождение и природу тех звуковых чередований, которые проявляются и в современном языке.

Первое смягчение задненебных произошло перед гласными переднего ряда: **г, к, х** перешли в **ж, ч, ш** (напр., *человек – человечество*) [9, с. 78]. В морфологии данный переход отражается прежде всего в спряжении глаголов на **-чь**. (Надо добавить, что появление данного **ч** есть результат не палатализации, а изменения звукосочетаний **gti, *kti*; звуки **г** и **к** „возвращаются” в формах 1 л. ед. ч. настоящего времени или в прошедшем времени – *могу, мог* от *мочь*.) У этих глаголов перед окончаниями 2 и 3 л. ед. ч., а также 1 и 2 л. мн. ч., которые содержат звук **е** (или **ѣ** из **е**), находим **ж** или **ч** (вместо **г** или **к**): *можешь, увлечёшь*.

Другое древнее изменение, которое называется йотацией, было вызвано той причиной, что в праславянском языке перед ***j** из согласных могли стать мягкими лишь три – ***l, *n, *r**, а все остальные превратились в другие согласные [9, с. 74-77].

Сводная таблица изменений, происшедших перед звуком ***j**:

| | |
|------------|-------------------------------------|
| г → ж | двигать – я движу |
| к → ч | плакать – я плачу |
| х → ш | махать – я машу |
| з → ж | сказать – я скажу |
| с → ш | писать – я пишу (даже: слать – шлю) |
| д → ж | ходить – я хожу |
| т → ч | платить – я плачу |
| ск, ст → щ | искать – я ищу |
| б → бл | любить – я люблю |
| в → вл | готовить – я готовлю |
| м → мл | кормить – я кормлю |
| п → пл | спать – я сплю |

В словах церковнославянского происхождения:

| | |
|--------|---------------------|
| д → жд | водить – вождь |
| т → щ | посетить – я посещу |

Перечисленные изменения относительно согласного инфинитива широко наблюдаются в формах настоящего и простого будущего времени глаголов. У тех, которые спрягаются по первому типу (на **-е**), чередование касается всех шести форм (*плакать – плачу, плачешь, плачет, плачем, плачете, плачут*), но в спряжении глаголов

второго типа (на **-и**) данное явление проявляется только в 1 л. ед. ч. (*платить – плачу*, но *платишь* и т. п.). Это расхождение объясняется неодинаковым наличием звука *j в разных типах спряжения. Палатализация, как видим, отличается от йотации не только вызвавшим процесс звуком, но и ее результатом: изменение в 1 л. ед. ч. никогда не проявляется (*я могу*).

Тот факт, что в праславянском языке были и носовые гласные, едва отражается в тех современных формах, которые читаются в выбранной нами элементарной грамматике. Общеизвестно, что эти звуки, на месте которых с первых древнерусских памятников встречаются и буквы **а, я, у, ю** [1, с. 53; 5, с. 29], возникли в закрытых слогах на *-n, *-m. Следы носового звука переднего ряда находим в склонении имен существительных на **-мя** (*имя – имени*), и у глаголов, производных от древнерусского *яти*, сегодня они встречаются только с разными приставками (*взять – возьму*). В тех современных формах, в которых видим **я**, был носовой гласный переднего ряда, а в которых встречается **н** или **м** – его не было, так как согласные **н** и **м** там находились в позиции начала слога [4, с. 52–53].

Последнее фонетическое явление, на которое мы здесь обращаем внимание – судьба праславянских звуков *t, *d перед согласными *t и *l. Данные процессы касались глаголов, инфинитивная основа которых оканчивалась на названные взрывные согласные. В звукосочетаниях *tt, *dt произошла диссимиляция: перед *t появился *s. Это изменение привело к возникновению форм типа *вести, приобрести*. В формах настоящего (простого будущего) времени, образованных не от инфинитивной основы глагола, мы и находим первоначальные согласные в корне данных слов: *я веду, я приобрету*. Но формы прошедшего времени были образованы от основы инфинитива, а возникшие таким образом звукосочетания были упрощены: из *tl, *dl остался только один согласный **л**: *вёл, приобрёл* [9, с. 161–162].

Надеемся, что даже этот краткий обзор тех древних фонетических изменений, результаты которых часто встречаются в лексике, грамматике, фонетике или орфографии современного русского языка уже на начальном этапе его изучения, может оказать помощь коллегам, которые с удовольствием дополнят свои грамматические объяснения историческими комментариями.

Литература:

1. Горшкова К.В., Хабургаев Г.А. Историческая грамматика русского языка. М., 1981. 359 с.
2. Еселевич И.Э., Марков В.М. История редуцированных гласных в русском языке. Казань, 1976. 73 с.
3. Колесов В.В. Евгениевская псалтырь // Dissertationes Slavicae. Материалы и сообщения по славяноведению. Том VIII. Сегед, 1972. С. 57–69 (+40 с. фотоматериалов).
4. Петер М. Историческая грамматика русского языка. Том I: Введение и фонетика. Будапешт, 1976. 115 с.
5. Соболевский А.И. История русского литературного языка. Л., 1980. 193 с.
6. Соколова М.А. К истории русского языка в XI в. // Известия по русскому языку и словесности. Том III. Л., 1930. С. 5–135.
7. Улуханов И.С. О языке Древней Руси. М., 1972. 136 с.
8. Bihari J., Н. Tóth I. Bevezetés a russzisztikába. [Введение в русистику.] Budapest, 1988. 223 с.
9. Н. Tóth I. Bevezetés a szláv nyelvtudományba. [Введение в славянское языкознание.] Szeged–Szombathely, 2004. 216 с.
10. Н. Tóth I. Rövid összehasonlító szláv nyelvtan I. [Краткая сравнительная грамматика славянских языков. Часть I.] Szeged, 1999. 213 с.

11. Kosaras I. Orosz nyelvtan a középiskolák számára. [Русская грамматика для средних школ.] Budapest, 1986. 182 с.

Kocsis Mihály

Doctor of the Hungarian Academy of Sciences

kocsism@lit.u-szeged.hu

University of Szeged

Szeged, Hungary

HISTORICAL ASPECTS OF TEACHING GRAMMAR: A USEFUL AID OR UNNECESSARY INFORMATION?

The author of the present article has been teaching and investigating the history of Russian and Ukrainian at the University of Szeged for 40 years and for the past couple of years he has also been asked to teach contemporary descriptive grammar. It seems reasonable to mention that the majority of present-day university students start learning Russian without any previous studies about the language or its history. Consequently, Russian major undergraduates only differ from secondary-school students in their age but not in their preliminary knowledge. This didactic situation offers the teacher an invaluable chance to conduct interesting experiments: can he successfully apply his lifelong experience in the field of historical linguistics in order to explain the intricacies of contemporary grammar and language use?

The article deals with the most important elements of the history of Russian phonetics that have an influence on some basic contemporary linguistic phenomena which are standard requirements in secondary education as well.

Keywords: *the Russian language; orthography; historical phonetics; teaching contemporary grammar.*

УДК 81:008:316.776(045):61:378.048.2

Никитина Елена Аркадьевна

кандидат филологических наук

el_nikitina@rambler.ru

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского

Омск, Россия

КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ДЕЛОВОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

С целью более глубокой интеграции иностранных специалистов в русскоязычную деловую среду преподавание русского языка в профессиональной сфере может опираться на дискурсивные практики современных корпораций. Исследование последних активно проводится в современной коммуникативистике. Так, в научных семинарах при Омском государственном университете им. Ф. М. Достоевского уже на протяжении нескольких лет ведется мониторинг коммуникативной деятельности омских промышленных предприятий. Задача таких исследований – определить средства создания имиджа предприятия, выявить современные индустриальные дискурсивные практики. В качестве метода реконструкции имиджа в данной работе представлено когнитивное моделирование: фрейм - это как раз та структура, которую предприятие пытается навязать целевой аудитории. Думается, что

реконструкция фрейма «Промышленная компания» позволяет структурировать тематическую группу лексики деловой сферы, а аналитическая деятельность студентов по дискурс-анализу средств массовой информации вносит вклад в формирование коммуникативных и исследовательских компетенций студентов.

Ключевые слова: *дискурсивные практики современных корпораций; фрейм; слот; базовый лексический запас; создание имиджа предприятия.*

Современная лингвистика разработала разнообразные методы анализа дискурса, позволяющие выявить как языковые средства интерпретации действительности, так и сами модели этой действительности (коими мы в данном случае и считаем имиджи). В качестве метода реконструкции имиджа в нашей работе представлено когнитивное моделирование: сотрудники промышленных предприятий, отвечающие за информационное сопровождение их деятельности, должны сформировать в сознании населения и властей положительный имидж своей организации. Некая степень научной абстракции позволяет нам отождествить понятия имиджа организации и фрейм - как раз ту структуру, которую предприятие пытается навязать целевой аудитории. Из всего многообразия толкований термина «фрейм» (Д. Ван Дейком, Ч.Филлмором, И.А.Стерниным, С.А.Сухих, Е.В.Рахилиной, В.З.Демьянковым и др.) нам ближе лингво-когнитивное: фрейм – структура знаний о типизированном объекте или стереотипной ситуации (М.Минский; В.В. Петров, В.И. Герасимов; А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский; О.С. Иссерс и др.). Фрейм представляется нам сложной, иерархически организованной когнитивной структурой для организации знаний и опыта человека о стереотипной ситуации либо об объекте, представленной в виде сети слотов [1, с. 7].

В работе мы придерживаемся типологии, в рамках которой выделяются объективный и моделируемый имиджи компании [2, с. 66]. Первый представляет собой максимально соответствующее действительности впечатление о предприятии у целевых аудиторий. Вторым является тем образом, который пытается создать команда предприятия в сознании целевых аудиторий. Для анализа коммуникативной деятельности компании мы выбрали методику дискурс-анализа И. Ф. Ухвановой. Дискурс-анализ – это комплексный анализ всех видов содержания и реконструкции всех видов заложенных в него контекстов. Дискурс – это текст, «открываемый» субъектами в процессе коммуникации. Открытие происходит как для говорящего/пишущего, так и для слушающего/читающего, либо переводчика, интерпретатора. Текст неизбежно вбирает в себя массу значений или всевозможных аспектов, видов, типов содержания. В нем – и значения, которые вкладывают субъекты коммуникации, и значения, которые рождаются от совмещения коммуникативного и ситуативного планов рождения и восприятия речи. Это также и значения, рождающиеся от характеристик речи и поведения, а также от разнообразного опыта коммуникантов: интеллектуального, национально-культурного, исторического, языкового, речевого, социального, эстетического и т. д. [5, с. 28].

Набор слотов фрейма определяем путем анализа словарных дефиниций слов-апеллятивов, синонимичных номенклатурному названию базового субъекта: *завод, предприятие, компания, фабрика, производственное объединение, фирма* и др. Обычно базовый фрейм какой-либо сервисной компании имеет следующий вид: функция (услуга) - клиенты - инструментарий (оборудование) - сотрудники - уровень сервиса. Для производственной компании в структуре базового фрейма выделяются основные слоты «Самоидентификация», «Действие», «Атрибуты», «Пространство», «Продукция», «Потребитель», «Интерсубъектность», «Интерсобытийность», «Интертекстуальность» (в отдельных случаях могут быть выделены и дополнительные слоты). Слот «Самоидентификация» - это то, как компания представляет себя, какие

номинации себе приписывает. Слот «Действие» отражает основные виды деятельности компании, то, какими они видятся имиджмейкерами компании. Слот «Атрибуты» отражает признаковые аспекты деятельности компании и определяется по набору прилагательных, используемых в текстах организации. Слот «Пространство» реконструируется по набору топонимов и вместе с «интеркатегориями», определяемыми по комплексу имен собственных, позволяет расширить текстовое пространство географических и событийных претензий компании.

Продемонстрируем действие этой методики на примере одного из крупных промышленных предприятий г. Омска группы компаний «Титан» - российской корпорации, занимающейся производством синтетического каучука, фенола, а также разработками в сфере биотехнологий, входит в сотню крупнейших непубличных российских компаний по версии журнала Forbes. Группа компаний «Титан» включает более 20 предприятий, в том числе комплекс нефтехимических производств (ОАО «Омский каучук», ООО «Полиом»), крупная транспортная компания осуществляющая международные перевозки и сеть АЗС (ООО «Инвестхимпром»), агропромышленный комплекс (ООО «Титан-Агро», ООО «АПК «Титан»), собственная ТЭС, строительная компания, кирпичный завод.

Для реконструкции моделируемого (субъективного) имиджа используются собственные материалы ГК «Титан»: имиджевые статьи, пресс-релизы, тексты, размещенные на сайте компании, а также тексты корпоративной газеты «Элемент 22». Объективный имидж моделировался по материалам региональных и федеральных СМИ за период 2015-2018 гг.

Сотрудниками коммуникационных служб компании сформулировано ключевое послание (brand essence): *«Группа компаний «Титан» - это крупная компания, которая развивается самостоятельно и предоставляет возможности для развития»*, образно сформулированное в слогане *«Мы создаем условия для роста»*.

Ведущий слот в составе фрейма «Компания» – Самоидентификация, т. е. это то, «как компания подает себя: как называет и как интерпретирует, развивает это название; какие роли себе приписывает; видит ли себя в ореоле качеств или действий, поступков, а, быть может, результата своей деятельности, реального или проецированного в будущее – миссии; в какие временные и пространственные рамки себя «вписывает». Все это не просто необходимо для дискурс-портрета, но и составляет ядро, суть, значимый центр портрета» [5, с. 18]. Слот «Самоидентификация» актуализирован языковыми единицами номенклатурного типа: *АО "ГК "Титан"; Группа компаний "Титан", крупнейшая компания Сибири, один из ключевых инвесторов Омской области, группа, компания. Региональные СМИ более разнообразны в своих номинациях Титана и подчеркивают такие его имиджевые характеристики, как крупнейшая из групп сибирского региона; надежный финансовый партнер; предприятие, занимающее ключевые позиции на отечественном рынке; крупнейший налогоплательщик Омска; крупнейший производитель полипропилена, холдинг.*

В результате дискурс-анализа первичных PR-текстов «Титана» и материалов внешних СМИ семантические доминанты в структуре слота «Деятельность» выявить довольно сложно, поскольку слот актуализирован множеством нейтральных глаголов с размытой производственной семантикой: *выполняют, усиливают, включает, поставляется, выпущено, трудятся, работает, инвестировал, продолжает участвовать, будем дальше доказывать, мы не можем позволить себе зависеть, социальное проектирование, обсудили, происходит, подготовит, встретятся, ожидается, входит, занимал, увеличил, выросло, инвестировал и др.* В PR-материалах Титана довольно развернуто представлена миссия компании, практически не отмеченная внешними СМИ: *производство и своевременная поставка, способствует развитию промышленного и аграрного производства, расширению отечественного потребительского рынка товаров и услуг, разработке и выпуску импортозамещающей*

продукции, повышению занятости трудоспособного населения в регионах страны; расширенное воспроизводство и создание новых высокотехнологичных видов деятельности; повышение качества продукции и экологической эффективности, программы в области охраны труда, направленные на сохранение жизни, здоровья персонала и уменьшение количества профессиональных заболеваний и др.

Актуализация слота «Атрибутивность» тоже более разнообразна в журналистских материалах. Этот слот представлен качественными и относительными прилагательными с положительной семантикой, отражающими «...набор качеств, как реальных, так и приписываемых идентифицируемым субъектам дискурса» [5, с. 18]: *производственная, юбилейная, крупнейший, отечественный, мировой, амбициозной, масштабной, сильнейших, омский, успешный, положительный, федеральный, российский, международный, инвестиционный, национальный, старейший, перспективный, надежный, финансовый, положительная репутация на российском и зарубежном рынках, широкий марочный ассортимент, высокая установочная мощност*ь и др.

Довольно подробно представлен слот «Продукт», актуализированный химическими терминами, причем особой разницы между субъективным и объективным фреймом практически нет: *метилтретбутиловый эфир, синтетические каучуки, фенол, полипропилен, сельскохозяйственная продукция, бутадиен-метилстирольные каучуки, высокооктановые добавки, сжиженные углеродные газы, фенол-ацетон, латексы синтетические, продукты оргсинтеза, нестандартное химическое оборудование, комбикорма, молоко коровье натуральное, зерно, мясо, кирпич, поддоны из дерева и др.*

Слот «Интерсубъектность» позволяет расширять содержательный потенциал дискурса с помощью отсылок к другим, нетематическим субъектам [5, с. 20]. Набор лексем, актуализирующих этот слот в дискурсе «Титана», явно очерчивает целевые аудитории компании: руководство страны и области (*А. Новоселов, Д.А. Медведев, В.В. Путин, А. Дворкович, Ю.В.Назаров, Л.К.Полежаев*) и инвесторы (*Внешэкономбанк, правительство омской области, Инвестиционный фонд Казахстана, итальянская агропромышленная группой GAИТ, Инвестхимпром* и др.). Интересно, что цитаты этих же субъектов политической и экономической жизни региона актуализируют и слот «Интертекстуальность».

Слот «Интерсобытийность» реконструируется по номинациям событий, которые не связаны с основной деятельностью компании, но в той или иной мере к ней относятся. Данный слот явно формируют лексем, отражающие основные внутренние и внешние мероприятия, которые организывает компанией для воздействия на потребителей или в которых она участвует: *выставка, совещание, конкурс, правительственная платформа, научная конференция, ПАРКаунтер, уроки в школе, волшебный сундучок, «Азбука зверей», «Омск – третья столица»* и др. Причем мероприятия Титана явно можно классифицировать в соответствии с направленностью на разных «потребителей»: инвесторов, органы власти, широкую общественность. Компания взаимодействует с федеральными и региональными органами власти с целью получения лояльности, поддержки инвестиционных проектов и признания лидерства компании посредством следующих инструментов:

- участие в значимых мероприятиях, конференциях, форумах (*победа в конкурсе «Российская организация высокой социальной эффективности»; «15 июня М.Сутягинский принял участие в Прямой линии с В.Путиным»; «Мэр г. Омска В.Двораковский вручил работникам ГК «Титан» награды в честь Дня российской науки»; «с 12 по 15 апреля прошел XV Красноярский экономический форум» (с участием М.Сутягинского);*

- визиты авторитетных делегаций на площадки предприятий «ГК «Титан» («визит Д.Медведева»; «11 апреля площадку «ГК «Титан» посетила делегация крупнейшей энергетической корпорации Китая PowerChina»¹);

- участие в правительственных рабочих группах, совещаниях, технологических платформах и т.д. («22 декабря В.Бойко принял участие в заседании совета по инвестиционной деятельности и развитию конкуренции при ВрИО губернатора Омской области»; «26 сентября губернатор В.Назаров провел в «ГК «Титан» выездное совещание по развитию нефтехимического промышленного кластера Омской области»; «В Санкт-Петербурге с 24 по 26 мая под эгидой Президента Российской Федерации Владимира Путина проходит Петербургский международный экономический форум – ПМЭФ. В ходе работы Форума Группа компаний «Титан», Правительство Омской области и Администрация Псковской области заключили трехстороннее соглашение о намерениях»²).

В целях получения лояльности, известности, финансовой поддержки совместных проектов, реализуя стратегию инвестиционной привлекательности, ГК «Титан» осуществляет коммуникации с банками и ключевыми партнёрами через следующие инструменты: деловые встречи; периодические отчеты о ходе реализации совместных инвестиционных проектов; участие в выставках; визиты делегаций на площадки предприятий «ГК «Титан»; участие в рейтингах:

- деловые встречи: «9 апреля Конгресс по нефтепереработке и нефтехимии PRC Russia & CIS...Глава «ГК «Титан» Михаил Сулягинский стал одним из основных спикеров мероприятия»³;

- совместные инвестиционные проекты: «заместитель директора ФРП Юрий Шамков и министр экономики Омской области Расим Галямов побывали на крупнейшем нефтехимическом предприятии «ГК «Титан» – заводе «Омский каучук», где с привлечением средств Фонда и при поддержке Правительства региона реализуется инвестиционный проект по техническому перевооружению производства фенола-ацетона»;

- участие в выставках: «23-26 января 2018 года специалисты ООО «Полиом»...посетили 21-ю Международную выставку пластмасс и каучука «Интерпластика-2018».

Ведущей стратегией в дискурсе ГК «Титан» является стратегия социальной ответственности бизнеса: «Социальная политика компании направлена на реализацию программ для сотрудников и их семей, а также для всех сообществ в Омской области. «Титан» создает рабочие места с достойным уровнем оплаты труда и социальной поддержкой, повышает образовательный потенциал региона, осуществляет поддержку спорта и культуры, оказывает благотворительную помощь населению»⁴.

В социальной сфере компания выделяет 3 целевые аудитории: молодежь, сотрудников предприятий и широкую общественность. С молодежью «ГК «Титан» коммуницирует через следующие инструменты: 1) поддержка профессиональных и профессионально-ориентированных мероприятий и проектов; 2) проведение производственной практики студентов на предприятии; 3) привлечение молодёжи в проекты ГК «Титан»; 4) профориентационные видеоролики, способствующие повышению уровня осведомлённости о деятельности компании; 5) социо-культурные проекты: взаимодействие с учебными заведениями (открытые уроки); экскурсии на предприятия. Продолжается работа с подшефными детскими домами, с центрами

¹ https://pravitelstvorb.ru/ru/press-office/news.php?ELEMENT_ID=16221

² <http://mpt.omskportal.ru/ru/RegionalPublicAuthorities/executivelist/MPTT/news/2018/05/25/1527247913689.html?printVersion=true>

³ http://titan-omsk.ru/press_center/Newsletter/2018_04_element_22.pdf

⁴ <http://www.titan-omsk.ru>

социального обслуживания населения, благотворительным центром «Радуга». В ходе реализации образовательных проектов «Мифы о химии» и «Химия побед» проведены школьные уроки. «ГК «Титан» поддерживает музей им. М.А. Врубеля более 10 лет. За этот период был реализован ряд уникальных совместных проектов: «ПАРК: галерея искусств», включающий коллекцию из 4 фильмов о художественном собрании музея на русском, английском и немецком языках; интерактивные выставки «Химия и Искусство», «Среда обитания. Человек в большом доме» и выставку-путеводитель «Про лес, про поле, про край, где нет моря»; издание двухтомника «Омск – третья столица» и др. С 2016 г. «ГК «Титан» совместно с музеем представляет учителям областных школ профориентационные проекты: экскурсии по промышленным площадкам завода «Тропинками ПАРКа» и открытые уроки «Мифы о химии» и «Химия побед». Компания часто проводит различные культурные мероприятия и выставки.

Конечно, на продвинутом этапе изучения делового русского языка стоит достаточное время уделить стилистике промышленного дискурса. Остановимся в данной статье только на анализе когнитивных метафор, моделирующих имидж компании «Титан» в публикациях корпоративного издания «Элемент 22». Наши наблюдения подтверждают выводы И.П. Ромашовой о наборе метафорических моделей промышленного дискурса: физиологическая (Компания – это организм), военная (Компания – это боевое подразделение), патерналистская (или иначе «генетическая», «метафора родства»; Компания – это семья), социальная (спортивная) метафора (Компания – это команда) и артефактная метафора (Компания – это механизм) [3].

Действенность модели «Компания – это организм» в стилистике корпоративного издания «ГК «Титан» иллюстрируют примеры: *титановая мощь*¹, *вода – «кровь» нефтехимических предприятий*², *«Омский каучук» – инфраструктурное сердце предприятий ГК «Титан»*³.

Метафорическая модель «Компания – это боевое подразделение» представляет организацию как воинское формирование и обозначает ее процессы в контексте военных действий: *техническое перевооружение производства*⁴, *операция: «Переворужение»*⁵.

Специфика модели «Компания – это семья» заключается в проецировании на сотрудников предприятий роли членов семьи, создание атмосферы домашнего уюта, проявление заботы, ответственности: *Мы можем помочь Веронике выздороветь. Она победит, ведь не зря ее имя Вероника – с греч. – «несущая победу»*⁶.

Под воздействием популярности в России спортивного дискурса и под влиянием идей «командообразования» западного менеджмента в российских корпоративных изданиях сложилась метафорическая модель «Компания – это команда». Организация в свете данной модели предстает в виде команды, нацеленной на результат, на победу: *каждому в коллективе – только самого лучшего, здоровья, счастья, никогда не забывать, что мы вместе, мы – команда!*⁷, *титановцы намерены дать старт*⁸, *сплоченность коллектива ГК «Титан» и готовность преодолеть «огонь, воду и медные трубы»*⁹.

¹ Элемент, 2016, апрель, с. 14

² Элемент, 2016, март, с. 8

³ Элемент, 2016, март, с. 8

⁴ Элемент, 2016, март, с. 2

⁵ Элемент, 2016, март, с. 6

⁶ Элемент, 2016, апрель, с. 5

⁷ Элемент, 2016, апрель, с. 7

⁸ Элемент, 2016, март, с. 4

⁹ Элемент, 2016, февраль с. 4

В рамках модели «Компания – это механизм» предприятие представлено как стабильный, слаженно работающий механизм, звеньями в котором могут выступать сотрудники, дочерние компании и т.д.: *группа компаний начнет процесс по переходу на современный, более гибкий стандарт¹, ООО «Титан-Агро» двигалось вперед²* и др. Как показало исследование, доминирующими метафорическими моделями в корпоративном издании ЗАО «ГК «Титан» являются модели «компания – это семья», «компания – это команда», менее активны модели «компания – это механизм» и «компания – это организм», практически не задействована милитарная метафора «компания – это боевое подразделение».

В общем можно констатировать, что лексическое совпадение субъективного и объективного фреймов свидетельствует об эффективности имиджевой деятельности ГК «Титан». Ведущая семантическая доминанта всей коммуникационной деятельности компании заключена в ее слогане «*Мы создаем условия для роста*». Думается, что реконструкция фрейма «Промышленная компания» позволяет структурировать тематическую группу лексики деловой сферы, а аналитическая деятельность студентов по дискурс-анализу средств массовой информации вносит вклад в формирование коммуникативных и исследовательских компетенций студентов.

Литература:

1. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 150 с.
2. Никитина Е.А. Коммуникативные стратегии коррекции имиджа омского промышленного предприятия // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. Вып.4. С. 66—71.
3. Ромашова И.П. Метафорические модели фрейма «Компания» в корпоративных изданиях г. Омска // Медиаскоп (электронный журнал). 2011. Вып. 3.
4. Ромашова И.П. Социальный конструкционизм корпоративного дискурса. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та. 2018. 312 с.
5. Ухванова-Шмыгова И.Ф. Методология исследований политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Вып. 3 Под общ. ред. И.Ф.Ухвановой-Шмыговой. Минск: Технопринт, 2002. 360 с.

Nikitina Elena

Ph.D. in Philology

el_nikitina@rambler.ru

Omsk State University F. M. Dostoevsky, Omsk, Russia

COGNITIVE MODELING IN TEACHING BUSINESS RUSSIAN

Teaching business Russian language can be based on modern corporations discursive practices for easier integration of foreign students into Russian business sphere. Research of business discursive practices is actively carried out in modern communication science. So, communicative activity of Omsk industrial enterprises is being monitored at scientific seminars of Omsk State University for several years. The objective of such studies is to determine the means of company's image creation. Modern linguistics has developed a variety of discourse analysis methods which reveal both reality interpretation language means and reality models themselves (we consider images to be such models in this case).

¹ Элемент, 2016, апрель, с. 9

² Элемент, 2016, февраль, с. 12

Frame is a tool of image description in our research: this is the structure the company tries to impose on target audience. We suppose that the results of frame analysis provide good opportunities to visualize the structure of the basic vocabulary necessary for foreign students communicative competence formation in the sphere of Russian business discourse.

Keywords: *business discursive practices; frame; slot; basic vocabulary; company's image creation.*

УДК 811.161.1/ 811.511.141/ 81'373.45

Палади Ангела

кандидат филологических наук

angelapalagy@gmail.com

palagy.angela@btk.elte.hu

Университет им. Л. Этвеша

Будапешт, Венгрия

УСВОЕНИЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ ВЕНГЕРСКИМИ СТУДЕНТАМИ-РУСИСТАМИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В данной статье коротко представлено сегодняшнее положение русского языка в Венгрии, в особенности в венгерских вузах, а также результаты тестирования умения студентов-русистов на разных этапах обучения распознавать составляющие элементы сложных слов и их значения. Цель теста и других наших исследований – понять ход мыслей венгерских студентов, определить их ассоциативные цепочки во время работы с русской лексикой, чтобы в дальнейшем более эффективно использовать общее европейское культурное наследие в преподавании иностранных языков и, в частности, РКИ. На наших занятиях по РКИ мы прибегаем к изучению этимологии, морфемному разбору новых слов, выявляем общеевропейские кальки и, таким образом, занятия становятся не только достойными университетского уровня, но и интересными, а также полезными для понимания словообразовательных процессов не только в русском языке, но и в других современных европейских языках.

Ключевые слова: *РКИ в Венгрии; русско-венгерская сопоставительная грамматика; сложные слова; общеевропейские кальки; отвлеченная лексика; морфемный разбор сложных слов.*

В последние 10 лет в венгерских вузах значительно вырос и продолжает расти интерес к русскому языку. Общий процесс вытеснения русского языка из образовательной системы постсоциалистических государств после распада СССР и смены политической системы проявился в Венгрии с удвоенной силой. Обязательное преподавание русского языка во всех учебных заведениях¹ было отменено в 1989 году, что привело к почти полному исключению русского языка из программ общеобразовательных школ. Русский язык стал преподаваться лишь в нескольких гимназиях как третий иностранный язык. Такое положение дел привело к тому, что вузы были вынуждены отменить экзамен по русскому языку для поступления на филологические факультеты по специальности «Русский язык и литература». Абитуриенты до сих пор могут набрать достаточное количество баллов для

¹ «Как известно, с 1949-го года русский язык сорок лет был обязательным предметом во всех учебных заведениях Венгрии (VKM.1200-A-7/1949. sz. rendelete)» [6, с. 19].

поступления на данное отделение, сдав ЕГЭ и один экзамен повышенного уровня по любому иностранному языку или другому предмету. С определённого момента стало расти количество желающих изучать русский язык во всех вузах страны, но особенно на самом большом отделении русского языка в Венгрии - в Университете имени Лоранда Этвеша¹, где я имею честь преподавать уже больше десяти лет. Одновременно сильно изменился контингент студентов: в основном это студенты, не имеющие предварительных знаний о русском языке и о русской культуре в общем, поступившие на русское отделение лишь с желанием выучить «какой-то необычный», «экзотический язык с интересным алфавитом». Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что в венгерской академической среде все актуальнее стоит вопрос, как, не понижая интереса и энтузиазма начинающих студентов, поддерживать университетский уровень в преподавании языка. Среди студентов, выбравших русский язык на филологическом факультете, нередко есть такие, которые изучали до этого лишь английский как иностранный язык, что значительно усложняет работу преподавателя, когда дело доходит до объяснения таких основных грамматических понятий для русского языка, как, например, грамматический род или падежная система. В отличие от английского, в венгерском языке есть падежи, но они значительно отличаются от русских падежей. Разные лингвисты их называют по-разному: суффиксами, послелогами или же падежными флексиями, и поэтому число так называемых падежей в венгерском языке может возрасти до 30 или даже больше². Атила Шалга рассматривает особенности венгерских падежей в сопоставлении с русскими падежами и объясняет их различие следующим образом: «Венгерские падежные окончания едины для существительных, прилагательных (причастий), числительных и большинства местоимений. Некоторые окончания венгерских падежей еще близки к имени, к которому они восходят, другие же потеряли эту связь или считаются суффиксами. В зависимости от взглядов лингвистов, число падежей в венгерском языке колеблется от 16 до 23» [11, с. 62–63]. Мы склоняемся к мнению, что в венгерском языке падежные окончания можно воспринимать как послелоги, которые добавляются к концу слова, следуя лишь правилам гармонии гласных³.

На наших занятиях по РКИ мы не можем опираться на английский язык, объясняя падежную или видовременную систему русского языка (в этих случаях намного больше сходств обнаруживается в венгерском языке), но знание английского языка, конечно же, помогает нам и в случае контакта с заимствованиями⁴, и особенно в «расшифровке» сложных слов, представляющих собой семантические кальки с латинского или древнегреческого языков. Современные студенты все реже и реже осознают, что имеют дело с кальками именно из этих языков, что английский язык является лишь посредником для заимствований или калек⁵, но все-таки, благодаря их знанию английского (или французского, немецкого или других европейских языков),

¹ В 2016 году в университет ЭЛТЕ было принято на русское отделение 64 абитуриента (и еще 28 на непрерывное пятилетнее педагогическое обучение). Для сравнения приведем и количество абитуриентов, поступивших на другие отделения филологического факультета ЭЛТЕ: на немецкое отделение – 89, на французское – 41, на итальянское – 31. В 2018-19 учебном году в нашем университете на кафедре русского языка и литературы было 70 первокурсников.

² Про венгерские падежи с диахронической точки зрения см., среди прочих, [12].

³ О реализации гармонии гласных в венгерском языке см. подробнее [11, с. 26–27].

⁴ По поводу лексических заимствований и калькирования в русском языке последних десятилетий, преимущественно из английского или посредством английского языка, см. [3].

⁵ Как справедливо заметил Л. П. Крысин, «английский – так же, как и другие живые языки, которые служат источником заимствования для других языков, в частности русского, – нередко играет роль посредника, а не первоисточника. Он может накладывать свою печать на фонетический и орфографический облик слова, обновлять и усложнять его семантику, снабжать коннотациями, которых не было в греческом или латинском, но в основе своей этимологически тот или иной термин в очень большом числе случаев восходит к этим древним языкам» [4, с. 314].

мы можем показать студентам, что сложные слова, обозначающие преимущественно отвлеченные понятия или научные термины, строятся, в принципе, по одинаковым правилам и могут быть переведены дословно или, точнее сказать, поморфемно.

По нашему мнению, именно посредством изучения этимологии и с помощью морфемного разбора новых слов мы можем сделать наши занятия по РКИ в вузах не только достойными университетского уровня, но и интересными, а главное полезными для понимания словообразовательных процессов в русском языке, а также во всех современных европейских языках, что в условиях глобализации особенно важно для любого европейского студента, привыкшего к разным программам по обмену студентами и к межкультурной коммуникации. Мы часто говорим своим студентам, что на уроках русского языка они будут учить и немецкий, и французский, и английский языки, и, конечно же, другие славянские языки, а еще они лучше узнают свой родной язык, так как в венгерском много заимствований и калек славянского происхождения¹. Таким образом, русский язык становится для венгерских студентов мостом, с одной стороны, к другим славянским языкам, которые окружают Венгрию почти со всех сторон, а с другой – к западноевропейским языкам и культурам.

Если с самого начала объяснить студентам как «строятся» слова в русском языке и помочь им найти эквиваленты, параллели в родном языке, а также в других родственных по мышлению языках, процесс изучения лексики станет более продуктивным и понятным. Знание нескольких сотен корней и их происхождения позволят студентам не бояться сложных слов, длинных научных терминов или отвлеченных понятий, которые обычно пугают любого изучающего русский язык, особенно на начальном этапе. Мы считаем важной задачей в преподавании РКИ в иностранных вузах приучить юных филологов не бояться длинных слов, а подойти к любому, даже самому устрашающему, слову как хирург со скальпелем в руках и разобрать его на составные элементы. Таким образом, мы поможем им выработать такие навыки, с помощью которых они смогут расчленить длинное, сложное и непонятное слово до знакомых единиц, распознать модель словообразования и самим додуматься до его значения. В первую очередь эти пассивные знания помогают им в понимании прочитанного текста. При морфемном разборе большинство сложных слов становятся понятными и прозрачными благодаря узнаванию словообразовательных калек из древнегреческого и латинского языков, к примеру, *противоречие* ≈ *protivrečnost* (хорв.) ≈ *protirečenie* (словацкий) ≈ *ellentmondás* (венг.) ≈ *Widerspruch* (нем.) < *contradictio* (лат.).

Одна из самых важных областей в изучении иностранного языка, несомненно, – словообразование, «как с продуктивной, так и с рецептивной точки зрения» [8, с. 175]. Оно предполагает решение морфологических, синтаксических, семантических и прагматических вопросов. И самый увлекательный момент в словообразовании – это сложные слова. Они отражают стремление языков к экономии и одновременно к точному выражению. В лингвистической литературе они называются сложными словами, составными терминами, композитными образованиями, которые являются в большинстве случаев словообразовательными кальками. Данные единицы фиксируются почти во всех естественных языках мира и являются языковыми универсалиями. Однако это стремление к краткому изложению мысли может в то же самое время мешать пониманию и вводить двусмысленность, так как в сложных словах

¹ Славянские словообразовательные и семантические кальки в венгерском языке («калькирование значения») изучал Лайош Киш. Он выделяет 170 венгерских слов, имеющих, по всей вероятности, калькированное из какого-то славянского языка значение [7]. Продолжая мысль Киша, академик и профессор ЭЛТЕ Иштван Ньомаркаи подчеркивает, что «кажущиеся переводами друг друга слова могли появиться и самостоятельно, независимо друг от друга, без влияния иностранной модели, просто на основе общего мировоззрения» [9, с. 382]. Р.-П. Риттер подчеркивает, что в венгерском языке существует «большое обилие семантических совпадений со славянскими языками» [10, с. 194–195].

отсутствуют синтаксические связи, которые учащийся пытается воспроизвести, основываясь, в первую очередь, на существующих в его родном языке конструкциях. Эти сложения являются, в принципе, синтаксическими структурами, занимающими промежуточное положение между высказыванием, синтагмой и словом. И их иногда можно перевести на родной язык – в нашем случае на венгерский язык – целым предложением, а в большинстве случаев существует точный поморфемный перевод. Уместно будет вспомнить тезис Э. Бенвениста о том, что «именное сложение – это микросинтаксис. Каждый тип сложных имен следует изучать как трансформацию какого-либо типа синтаксически свободного словосочетания» [1, с. 241].

Восстановить утраченные синтаксические связи непросто даже для говорящего на русском языке как на родном. Как отмечает Д. В. Качурин, «принцип построения кальки, очевидный для переводчика, может быть далеко не очевиден для рядового носителя языка. Иными словами, если «создатель» кальки всегда может ответить на вопрос, почему данное понятие передается именно таким словом, то для носителя языка подобная мотивация может быть затемнена» [2, с. 43]. Носитель языка уже не осознает мотивированность калек, а иностранный студент – особенно если он филолог – активизирует ее. На своих занятиях по РКИ, рассматривая каждое новое слово, мы изучаем и словообразовательные процессы в русском языке, и пути формирования калек. Путем морфемного разбора мы пытаемся втянуть студентов в процесс «расшифровки калек» как в какой-то квест. Учащиеся ищут эквиваленты во всех знакомых им языках, подбирают синонимы к элементам композитов до тех пор, пока не найдут точный эквивалент понятия. Таким образом, они становятся в некотором роде соучастниками процесса словообразования. Иногда наподобие венгерских композитов студенты в шутку создают новые русские слова и понятия, новые фразеологизмы. Роль преподавателя, по нашему мнению, – не только способствовать правильному пониманию сложных слов, но и стимулировать студентов самостоятельно их образовывать. Мысль о том, что они будут более сознательными говорящими по сравнению с простыми носителями языка, придает студентам новые силы и повышает интерес к изучению и познанию прекрасного, но достаточно сложного русского языка.

В работе с лексикой мы стараемся еще обратить внимание учащихся на то, что в разных языках по-разному выражается та же самая семантика. Примеры из немецкого языка близки и понятны венгерской аудитории, так как немецкий язык долгие годы был первым иностранным языком, а сегодня находится на 2-ом месте после английского. А. Лип, исследуя композиты в немецком и их переводы в польском языке, пишет, что «немецкие композиты почти никогда не переводятся теми же композитами» на польский [8, с. 180]. Заметим, что те же самые процессы существуют и в отношении венгерского и русского языков:

1. Существительное + прилагательное: *Büroarbeit* – *praca biurowa* – *irodai munka*; *Damenkleid* – *suknia damska* – *női ruha* – женская одежда.

2. Существительное + словосочетание с предлогом: *Lippenstift* – *pomadka do ust* – *ajakrúz* – губная помада; *Handkreme* – *krem do rąk* – *kézkrem* – крем для рук.

3. Существительное + существительное в род. падеже: *Obstverkäufer* – *sprzedawca owoców* – *gyümölcsárús* – продавец фруктов.

Из вышеприведенных примеров видно, что немецкий язык более всех склонен к использованию композитов¹, на втором месте венгерский, а на третьем – славянские языки, в данном случае польский и русский.

¹ Общеизвестно, что в немецком языке существуют очень длинные слова, составленные из нескольких слов. В венгерском языке тоже возможно такое словообразование. Марк Твен в 1889 году, путешествуя по Европе, был впечатлен длиной немецких слов. Он называет их «алфавитными процессиями»: «These things are not words, they are alphabetical processions». В другом месте Марк Твен пишет, что «некоторые немецкие слова настолько длинны, что их можно наблюдать в перспективе. Когда смотришь вдоль такого слова, оно сужается к концу, как рельсы железнодорожного пути» (www.twainquotes.com).

На примере таких композитов, как *papírzacsó – papírkosár* 'бумажный пакет', то есть, 'из бумаги' и 'корзина для бумаги' или *tojáslikör – tojástartó* 'яичный ликер' или 'лоток / подставка для яиц' (дословно, 'держатель яиц') мы можем проиллюстрировать двусмысленность композитов в переводе на русский, но такая же двусмысленность возникает и при переводе русских композитов на венгерский (см. приведенные ниже варианты студенческих переводов композитов *языкознание, звездопад, полнолуние*). В таких случаях могут помочь экстралингвистические знания и контекст.

С целью проверки способности студентов с разным знанием языка определить значения сложных слов, мы попросили студентов первых трех курсов нашего университета (всего 46 студентов) выполнить тест, содержащий 30 сложных русских слов, имеющих буквальный морфемный перевод в венгерском языке¹. Композиты были взяты из разных областей науки, а также из повседневной речи. В большинстве случаев они являются общеевропейскими кальками, но главное – они все имеют идентичную или похожую структуру как в венгерском, так и в русском языке. Чаще всего их можно найти и в немецком языке, иногда в английском и французском языках, изначально они представляют собой древнегреческие или латинские модели словообразования. Кроме перевода на венгерский язык студенты должны были указать, каким способом они нашли соответствующее венгерское слово или понятие: помог ли им морфемный разбор, знание этимологии данного сложного слова или аналогия с другими языками, а также предлагалось разделить слова на элементы (морфемы, семемы) даже в случае совершенно незнакомых и непонятных слов.

На основе полученных результатов мы разделили композиты теста на 4 группы по уровню трудности для венгерских студентов. В первую группу вошли те слова, где однозначно наблюдается продвижение в расшифровке значения. Некоторые первокурсники, большинство второкурсников и все (или почти все) третьекурсники разгадали смысл следующих композитов: *добродушный* (I курс – 29%, II курс – 75%, III курс – 100%), *добросердечный* (I – 29%, II – 81%, III – 100%), *добрососедство* (I – 57%, II – 81%, III – 100%), *пылесос* (I – 29%, II – 94, III – 100%), *круглолицый* (I – 7%, II – 81, III – 100%), *водопад* (I – 14, II – 63, III – 93%), *звездопад* (I – 14%, II – 31%, III – 93%), *жизнерадостный* (I – 0%, II – 88 %, III – 93%), *кровосос* (I – 0%, II – 13%, III – 93%), *сладкозвучный* (I – 0 %, II – 38 %, III – 86%), *рыболов* (I – 7%, II – 38 %, III – 86%), *пятизвездочный* (I – 14 %, II – 38%, III – 86%).

Ко второй группе мы отнесли слова, которые со временем становятся понятнее, но больше 20 % третьекурсников все-таки далеки от правильного понимания их значения: *правописание* (I – 29 %, II – 69%, III – 79 %), *языкознание* (I – 7%, II – 25%, III – 79%), *водопровод* (I – 0%, II – 6%. III – 57%), *злорадный* (I – 0%, II – 13%, III – 64%), *полнолуние* (I – 0%, II – 38%, III – 71%), *телохранитель* (I – 0%, II – 13%, III – 71%), *совпадение* (I – 0%, II – 13%, III – 71%), *млекопитающие* (I – 0 %, II – 50 %, III – 79%).

В третью группу сложности вошли слова, которые правильно поняли меньше, чем 60 процентов третьекурсников: *крестообразный* (I – 0%, II – 0%, III – 29%), *общий знаменатель* (I – 0%, II – 0%, III – 50%), *соответствовать* (I – 0%, II – 0%, III – 36%), *змеелов* (I – 0%, II – 6%, III – 14%), *знаменосец* (I – 0%, II – 6%, III – 21%).

К четвертой группе мы отнесли слова, которые остались одинаково непонятными для всех курсов: *водомер* (I – 14 %, II – 25 %, III – 14%), *землемер* (I – 0%, II – 13%, III – 7%), *плодопад* (I – 0%, II – 13%, III – 14%), *плодотворный* (I – 0%, II – 13%, III – 14%), *кровотечение* (I – 0%, II – 19%, III – 14%).

В списке было также два слова, составные элементы которых фонетически похожи на венгерские эквиваленты: *szomszéd* 'сосед', *kereszt* 'крест', *ábra* 'образ'. Это

¹ Данный тест коротко был представлен в нашей статье «Чем длиннее, тем понятнее: этимология и сопоставительный морфемный разбор композитов в преподавании РКИ венгерским студентам» [5, с. 414–416].

слова славянского происхождения в венгерском языке, чем и можно объяснить тот факт, что именной композит *добрососедство* оказался общепонятным даже для большинства первокурсников (57%). В то же самое время, к нашему удивлению, композит *крестообразный*¹ не был понятен ни второкурсникам (0 %), ни третьекурсникам (29 %), несмотря на то, что оба корня слова существуют в венгерском языке. Но в кальке данного сложного двухкомпонентного образования в венгерском языке используется синоним *alak* 'форма', а не *ábra* 'образ', что заметно усложнило задачу распознавания смысла целого композита: перевод на венгерский *keresztalakú*, то есть 'в форме креста'.

Анализируя полученные ответы, мы заметили, что первая и главная трудность – это первая встреча с композитом, то есть его прочтение. При виде длинного сложного слова студент сначала теряется, чувствует себя бессильным и неспособным даже прочитать данное слово. Часто он сталкивается с проблемой ложного морфемного разбора. Естественно, когда студент неправильно определяет составляющие элементы, он не имеет никакого шанса разгадать смысл и точное значение иностранного слова. Неправильное деление ведет к появлению совершенно иных, ложных в данном слове сем, делающих невозможной правильную интерпретацию слова. Приведем несколько примеров неудачной попытки справиться с незнакомым многосложным словом первокурсников и некоторых второкурсников: сложное прилагательное *пятизвездочный* было разобрано на *пять* и *дочь* и дало в переводе 'пятая дочка'; *знаменосец* – на *знание* и на *нос* (в переводе 'ученый нос'); в слове *кровотечение* были «обнаружены» похожие по звучанию семы *кровать* и *квартира*.

С синтаксической точки зрения интересным представляется толкование некоторыми студентами композитов *водонад* и *звездонад* под влиянием венгерской агглютинирующей модели, когда послелог клеится к концу слова, как 'под водой' и 'под звездой'.

Удивительное семантическое толкование получило слово *голос*: посредством паронимии получился перевод *haj* 'волос', а в другом случае оно было переведено как *üveg* 'стекло'. По всей вероятности, *голос* подвергся южной или западнославянской трансформации, приобрел форму 'глас', а потом его новый фонетический облик навел студента на германское *Glas*, и т.о. стал 'стеклом'.

Некоторые морфемы в русском языке оказались проблемными и неоднозначными (на что, признаюсь, мы раньше не обращали внимания): *полнолуние* было переведено тремя второкурсниками и одним третьекурсником как *félhold*, т. е. 'полумесяц'.

Подтвердилось также предположение, что иногда знание другого родственного славянского языка не помогает, а мешает правильно понять русское слово, создавая интерференцию: *злорадный* был переведен один раз как *rossz munkabírású* 'с плохой работоспособностью', возможно, под влиянием хорватского или сербского *raditi* 'работать'. В случае перевода композита *добродушный* как *jóillatú* 'приятно пахнущий' можно даже похвалить студента, сделавшего такое объемное филологическое исследование, распознавшего процесс палатализации и нашедшего этимологическое родство между *душой* и *духами*.

Но были и такие ответы, логику которых трудно объяснить. Один и тот же первокурсник смог распознать слово *вода*, но не распознал корень **nad* в *водонаде* и поэтому не смог дать перевод всего композита, а в слове *плодонад* – увидел сему *esik*, то есть, 'падать', но, как и ожидалось, не знал значения слова *плод*.

¹ Интересно было бы провести похожий тест в кругу изучающих французский или английский языки студентов, чтобы выявить долю понимающих композиты в латинизмах или грецизмах типа *cruciforme / cruciform, aqueduc / aqueduct, coincidence / coincidence, hémorragie / haemorrhage*.

Следующая трудность проистекает из того, что из-за отсутствия грамматических знаков семантико-синтаксические связи между элементами композита часто не однозначны. Студент вынужден сам воспроизвести отсутствующие синтаксические связи. Однако это ему часто не удается, особенно на первых порах обучения. Понять смысл составляющих сем композита еще не значит понять смысл всего сложного слова. Венгерский эквивалент не автоматически всплывает в уме, несмотря на полное сходство внешней формы. Выбор синонима очень важен. Возьмём следующий пример: *звездонад*: корню **над* соответствует в венгерском языке два корня *esik* и *hullik*, оба со значением 'падать'. В композите *водонад* используется глагол *esik* (чаще встречающийся в разговорном языке), а в случае *звездонада* – более литературный вариант *hullik* (ср. *vizesés /csillaghullás*).

Другой яркий пример ложной интерпретации – композит *языкознание*. Сто процентов второкурсников и третьекурсников поняли оба отдельно взятых элемента, но 75% второкурсников перевели его как *nyelvtudás* 'знание языка', а не как *nyelvtudomány* 'язык+ наука ≈ наука о языке' или *nyelvészet* 'лингвистика'. В случае третьекурсников наблюдаем все-таки рост правильных ответов: лишь 21% ошибочно перевел как 'знание языка', а 79% дали правильный ответ. Это может объясняться и тем, что третьекурсники учат уже не только язык, но и разные предметы по лингвистике на русском языке, и уже знакомы и с русским научным стилем, и с лингвистическими терминами. Учащиеся часто не могут самостоятельно решить, имеют ли они дело с «лексикализированным идиоматическим сложным словом или случайным сочетанием», которое можно свободно разобрать и толковать. На самом деле, большая часть композитов представляют собой «идиоматические образования с дополнительным значением по сравнению со значением компонентов, взятых отдельно. Правильное понимание композитов может происходить только на основе знаний объективной внеязыковой реальности» [8, с. 177–178].

Хотелось бы также сказать об ответах студентов на вопрос, что именно навело их на разгадку композита.¹ В случае композита *добрососедство* большинство студентов не знали этого слова, но разгадали его смысл. По аналогии *пылесоса* третьекурсники почти стопроцентно нашли значение *кровососа*. Также и в случае слов *полнолуние*, *жизнерадостный* и *круглолицый*. По результатам теста выяснилось, что студентам было намного сложнее определить значение таких слов, где нет двух полноценных имён (корней), как в случае приставочного образования *со-в-падение* / *so-in-cidencia* / *egy-be-esés*. Из правильных ответов третьекурсников только половина смогла разгадать значение слова.

В заключение мы хотели бы отметить, что первокурсники еще не могут правильно разделять на компоненты сложные слова, так как у них пока нет ни теоретических знаний о структуре языка, ни достаточного словарного запаса. Они пытаются найти любой знакомый звуковой ряд (см. интерпретацию композита *пятивез-доч-ный* как 'пятая дочка'). Данный пример навел нас на мысль, что в случае знания правильного ударения, ошибочное членение композита маловероятно. Мы пришли к интересному выводу: ударение, представляющее собой главную трудность русского языка для иностранцев, могло бы стать их помощником в разборе сложных слов. Обязательно будем внушать студентам эту мысль. Мы уверены, она повысит мотивацию фиксировать и правильно запоминать ударные слоги.

В нашем тесте фигурировали три слова в составе словосочетания², чтобы определить, как контекст повлияет на расшифровку значения. Из тестов однозначно

¹ После каждого слова теста было предложено четыре варианта ответа: *А. Я уже знал композит, В. Помог понять слово разбор на части, С. Аналогии из других языков помогли понять слово. D. Не понимаю ни одного элемента слова.*

² В тексте только эти слова разной трудности и разных областей науки фигурировали в словосочетании: *сладковзвучный (голос), привести к общему знаменателю, млекопитающие (животные).*

видно, что наличие примера или использование слова в словосочетании заметно повысило интерес студентов к этим выражениям. Буквально все студенты пытались найти какой-то смысл этих выражений. Исходя из этого, мы сделали вывод, что новые слова, композиты, особенно научного стиля, лучше давать в выражениях и в контексте. Это повышает и интерес студентов к ним, и шансы на разгадку их значения, а также они лучше запоминаются.

Данный тест помог нам лучше понять ход мыслей венгерских студентов, определить их ассоциативные цепочки во время работы с русской лексикой. Эти знания в дальнейшем помогут нам более эффективно использовать общее европейское культурное наследие в преподавании иностранных языков в общем и, в частности, РКИ, а также помочь современным студентам-филологам за минимальное количество часов¹ усвоить как можно больше слов, уделяя особое внимание отвлеченным понятиям, научным терминам.

Русский язык имеет богатейший словарный запас благодаря тому, что мы можем найти в нем и древнегреческие, и латинские корни или целые слова, их переводы на русский язык, а также старославянские и древнерусские корни. А наряду с ними – начиная особенно с XVIII века – заимствованные слова в основном из немецкого, французского и английского языков в зависимости от того, какой язык являлся самым престижным языком науки и культуры в Европе. Поэтому в современном русском языке мы имеем дело с очень разнообразной лексикой, что способствует появлению огромных возможностей выражения мысли. А говорящий – пусть даже студент – становится полноценным создателем своего речевого акта, может изложить свою мысль по-разному. Он может использовать заимствованное слово, словообразовательную или семантическую кальку, словосочетания или слова-композиции с древнерусским или со старославянским корнем и т.д. Осознание этого факта сильно повышает мотивацию студентов в процессе познания, изучения русского языка, а также их филологический интерес к русскому языку и к языкам мира.

Литература:

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. 360 с.
2. Качурин Д. В. Грамматические термины-кальки // Русская речь. 2013. № 5. С. 42—51.
3. Крысин Л. П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий // Вопросы языкознания. 2002. № 6. С. 27—34.
4. Крысин Л. П. Статьи о русском языке и русских языковедах. М.: Флинта Наука, 2015. 576 с.
5. Палади А. Чем длиннее, тем понятнее: этимология и сопоставительный морфемный разбор композитов в преподавании РКИ венгерским студентам // Русский язык и литература в контексте глобализации: VI Международная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию МАПРЯЛ 16-17 ноября 2018 г. Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова. Сборник статей. М.: Научный консультант, 2019. С. 406—412.
6. Bakonyi I. Az orosz nyelv oktatása Magyarországon. Győr-Budapest, 2000. 191 p.
7. Kiss Lajos, Szláv tükörszók és tükörjelentések a magyarban // Nyelvtudományi Értekezések. Budapest, 1976. № 92. 231 p.

¹ На первом курсе венгерские студенты ЭЛТЕ имеют 8 академических часов по русскому языку в неделю (т.е. 224 часов в год), на втором курсе – 6 часов в неделю (т.е. 168 в год), а на третьем курсе лишь 5 часов в неделю (140 часов в год). За три года бакалавриата университет предоставляет всего 462 часа по русскому языку, даже начинающим с нуля.

8. Łyp A. Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende // *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*. 1998. Vol. XXVI. P. 175—183.
9. Nyomárkay István, Nyelvi világgép, tükörszavak és etimológia // *Magyar Nyelvőr*. 2016. №140 (4). P. 377—386.
10. Ritter Ralf-Peter Lehnprägungen nach slavischem Muster im Ungarischen // *Wiener Slavistisches Jahrbuch*. 1991. Vol. 37. P. 191—195.
11. Salga A. A magyar nyelv az orosz nyelv tükrében. Segédkönyv a magyar hallgatókat tanító orosz tanárok részére. Budapest: Tankönyvkiadó, 1984. 151 p.
12. Szili K. A magyar főnévi esetrendszer sajátosságairól (a magyar mint idegen nyelv tanításának szempontjait is tekintve) // *Hungarológiai Évkönyv* 2. 2001. № 1. P. 34—51.

Palágyi Angela

Ph.D.

angelapalagyi@gmail.com

palagyi.angela@btk.elte.hu

University ELTE of Budapest

Budapest, Hungary

ACQUISITION OF COMPOUND WORDS BY HUNGARIAN STUDENTS OF RUSSIAN AT DIFFERENT LEVELS

This article briefly presents the current situation of Russian language in Hungary, especially in Hungarian universities, as well as the results of testing the ability of students at their different stages of learning to recognize the constituent elements of compound Russian words and their meanings. The purpose of the test and our other studies is to understand the ways in which Hungarian students think, to determine their associative chains while working with Russian vocabulary in order to use more effectively the common European cultural heritage in the teaching process of foreign languages and Russian as a foreign language in particular. In our classes for future specialists in Russian Philology we study the etymology of new words by their morphemic analysis and identify common European calques, thus our classes are not only worthy of the university level, but also interesting and useful for understanding the word-formation processes in the Russian language and other modern European languages.

Keywords: *Russian as a foreign language in Hungary; Russian-Hungarian comparative grammar; compound words; pan-European loan-translations; calques; abstract vocabulary; morphemic analysis of compound words.*

Пестова Анна Разифовна

pestova2012@gmail.com

Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН

Москва, Россия

«ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ» КАК ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

В статье представлена концепция «Толкового словаря русской разговорной речи», работа над которым ведется под руководством д. ф. н. Л. П. Крысина в Институте русского языка им. В. В. Виноградова РАН. Раскрыто содержание понятия «разговорная речь» с точки зрения составителей словаря и обоснована актуальность ее изучения в рамках курса русского как иностранного, связанная с расширением сферы применения разговорной речи. Рассмотрены основные принципы данного словаря: дескриптивность, диффузность, дифференциальность, маркированность, а также зонный принцип организации словарной статьи. Описан состав словника, включающий слова разговорной разновидности русского литературного языка, а также городского просторечия, сленга и некоторых социальных и профессиональных жаргонов. Особое внимание уделяется возможностям использования указанного лексикографического источника в практических целях при преподавании русского языка как иностранного. В качестве иллюстрации приводится описание обращений к незнакомым женщинам в «Толковом словаре русской разговорной речи» (на примере слов «барышня», «дама», «девушка» и «женщина») и демонстрируется его большая полнота и корректность, чем в других современных толковых словарях: как с точки зрения представленных в нем лексических единиц, так и с точки зрения описания их семантических, синтаксических, стилистических и прагматических свойств.

Ключевые слова: современный русский язык; разговорная речь; лексикография; словари; русский как иностранный; обращения.

Преподавание русского языка как иностранного нередко сводится к чтению и анализу текстов русской классики, интенсивному изучению грамматики и норм кодифицированного литературного языка с целью их применения в письменной практике. За рамками такого подхода, однако, остаётся *разговорная речь* (далее – РР). В результате студенты, оказавшись в ситуации живого непринуждённого общения, чувствуют себя беспомощными. Общаясь с носителями языка, они часто слышат незнакомые слова либо слова, на первый взгляд знакомые, но всё равно непонятные. Приведём примеры из РР, которые у иностранного студента, оказавшегося в кругу русскоязычных сверстников, скорее всего вызовут затруднения:

- (1) *А тут меня как-то угощали/ и я залипла на брют//*
- (2) *Хватит уже меня кошмарить!*
- (3) *Она няша у тебя/ прелесть!*
- (4) *Я на экзамене билет вытащил/ полный абзац!*
- (5) *А ты чего тут возникаешь? Видишь/ старшие разговаривают//*
- (6) *В этом семестре у нас англичанин новый//*
- (7) *Что-то я последние дни вообще никакая...*
- (8) *Чуть опаздываю// Займи мне место// — Лады//*

В примерах 1–3 изучающим русский как иностранный, вероятно, будут неизвестны слова *залипнуть* («увлечься чем-л. или кем-л., пристраститься к чему-л.»¹), *кошмарить* («запугивать, пугать») и *няша* («о ком-л. милом, приятном, симпатичном»); в примерах 4–8 будут не поняты или неправильно поняты «ложнознакомые» слова *абзац* («провал, неудача, конец»), *возникать* («протестовать, возмущаться, вмешиваться во что-н., выражая своё мнение»), *англичанин* («преподаватель английского языка в школе или вузе»), *никакая* («о плохом физическом состоянии кого-л.») и *лады* («ладно, хорошо»).

Можно без преувеличения утверждать, что РР – самая трудная подсистема языка для тех, кто изучает русский язык как иностранный. Касается это как понимания, так и порождения: студенты-иностранцы признаются, что испытывают трудности и с анализом разговорных диалогов, и с их составлением.

В связи с расширением сферы применения разговорной речи эта проблема касается не только неофициального общения, но и публичного, а также языка СМИ и интернета. Языковеды называют это «демократизацией языка» [4, 13, 15, 20], «либерализацией языка» [9], «коллоквиализацией публичной сферы общения» [25] и т. п. Публичная коммуникация в последние десятилетия утратила нормативный характер, некогда обязательный для нее. Таким образом, умение понимать звучащую живую речь востребовано не только в ситуации дружеской беседы, внутрисемейного общения, но и при просмотре телепередач, фильмов, театральных постановок, чтении прессы и т. д.

Итак, именно с адекватным употреблением и пониманием слов и конструкций РР связан высокий, продвинутый уровень владения языком.

Коммуникативный подход, который в последние десятилетия становится всё более популярным, ориентирован в первую очередь именно на развитие разговорных навыков. Актуальным при этом является вопрос учебных пособий, справочников и особенно – лексикографических источников, которые могут представить исчерпывающую информацию для изучающих русский язык как иностранный. Однако в современных толковых словарях русского языка разговорная лексика представлена фрагментарно. Студенты-иностранцы, обращаясь к словарям, не находят в них нужных слов (см., например, вышеприведенные слова *залипнуть*, *кошмарить* и *няша*) либо их значений в разговорной речи (*абзац*, *возникать*, *англичанин*, *никакой*, *лады*). Кроме того, при разговорных словах часто отсутствуют дополнительные сведения, необходимые для их корректного употребления в речи. Особенно это касается морфологической и синтаксической информации.

Заполнить эту лагуну в лексикографии призван «Толковый словарь русской разговорной речи» (далее – ТСРР). Работа над ним ведётся в Отделе современного русского языка Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН под руководством Л. П. Крысина. В 2010 г. вышел в свет проспект словаря, в котором излагаются общие принципы лексикографического описания разговорной речи, приводится словник будущего словаря, а также даются образцы словарных статей [25]. В 2014 г. вышел 1-й выпуск (А–И) [22], в 2017 г. — 2-й выпуск (К–О) [23], в настоящее время готовится к печати 3-й выпуск (П–Р) [24] и ведётся составление статей для 4-го (С–Я). Кроме того, авторский коллектив регулярно обсуждает словник, добавляет в него новые слова и выражения, прочно вошедшие в разговорный обиход, и убирает те из них, что утратили свою актуальность.

Подход составителей ТСРР опирается на цикл работ, изданных в 70–80-е годы прошлого века коллективом авторов под руководством Е. А. Земской. Тогда было осуществлено масштабное исследование РР: проводились опросы, велись записи РР разных социальных групп населения. Результатом стала обширная фонотека, которая

¹ Здесь и далее цитируются толкования из [22], [23].

хранится в ИРЯ РАН, а также монографии и сборники статей по данной теме [2, 5–8, 10, 12, 14, 16–18].

Составители ТСРР понимают РР как разновидность русского литературного языка, «которая существует преимущественно в устной форме и которой в неофициальных ситуациях пользуются главным образом представители городского образованного населения, владеющие русским языком как родным» [22, с. 9].

Главная задача авторов ТСРР – максимально полно описать лексику, которую во второй половине XX – начале XXI вв. используют образованные носители русского языка в повседневном общении, а именно её семантические, синтаксические, стилистические и прагматические свойства.

Словник ТСРР содержит более 12 тысяч слов, принадлежащих преимущественно разговорной разновидности современного русского литературного языка, а также городскому просторечию, сленгу, социальным и профессиональным жаргонам. Следует отметить, что отбор слов для словаря РР в авторском коллективе был и по-прежнему остается крайне дискуссионным. Проблемы связаны с тем, что трудно найти *строгие критерии* отнесения слова к разговорной речи. Составители ТСРР руководствовались в первую очередь следующими: 1) наличие при слове или каком-либо из его значений словарной пометы «разг.», «прост.» либо «жарг.» и 2) достаточно широкая употребительность слова в устной речи носителей литературного языка и в языке СМИ и интернета.

Словарная статья в ТСРР – это последовательность зон, в каждой из которых содержится определённый вид сведений о слове:

Вход: слово как объект описания в данной словарной статье;

DEF: толкование и иллюстративные примеры. Материалом для примеров послужили записи устной речи, современная публицистика, художественная литература, пресса, теле- и радиопередачи, разные жанры интернет-общения (блоги, форумы, чаты). Временной интервал – вторая половина XX – начало XXI вв.;

MORPH: морфологические сведения;

SYNT: сведения о синтаксических характеристиках слова;

STYL: стилистические пометы;

SYN: синонимы;

ANT: антонимы;

CONV: конверсивы;

ANALOG: аналоги;

PPHRAS: фразеологизм(ы) с данным словом, включая его (их) толкование;

PRAGM: условия употребления данной лексической единицы в речи. В этой зоне в относительно свободной форме могут помещаться разнообразные сведения, касающиеся особенностей употребления слова или его происхождения, истории, культурных ассоциаций и т. п.

Такого всестороннего лексикографического описания достаточно для правильного употребления слова студентом-иностранцем и понимания ее на письме либо в устной речи.

Рассмотрим один аспект изучения русского языка, в котором может помочь ТСРР. Одна из «точек напряжения», вызывающих трудности у изучающих русский язык как иностранный, – это обращение к незнакомому человеку. И это неудивительно, потому что, как неоднократно отмечали лингвисты, в последние десятилетия с проблемой выбора обращения регулярно сталкиваются и носители русского языка (см., например, [3, 11, 19]). Нейтральной формы обращения к незнакомому человеку в современном русском языке нет. Носители языка используют различные варианты обращений, в семантических и стилистических свойствах которых иностранному студенту тяжело разобраться.

Обычные толковые словари не всегда могут помочь. Например, слово *девушка* толкуется в [1] как «форма обращения к молодой женщине», что не вполне соответствует современному употреблению. Существительное *дама* в функции обращения словарями фиксируется, как правило, в составе словосочетания *дамы и господа*, хотя в разговорной речи оно употребляется и отдельно.

В ТСРР обращения представлены широко: см., например словарные статьи *барышня, батя, брат, братан, голубка, голубушка, дама, девонька, девочка, девушка, дорогуша, дочка, доченька, друг, дружок, душа моя, душенька, дяденька, дядя, женщина, золотко, киса, киска, лапа, лапушка, парень, пацан, мужик, мужчина, старик, старина* и мн. др. Благодаря зонному принципу организации словарной статьи иностранные студенты могут получить наглядную и исчерпывающую информацию об особенностях употребления этих обращений и их стилистических характеристиках.

В качестве примера возьмем несколько словарных статей ТСРР, посвящённых обращениям к незнакомым женщинам: *барышня, дама, девушка* и *женщина*, и сопоставим их с соответствующими статьями других современных толковых словарей.

В [1] *барышня* толкуется как «галантное обращение пожилых людей к девушке, молодой женщине». Однако современным употреблением не подтверждается два компонента этого толкования: «галантное» и «пожилые люди». Во-первых, это обращение часто используется не столько «галантно», сколько иронически. Во-вторых, его можно услышать обычно из уст старшего мужчины, а не «пожилых людей». Кроме того, важно обратить внимание студентов на то, что это обращение — устаревшее (что отражено в зоне STYL) и в современном узусе употребляется редко. Так выглядит описание обращения *барышня* в ТСРР:

БАРЫШНЯ.

3. DEF: обращение к молодой девушке, в том числе знакомой, обычно со стороны старшего мужчины. *Тут перед ней и предстал Мамочкин: – Моё почтение, барышня! Она удивлённо оглядела его с ног до головы* (Э. Казакевич. Звезда); *Но среди зверья-то безопасней, барышня, чем среди этих... человекоподобных* (А. Приставкин. Вагончик мой дальний).

MORPH: ж.; одуш.

STYL: устар.

ANALOG: девушка, дочка (во 2 знач.), женщина.

Обращение *дама* в [1], как уже было отмечено выше, фиксируется только в составе словосочетания *дамы и господа* («вежливое обращение к собравшимся»). В [21] даётся толкование «форма вежливого обращения, упоминания (вообще о женщинах — разг.)». Для изучающих русский язык как иностранный такой информации, на наш взгляд, недостаточно (учитывая отсутствие иллюстративных примеров). В ТСРР даются показательные примеры, а также приводится важная стилистическая и прагматическая информация. Так, помета «сниж.» в зоне STYL соответствует примерно тому, что в других словарях отмечается пометой «прост.». В зоне PRAGM иностранные студенты получают указание на то, что использование обращения *дама* является попыткой проявить вежливость, однако таковой не является из-за своей сниженности.

ДА́МА.

DEF: женщина. *Дама/ вы будете выходить на следующей [остановке]? (В очереди:) Я вот за этой дамой стою; Тут еще одна дама была/ в синей куртке/ отошла наверно//* (Записи устной речи, 1989, 1994); *Нормальных женщин называли «гражданка», женщин простонародных и наглых запросто называли на «ты». «Даму» следовало заслужить* (Э. Лимонов. У нас была Великая Эпоха).

MORPH: ж.; одуш.

SYNT: употр. в роли обращения или как указание на лицо женского пола, имени которого говорящий не знает.

STYL: сниж.

ANALOG: барышня, девушка, женщина, мадам, мужчина.

PRAGM: используя это обращение, говорящий обычно считает, что он проявляет вежливость.

Что касается обращения *девушка*, которое в словарях [1, 21] толкуется как «обращение к молодой девушке», то ТСРР обращает внимание на компонент «любого возраста». Как видно из иллюстративных примеров, оно может использоваться даже по отношению к немолодым и даже пожилым женщинам (особенно показателен последний пример).

ДЕВУШКА.

DEF: обращение к незнакомой женщине любого возраста. (Покупатель продавцу 40–50 лет:) *Девушка/ мне сырку грамм двести где-то//*; (Врач, принимающий роды:) *У вас/ девушка/ мальчик!*; (Кондуктор обращается к вошедшим пассажирам:) *Предъявляем проездные// Девушка/ у вас что/ пенсионный? Показываем//* (Записи устной речи, 2008).

MORPH: *ж.*; *одуш.*

SYNT: употр. в функции обращения.

STYL: *фам.*

ANALOG: барышня (в 3 знач.), дама, дочка (во 2 знач.), доченька (во 2 знач.), женщина, мадам, мамаша, мужчина...

PRAGM: употребительно в ситуации городского общения в магазине, в транспорте, на улице.

И пожалуй, самое распространённое обращение в городской разговорной речи – *женщина*. Несмотря на его широкую употребительность, отмечено оно не во всех словарях: например, это значение отсутствует в [1]. В [21] информация предельно лаконична: «обращение к такому лицу (обычно немолодому) (прост.)». Иностранцам студентам необходимо обратить внимание на стилистическую окраску обращения *женщина* («сниж.») и на информацию в зоне PRAGM: «употр. в роли обращения в малокультурной городской среде». Это важно подчеркнуть, чтобы распространённость данного обращения не вводила изучающих русский как иностранный в заблуждение и они не употребляли его по отношению к незнакомым женщинам, например, в академической среде.

ЖЕНЩИНА.

4. DEF: обращение к лицу женского пола. (Продавец покупательнице:) – *Женщина/ что вы хотели? – Да вот смотрю/ скоко вот эти туфли стоят?; А вы/ женщина/ здесь не стояли/ нечего без очереди влезать!*; *Женщина/ передайте за билет/ пожалуйста//* (Записи устной речи, 1987, 1992).

MORPH: *ж.*; *одуш.*; преимущ. *ед.*

STYL: *сниж.*

ANALOG: дама, девушка, мужчина.

PRAGM: употр. в роли обращения в малокультурной городской среде.

Итак, ТСРР можно использовать в практических целях при изучении и преподавании русского языка как иностранного: в частности, для работы с различными тематическими пластами лексики, актуальными в современной русской разговорной речи и при этом недостаточно подробно описанными в других лексикографических источниках.

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова [Электронный ресурс] // URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения 31.05.2019).

2. Городское просторечие: проблемы изучения / отв. ред. Е. А. Земская, Д. Н. Шмелев. М.: Наука, 1984. 190 с.

3. Добровольский Д. О. Русские обращения в параллельных корпусах (К вопросу культурной специфики некоторых лексических классов) // Die Welt der Slaven. Internationale Halbjahresschrift für Slavistik. Hrsg. von Rehder, Peter und Smirnov, Igor. München/Berlin, 2014. S. 1–21.

4. Земская Е. А. Введение // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 1996. С. 9–31.

5. Земская Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М., 1981. 276 с.

6. Земская Е. А. Язык как деятельность: морфема, слово, речь. М., 2014. 892 с.
7. Капанадзе Л. А. Проблемы изучения русской устной речи // *Голоса и смыслы. Избранные работы по русскому языку.* М., 2005. С. 79–272.
8. Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Речь москвичей: Коммуникативно-культурологический аспект. М., 2005. 493 с.
9. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М., 1994. 247 с.
10. Красильникова Е. В. Имя существительное в русской разговорной речи. Функциональный аспект. М., 1990. 128 с.
11. Кронгауз М. А. Разделенные одним языком // *Русский язык на грани нервного срыва.* М., 2007. С. 106–177.
12. Крысин Л. П. Гипербола в русской разговорной речи // *Проблемы структурной лингвистики.* М., 1988. С. 95–111.
13. Лаптева О. А. Живая русская речь с телеэкрана. Сеgez, 1990. 517 с.
14. Разновидности городской устной речи / отв. ред. Е. А. Земская, Д. Н. Шмелев. М., 1988. 260 с.
15. Розина Р. И. Сравнительный анализ семантических процессов в литературном языке и сленге // *Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков.* М., 2008. С. 100–166.
16. Русская разговорная речь / Отв. ред. Е. А. Земская. М., 1973. 485 с.
17. Русская разговорная речь. Тексты / Отв. ред. Е. А. Земская и Л. А. Капанадзе. М., 1978. 307 с.
18. Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект / отв. ред. Е. А. Земская, Д. Н. Шмелев. М., 1993. 219 с.
19. Северская О. И. Друг, товарищ и брат: обращения, которыми мы пользуемся // *Говорим по-русски с Ольгой Северской.* М., 2004. С. 21–27.
20. Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков / Под ред. Л. П. Крысина. М., 2008. С. 187–267.
21. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. Н. Ю. Шведова. М., 2008. 1165 с.
22. Толковый словарь русской разговорной речи. Вып. 1: А–И / Отв. ред. Л. П. Крысин. М., 2014. 776 с.
23. Толковый словарь русской разговорной речи. Вып. 2: К–О / Отв. ред. Л. П. Крысин. М., 2017. 864 с.
24. Толковый словарь русской разговорной речи. Вып. 3: П–Р / Отв. ред. Л. П. Крысин. (В печати.)
25. Толковый словарь русской разговорной речи. Проспект / под ред. Л. П. Крысина. М., 2010. 346 с.

Pestova Anna

pestova2012@gmail.com

*V. V. Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences
Moscow, Russia*

**«EXPLANATORY DICTIONARY OF THE RUSSIAN COLLOQUIAL SPEECH» AS
A LEXICOGRAPHICAL SOURCE AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A
FOREIGN LANGUAGE**

The article presents a conception of the “Explanatory Dictionary of the Russian Colloquial Speech”, which is being worked up under direction of L. P. Krysin in the V. V. Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences. The meaning of the term “colloquial speech” according to this conception is explained. The

importance of its study within the course of the Russian language for foreigners due to extension of its usage is demonstrated. The main principles of the dictionary are considered, such as descriptive principle, principle of diffusion, principle of markedness and the zonal principle of the lexical entry. The content of the word list, containing the words of the colloquial speech, urban popular language, slang and some social and professional jargons is described. Special consideration is given to the possibilities of the practical use of the dictionary in teaching Russian as a foreign language. As an illustration definitions of the addresses to unacquainted women in the "Explanatory Dictionary of the Russian Colloquial Speech" are given. It is demonstrated that these definitions are fuller and more correct than in other modern explanatory dictionaries. It concerns both the volume of the lexical units represented and the description of their semantic, syntactic, stylistic and pragmatic features.

Keywords: *modern Russian language; colloquial speech; lexicography; dictionaries; Russian as a foreign language; addresses.*

УДК 372.881.161.1

Садыгова Афаг Аллахверди кызы

кандидат педагогических наук

afaq.sadiqova@mail.ru

*Азербайджанский государственный университет культуры и искусств
Баку, Азербайджан*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ РКИ

Одним из основных вопросов, возникающих в современных условиях обучения языку, является вопрос о целесообразности и необходимости обучения грамматике в коммуникативном классе, где основной целью является овладение языком как средством коммуникации. Обучение тому или иному аспекту языка, в том числе грамматическому, не может и не должно быть самоцелью. Сегодня гораздо более актуально говорить об интеграции процесса обучения грамматике в общий процесс обучения языку. Усвоение грамматики изучаемого языка само по себе не может обеспечить успешное использование языка как средства общения. Однако адекватная речевая коммуникация не может состояться без владения системой языка, одним из важных аспектов которой является грамматика. Изучение грамматики является необходимым. Обучение грамматике в коммуникативном классе должно преследовать цель формирования у учащихся самого высокого уровня грамматической компетенции как необходимого компонента коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: *обучение; грамматика; система языка; грамматические навыки и умения; речевая коммуникация.*

Несмотря на значительное количество работ, посвящённых проблеме обучения грамматике русского языка как иностранного (РКИ), данная проблема продолжает оставаться одной из актуальных проблем современной лингводидактики. Обучение русской речи осуществляется с учетом соотношения грамматических закономерностей русского языка.

Одним из основных вопросов, возникающих в современных условиях обучения языку, является вопрос о целесообразности и необходимости обучения грамматике в коммуникативном классе, где основной целью является овладение языком как

средством коммуникации.

Следует подчеркнуть, что внедрение идей коммуникативного подхода отнюдь не предполагает отказ от изучения грамматической структуры языка. Однако в контексте коммуникативного обучения не представляется возможным обучать грамматике иностранного языка с использованием традиционных методов, когда во главу ставилось приобретение знаний о языке, а не усвоение собственно языка как средства коммуникации. Необходимо коренным образом пересмотреть систему обучения языку в целом, и его грамматике, в частности.

Однако обучение тому или иному аспекту языка, в том числе грамматическому, не может и не должно быть самоцелью. Сегодня гораздо более актуально говорить об интеграции процесса обучения грамматике в общий процесс обучения языку.

Получивший широкое распространение коммуникативный подход предполагает в качестве основной цели формирование коммуникативной компетенции на изучаемом иностранном языке. Особое значение в рамках коммуникативного подхода придаётся практике как способу развития коммуникативных умений. Приобретение же теоретических знаний должно быть сведено к необходимому минимуму.

Основные трудности при изучении иностранного языка составляет весьма существенные расхождения как на уровне лингвистических систем родного и иностранного языков, так и на уровне норм функционирования этих систем в процессе речевой коммуникации. Соответственно, именно различия, как на уровне языковых систем, так и на нормативном уровне, заслуживают особого внимания. Межъязыковые оппозиции могут быть установлены путём сопоставления двух языков – родного и изучаемого. Сопоставительное изучение языков преследует цель разработать наиболее целесообразные и эффективные методы преподавания. Выявление межъязыковых оппозиций с помощью сопоставления позволяет предупредить и преодолеть интерферирующее влияние родного языка обучающихся на вновь усваиваемый иностранный язык.

В исследованиях по данной проблеме отмечается, что изучение иностранного языка в условиях, когда практически отсутствуют возможности непосредственного общения с носителями данного языка, создает совершенно особую ситуацию обучения языку, когда увеличивается опасность появления и сохранения тенденции превратить процесс изучения языка в процесс приобретения знаний о языке, а не изучения собственно языка как средства коммуникации [1, с. 348]. Коммуникация может состояться, если собеседники разделяют, по меньшей мере, одни и те же правила языка, на котором происходит речевое общение. Однако не существует абсолютно точных параметров относительно того, какой объём лингвистических знаний необходим для того, чтобы сделать возможным адекватное речевое общение на том или ином языке. Практически любой человек, усвоивший правила русской грамматики, в принципе способен понять любое предложение, которое он ранее не слышал, и которое прежде никогда не высказывалось. Подобная способность, которой владеют носители языка, а также люди, владеющие им на достаточно высоком уровне, может быть объяснена существованием различных типов правил, которые позволяют людям продуцировать и понимать предложения, разговаривать и сообщать свои мысли. Таким образом, совершенно естественно предположить, что знание грамматики является необходимым условием овладения языком как средством речевого общения. Люди, использующие язык в коммуникативных целях, в той или иной степени осведомлены о грамматических правилах данного языка.

Усвоение грамматики изучаемого языка само по себе не может обеспечить успешное использование языка как средства общения. Однако адекватная речевая коммуникация не может состояться без владения системой языка, одним из важных аспектов которой является грамматика. Изучение грамматики является необходимым. Однако в современных условиях изучения языков, в том числе изучения, являющегося

основным средством речевого общения в глобальном масштабе русского языка, следует, скорее, говорить о целесообразности усвоения грамматических знаний и формировании грамматических навыков и умений. Вне сомнения, обучение грамматике в коммуникативном классе должно преследовать цель формирования у учащихся самого высокого уровня грамматической компетенции как необходимого компонента коммуникативной компетенции.

Системное представление учебного материала способствует его лучшему восприятию и запоминанию. При расположении языкового материала следует учитывать сложность материала, его коммуникативную значимость, необходимость для формирования речевой компетенции. Грамматический материал необходимо представлять в единстве с соответствующим лексическим материалом и текстом.

Рассмотрим примеры изучения грамматического материала на уроках РКИ:

Лексико-грамматические разряды:

| | |
|----------------|--|
| одушевлённые | названия живых предметов (<i>людей, животных, насекомых, птиц, рыб</i>) и названия мифических существ (<i>робот, бес, чёрт, русалка, валет</i>): <i>лев, соловей, бабочка, щука, врач, человек, мертвец, покойник, кукла</i> |
| неодушевлённые | названия живых предметов, а также названия растений и совокупности неживых существ: <i>машина, телефон, двор, дорога, армия, стая, стадо, группа, народ, толпа, труп, детвора, молодёжь, цветок</i> |
| собственные | имена, фамилии, прозвища, клички, географические названия, названия газет, журналов, предприятий, астрономические названия: <i>Низами, Пушкин, Баку, Москва, Волга, «Нефтчи» (клуб), Венера (планета)</i> |
| нарицательные | обобщённое название всех однородных предметов и явлений: <i>берег, ветер, день, дом, дерево, звезда, лес, мебель, море, праздник, река, учёба, текст</i> |
| абстрактные | названия абстрактных (отвлечённых) понятий, свойств, качеств, действий, состояний (они не сочетаются с количественными числительными и употребляются только в форме единственного или множественного числа): <i>дружба, красота, любовь, радость, смелость, темнота, чтение</i> |
| конкретные | названия предметов и явлений окружающей нас действительности, поддающиеся счёту: <i>автомобиль, брат, сестра, друг, журнал, газета, город,</i> |
| вещественные | однородные по составу, поддающиеся делению, измерению, но не счёту (химические элементы, металлы, полезные ископаемые, продукты питания, растения, овощи, лекарства и др., и употребляются только в форме единственного или множественного числа): <i>кислород, золото, нефть, железо, фарфор, хлеб, мука, масло, сахар, горох, морковь, картофель, капуста, валидол, шёлк, шерсть, дрожжи, опилки</i> |
| собираательные | совокупность однородных лиц, предметов, существ как единое целое (не поддаются счёту, употребляются только в форме единственного числа): <i>бельё, беднота, листва, молодёжь, студенчество, человечество, юношество</i> |

Имена существительные бывают:

| мужской род | женский род | средний род | общий род |
|--|--|---|--|
| <p>1) существительные без окончания (с твёрдым согласным и й в конце основы и с мягким согласным в конце основы): <i>дом, сад, нож, врач, стол, диван</i></p> <p>2) существительные с окончанием -а, -я обозначающие лиц мужского пола: <i>папа, дядя, юноша, дедушка;</i></p> <p>3) существительные с суффиксами -тель, -арь, -ист, -ик, -изм, -щик, -ник, -ец: <i>словарь, писатель, механизм, сапожник, боец;</i></p> <p>4) существительные с окончанием -о, -е, имеющие суффиксы -ишк-, -ушк-, -ищ-: <i>сарайшко (сарай), хлебушко (хлеб), домище (дом);</i></p> <p>5) разносклоняемое существительное путь</p> <p>6) существительное подмастерье</p> | <p>1) существительные, обозначающие лиц женского пола: <i>мать, девушка, сестра;</i></p> <p>2) существительные с окончанием -а, -я: <i>страна, армия, дорога, помощница;</i></p> <p>3) существительные с суффиксами -ость, -есть: <i>молодость, свежесть, смелость;</i></p> <p>4) существительные с основой на мягкий согласный, а также на ж, ш, имеющие нулевое окончание в им.п. ед.ч. (в род.п. у этих сущ. окончание -и): <i>соль (соли), вещь (вещи), мышь (мышь), степь (степи)</i></p> | <p>1) имена существительные с окончанием -о, -е: <i>окно, сердце, дерево, солнце;</i></p> <p>2) 10 существительных на -мя: <i>бремя, время, вымя, знамя, имя, пламя, племя, семья, стремя, темя;</i></p> <p>3) существительное дитя</p> | <p>1) окончания -а, -я (I склонение);</p> <p>2) обозначают лицо как женского, так и мужского пола;</p> <p>3) имеют оценочное значение, то есть обозначают качества (чаще всего отрицательные): <i>белоручка, плакса, соня, неряха, невежа, невежда, задира, забияка, соня</i></p> |

Число имён существительных.

| Существительные имеют две формы числа: | |
|--|---|
| единственное число | множественное число |
| 1 (один) предмет: <i>стол, ручка, ученик, окно, море, река</i> | несколько предметов: <i>столы, ручки, ученики, окна, моря, реки</i> |

Есть существительные, которые имеют только одну форму числа:

| только единственное число | только множественное число |
|--|--|
| <p>1) собирательные: <i>молодёжь, листва, студенчество, детвора;</i></p> <p>2) вещественные: <i>асфальт, бензин, нефть, молоко, сметана, фарфор;</i></p> <p>3) отвлечённые: <i>белизна, дружба, злоба, чтение, темнота, одобрение;</i></p> <p>4) названия астрономических объектов: <i>Марс, Луна, Земля, Венера, Сатурн;</i></p> <p>5) географические названия: <i>Азербайджан, Каспий, Баку, Москва;</i></p> | <p>1) названия составных предметов, которые состоят их двух одинаковых частей, представляющих единое целое: <i>брюки, ворота, перила, сани, очки, грабли, качели;</i></p> <p>Примечание: не путать с парными предметами, которые состоят из двух отдельных частей. Они имеют 2 формы числа: <i>ботинки (ботинок), серьги (серьга).</i></p> <p>2) названия материалов и их отходов: <i>белила, чернила, духи, опилки, очистки;</i></p> <p>3) названия промежутков времени, игр: <i>каникулы, жмурки, прятки, сутки, будни;</i></p> <p>4) названия действий и состояния природы: <i>хлопоты, сумерки, дебаты;</i></p> |

| | |
|--|--|
| б) разносклоняемые: <i>бремя, вымя, пламя, темя</i> | 5) некоторые географические названия: <i>Альпы, Афины, Карпаты, Физули (город), Жигули</i> |
|--|--|

Склонение имён существительных. Склонение – изменение слов по падежам.

У имён существительных **шесть падежей**:

| Падежи | одушевлённые | неодушевлённые |
|--------------|--------------|----------------|
| Именительный | кто? | что? |
| Родительный | кого? | чего? |
| Дательный | кому? | чему? |
| Винительный | кого? | что? |
| Творительный | кем? | чем? |
| Предложный | о ком? | о чём? |

Все падежи, кроме именительного (прямого) падежа, называются **косвенными**. Именительный падеж употребляется без предлога, предложный падеж всегда с предлогом, другие – с предлогом и без предлога.

У имён существительных **три склонения**:

| | I скл. | II скл. | III скл. |
|-------------|--------|---------|----------|
| Мужской род | -а, -я | -□, -ь | — |
| Женский род | -а, -я | — | на (-ь) |
| Средний род | — | -о, -е | — |

Окончания имён существительных по падежам:

| | I скл. | | II скл. | | III скл. | |
|--------|----------------|-------------|---------------------------|----------------|----------------|-------------|
| | Единств. Число | Множ. Число | Единств. Число | Множ. число | Единств. число | Множ. число |
| Им.п. | -а, -я, | -ы, -и | -□, -ь; -о, -е, -ё | -ы, -и, -а, -я | -ь | -и |
| Род.п. | -ы, -и, | - | -а, -я | -ов, -ев, -ёв; | -и | |
| Дат.п. | -е | -ам, -ям | -у, -ю | -ам, -ям | -и | - ям |
| Вин.п. | -у, -ю | | -□, -а, -я; -о, -е, -ё | | -ь | |
| Тв.п. | -ой, -ей, -ёй | -ами, -ями | -ом, -ем, -ём | -ами, -ями | -ью | -ями |
| Пр.п. | -е | -ах, -ях | -е | -ах, -ях | -и | -ях |

Образец:

| | I скл. | II скл. | III скл. |
|-------|------------------------|--------------------------------|------------------|
| Им.п. | папа книга земля | брат якорь окно море | степь дочь |
| Р.п. | папы книги земли | брата якоря окна моря | степи дочери |
| Д.п. | папе книге земле | брату якорю окну морю | степи дочери |
| В.п. | папу книгу землю | брата якорь окно море | степь дочери |
| Тв.п. | папой книгой землёй | братом якорем окном морем | степью дочерью |
| Пр.п. | о папе о книге о земле | о брате о якоря об окне о море | о степи о дочери |

Несклоняемые существительные по падежам не изменяются, то есть имеют во всех падежах одну и ту же форму. К ним относятся:

| | | | |
|--|--|---|---|
| существительные иноязычного происхождения с конечными гласными – -о, -е, -и, -у, -ю, -а, -я: <i>радио, шоссе, жюри, рагу, меню, бра, Дюма, Золя</i> | иноязычные фамилии и имена (обозначающие лиц женского пола), которые оканчиваются на согласный: <i>Алигер, Войнич, Севиндж, Нигяр, Натаван, Арзу</i> | русские и украинские фамилии на -о, -их -ых; азербайджанские на -аде, -ли; грузинские на -дзе, -швили: <i>Шевченко, Ерёменко, Гусейнзаде, Аскерли, Чавчавадзе, Гаприндашвили</i> | сложнокращенные слова буквенного и смешанного характера: <i>БГУ, СМИ,</i> |
|--|--|---|---|

Несклоняемые существительные распределяются по родам с учётом их лексического значения:

| мужской род | женский род | средний род |
|--|---|--|
| - существительные, обозначающие лиц мужского пола: <i>маэстро, месье, кюре, конферансье, импресарио, атташе;</i> - названия животных: <i>кенгуру, колибри, фламинго, пони, шимпанзе;</i> - названия ветров: <i>торнадо, хазри;</i> - названия языков: <i>хинди, фиджи, фарси;</i> - существительные: <i>кофе, пенальти, сулугуни (сыр), экю (старинная французская монета)</i> | - существительные, обозначающие лиц мужского пола: <i>мадам, мадемуазель, фрау, пани, ханум, мисс;</i> - существительные: цеце (вид мухи), салями (колбаса), кольраби (капуста), иваси (селёдка), авеню (широкая улица), бере (сорт груши), бери-бери (болезнь) | нарицательные существительные: <i>такси, портмоне, шоссе, меню, эскимо, ампула</i> |

Литература:

1. Гусейнзаде Г.Д. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку: Мутарджим, 2001. 348 с.

Sadiqova Afag Allahverdi

Ph.D. in Pedagogy

afaq.sadiqova@mail.ru

Azerbaijan State University of Culture and Art

Baku, Azerbaijan

SOME ASPECTS OF TEACHING LANGUAGE MATERIALS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

One of the main issues that arise in modern conditions of language teaching is the issue of the appropriateness and necessity of teaching grammar in a communicative class, where the main goal is to master the language as a mean of communication. Teaching one or another aspect of the language, including grammar, cannot and should not be an end in itself. Today it is much more relevant to talk about integrating the process of learning grammar into the overall process of learning a language. The assimilation of the grammar of the language being studied cannot in itself ensure the successful use of the language as a mean of communication. However, adequate speech communication cannot take place without knowledge of the language system, one of the important aspects of which is grammar. Learning grammar is necessary. Teaching grammar in a communicative class should pursue

the goal of forming students at the highest level of grammatical competence as a necessary component of communicative competence.

Keywords: *teaching; grammar; language system; grammar skills; speech communication.*

УДК 378.147:372.881.161.1

Садыкова Руна Ханифовна
кандидат филологических наук
runasady@yandex.ru
Московский педагогический
государственный университет
Москва, Россия

Самарёва Елена Викторовна
samareva@gmail.com
Московский педагогический
государственный университет
Москва, Россия

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЭКСКУРСИЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена некоторым методическим приемам, которые используются при проведении экскурсий с иностранными студентами подготовительного факультета. Определяются приоритетные задачи обучения студентов-иностранцев: общеобразовательные – развитие интереса к русскому языку, культурным традициям и обычаям страны; страноведческие – знакомство со страной изучаемого языка; коммуникативные – развитие навыков устной речи. Отражены различные методические приемы, используемые в зависимости от цели проведения экскурсии – от практико-ориентированных на начальном этапе обучения до учебно-познавательных с дальнейшим выходом в развитие навыка самостоятельного посещения экскурсионных объектов. Деятельностный подход при разработке и проведении экскурсий во многом помогает обучаемым познакомиться с культурой России и на этом материале развить навыки аудирования, говорения, письма.

Ключевые слова: *экскурсия; традиции; лингвокультурология; лексика; страноведение; социализация.*

Студенты-иностранцы, приезжая в Россию, чаще всего имеют о ней очень приблизительное, а иногда и ошибочное представление. Зачастую срабатывают распространенные стереотипы, сложившиеся по не всегда правдивым, а иногда, особенно последние несколько лет, и намеренно искаженным отзывам о стране. Поэтому целью введения лингвокультурологических материалов в учебный процесс является не в последнюю очередь и развенчание сложившихся мифов о жизни в России. Студентам интересно узнать о культуре, традициях, обычаях страны изучаемого языка, побывать на тематических экскурсиях не только в Москве, но и в других российских городах. Приоритетные задачи экскурсионных занятий со студентами-иностранцами: общеобразовательные – развитие интереса к русскому языку, к нашим культурным традициям и обычаям, страноведческие – знакомство с нашей страной, коммуникативные – развитие навыков устной речи. Таким образом, в связи с означенными задачами, важное место в учебном процессе уделяется его лингвокультурологической составляющей.

Лингвокультурология – достаточно новое научное направление, получившее свое развитие в наши дни и направленное на выработку знаний и понимания реалий страны изучаемого языка, ее социальных норм, духовных ценностей, особенностей взаимоотношений между людьми данного общества. Эта наука возникла на стыке лингвистики и культурологии и исследует проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [3, с. 28].

Кроме того, студентам весьма полезно и интересно узнать о достопримечательностях и памятных местах города, в котором они живут и обучаются. В нашем случае это москвоведение. На нашем факультете этому разделу учебного плана уделяется достаточно много внимания, т.к. он имеет высокую степень теоретической и прикладной лингводидактической направленности.

Существует тесная связь обучения языку с культурой страны, ее историей. Можно только поддержать утверждение Т.М. Соколовой о том, что «введение в учебную программу занятий экскурсий по мемориальным местам позволяет сочетать культурное просвещение обучаемых с эффективным развитием их речевых способностей». [7, с. 166] Методические приемы, используемые на занятиях лингвокультурологического плана, направлены не только на лучшее усвоение новых сведений, но и расширение горизонтов знаний о стране, а также будят здоровую любознательность учащихся – желание узнать как можно больше сведений о жизни в России.

В методике проведения экскурсии важное место занимает деятельностный подход. основоположниками этого подхода являются А.Н. Леонтьев [2], автор теории общности строения внутренней и внешней деятельности, и С.Л. Рубинштейн [5], считавший основой деятельностного подхода принцип единства сознания и деятельности. Поэтому занятия, содержащие экскурсионный элемент, начинаются уже с самого начала обучения и носят практический характер – студентам необходимы бытовые знания и сведения об университете, факультете и их местонахождении. Изучение схемы и посещение московского метро также входит в ознакомительную экскурсию – преподаватель проезжает с обучающимися основные маршруты, входящие в ежедневный трафик студенческой жизни. Не менее важно дать студентам, только что приехавшим в страну, необходимые бытовые сведения о том, какие продукты и в каких магазинах можно приобрести, как расплатиться и под. Для этого организуется посещение ближайшего супермаркета, где студенты могут закрепить полученные теоретические сведения на практике. Необходимость подобной экскурсии диктуется не в последнюю очередь и таким обстоятельством, что для студентов, особенно из стран Юго-Восточной Азии, многие продукты, которые продаются в наших супермаркетах, неизвестны, и они опасаются их покупать и употреблять в пищу, а привычных им продуктовых товаров в наших магазинах нет. В дальнейшем во время этих занятий отрабатываются задания типа «Спросите у прохожего, как пройти к метро», «Расскажите, как проехать на Красную Площадь», «Посоветуйте своему другу, как добраться до общежития из аэропорта Шереметьево», которые актуальны и также имеют практическую направленность. Студентам даются паттерны наиболее распространенных этикетных образцов обращения к собеседнику и формы диалогических единств, закрепляющиеся во время экскурсии по городу.

Однако, наибольшее внимание уделяется экскурсиям культурологического и страноведческого характера, которые требуют серьезной предварительной подготовки. Это **подготовительный этап**, включающий все виды речевой активности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Именно на этом этапе закладываются первоначальные общие знания о готовящейся экскурсии, отрабатывается новая лексика – слова, актуальные для понимания сути данного объекта, включаются широкие возможности использования чтения с последующим воспроизведением полученной информации в устной и письменной форме. Грамматическая составляющая занятия также не остается

в стороне, т. к. формируются навыки использования изученных ранее сведений в конкретной ситуации. Цель подготовительного этапа – вызвать у студентов интерес, ответить на возникающие вопросы, добавить в копилку знаний новые интересные факты. Более того, без предварительной работы полученный результат будет гораздо ниже ожидаемого, поскольку многие детали экскурсии пройдут мимо внимания студентов, а вводимые слова вызовут трудности их восприятия и понимания.

Разберем этот вид работы на конкретном примере. Перед посещением Музея космонавтики, студенты читали, обсуждали и выполняли задания по учебному пособию «Первый космонавт» [4] – рассказы о Юрии Гагарине: просматривали мультимедийное приложение, выписывали новую для них лексику, выполняли тренировочные упражнения на актуализацию вводимых лексических единиц. Зрительный ряд, представленный в фильме, не только является иллюстрацией к звучащему тексту, но и дает богатый материал для развития навыков устной речи. В схематичном виде данная работа выглядит следующим образом: чтение – аудирование – просмотр фильма – сообщение на тему – письменная работа.

Целью чтения, его результатом, является осмысление зрительно воспринимаемой информации, раскрытие смысловых связей, понимание информации. Чтение реализуется в рамках коммуникативной деятельности. Чтецу на иностранном языке приходится решать определенные коммуникативные задачи, которые предполагают дальнейшее использование узнанной информации, и это помогает реализовать установку на степень полноты и точности понимания, глубины проникновения в содержание читаемого.

Чтение состоит из следующих видов работы:

1. Чтение со снятыми трудностями.
2. Чтение с элементами анализа.
3. Чтение про себя, т. е. ознакомительное чтение, при котором происходит оценка по критериям «понятно» – «не понятно», «интересно» – «не интересно».

Далее студентам предлагается чтение и пересказ по абзацам.

Для отработки техники чтения проводятся следующие виды работ:

1. Предварительное чтение дома.
2. Определение по названию содержание текста.
3. Лексико-грамматическая работа в аудитории с элементами текста – словами и формами слов, предложениями, фразовыми единствами, грамматическими и синтаксическими особенностями повествования:

– Прочитайте первый абзац. Как вы думаете, что будет дальше?

– «Сверните» текст, т. е. определите в каждом абзаце его основную мысль.

– Передайте краткое содержание текста.

– Выпишите слова, имеющие непосредственное отношение к теме «Космос». С некоторыми из них составьте предложения.

– Опираясь на текст, продолжите синонимическую цепочку: *космонавт – космолётчик – ...*

– Есть ли в вашей стране космонавты? Расскажите о них.

– Просмотр на интерактивной доске информации о Музее космонавтики.

Таким образом, создаются условия для реализации знаний, умений, навыков обучаемых; развивается опыт неформального общения, взаимодействия, сотрудничества; расширяются рамки общения студентов с социумом.

Проведение экскурсии. Во время проведения непосредственно самой экскурсии необходимо учитывать, что профессиональные гиды-экскурсоводы, как правило, не учитывают особенностей восприятия студентов, находящихся на начальном этапе изучения русского языка – скорость подачи материала, лексика, входящая в рассказ об объекте – не позволяют иностранным учащимся должным образом вникнуть в суть повествования. Таким образом, уровень понимания подобного

рассказа находится далеко от желаемого. Поэтому целесообразно проводить подобные экскурсии непосредственно самому преподавателю. Качество экскурсии вне зависимости от ее тематики напрямую зависит от умения преподавателя возбудить активность студентов, заинтересовать их содержанием экскурсии, поставить перед ними серию проблемных вопросов, ответы на которые можно получить, лишь включившись в активную поисково-познавательную деятельность. Во время экскурсии студенты могут производить записи, пользоваться словарем, смартфоном, фотографировать экспонаты (как правило, в настоящее время почти во всех музеях нет запрета на любительскую фото- и видеосъемку) и т. п. Важно отметить, что экскурсия не должна быть перегружена объектами показа, один академический час экскурсии должен содержать в себе не более 10 главных объектов показа. На действенность экскурсии влияет ряд факторов: содержание; методика и техника ведения; знания преподавателя; подготовленность участников к освоению экскурсионного материала; условия проведения экскурсии.

К примеру, посещение Государственной Третьяковской галереи включает работу по путеводителю, содержащему превью картин, их названия и фамилии художников. Во время предварительного этапа студентам демонстрируется десятиминутный учебно-популярный фильм из серии «Третьяковская галерея – История искусств вместе с Хрюшей и Степашкой» [8], в котором в занимательной форме рассказывается много интересных фактов о галерее – ее создании, основателях, коллекции картин, основных направлениях живописи: пейзаж, портрет, натюрморт. Полученная лексика вводится в мобильное приложение «Quizlet» и закрепляется студентами самостоятельно. Во время экскурсии студенты записывают информацию о художниках и истории создания картин. После завершения экскурсии, на следующем занятии закрепляются и актуализируются новые лексические единицы. Проводится итоговая беседа, в ходе которой преподаватель совместно со студентами обобщает, систематизирует увиденное и услышанное, полученные знания включаются в общую систему изученного по теме (что является одним из важнейших дидактических принципов педагогики – системность знаний), выделяет самое существенное из увиденного, выявляет полученные в ходе экскурсии впечатления и предварительные оценки обучающихся. Учитывая тот факт, что наши студенты в дальнейшем планируют обучаться на музыкальном и художественном факультетах, экскурсии подобного плана служат практической реализацией включения в систему культурных ценностей их специализации в контексте русского искусства.

Заключительный этап – закрепление экскурсии в памяти с последующей проработкой материала. В дальнейшей работе иностранные учащиеся используют полученные во время экскурсии сведения и составляют устные рассказы о понравившейся картине, дополняя их фотоиллюстрациями. Иностранные учащиеся узнают много нового о течениях и стилях русской художественной школы, о становлении некоторых направлений живописи, включая иконопись. На материале экскурсии предлагается составить диалоги «Поговорите с другом о том, что ему и вам особенно запомнилось (понравилось) в музее», «Обсудите детали картины (одежда персонажей, выражение их лиц, окружающая обстановка, настроение, которое передал художник, его отношение к своим героям)». Таким образом формируются навыки не только монологической, но и диалогической речи, а также письменная речь в форме письма домой, в котором учащийся рассказывает о своем посещении Третьяковской галереи.

К заданиям страноведческого характера можно отнести работу по текстам, содержащим рассказы и истории о городах России. Например, предлагается следующий мини-текст:

Традиционно считают, что Золотое кольцо России — это восемь городов: Владимир, Иваново, Кострома, Переславль-Залесский, Ростов, Сергиев Посад, Суздаль

и Ярославль. Название «Золотое кольцо России» существует уже 50 лет. Его придумал советский писатель Юрий Бычков в 1967 году. Сейчас «Золотое кольцо» – успешный туристический бренд, который знают все российские и иностранные туристы [6, с. 346].

Выполняются задания:

– Вы хотите поехать на экскурсию по Золотому кольцу. Напишите электронное письмо в туристическую компанию и задайте все вопросы, которые вас интересуют.

– Рассмотрите карту экскурсионного маршрута по Золотому кольцу.

– Самостоятельно найдите информацию о достопримечательностях в городах Золотого кольца. Какие объекты старинных русских городов вам наиболее интересны?

– Расскажите своим одноклассникам, что бы вы хотели посмотреть во время этой экскурсии.

Разумеется, приведен не весь список заданий, а только наиболее типичная их часть. Уровень сложности заданий варьируется в зависимости от степени подготовленности группы и с учетом интереса студентов к данной тематике.

Одной из основных задач проведения учебных экскурсий является социализация иностранных учащихся. Поэтому в дальнейшей работе мы используем самостоятельный осмотр достопримечательностей Москвы. Так как студенты уже наработали определенный опыт изучения экскурсионных объектов на предыдущих занятиях и четко знают план их осмотра с дальнейшим выходом во все виды речевой деятельности, то проведение таких экскурсий, как правило, не вызывает затруднений. Во время такого занятия студенты поддерживают с преподавателем онлайн связь в групповом чате: преподаватель корректирует ход экскурсии. В конце занятия студенты высылают фотоотчет об объекте и описывают свои впечатления о данной достопримечательности. К примеру, таким образом была проведена экскурсия в храм Христа Спасителя, где студенты не только увидели его архитектуру, художественное убранство и иконы, о которых читали на занятиях учебные тексты об истории храма [1, с. 46], деяниях Сергия Радонежского [там же, с. 30–33], творчестве Андрея Рублева [там же, с. 47–50], но и послушали церковное пение Патриаршего хора во время богослужения. Подобные самостоятельно проведенные экскурсии помогают обучающимся в дальнейшем посещать интересующие их культурные объекты не только в Москве, но и в других городах России.

Подведение итогов. В конце второго семестра проводятся занятия, подытоживающие экскурсионную деятельность в течение года. Например:

– Отметьте на карте Москвы те объекты, которые вы посетили и кратко расскажите о них.

– Прослушайте текст о Москве. Посмотрите на фотографию. Какие достопримечательности Москвы изображены на ней? О каких из них говорится в тексте?

– Прослушайте рассказ экскурсовода (включается аудиозапись о достопримечательностях Санкт-Петербурга). О каком российском городе идет речь? Вы были в этом городе?

– Представьте, что вы – экскурсовод. Подготовьте и проведите виртуальную экскурсию по одному из экскурсионных объектов Москвы для остальных студентов.

– Представьте, что вы на экскурсии, которую проводит ваш одноклассник. Задайте ему вопросы об этой достопримечательности.

– Напишите небольшой рассказ на тему: «Какой город России я хочу посетить на каникулах». В рассказе ответьте на вопросы: 1. Куда вы хотите поехать? 2. Почему вы хотите поехать именно туда? 3. С кем вы хотите поехать? Почему? 4. В какое время года вы хотите поехать — летом, осенью, зимой, весной? 5. Что вы хотите увидеть? 6. Какие сувениры вы планируете привезти?

По результатам посещения различных культурных мероприятий проводится викторина «Что вы знаете о Москве?», включающая фотоматериалы мест, которые посетили студенты. Некоторые вопросы викторины:

- Где в Москве находится знак нулевого километра?
- Какие театры находятся на Театральной площади в Москве?
- Что является главной достопримечательностью, визитной карточкой Москвы?
- Как называется площадь, на которой находится Кремль?
- Кремлевская стена укреплена 20 башнями. Какая из них считается главной башней Кремля? Что находится на этой башне?
- Как называется этот собор, который был сооружен на Красной площади в 1561 году?
- На этом памятнике написаны слова: «Я памятник воздвиг себе нерукотворный. К нему не зарастет народная тропа». Кому установлен этот памятник, где он находится?
- Перед зданием МГУ стоит памятник. Кто этот великий человек, почему его памятник находится здесь?
- Это здание одного из самых известных художественных музеев мира. Как он называется? Почему так называется?
- Какие станции метро имеют в своем названии слово «парк»? И т. д.

Студенты с энтузиазмом участвуют в эту игру, называют объекты, демонстрируемые на интерактивной доске. Тот из них, кто продемонстрировал лучшее знание Москвы и набрал наибольшее количество баллов, получает приз.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного следует, что экскурсию можно отнести к одним из самых популярных и продуктивных педагогических методик, дающих широкие возможности актуализации лексики на определенную тематику в группах, изучающих русский язык как иностранный и владеющих русским языком на различных уровнях – от А0 до В1.

Литература:

1. Иванова Э.И. Наше время: учеб. пособие по русскому языку для иностранцев / Э.И. Иванова, И.А. Богомолова, С.В. Медведева. 5-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2018.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
4. Потапурченко З.Н., Каменская С.А., Трепалина А.В. Первый космонавт. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
6. Русский как иностранный. Будущему педагогу: учебник для иностранных учащихся подготовительных факультетов в 2 ч. Ч. 2. / под общ. ред. Е.А. Хамраевой. М.: МПГУ, 2019.
7. Соколова Т.М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ // Инновационная наука. 2015. № 6. С. 166—169.
8. Третьяковская галерея – История искусств вместе с Хрюшей и Степашкой [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=T102f2QzCow> (дата обращения: 22.05.2019).

Sadykova Runa Khanifovna
Candidate of Pedagogical Sciences
runasady@yandex.ru
Moscow Pedagogical university
Moscow, Russia

Samareva Elena Victorovna
samareva@gmail.com
Moscow Pedagogical university
Moscow, Russia

METHODS OF CONDUCTING STUDY TOURS OF CULTURAL LINGUISTIC ORIENTATION AT DIFFERENT STAGES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The article is devoted to some methodological techniques that are used when conducting excursions with foreign students of the preparatory faculty. It identifies the priority tasks of teaching foreign students: general education, development of interest in Russian language, cultural traditions and customs of the country, social studies – acquaintance with the country of the language being studied, and communication-development of the oral skills. The article reflects the various methodological techniques used depending on the purpose of the excursion, from practice-oriented at the initial stage of training to educational and cognitive with a further output in the development of the skill of independent visiting of the excursion objects. The activity approach in developing and conducting excursions in many ways helps learners to get acquainted with the culture of Russia and to develop skills in listening, speaking and writing with this material.

Keywords: *excursion; traditions; cultural linguistics; vocabulary; regional studies; socialization.*

УДК 811.161.1/ 372.881.161.1

Самедова Севиндж Али кызы
semedova.sevinc57@gmail.com
Азербайджанский медицинский университет
Баку, Азербайджан

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Проблема оптимизации учебного процесса является важной проблемой, стоящей перед современной методикой преподавания русского языка как иностранного. Под оптимизацией понимается научно обоснованный и оправданный выбор и реализация наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения успешности решения его задач и рациональности затрат времени обучаемых и обучающего. Оптимальная организация учебного процесса, эффективность и интенсивность обучения должны пронизывать весь учебный процесс, только в этом случае можно говорить о надежности, действенности и адекватности избранной методической системы.

Обучение русскому языку студентов медицинского университета преследует, главным образом, две цели: а) корректировка знаний, полученных в школе; б) развитие навыков владения русским языком как средством общения в профессионально-обусловленных ситуациях (врач-больной) и овладение научной литературой по специальности.

***Ключевые слова:** учебный процесс; цель; специальность; научная литература; ситуация; общение; навыки.*

Согласно мировым стандартам современный специалист должен знать 2-3 иностранных языка. Какова же языковая подготовка молодежи в Азербайджане? Азербайджанские учащиеся соответственно новой языковой ситуации в республике изучают русский и другие иностранные языки, а русскоязычные учащиеся – азербайджанский и другие иностранные языки. Как правило, и у тех и у других, за редким исключением, «успехи» приблизительно одинаковые – уровень владения языком ниже среднего. Это становится одной из центральных проблем, так как на педагогов вуза возлагается большая нагрузка, а именно – не только начать обучение с азов русского языка, но и в течение сжатого срока ознакомить студентов с терминологическим минимумом, обучить элементарной разговорной речи и особенностям научного стиля, касающегося их специальности.

Вопросы преподавания русского языка как второго действующего языка в Азербайджане всегда были актуальны и заслуживали особого внимания. За последние годы в области обучения русскому языку наметилось несколько направлений интенсификации, произошли значительные изменения в подходе к изучению языка в нерусской аудитории, пересмотрена методическая система обучения.

Важной проблемой, стоящей перед современной методикой преподавания русского языка как иностранного является проблема оптимизации учебного процесса. Под оптимизацией понимается научно обоснованный и оправданный выбор и реализация наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения успешности решения его задач и рациональности затрат времени обучаемых и обучающего. Оптимальная организация учебного процесса, эффективность и интенсивность обучения должны пронизывать весь учебный процесс, только в этом случае можно говорить о надежности, действенности и адекватности избранной методической системы.

Изменения, которые произошли в нашей республике на всех уровнях, поставили преподавание русского языка как неродного перед необходимостью решения вопроса о создании новой коммуникативно мобильной «Программы по изучению русского языка в медицинском вузе», позволяющей успешно решать сложную и важную задачу по обучению иноязычной аудитории русскому языку.

Большая работа по перестройке учебных программ и учебников, отраженная в них система работы по обучению русскому языку построена на новых принципах и соответствует целям и задачам изучения русского языка как иностранного. В них основное внимание уделяется усилению практической направленности процесса обучения, поискам новой, более рациональной и эффективной системы работы, при которой центральное место на каждом уроке занимает практическое овладение языком.

Основной целью обучения русскому языку студентов-первокурсников азербайджанского сектора медицинского вуза является свободная коммуникативная деятельность на изучаемом языке в рамках избранной специальности, т.е. умение общаться на темы по специальности; воспринимать и понимать устную речь; читать и понимать литературу по специальности, а также воспроизводить прочитанное; вести профессиональную переписку.

Работа по развитию русской речи в азербайджанских группах медицинских вузов – большая и сложная область методики преподавания языка. Так, обучение русскому языку студентов медицинского университета преследует, главным образом, две цели: а) корректировка знаний, полученных в школе; б) развитие навыков владения русским языком как средством общения в профессионально-обусловленных ситуациях (врач-больной) и овладение научной литературой по специальности.

Следует подчеркнуть, что методика обучения русскому языку в нерусской аудитории медицинского вуза совершенно иная, другой подход к языку, она имеет свои цели, содержание, разнообразные приемы, формы работы, регулярность и целенаправленность.

Методика преподавания раскрывается в научной литературе следующим образом: «Методы обучения – это способы работы учителя и определяемые ими способы работы учащихся, при помощи которых достигается усвоение учащимися знаний, умений и навыков» [1]. Понятия же «метод» и «прием» наиболее верно раскрывает в своих трудах И.Р. Палей: «Методами обучения можно считать такие основные способы преподавания, определяющие работу учителя и учеников и имеющие свое воспитательное значение, которые соответствуют специфическим особенностям дисциплины, характеру изучаемой темы и этапу обучения и имеют свои разновидности, объединяют целый ряд более частных способов обучения, т.е. отдельных методических приемов» [4, с. 53].

Учитывая все сказанное о методах и приемах преподавания, следует отметить, что дисциплина «Русский язык» изучается студентами 1 курса азербайджанского сектора Азербайджанского медицинского университета на кафедре иностранных языков как обычный учебный предмет, на который отводится 150 учебных часов в год. К сожалению, подготовка по русскому языку у первокурсников, получивших среднее образование на азербайджанском языке, не отвечает требованиям, предъявляемым к студентам вузов, которые при поступлении не владеют такими важными составляющими языка и речи, как достаточный лексический запас, произношение специфических русских звуков и звукосочетаний (шипящих, мягких согласных, йотированных гласных и др.), написание слов с соблюдением элементарных орфографических правил. Кроме того, переход азербайджанского языка на латинскую графику явился причиной возникновения таких частых ошибок, как смешение звуков букв русского и азербайджанского языков.

Для обеспечения рационального и эффективного процесса обучения русскому языку студентов азербайджанских групп медицинского университета подготовлено и издано «Учебное пособие по русскому языку для студентов медицинского университета» [5], состоящее из 44-х занятий, в котором широко использованы тексты и задания, представляющие широкие возможности для выхода в речь.

Согласно вышеуказанному пособию «Русский язык» продумана и разработана «Программа по русскому языку», а также «Календарно-тематический план» как важнейшее средство управления процессом обучения, охватывающие материал, предназначенный для изучения на протяжении всего курса и направленные на развитие конкретных речевых навыков (аудирования, говорения, чтения, письма). В них намечены цели от исходного уровня владения языком до планируемой конечной цели, а также задачи, стоящие перед преподавателями – чему и как необходимо обучать студентов-азербайджанцев, что они должны знать и уметь в результате обучения.

Обучение проводится в соответствии с учетом трудностей усвоения студентами языковых единиц различных уровней, обеспечения преемственности содержания обучения от этапа к этапу. Учитывая, что основной целью настоящего Учебного пособия является развитие русской речи студентов азербайджанских групп в различных сферах коммуникации (бытовой, общественно-политической, учебно-профессиональной, научной и т.д.), в «Календарно-тематическом плане» выделены несколько этапов обучения, распределенные на два семестра обучения.

Как известно, каждое слово родного языка учащихся и его переводной эквивалент в изучаемом языке не тождественны в значении или употреблении. Принципиальное несовпадение лексических систем двух языков ведет к интерференции – ошибке, состоящей в замене одного отрезка речи на неродном языке другим (ошибочным) в соответствии с правилами родного языка. Так, на фонетический облик

русского слова, произносимого азербайджанскими студентами, влияют средства родного языка. Это фонетическая интерференция, часто наблюдаемая в русской речи азербайджанских студентов, выражающаяся в смещении ударения, нарушение сегментных явлений, выраженных в искаженном произношении звуков. Все эти погрешности приводят к неестественности звучания слога, слов и т.д. Для профилактики и устранения фонетической интерференции преподавателями разрабатывается система упражнений и подготавливается соответствующий наглядный материал.

Работа над произношением, интонацией, речевыми образцами, постановка ударения, использование вопросно-ответных упражнений, таблиц, зрительной наглядности, ситуативных упражнений, последовательное введение грамматического материала и т.д. – все это характерно для начального этапа обучения. Строгое соблюдение последовательности введения фонетического материала, овладение навыками правильного произношения и интонацией – необходимое условие развития всех видов речевой деятельности.

Одной из особенностей преподавания русского языка в азербайджанских группах становится то, что с первых же уроков студенты учатся говорить, читать и писать одновременно, а не поэтапно: сначала говорить, потом читать, затем писать. Это ускоряет процесс овладения языком и создает правильное представление об особенностях правил русского произношения и правописания, а также приучает студентов правильно соотносить написанное и звучащее слово.

Работа над материалом по специальности как обучение профессиональному общению составляет один из основных элементов занятий по практическому курсу русского языка. Материал по специальности в виде научного текста или диалога, должен обязательно вносить новую информацию, которую затем необходимо связать с профессиональными знаниями, имеющимися у студента, что будет стимулировать интерес к ее изучению. Желательно, чтобы материал по специальности на русском языке был связан с дисциплинами, читаемыми на факультете, где обучаются студенты. Обогащая свой лексический запас за счет дополнительной информации, полученной из текстов по специальности, студенты свободно входят в языковой контакт друг с другом, выходят на более высокий уровень речевого общения. Формы работы над материалом по специальности могут быть различными в зависимости от этапов обучения, уровня владения языком, компетентности преподавателя в вопросах избранной студентами специальности.

Основной единицей обучения каждого урока является текст – высшая коммуникативная единица обучения. Преподаватель должен подготовить студентов к работе над текстами, выработать у них умение извлекать основную и дополнительную информацию, писать конспекты, выступать на семинарах на основе научной и учебной литературы.

При отборе текстового материала необходимо руководствоваться следующими принципами: учет фактической языковой и специальной компетенции студентов; повторяемость того или иного термина, вошедшего в лексический минимум; экстралингвистические параметры текста – научность, популярность, занимательность содержания; подбор преимущественно таких текстов, на материале которых можно усвоить не один, а несколько терминов и терминологических словосочетаний; учет грамматического материала, подлежащего усвоению; необходимость соблюдать смысловую законченность текста; немаловажным критерием отбора является воспитательный характер текстов, которые по своему содержанию должны прививать любовь к будущей специальности, воспитывать у студентов чувство гордости за отечественную науку.

Среди профессионально-ориентированных текстов действующего учебного пособия можно выделить «Скелет», «Мышцы», «Внутренние органы», «Сердце и

кровеносная система», «Печень», «Гепатит», «Почки», «Пиелонефрит», «Грипп», «Мозг» и т.д. Следуя целям и задачам обучения, при ознакомлении студентов с текстами, относящимися к научному стилю речи, преподаватели применяют следующие методы и приемы семантизации новой лексики: 1) использование наглядности, являющейся одним из наиболее эффективных приемов, состоящих в том, что лексическое значение слова раскрывается путем наглядной демонстрации каких-либо макетов, таблиц или картин; 2) толкование слов средствами родного языка; 3) объяснение новых слов в контексте; 4) подбор синонимов и антонимов; 5) перевод, который используется для выявления усвоенного материала.

Следующей обязательной единицей обучения языку студентов-медиков является диалог. Необходимо устраивать диалоги, моделировать профессиональные ситуативные и ролевые игры на русском языке, указывая тему беседы и тем самым учить говорить студентов по-русски, настойчиво исправляя все недостатки в их речи. Для проведения диалогов студентам должны быть представлены соответствующие их специальности темы, такие, как «У врача-терапевта», «В аптеке», «У врача-стоматолога», «В регистратуре», «У окулиста» и т.д. и предоставляться соответствующий лексический материал.

Для развития каждого вида речевой деятельности преподавателями кафедры предусматриваются определенные виды заданий. Так, для повышения скорости чтения и более точного понимания смысла прочитанного предусматривается выполнение предтекстовых (работа над словом, словосочетанием), текстовых (комментирование текста, его лингвистический анализ) и послетекстовых заданий (ответы на вопросы, выделение новой информации, составление плана и др.). Работа по аудированию предполагает выполнение заданий, направленных на понимание прослушанного текста (выделение терминов, толкование их, определение темы и содержания высказывания и др.) Для развития навыков говорения (диалогической и монологической речи) используются ситуативные задания, моделируются ролевые игры и др. Работа над переводом строится по принципу: от простых заданий в форме перевода различных синтаксических конструкций к более сложным.

Особой необходимостью является изучение и использование специальной лексики, которая развивает у студентов интерес не только к русскому языку, но и к выбранной ими профессии, вызывает у них речевую реакцию и творческое мышление, готовит их к трудовой и общественной деятельности, помогает им в процессе обучения, формирует умение пользоваться научной литературой по специальности.

Главные вопросы, возникающие при выработке системы методических приемов усвоения специальной лексики студентами-азербайджанцами, заключаются в следующем: какой текстовый материал должен лечь в основу усвоения специальной лексики; какими способами следует вводить в словарный запас студентов-азербайджанцев новую лексику, связанную со специальностью; как учесть специальность студентов при разработке тренировочных упражнений; как может быть использована слуховая и зрительная наглядность при усвоении специальной лексики; каковы формы внеаудиторной работы и др.

При работе над лексикой спецтекста важным фактором, влияющим на количественное и качественное усвоение лексических единиц, становится содержательная структура текста, знакомящая студентов с их будущей специальностью. Практика работы показывает, что занятие, на котором лексический материал изучается на текстовом материале, оптимизирует работу в целом, способствует наполнению словарного запаса студентов общенаучной и специальной лексикой и способствует лучшему усвоению материала. Языковой материал может быть представлен как в виде готовых речевых образцов, так и в виде словосочетаний. Этот материал должен быть расположен так, чтобы конкретно показать, какие именно языковые формы и в какой последовательности подлежат усвоению учащимися.

Так, проводимая на уроке словарная работа к текстам и диалогам помогает студентам приобщиться к элементарной медицинской терминологии. Предложенное количество слов-терминов может быть семантизировано с помощью картинной наглядности, в связи с чем представленные студентам рисунки со схематичными обозначениями облегчат полное понимание предложенных терминов и конструкций и употребление их в речи. Как отмечено в труде *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения*, «современная методика рассматривает наглядность с двух позиций: как принцип обучения и как средство обучения» [3]. Умелое использование различных средств наглядности – таблиц, схем, рисунков дает разнообразные сведения об окружающей их действительности в яркой и доходчивой форме. Зрительный образ, который создается при восприятии изображения предмета, сочетается со слуховым восприятием и содействует прочному запоминанию, а зрительное восприятие текста облегчает пересказ, способствует быстрому формированию языковых навыков.

Опыт показывает, что в каждом конкретном случае преподаватель выбирает тот подход и прием, который обеспечивает точное понимание значения слов, конструкций и пройденного материала в целом при минимальной затрате учебного времени. Основными условиями, обеспечивающими эффективность выполнения упражнений и прочность запоминания новой лексики, являются последовательность выполнения студентами предложенных им заданий, чередование различных видов упражнений, последовательный и постепенный ввод усвоенной лексики в активную речь, систематическое повторение усвоенной лексики в составе конструкций различного типа. Систематичность, последовательность, сознательность, доступность, преемственность, учет родного языка, коммуникативная направленность, формирование устной и письменной профессиональной речи студентов, развитие навыков речевого поведения в профессиональных ситуациях, обучение ведению диалога с пациентом – являются основными принципами и целью обучения языку.

Отмеченные виды работ по обучению азербайджаноязычной аудитории русскому языку находят отражение и оценку в проводимых в университете коллоквиумах по данной дисциплине. Это новшество в обучении русскому языку 2018/2019 учебного года в форме трех коллоквиумов в семестр является немаловажным условием повышения эффективности обучения. Каждый коллоквиум проводится как итоговая работа по завершению относительно законченного, имеющего свои конкретные задачи, этапа. Кроме того, подготовка к коллоквиуму позволяет серьезно дисциплинировать студентов, делает их учебную деятельность строго мотивированной и в итоге обеспечивает эффективность учебного процесса. В итоге, по окончании каждого этапа, студенты получают «равные» знания и умения, общий словарный запас, на который можно опереться при последующем этапе изучения, предусмотренном календарно-тематическим планом.

Необходимо отметить, что, несмотря на низкий уровень знания русского языка при поступлении в вуз, благодаря методически правильному подходу к преподаванию языка за год обучения студенты нерусских групп без особых усилий усваивают запланированную в календарном плане программу. Доказательством этого служат ответы студентов на проводимых на кафедре открытых уроках, самостоятельное выполнение домашних заданий, сдача введенных коллоквиумов, а главное – результаты экзаменов, успешная сдача которых по тестовой системе является показателем хорошего усвоения запланированной программы.

Для того, чтобы сделать урок интересным и содержательным, преподаватели кафедры, используя разнообразные методы и приемы преподавания, соотносят структуру урока с его целями, сочетают на уроке фронтальный, групповой и индивидуальный опросы. Преподаватели адаптируют свою речь применительно к возможностям студентов, контролируют и сознательно регулируют речь на уроке,

прежде всего, в соответствии с уровнем понимания студентов, умеют рационально использовать родной язык студентов и в доходчивой форме сообщают студентам основную информацию по медицине, постоянно повышают уровень владения навыками и умениями русской речи, необходимыми будущему врачу для реального общения его на этом языке. Получив определенную базу и овладев медицинской терминологией на русском языке, студенты, а в будущем - практикующие врачи, без труда применяют русский язык в своей практической деятельности.

Подводя итог сказанному, приведем высказывание М.В. Ляховицкого о том, что «методика обучения иностранным языкам – это наука, исследующая закономерности, цели, содержание, средства, методы, приемы и системы обучения, а также изучающая процессы учения и воспитания на материале иностранного языка» [2].

Литература:

1. Каирова И.А. и др. Педагогика. М., 1956. 147 с.
2. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. М.: Русский язык, 1983. 168 с.
4. Палей И.Р. Очерки по методике русского языка. М., 1965. 147 с.
5. Халилова Т. Русский язык. Баку: ЭЛМ ВЭ ТЭХСИЛ, 2014. 352 с.

Samedova Sevinj Ali
semedova.sevinc57@gmail.com
Azerbaijan Medical University
Baku, Azerbaijan

TECHNIQUE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN AZERBAIJAN MEDICAL UNIVERSITY AT THE MODERN STAGE

The problem of educational process optimizing is an important problem facing the modern methodology of teaching Russian as a foreign language. By optimization is meant a scientifically grounded and justified choice and implementation of the best training option for the given conditions from the point of view of successful solving its tasks and rationality of the time spent by the students and the teacher. The optimal organization of the educational process, efficiency, and intensity of training should permeate the entire educational process, only in this case we can talk about the reliability, efficiency and adequacy of the chosen methodological system.

The main purpose of teaching Russian language to first-year students of the Azerbaijani sector of a medical university is free communication in the target language within the chosen specialty, i.e. skill: to communicate on topics in the specialty; perceive and understand oral speech; read and understand the literature in their specialty, as well as reproduce what they read; to conduct professional correspondence.

Teaching Russian to students at a medical university has mainly two goals: a) correcting the knowledge gained at school; b) development of Russian language skills as means of communication in professionally-conditioned situations (doctor-patient) and mastering the scientific literature in the specialty.

Keywords: *educational process; goal; specialty; scientific literature; situation; communication; skill.*

Скнар Галина Дмитриевна

доктор филологических наук

vitscnar@aanet.ru

Ростовский государственный медицинский университет

Ростов-на-Дону, Россия

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КИНОИСКУССТВА В ОБУЧЕНИИ РКИ СТУДЕНТОВ–МЕДИКОВ

В работе обосновывается целесообразность использования отечественных кинофильмов в процессе обучения иностранцев русскому языку, а также обобщается методический опыт коллег, апробировавших этот опыт на своих занятиях по РКИ.

Ключевые слова: *отечественное киноискусство; иностранные студенты; русский как иностранный.*

В новогоднем 2019 года поздравительном письме преподавателям русского языка как иностранного секретариат МАПРЯЛ, отмечая в целом позитивную динамику функционирования русского языка в мире в прошедшем году, обращает внимание на разнообразие его проявлений в разных странах. К примеру, указывается в письме, «Центр образования взрослых в Мельбурне предлагает своим клиентам учебный курс по фильмам Сергея Эйзенштейна, в Нью-Йорке студенты записываются на программу «Литература и империя» ...». Таким образом, как справедливо указывается в письме, «...не только русская культура транслирует внешнему миру свой импульс взаимопонимания и доброты, но и мир реагирует на этот импульс, преобразуя и обогащая его сквозь призму разнообразных культур».

В этой связи нам представилось актуальным разнообразить методики преподавания РКИ в нашей практике. Мы посчитали целесообразным в процессе преподавания русского языка студентам-медикам обратиться к классическим отечественным кинофильмам о жизни и работе врачей. Дело в том, что закодированная в этих артефактах этико-семантическая информация имеет вневременное значение не только для культуры нашей страны в трудные периоды ее дегуманизации, но и для иностранных студентов, соприкасающихся с языком и культурным наследием России. Кино является одним из самых богатых хранилищ не только этической и социальной информации, но и семантической, т.е. лексических, идиоматических, смысловых сообщений, которые создавались, избирались, хранились людьми с целью развития как одного человека, так и всего общества.

При выборе подходящего учебного фильма для студентов-иностранцев приоритетом является не его новизна, а этико-эстетическая ценность, которая проверяется временем и общественным признанием. Иными словами, мы предлагаем делать упор не на современность с ее оперативной (текущей) информацией, а на этико-историческую значимость информации, хранимой в фильме. Хотя нельзя отрицать и того, что как оперативно-социальная, так и семантическая информация, актуальная для кинолента текущего времени и связанных с ним обстоятельств, поможет иностранным учащимся понять жизнь современных медицинских работников в актуальном для сегодняшнего дня речевом и бытовом стиле. Но эта информация скоро устареет, не выдержав проверки временем.

Киноискусство идеально подходит для учебных целей, т.к. отражает не только состояние современного общества, но и его предыдущие исторические этапы. Оно позволяет «снять» умственную и/или эмоциональную нагрузку студентов, а совместное

переживание происходящего на экране создает комфортную психологическую атмосферу.

Обращение к киноискусству обусловлено также и тем, что, как показали исследования ученых–нейролингвистов, современные молодые люди нуждаются в сильных внешних раздражителях для полноценной активизации работы мозга [1]. По сравнению со старшим поколением, у них изменена активность в тех участках коры, которые отвечают за мотивацию и принятие осмысленных решений. Мозг современного студента начинает функционировать со «взрослой интенсивностью» только при условии сильной стимуляции. Подобным раздражителем на уроках РКИ может послужить интересный эмоциогенный фильм.

Однако основная задача таких уроков – показать сложность русской природы, трудность исторического пути России, рассказать об основных направлениях этической мысли советских и/или российских врачей, продемонстрировать примеры самоотверженного труда медицинского работника в годы войны и в мирное время. Здесь может возникнуть правомерный вопрос: как быть с языковым барьером? Смогут ли студенты-иностранцы понять все, что происходит на экране? Не будет ли потеряно драгоценное учебное время? В этой связи интересно процитировать тезис киноведа, доцента кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета, создателя и руководителя секции «Кино/текст» Л. Бугаевой. Специалист считает: «если не понимаешь, ощущай». Тезис созвучен замыслу киноновеллы «Ощущать»: культура, по мнению создателей фильма, возможна не только на понятийном, но и на эмоциональном уровне, путем сопереживания людей друг другу [2, с. 69]. В перечень кинолент, отобранных для просмотра, могли бы быть включены следующие кинофильмы: «Здравствуйте, доктор!», «Дорогой мой человек», «Неоконченная повесть», «Сельский врач», «Коллеги», «Открытая книга» и др. Последняя лента, основанная на реальных событиях, описанных в одноименном романе В. Каверина, повествует о непростой жизни женщины–ученого, открывшей пенициллин. В фильме «Поезд милосердия», экранизированной военной повести Веры Пановой «Спутники», студенты–иностранцы узнают о героических буднях советских врачей в годы второй мировой войны.

Таким образом, наш опыт и наблюдение отечественной методической практики убеждают нас в использовании отечественных художественных кинофильмов в процессе преподавания РКИ. Благодаря своему этико-эстетическому и семантическому потенциалу, эти артефакты способны повысить эффективность восприятия информации, внести разнообразие в учебный процесс, активизировать умственную работу и повысить мотивацию.

Литература:

1. Бегенева Е.И. Нейрофизиологические основы обучения // Социально-гуманитарные науки. 2011. № 1 (4). С. 11—16.
2. Бугаева Л. Кино/текст: прояснение значения // Мир русского слова. 2011. № 4. С. 76—74.

Scnar Galina

Doctor of philological sciences

vitscnar@aanet.ru

Rostov State Medical University

Rostov-on-Don, Russia

**ABOUT THE EXPERIENCE OF NATIONAL CINEMA USAGE IN TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR MEDICAL STUDENTS**

The paper substantiates the expediency of domestic films usage in the process of teaching Russian to foreigners and summarizes the methodological experience of colleagues testing this experience in their classes.

Keywords: *domestic cinema; foreign students; Russian as foreign.*

УДК 372.881.161.1

Шахвердова Нава Ванда

Ph.D.

sahverdova@gmail.com

Дебреценский университет

Дебрецен, Венгрия

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИЗ СФЕРЫ ТУРИЗМА СТУДЕНТАМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В данной статье представлена разработка материалов для дистанционного обучения (РКИ) по языку специальности «туризм». Затрагиваются вопросы определения языка для специальных целей, а также особенности преподавания данного материала на филологическом факультете Дебреценского университета. Статья завершается изложением возможного способа приобретения и развития речевых умений и навыков на конкретных примерах некоторых типовых заданий.

Ключевые слова: *язык для специальных целей; язык специальности «туризм»; преподавание РКИ в вузе; дистанционное обучение; коммуникативный подход.*

1. Введение

В данной статье речь пойдет о разработке учебного материала по языку туризма для студентов филологического отделения Дебреценского университета. В прошлом году в рамках проекта EFOP-3.4.3-16-2016-00021 в Институте славистики Дебреценского университета началась разработка серии материалов по языку для специальных целей, целью проекта является создание электронных материалов для обучения РКИ в сфере лингвистики, литературоведения, экономики (бизнес коммуникации), туризма, а также разработка материалов по языку специальности для развития навыков аудирования и чтения при дистанционном обучении. Данная статья представляет часть процесса разработки материалов по русскому языку как иностранному в сфере туризма. Материал предназначен в первую очередь для студентов института славистики, но курс могут проходить все желающие из числа студентов филологического факультета.

В настоящее время закончен первый этап работы; соответственно, создан первый модуль материала, рассчитанный на 30 часов обучения. Материал тестируется на студентах с первым сертификационным уровнем знания русского языка.

2. Модули. Организация тематики модулей

В первый модуль материала входят темы: *коммуникация в ресторане; коммуникация в гостинице; экскурсия по городу; маршрут (как спросить и указать дорогу); коммуникация в туристическом агентстве (выбираем тур); Венгрия глазами туриста.*

Второй и третий модули должны быть разработаны в 2020 и 2021 году и размещены на платформе Moodle на сайте Дебреценского университета.

Следующий модуль будет составлен для студентов, говорящих на русском языке на уровне В2, и будет включать в себя следующие темы: *организация поездки, заказ билетов, представление различных видов проживания, гостиничных номеров; туризм – тренды, пляжный туризм; деловая поездка; Будапешт глазами туриста.*

Последний модуль предназначен для студентов, владеющих русским на уровне С1, в него войдут темы: *спортивный туризм (горнолыжный туризм, рафтинг, дайвинг, охота и т.д.); экстремальный туризм; экологический туризм; винный туризм; регион Хайду-Бихар глазами туриста.*

Учебный материал организовывается согласно вышеперечисленным темам.

3. Определение термина язык специальности – язык для специальных целей

Ниже мы рассматриваем понятие языка специальности или языка для специальных целей. Эти понятия широко используются в российской и зарубежной литературе, посвященной преподаванию русского как иностранного, и существует немало статей, монографий и пособий по преподаванию языка конкретной области науки или профессиональной деятельности – как теоретических, так и практических. В основном это материалы, разработанные для студентов-иностранцев, обучающихся специальности в российских вузах. Больше всего изданий по языку в сферах медицины, экономики и инженерных наук, но, естественно, разработаны материалы и для других специальностей.

Наша ситуация отличается от общей, представленной в упомянутых материалах. В случае преподавания языка туризма в венгерском вузе речь идет о том, что студенты, изучающие русский как иностранный при помощи платформы Moodle, имеют возможность дистанционно заниматься русским языком в сфере туризма. Они получают доступ к модулям, в рамках которых они могут получать знания и готовиться согласно своему уровню знания языка. Обучение по этой программе даст студентам, которые по окончании бакалавриата собираются устроиться в туристические агентства сотрудниками-организаторами поездок, не только возможность усвоить необходимые знания, но и поможет повысить компетентность любому интересующемуся.

Поэтому определение языка специальности в нашем случае немного отличается от типичных определений, например, от таких как: «Язык специальности – практическая реализация научного и официально-делового стиля в системе ценностей определенного профиля знаний конкретной специальности, а в методическом плане – это аспект преподавания русского языка, который обеспечивает учебно-научное профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке» [1]. Скорее, «язык специальности – это совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальности в сфере обеспечения понимания занятых в ней людей» [9, с. 188]. Это более общее определение ближе к нашему пониманию. При описании структуры языка специальности выделяют три взаимодействующих друг с другом плана – лексико-терминологический, морфолого-синтаксический и текстовый [9, с. 188]. Язык для специальных целей представляет собой специфическую разновидность языка в целом, используется при общении на ту или иную тему. Язык для специальных целей не однороден, максимально приближен к современной жизни и содержит специфическую лексику [4, с. 21]. Далее, рассматривая отличия от ситуации в российских вузах, где в группу попадают студенты из разных стран и отсутствует общий язык, мы можем отметить, что в венгерских вузах один опорный язык – венгерский, но у студентов российских вузов в начале занятий языком специальности уже существует некое предварительное знание русского языка, а в случае обучения языку туризма студентов филологического факультета в Венгрии, начало освоения русского языка совпадает по времени с началом изучения лексики и коммуникативного минимума самой специальности туризма.

Сегодня на российском книжном рынке существует несколько учебников по РКИ, готовящих работников сферы сервиса и туризма, обычно они предполагают владение русским языком на начальном уровне. Так, на данный момент на российском книжном рынке доступны 4 учебника по языку туризма и сервиса: «Русский язык для гостиниц и ресторанов», «Пять звёзд: экспресс-курс по русскому языку для работников сервиса», «Учебный комплекс по русскому языку как иностранному в сфере международного туристского бизнеса», «Практический курс русского языка для работников сервиса» [3, 5, 7, 8].

4. Трудности преподавания

Как упоминалось выше, язык сферы туризма отличается от других языков специальности в коммуникативном плане. Язык специальности, например, в областях экономики или медицины, кроме реальной коммуникации должен помочь усвоить и теоретические основы данной науки, а язык сервиса и сферы туризма должен готовить скорее к живой коммуникации, предоставлению услуг, решению каких-либо вопросов, проблем, возникающих жалоб. При составлении заданий основное внимание было направлено именно на развитие коммуникативных навыков. Учебный материал отбирался в соответствии с принципами обучения: сознательность, коммуникативность, устное опережение, ситуативно-тематическое представление материала, наглядность [6, с. 197].

Конечно, возникают и трудности: первая – это отсутствие языковой среды, которое должна компенсировать коммуникативная направленность занятия. В этом помогают также задания по аудированию и интерактивность работы. Развитие умений и навыков происходит комплексно при решении разных коммуникативных задач, развивающих формы речи (устную или письменную), восприятие или порождение речи, виды речевой деятельности (аудирование, восприятие речи, говорение, производство устной речи, чтение – восприятие письменной речи и производство письменной формы), понятно, что условия учебного процесса надо как можно ближе подвести к условиям живой коммуникации. Также важно сбалансировать виды речевой деятельности в ходе занятия.

Другая трудность составления материала и преподавания состоит в том, что преподаватель языка – не специалист в данной сфере, и если студенты по окончании бакалавриата захотят работать в сфере туризма, они должны будут самостоятельно осваивать эту специальность. Кроме того, обучение на уроке не равнозначно обучению в реальной рабочей ситуации. Однако, усвоив языковой материал и получив соответствующее обучение, студенты смогут справиться с задачами сотрудника низшего и среднего звена турфирм и турагентств, имеющих деловые контакты как с туристами (например, при оформлении тура), так и с сотрудниками российских турагентств.

5. Типовые задания преподавания языка туризма

Язык специальности использует нормы официально-делового стиля, например, в официальной переписке (письменная речь), а также требует усвоения определенной лексики, при этом коммуникативный аспект приобретает особую значимость, а развитие грамматических навыков отходит в сравнении с ним на задний план, в основном при упражнениях на повторение на примере конструкций, употребленных в текстах. Преподавание грамматики должно осуществляться на общих курсах РКИ. Но совсем исключать изучение грамматики тоже не кажется целесообразным. В результате хочется добиться уверенного владения общением в представленных ситуациях, главным образом, в устной речи, чтобы окончивший курс мог реально использовать полученные знания в условиях рабочей среды, был способен вести деловые переговоры с клиентом или с российскими деловыми партнерами; кроме того, при создании письменных текстов определенного типа был способен вести грамотную переписку на

русском языке, то есть его умения должны быть рецептивными, репродуктивными и продуктивными.

В дальнейшем в статье излагается предлагаемый нами вариант приобретения и развития упомянутых выше речевых умений и навыков на конкретных примерах некоторых типовых заданий первого блока материала. Большинство включенных в материал заданий представляют собой упражнения на развитие навыков аудирования, а также диалоги и задания к ним. Однако есть и тексты, предназначенные для развития навыков чтения, а также задания для развития навыков письменной речи.

Типовые задания – диалоги для прослушивания, к обработке которых на занятии предлагаются слова и выражения, и различные пред-, при- и послетекстовые задания. Одним из предтекстовых заданий является ознакомление с лексикой текста, причем в притекстовых заданиях, следующих позже, употребляются выражения, с которыми обучающийся знакомится в словнике. Затем предлагается притекстовое задание – слушая, заполните пробелы в тексте. После следуют послетекстовые упражнения на понимание текста: предлагается определить, являются ли предложенные утверждения правдивыми или ложными, ответить на вопросы после текста. Блок упражнений содержит несколько однотипных диалогов с заменой характеристик тура или появлением новых аспектов ситуации – диалогом между туристом и сотрудником туристического бюро, организующим и предлагающим различные типы поездок. Завершает этот блок упражнений самостоятельное создание подобных диалогов согласно заданным параметрам поездки. В каждом блоке упражнений предлагается повтор грамматической темы (предполагается, что учащийся ознакомился с ней ранее). Например, грамматический минимум к теме «В туристическом агентстве, выбор тура» – глаголы движения с приставками.

Тема электронного материала содержит также текст с упражнениями на развитие навыков чтения и письма. Вышеупомянутый блок завершает текст, содержащий аргументацию, где лучше (выгоднее, удобнее, надежнее) заказывать поездки, в турбюро или самостоятельно в Интернете. Предтекстовые задания – связать выражения из текста с синонимами или синонимичными выражениями, объяснениями. Послетекстовые задания – сжато передать содержание текста, ответить на вопросы к тексту. Последнее задание выводит на продуцирование письменного текста, это написание сочинения-аргументации с аргументами «за» и «против» по теме «Где лучше заказывать путевки – в турбюро или Интернете?».

Примеры типовых заданий по теме «В туристическом агентстве, выбор тура»:

1. Ознакомьтесь с этикетными выражениями.

*Добрый день.
Я слушаю вас!
Скажите пожалуйста
Мне хотелось бы
Я очень рад это слышать.
Спасибо, всего доброго!
Всего доброго, до скорой встречи!*

2. Ознакомьтесь со словами и выражениями.

| | |
|---|-----------------------------|
| <i>собираться/собираться (в отпуск)</i> | <i>készül</i> |
| <i>предлагать/предложить</i> | <i>ajánl</i> |
| <i>тур</i> | <i>út</i> |
| <i>основной профиль</i> | <i>fő szakterület</i> |
| <i>пляжный туризм</i> | <i>tengerparti turizmus</i> |
| <i>предложение</i> | <i>ajánlat</i> |
| <i>скидка</i> | <i>akció</i> |

поездка
лично
подробности

út
személyesen
részletek

3. Прослушайте диалог.

4. Заполните пробелы.

А: Туристическое бюро «Виста», добрый день, слушаю вас!

В: Добрый день, я собираюсь в отпуск и видел в газете, скажите, пожалуйста, что вы можете предложить?

А: А куда вы хотите поехать

В: Мне поехать на юг.

А: У нас прекрасные туры на юг, – пляжный туризм.

В: Я очень рад это слышать, какие ваши предложения?

А: У нас есть поездки на Родос и Корфу. Я советую вам зайти лично и обсудить подробности поездки.

В: Спасибо, всего доброго.

А: Всего доброго,

5. Кратко перескажите текст.

6. Соответствует ли высказывание содержанию текста?

| | Да | Нет |
|---|----|-----|
| Клиент пришёл в бюро, потому, что прочитал объявление. | | |
| Он хочет поехать в Норвегию. | | |
| Основной профиль фирмы – организация туров на берег моря. | | |
| Туристическое бюро предлагает туры только по полной цене. | | |
| Сотрудник рекомендует заказать тур на сайте бюро. | | |

7. Прослушайте диалог

В турфирме

А: Добрый день!

В: Здравствуйте! Чем я могу вам помочь?

А: Я вчера вам звонила и разговаривала с Чиллой Надь.

В: А, значит вы разговаривали со мной. Разрешите представиться, Чилла Надь, сотрудник бюро путешествий «Старт».

А: Очень приятно

В: Вас интересовал летний отдых?

А: Да, совершенно верно.

В: А в какую страну вы хотели бы поехать?

А: В прошлом году мы отдыхали на острове Крит и нам там очень понравилось. Хотелось бы поехать опять туда, в город Ретимно.

В: В Ретимно мы регулярно предлагаем недорогие туры. Расскажите более подробно, когда вы собираетесь отдыхать, какие виды жилья вы предпочитаете? С вами поедут дети младше 6 лет?

А: Наш отпуск начинается 5 июля и длится по 30. В этот период нам всё равно, когда ехать, хотелось бы поехать на 10 дней. У нас сын и дочь, сыну 8, а дочери 12.

В: Тогда я предлагаю вам тур с 9 по 20. К сожалению, скидку 40% мы можем дать только детям младше 6 лет. А где бы вы хотели остановиться? Четырёхзвёздочный отель «Ретимно Стар» вам подойдёт?

- А:** Да, конечно, подойдёт. Нам нужен завтрак и ужин, обедать мы будем на пляже. А в гостинице есть бассейн?
- В:** Да, в гостинице есть бассейн, работает каждый день до 9 вечера. Мы организуем чартерный рейс для наших клиентов и трансфер на Крите. Это стоит 700 евро на человека.
- А:** Мне подходит, вот наши документы.
- В:** Хорошо, тогда я оформляю бумаги.

8. Соответствует ли высказывание содержанию текста?

| | Да | Нет |
|---|----|-----|
| Клиент звонил другому сотруднику. | | |
| Турист хочет поехать на горнолыжный курорт. | | |
| Турист хочет поехать в отпуск без семьи. | | |
| У туриста трое детей. | | |
| Скидку получаю только дошкольники. | | |
| Клиент предпочитает жить в отеле. | | |
| Семья поедет на Крит регулярным рейсом. | | |

9. Самостоятельное задание – напишите 3 подобных диалога.

- a. Цель поездки – пляжный туризм, место назначения – Турция, едут двое, муж и жена, только отдых и купание.
- b. Цель поездки – празднование юбилея, место назначения – Париж, едет компания из восьми человек, осмотр достопримечательностей Парижа.
- c. Цель поездки – пляжный туризм, место назначения – Греция, острова, едет семья с маленькими детьми, требования – аниматорские программы и детский бассейн в гостинице.

Чтение

10. Прочитайте текст. Обсудите проблему. Где вы заказываете путёвки?

11. Найдите синонимы или подходящие объяснения к следующим выражениям.

| | |
|----------------------------|---|
| «стучать кулаком по столу» | (всемирная сеть) |
| All inclusive | бюро путешествий |
| возмещении ущерба | всё включено |
| дать скидку | вызывающий недоверие |
| интернет | выплата компенсации |
| конкретный | заплатить заранее |
| одинаковый | идентичный |
| подозрительный | определенный |
| предварительная оплата | перевозка туриста из аэропорта, вокзала к отелю |
| путешествие | поездка |
| трансфер | ругаться |
| тур | туристический пакет |
| турагентство | уменьшить цену |

Где лучше заказывать путевки – в турбюро или Интернете?

Некоторые считают, что путешествия лучше всего заказывать в Интернете, это дешевле. Другие говорят, что лучше обращаться в туристическое агентство. Так кто же прав? А правы и те, и другие. Потому как каждый способ заказа имеет свои плюсы и минусы.

Сегодня мы покупаем тур – туристический пакет с предварительной оплатой всех расходов: это транспорт, трансфер (перевозка туриста из аэропорта, вокзала к отелю), страховка, питание (частичный или полный пансион) или «All inclusive» (всё включено).

Туры можно приобрести в турагентстве, или заказать online у туроператора, или в онлайн-турагентстве. Заказ по интернету популярен. Если в 2005 только 11% туров покупали в Интернете, то в 2014 это число выросло до 35%. Почему? Есть мнение, что онлайн-путевки дешевле, чем в турагентстве. Но это – большое заблуждение, говорят специалисты. Цены на идентичные туристические туры везде одинаковы и не зависят от места продажи.

Эксперты независимой организации провели исследование. Они заходили в бюро путешествий, где им находили конкретный тур. Затем они просили подождать 2 часа, они покупали ту же самую путевку через Интернет. Результат был всегда один и тот же: конкретный тур онлайн-заказом стоил столько же, сколько в бюро. И это логично, потому что все пользуются одной базой данных, которую предлагает туроператор. Неправда, что интернет-порталы могут давать клиентам большие скидки, чем турагентства, потому что скидки дает сам туроператор.

Преимущества и недостатки заказа туров через Интернет

Преимущества

- можно сравнить много предложений и выбрать самое выгодное
- в некоторых случаях дешевле заказать отдельно трансфер, питание; сравнение, однако, можно провести самому и только онлайн, поскольку работник турагентства в этом не заинтересован

Недостатки

- предложений много и поиск занимает слишком много времени; после многочасового поиска человек может заказать не самый лучший вариант
- отсутствие консультации профессионала
- иногда заказ производится по телефону или по «горячей линии» с высокими тарифами
- иногда ответы на вопросы заказчика можно получить только по телефону «горячей линии» с высокими тарифами
- без консультации, в Интернете можно найти подозрительные туристические сделки
- предъявляемые онлайн-турбюро требования о возмещении ущерба могут иногда остаться без ответа; а в туристическое агентство можно явиться лично и, как говорится, «стучать кулаком по столу»

Преимущества и недостатки заказа туров в турагентстве

Преимущества

- возможность профессиональной консультации турагентства сотрудничают с серьезными туроператорами

Недостатки

- не каждое бюро предоставляет независимые консультации, некоторые могут сотрудничать только с одним туроператором
- если у заказчика нет конкретных представлений, сотрудник бюро может заказать не то, о чем думал турист, и тогда возникают проблемы.

12. Письменное задание: Напишите сочинение, приведите аргументы за и против по теме «Где лучше заказывать путевки – в турбюро или Интернете?».

6. Итоги

В статье были представлены типовые задания для дистанционного обучения языку туризма студентов филологического отделения Дебреценского университета. После ознакомления с организацией тематики модулей материала мы даем определение термина «язык для специальных целей», который воспринимается нами как совокупность языковых средств ограниченной профессиональной сферы общения. Были рассмотрены также различия в учебном процессе обучения языку специальности в российских и венгерских вузах. Главным отличием венгерских вузов (и, может быть,

недостатком) является отсутствие предварительных знаний студентов по специальности, преимуществом можно считать наличие общего опорного языка учащейся аудитории – венгерского. Перечисляются также и трудности учебного процесса – отсутствие языковой среды, преподаватель – не профессионал в данной сфере деятельности, и возможные способы компенсации этих недостатков. Статью завершает ряд типовых заданий, развивающих навыки аудирования, чтения и письма.

Литература:

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2014.
2. Баракатова Д. А. Обучение русскому языку студентов в технических вузах. № 60–1, Гл. ред. Майоров Е. В. URL: <https://novainfo.ru/article/11408> (дата обращения: 20.02.2017).
3. Голубева А. В., Задорина А. И., Ганапольская Е. В. Русский язык для гостиниц и ресторанов. СПб.: Златоуст, 2015.
4. Закирова Е. С. Некоторые вопросы терминоведения и терминографии как компонентов общей теории языка для специальных целей (ЯСЦ, LSP) // Известия МГТУ «МАМИ», 2013. № 1(15). Т. 6, с. 20—26.
5. Казнышкина И. В., Хавронина С. А. Пять звёзд: экспресс курс по русскому языку для работников сервиса. М.: Русский язык, 2014.
6. Смолякова Н. С. Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания РКИ в рамках совместной образовательной программы «2+2» // «Молодой учёный». 2011. Т. I. № 11 (34). С. 197—200.
7. Трушина Л. Б., Вохмина Л. Л., Булгина А. А., Волкова Т. Г., Глива Н. Г., Лайкова М. И., Потёмкин А. А. Учебный комплекс по русскому языку как иностранному в сфере международного туристского бизнеса. М.: Издательство Икар, 2005.
8. Хавронина С. А., Харламова Л. А., Казнышкина И. В. Сервис: Практический курс русского языка для работников сервиса. М.: Русский язык, 2014.
9. Хохлова Г.А., Пискунова С.В. Проблемы обучения дисциплины «Русский язык специальности» иностранных студентов экономического профиля // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 12 (058). С. 188—193.

Sahverdova Vanda
Ph.D.
sahverdova@gmail.com
University of Debrecen
Debrecen, Hungary

TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR TOURISM TO STUDENTS AT THE FACULTY OF PHILOLOGY

This article presents the development of materials for distance learning (Russian as foreign language) for the professional language of tourism, affecting the structure of the material, the issue of determining the language for special purposes and difficulties, the peculiarities of teaching this material at the Faculty of Philology of Debrecen University. The article concludes with a possible way of acquiring and developing verbal abilities and skills on specific examples of certain typical tasks.

Keywords: *language for special proposes; language of tourism; Russian as foreign language teaching in high education; e-learning; communicative approach.*

ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

УДК 81:39

Атанасова Радка Николова
кандидат филологических наук
radka_nikolova@abv.bg
International House
Братислава, Словакия

КОНЦЕПТ „СЕМЬЯ“ В РАССКАЗЕ МАРИИ МЕТЛИЦКОЙ „БЕДНАЯ ЛИЗА“: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОД ПРОЧТЕНИЯ

Концепт „Семья“ занимает особое место в произведениях Марии Метлицкой. В своем рассказе „Бедная Лиза“ автор направляет внимание читателя на значимое в жизни, а именно: счастье каждого члена семьи, и каким образом оно проявляется в жизни. В рассказе наблюдаются лингвокультурологические особенности концепта „Семья“. Метлицкая подчеркивает насколько важны родственные узы. Автор в своем рассказе говорит о непреходящих ценностях, которые начинаются с семьи. Рассматривая обычную, на первый взгляд, историю семьи, автор постепенно открывает все лингвокультурологические особенности концепта „Семья“ и тождественные ему концепты „Счастье“ и „Любовь“. Они оформляют картину человеческого космоса и определяют место личности не только в обществе, но и среди его родных.

Ключевые слова: *концепт; семья; лингвокультурология; родственные узы.*

В современном мире семья является одним из важных факторов в жизни каждого человека. Семья связана с мировосприятием людей, с их миропониманием, с ценностями. Исследователь Ю. Степанов отмечает, что концепты – это „сгусток культуры в сознании человека“, а также „то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека“. Таким образом, концепт воспринимается как „основная ячейка культуры в ментальном мире человека“ [5, с. 43]. По мнению Е.С. Кубряковой, концепты дают ключ к пониманию того, „как концептуализируется мир через призму языка, и какую картину мира демонстрирует изучаемый нами и отдельно взятый язык“ [2, с. 46]. С другой стороны, В.И. Карасик акцентирует внимание на трех проявлениях концепта, которые связаны с понятием, образом и ценностями.

Концепты становятся интересным материалом для изучения с помощью разных методов исследования, как например: лингвокультурологический, структурный, содержательный, философский и т.д. Среди методов исследования выделяется лингвокультурологический, который является важным методом исследования в данной статье, т.к. он прослеживает ассоциативные связи и уточняет содержание концепта.

Стоит отметить, что концепты, как источник исторически накопленного социального опыта, играют важную роль в межкультурной коммуникации. Несовпадения национальных вариантов восприятия концептов часто становятся источником межкультурных конфликтов. Исследователь Е.С. Кубрякова считает, что восприятие мира способствует рождению концептов. Именно таким путем познания

формируется весь человеческий опыт, проявляющий себя в реальной жизни. С другой стороны, Ю. Д. Апресян утверждает, что именно язык находится в основе восприятия мира и связывается с ментальностью соответствующего носителя данного языка, при этом создавая свою языковую картину мира.

В современной лингвистике внимание исследователей сосредоточено на анализе концепта в художественных текстах. Поиски ученых направлены на текстовые поля, в которых проявляется концепт и в индивидуальности конкретного автора, формирующего свои концепты в процессе творчества. Каждый писатель создает свой особый мир регулируемый концептом, который связывается с целостной языковой картиной мира, сочетая в себе традиции и ментальность каждого народа.

С древних времен понятие „семья“ присутствует в каждом языке и является важным фактором в жизни человека. Семья – это мечта, надежда и смысл жизни для личности. В Большом толковом словаре правильной русской речи слово „семья“ объясняется таким образом: „Группа людей, состоящая из мужа, жены, детей и других близких родственников, живущих вместе” [4, с. 757]. Одно из важных условий – это совместное сожительство между членами семьи, так как человек не чувствует себя комфортно вне общества. В словаре С.И. Ожегова „семья“ – это не только “группа, живущих вместе близких родственников“, но также и „объединение людей, сплоченных общими интересами“ [3, с. 783].

В русской языковой картине как часть семьи воспринимаются и двоюродные братья и сестры. Обращение к ним соответственно „брат“, „сестра“ указывает насколько близко чувствуют члены семьи друг друга. Концепт „Семья“, в связи с остальными концептами „Любовь“, „Вера“, „Правда“ и т.д., дает возможность читателю построить свою языковую картину мира, применяя лингвокультурные знания. В семье формируются семейные ценности и стереотипы еще с раннего детства, и они становятся важными факторами в жизни человека, помогая ему принять нужные решения в разных ситуациях.

У концепта „Семья“ существует сложная структура, так как в ней присутствуют как родство по крови, так и некровное родство, созданное путем формирования новых родственных отношений и расширения семьи, как потенциальной целостности. По мнению русской исследовательницы Е.В. Добровольской семья „это сложная содержательная когнитивная и лингвокультурная единица – поликонцепт, которая объективируется в языке и речемыслительной деятельности русского человека различными по типу смежными концептуальными структурами“ [1, с. 11].

Перспективной областью исследований является анализ текстов, представляющих собой условие существования культуры, а также базисом хранения межкультурной информации. В литературе концепт „Семья“ становится притягательным центром для многих писателей. Ибо каждый автор стремится выразить свою точку зрения, конкретизировать тот или иной концепт в собственных текстах.

Концепт „Семья“ занимает особое место в произведениях Марии Метлицкой. В своем рассказе „Бедная Лиза“ автор направляет внимание читателя на самое значимое в жизни. А именно: на счастье каждого члена семьи. М. Метлицкая показывает каким образом проявляется в жизни это счастье. Особый интерес вызывает заглавие рассказа „Бедная Лиза“, имплицитно читатель вспоминает одноименное произведение Н.М. Карамзина. Современная Лиза отличается красотой, но и избалованностью. Героиня мечтает подарить своим родным счастье. Она боится покинуть родной дом, родителей и создать свою семью. Для Лизы семья – это своеобразный социум, вне которого нет покоя для нее. С другой стороны, Лиза не боится одиночества.

„Ее все устраивало, она была всем довольна. Казалось, одиночество ее совсем не тяготит, а даже наоборот – оно ей приятно и необходимо. Она так привыкла к своей монотонной, непритязательной одинокой жизни, что любое действие, самое обыкновенное для обычного человека, например, поездка к сестре в Москву,

двухнедельное пребывание в шумной семье, расценивала как катастрофу, переворот или повинность – надо так надо“.

Произведение М. Метлицкой вызывает и реминисценцию о творчестве Л.Н. Толстого, в частности романа „Анна Каренина“, в котором манифестирована мысль, что „Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему“ [6, с. 1]. Когда члены семьи счастливы, тогда между ними находится гармония, они едины, а когда люди в семье несчастны, тогда, как будто удача покидает их дом, им не везет, члены семьи чувствуют себя одинокими, замыкаются в себе и относятся друг к другу так, как будто они являются чужими людьми.

Думается, что в рассказе М. Метлицкой семья одновременно и счастливая, и несчастная. Родственники поддерживают друг друга, но и в определенной степени разрушают отношения между собой. С помощью героини писательница тезисует: „семья – это главное. Нет ничего важнее семьи. Ведь если, не дай бог, беда – Головановы вставали плотной, без щелей, без просветов, защитной стеной. Такой плотной, что неприятности отскакивали от нее, как футбольный мяч. И прочие горести не просачивались – некуда было“.

М. Метлицкая указывает, что фамилия Головановы – это большая семья, в которой каждый член семьи чувствует себя как за каменной стеной. Семья и родственные отношения, являясь тесно связанными понятиями, не могут существовать за пределами друг друга. Если речь идет о семье, то, само собой, затрагивается и тема родственных отношений и наоборот. На центральном месте при заключении брака и создании семьи располагаются родственные отношения. На наш взгляд, концепт „семья“ имеет четкое языковое отражение и широко распространена в конкретике языка. Думается, анализируемый концепт является межкультурной универсалией. В основе него находятся семейные отношения с прослеживаемой кровной связью между членами и душевной привязанностью друг к другу. Семья, следовательно, превращается в своеобразный космос со своими правилами и ценностями. Поэтому, не удивляют слова одной из героинь в рассказе: „Пока тишь да гладь – можете цапаться. А если беда – дружно все встали!“.

Таким образом, главной особенностью высказываний о семье является единство. В каждой семье существуют проблемы, но они легко разрешаются с помощью родственных связей и поддержки членов семьи. В русской языковой картине концепт „семья“ – это единое целое, основа общества и государства. Это тот элемент жизни человека, без которого ему очень тяжело. Семья – это всегда хорошо. Семья – это всегда выгодно. В семье каждый имеет свои права и обязанности, и при этом все равны. В семье почитают старших, уважают родителей и защищают слабых. Не зря сестра Лизы оговаривает: „Знаешь, что в семье главное? Главное, Лиза, почаще думать о других и пореже – о себе. Тогда и получается то, что называют семьей.“ „Лиза видит будущее. Она волнуется за судьбу каждого родственника, и поэтому хочет подарить ему надежду. Автор отмечает: „Она писала только о хорошем – о светлом, так сказать, будущем. О том, что ждет их впереди, – встречи, любовь, доверие, достаток и прочие радости“. Лиза является своеобразным хранителем семьи и родственных связей. Она поддерживает своих родных в их сложных выборах, в их желаниях найти свою собственную дорогу. Избалованная Лиза, по мнению родственников, на их глазах превращается в ответственную сестру и тетю. Своим присутствием она дарит родственникам надежду.

Письма, которые каждый родственник Лизы получает от нее, носят ценз веры в будущее. Разорванный космос в душе личности восстанавливает свое первоначальное единство: „И снова было ощущение братства, защиты, семьи“.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В рассказе „Бедная Лиза“, выделяя лингвокультурологические особенности концепта „Семья“, М. Метлицкая нарочито подчеркивает, насколько важны родственные узы для человека и претворяет свой замысел языковой сферой.

2. Автор говорит о непреходящих ценностях, которые начинаются с семьи.

3. М. Метлицкая утверждает непрерывную связь между концептом „Семья“ и тождественными ему концептами „Счастье“ и „Любовь“, которые оформляют картину человеческого космоса и определяют место личности не только в обществе, но и среди его родных.

4. Концепт «Семья» является одним из наиболее значимых элементов культурной концептосферы России и русского народа.

Литература:

1. Добровольская Е.В. Концептуализация семьи в русской языковой картине мира. Томск, 2005.

2. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. М., 1997.

3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М., 2006.

4. Скворцов Л.И. Большой толковый словарь правильной русской речи. М., 2009.

5. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Изд. 3-е. М., 2004.

6. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 8-ми томах. Т. 5, 6. М., 1996.

Atanasova Radka

Ph.D.

radka_nikolova@abv.bg

International House

Bratislava, Slovakia

THE "FAMILY" CONCEPT IN THE STORY OF RUSSIAN WRITER MARIA METLITSKAYA "POOR LISA": LINGUOCULTURAL CODE

The "family" concept has a special place in the works of Russian writer Maria Metlitskaya. In the story "Poor Lisa" the author attends to the important things in life, for example, happiness of each member of the family and how it manifests itself in life. The story shows linguistic and cultural features of the "Family" concept. Metlitskaya emphasizes the importance of family ties. The author writes about enduring values that begin with the family.

Keywords: *concept; family; values; family ties.*

Данилович Татьяна Валерьевна

кандидат филологических наук

tanya.tada@mail.ru

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка

Минск, Беларусь

РЕЦЕПЦИЯ ПРИНЦИПОВ ЧИСТОГО ИСКУССТВА В ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКЕ ПЕРИОДА «ПЕРЕСТРОЙКИ»

В статье на материале работ, опубликованных в ведущих советских литературно-художественных и общественно-политических журналах («Новый мир», «Октябрь», «Знамя», «Вопросы литературы»), раскрываются актуальность, основные аспекты и особенности осмысления принципов чистого искусства в литературной критике периода «перестройки». Отмечается наличие в печатных изданиях этого времени публикаций, отражающих противоположные точки зрения на утилитарный подход к искусству, роль принципа партийности в судьбе советской литературы, вопрос о востребованности аполитичного искусства в эпохи социальных потрясений, правомерности обращения художника к вечным темам, идеологические критерии оценки художественных явлений. Утверждается, что наряду с традиционным взглядом на творческие ориентиры художника, сущность и функции литературы, укоренившемся благодаря «реальной критике», в общественном сознании периода «перестройки» появляется их новое видение, базирующееся на тех принципах, которые составляют основу концепции чистого искусства.

Ключевые слова: *чистое искусство; свобода творчества; художественное мастерство; эстетическая критика; принцип партийности литературы; поэт-гражданин; злободневная тема; публицистическая критика.*

В период «перестройки» кардинальная смена политического и экономического курса СССР сопровождается и изменениями в литературной жизни страны. Проявлением последнего оказывается в том числе и формирование нового отношения к принципам, которые традиционно отстаивают сторонники чистого искусства: самоценность литературы, недопустимость ее использования в прикладной роли, отсутствие претензий художника на роль учителя жизни, агитатора и пропагандиста, творческая свобода, эстетический критерий оценки художественных явлений.

Со стороны власти сохраняется отношение к искусству как транслятору идеологии. На XXVII съезде КПСС звучит положительная оценка роли принципа партийности в советской литературе. «Ключевое для литературы социалистического реализма понятие правды есть синоним партийности и народности творчества», – отмечается в статье, освещающей решения съезда в области искусства [24, с. 17]. Поощряемый партийным руководством подход к творческой деятельности находит немало приверженцев и в среде самих литераторов, утверждающих мысль о значимости и действенности принципа партийности литературы [4, 7, 12].

В сознании многих общественно-политические идеалы и идеологические ориентиры меняются, но остается неизменным сам взгляд на литературу как трибуну для обсуждения злободневных вопросов. Более того, такой подход даже упрочивает свои позиции в связи с ростом политической активности граждан страны, ощутивших необходимость личного участия в происходящих переменах. Художник в этой ситуации нередко считает своим долгом «заинтересованным, страстным пером помочь

общему делу, гражданственному воспитанию», «в полный голос сказать о главном герое наших дней» [13, с. 225].

Характеризуя такое положение дел как идеальное, когда литература может быть только литературой, С. Чупринин при этом отстаивает необходимость активного участия творческой личности в общественной жизни периода «перестройки», близкого по судьбоносности Октябрьской революции: «В обществе идет мучительная, болезненная, трудная, но необходимая всем нам борьба идей» [23, с. 219]. И писатель, по мнению критика, не может уклоняться от нее.

Нередко в литературной критике второй половины 1980-х – начала 1990-х гг. традиционные эстетические представления отстаиваются с оглядкой на изменившееся общественное сознание и новые приоритеты. Так, в атмосфере, когда распространенным становится негативное отношение к пониманию литературы как учебника жизни, К. Степанян, утверждает, что искусство должно выполнять воспитательную функцию, однако видит ее суть не в идеологическом воспитании, а во возвращении общечеловеческих ценностей: «В нынешних условиях чрезвычайно важным становится одно из основных качеств подлинной русской литературы: она учит и призывает человека обустроиваться не только внутри себя, не только в маленьком мирке своего дома, своей семьи и своих близких, и (что очень важно) не только в рамках своей нации и государства – но в рамках всего человечества, всего мироздания, помня о близких и дальних» [22, с. 225]. При этом критик переосмысливает понятие русской классики, исключая из числа составляющих ее произведений те, которые отстаивают классовый подход, идею революционного преобразования общества. К русской классической литературе К. Степанян относит исключительно те художественные тексты, которые ориентируют не на насильственное изменение общественной формации, а на гуманизм и самосовершенствование личности.

А. Агеев тоже отстаивает необходимость «педагогической» составляющей в искусстве, обосновывая собственную точку зрения тем, что до изменения исторически сложившейся ситуации, когда литература «представляет у нас за многие блистательно отсутствующие институты – мораль, философию, религию, чуть ли не политэкономия и право» далеко [1, с. 222]. При этом критик уточняет, что воспитание посредством искусства не предполагает прямолинейный дидактизм. Между писателем и читателем должен состояться диалог иного рода: «Речь не об унылой и наивной назидательности, речь о желании и умении втянуть читателя в разговор, который ему, возможно, не слишком приятен. Речь об активном авторе, провоцирующем читателя на активное же сопереживание, немедленный отклик» [1, с. 222].

Новые тенденции проявляются и в характере интерпретации в статьях перестроечного времени эстетических идей революционно-демократической критики. Для последователей «реальной критики» поводом лишней раз выразить приверженность ее принципам становится 150-летие Н. А. Добролюбова, пришедшее на 1986-й г. В печати появляется множество статей, посвященных юбилюру, большинство из которых пронизывает мысль об актуальности его эстетических идей. Л. Скорино отмечает, что при перечитывании работ Добролюбова у нее возникает ощущение, будто «встретился с современником, мыслящим сильно и ясно, идущим по дорогам истории рядом с нами» [21, с. 224]. Ю. Буртин, причисляя созданное Добролюбовым к разряду великой критики, считает, что его традиции остаются невостребованными, хотя потребность в них неоспорима. Автор выступает за литературную критику, которая заговорит «по-добролюбовски широко и “системно”, со стремлением к действительному выяснению и разрешению “больных тем” и “проклятых вопросов” времени» [2, с. 237]. Кроме того, Буртин утверждает, что «если есть в критике сильное публицистическое начало, тогда по контрасту с ним и другие тенденции могут представлять какой-то интерес, нет его – и они с неизбежностью

выдыхаются и вянут» [2, с. 237]. Это суждение можно воспринимать как попытку автора приспособить социологическую критику к реалиям нового времени, когда эстетика представителей революционно-демократического лагеря утрачивает для многих значение истины в последней инстанции, замещаясь интересам к другим подходам. Об актуальности идей Добролюбова в современном мире пишет и У. Гуральник, который отмечает, что критик не пренебрегал художественностью, а выступал за органическое сочетание публицистического и эстетического анализа [3]. В данном случае аргументацией жизненности добролюбовских работ служит наличие в них внимания к поэтике произведения, то есть того, что было первостепенно для сторонников артистической школы критики.

В плане восприятия в период «перестройки» представителей революционно-демократической критики показательны и суждения Ю. А. Лукина, который предлагает запретить публикации, направленные на дискредитацию их деятельности. Приветствуя появление изданий произведений В. Набокова в СССР, критик выступает за то, чтобы четко обозначить те художественные тексты писателя, которые неприемлемы для советских читателей. Автора заметки, посвященной публикации набоковских произведений на родине, Лукин упрекает в том, что тот не конкретизирует, какие из них чужды традициям русской литературы. По убеждению критика, необходимо прямо сказать, «что помимо произведений, **заслуживающих переизданий**, у Набокова есть и роман «Дар», рисуемый в ложном, тенденциозном свете Чернышевского» *(выделено мной. – Т. Д.)* [12, с. 31].

Со статьями, отражающими традиционный для советского общества взгляд на литературу и принципы ее осмысления, на страницах литературных журналов второй половины 1980-х – начала 1990-х гг. сосуществуют работы, в которых ощущим поворот в сторону ценностей чистого искусства.

Нередко в литературной критике этого периода негативно оценивается влияние партии на литературную жизнь страны. Дается трибуна противникам руководства искусством сверху. Так, например, в «Новом мире» публикуется беседа с Н. Коржавиным, в ходе которой на вопрос о том, как поэт относится к принципу партийности искусства, он отвечает: «Литературой руководить нельзя. Это не удалось даже Сталину. Не представляю себе полноценной политической партии, которая бы всерьез занималась руководством литературой. Это все равно что командовать воздухом!» [8, с. 180]

Высказываются разные точки зрения относительно того, касаются ли умозаключения Ленина в статье «Партийная организация и партийная литература» только партийной публицистики или распространялись автором и на художественную литературу. Н. Иванова считает, что в ленинской работе изначально была заложена идея превращения искусства в приводной ремень идеологии [6], а И. Золотусский утверждает: «Ленин писал это о литературе партий, о журналистских стычках на страницах газет. Это перенесли на высшую художественную деятельность человека – на поэзию, на прозу» [5, с. 236]. Обе точки зрения, несмотря на их полярность, подчинены мысли о неуместности принципа партийности литературы в качестве эстетической установки художника в процессе творческой деятельности.

В пик принципу партийности отстаивается идея внеклассовости подлинного искусства. И если на протяжении многих лет в официальном искусстве приоритетным было осмысление злободневных проблем, то в период «перестройки» право художника на обращение к вневременным вопросам реабилитируется. В. Костров отмечает, что в общественном сознании представление о сущности и задачах литературы изменилось в сторону понимания того, что «как ни велико значение политической литературы, отражающей в себе временные интересы общества, как ни необходима она для народного развития, есть другая литература, отражающая в себе вечные, общечеловеческие интересы, самые дорогие, задушевные сознания народа, литература,

доступная человеку всякого народа и всякого времени, и литература, без которой не развивался ни один народ, имеющий силу и сочность» [9, с. 224].

Позитивно оцениваются факты издания произведений писателей, выразивших приверженность концепции чистого искусства или реализовывавших в своем творчестве ее принципы. Так, поэтом, который заслуживает пристального внимания исследователей, А. Носов называет Я. Полонского, приветствуя публикацию сборника его стихотворений [19]. А. Кушнер, отмечая возрождение интереса к лирике М. Кузмина после полувекового забвения поэта, вступает в спор с теми, кто заявляет о не востребоваемости в эпохи социальных катаклизмов искусства, далекого от насущных проблем: «В самые тяжелые времена поэзия помогает нам жить самим своим существованием. И еще неизвестно, за кого мы схватимся, кого откроем, кто нам скорей придет на помощь в тяжелую минуту: Некрасов или Фет, Ходасевич или Кузмин? Смотря когда, смотря где...» [10, с. 268].

О формировании в общественном сознании нового идеала литературы, который опирается в том числе на эстетические установки чистого искусства, свидетельствует и характер обсуждений в литературной критике феномена «другой» прозы. В качестве важной особенности этой литературы критики отмечают ее бестенденциозность, нежелание быть учебником жизни, что по своей сути противоположно доминирующей традиции русской литературы и канонам официального искусства. «Менее всего “другая” проза склонна считать себя коллективным организатором и пропагандистом, рупором и проводником идей, отсюда ее отказ от всякой вообще призывности, отсюда необычный характер ее диалога с читателем», – констатирует В. Потапов [16, с. 254]. Отталкивание представителей «другой» прозы от идеологизированного искусства – творческий ориентир, который бы ранее компрометировал художника, а теперь у многих встречает по меньшей мере понимание.

Распространенным явлением оказывается негативная оценка тех методологических установок советской литературной критики, против которых выступают сторонники чистого искусства. Критикуется получивший в официальном литературоведении и литературной критике идеологизированный подход к искусству. Е. Невзглядова указывает на то, что традиция восприятия литературы как средства воспитания, когда «в писателе видели учителя жизни, а затем – инженера душ и прораба духа», давняя: «Открыв дореволюционный номер «Нивы», можно натолкнуться на рассуждение – в типично современной манере – о характере Гурова в рассказе Чехова “Дама с собачкой”. Критик высокомерно и поучительно судит героя, его праздность, отсутствие направляющей идеи, цели в жизни, прямо хоть вставляй в учебник по литературе для советских школьников» [15, с. 225]. В. Новиков утверждает, что с конца 1920-х гг. литературоведение было побеждено критикой, тенденциозно интерпретирующей классиков, когда «во всех сложных критических спорах победителями объявлялись Белинский, Чернышевский и Добролюбов, а мнения их оппонентов зачастую даже не анализировались и просто не излагались» [18, с. 244]. Сами же классики, согласно Новикову, «призваны были подкрепить своим авторитетом учение о социальных “формациях” и воспеть лучшую из них» [18, с. 246]. Литературовед А. Гугнин отмечает, что долгое время в СССР объективный взгляд на художественные достижения писателя подменялся примитивной оценкой его политических убеждений: «Примитивной потому, что даже и классовая, и политическая позиция по существу упрощались, приравнивались к приспособленчеству художника к той или иной текущей политической конъюнктуре: хвалил Фейхтвангер Сталина и социализм – даем ему собрание сочинений в 12-ти томах, не разобрался Готфрид Бенн в 1933 году с сущностью фашизма – не дождался ему признания от нас до скончания века!» [20, с. 83].

Констатируя политизированность подхода к литературе, существовавшего в «доперестроечном» прошлом, критики указывают на то, что эта традиция сохраняется

и в период «перестройки». По наблюдениям Е. Невзглядовой, «по-прежнему в центре внимания – “вопросы, которые ставит писатель”, и “проблемы, которые он поднимает”», а всему остальному отводится второстепенная роль [15, с. 225]. В. Новиков утверждает, что «перестроечное» время обострило интерес к содержательной стороне художественного текста, оттеснив на второй план внимание и рядового читателя, и профессионального критика к форме. Подобное, по мысли критика, уже было в 1860-е гг., когда противостояние противников и сторонников чистого искусства завершилось победой первых: «Вспомним, как не ко времени пришлось тогда фетовские шепот и робкое дыханье, как спор о Шекспире и сапогах ощутимо склонялся в пользу сапог» [17, с. 160]. Опасным последствием безразличия к «поэтическим красотам, музыкальности и живописности стихотворного слова» критик считает подмену настоящей поэзии на страницах литературных журналов «говорильней», снижение планки требований к искусству, которая «может опуститься до самого низа» [17, с. 160].

Созвучна этим суждениям и точка зрения С. Ломинадзе. Утверждая, что главная «беда» советской критики состоит «в диктате идеологии над анализом, верней – идеологической конъюнктуры», по поводу настоящего критик отмечает: «Перестройка нас от этой беды не избавила, может, даже наоборот: взвинтив динамику общественных процессов, придала конъюнктурному “быстрому реагированию” особую выразительность» [11, с. 97]. Ломинадзе рассуждает на тему «переквалификации» писателя в общественного деятеля, актуальную для многих сторонников чистого искусства. Причем этот жест рассматривается ими в одних случаях как искренний внутренний порыв творческой личности, в других – как ее желание приспособиться к существующим условиям. Причину «массового бегства писателей в публицистику, обществоведение» Ломинадзе также объясняет не только тем, что появилась потребность высказаться о наболевшем. Этот отход, по убеждению критика, вызван, прежде всего, сомнением писателя в своей творческой состоятельности, «ибо в условиях цензурного гнета даже маленький талант казался себе значительным, это чувство (и даже самые способности) рождалось из чувства противостояния, социального напряжения, поверхностного раздражения совести; устраненные же преграды, как видно, сняли это напряжение, а вместе с ним и ощущение таланта» [14, с. 8]. Итак, согласно Ломинадзе, далеко не все писатели, избравшие в период «перестройки» стезю публицистов, движимы жаждой общественной деятельности. Иногда это – способ адаптации в условиях отсутствия цензуры, позволявшей вуалировать недостаток таланта. Подобный ход мысли близок суждениям тех защитников чистого искусства, которые считают, что создание утилитарной литературы не требует от сочинителя большого художественного мастерства и поощрение прагматизма чревато ростом числа непрофессионалов в искусстве.

Таким образом, в советской литературной критике второй половины 1980-х гг. – начала 1990-х гг. наряду с укоренившимися представлениями об особенностях развития, специфике литературы получают возможность быть озвученными в печати и эстетические установки, актуальные для сторонников чистого искусства. И если в литературной критике предшествующего периода те, кто пытался реабилитировать приверженцев «искусства для искусства», чаще всего смотрели на последних из лагеря их противников, то в эпоху «перестройки» в сознании ряда критиков происходит смена критериев оценки художественных явлений. Влияние этой концепции проявляется не только в суждениях ее приверженцев, но и оппонентов, которые в защиту собственной позиции нередко прибегают к аргументам, значимым для сторонников чистого искусства.

Литература:

1. Агеев А. Превратности диалога // Знамя. 1990. № 4. С. 213–222.
2. Буртин Ю. «Реальная критика» вчера и сегодня // Новый мир. 1987. № 6. С. 222–239.
3. Гуральник У. «Сила, происходящая от убеждения» (Уроки Добролюбова) // Вопросы литературы. 1986. № 2. С. 139–169.
4. Земляной С. Действенность принципа партийности // Новый мир. 1985. № 11. С. 243–248.
5. Золотусский И. Крушение абстракций // Новый мир. 1989. № 1. С. 235–246.
6. Иванова Н. Наука ненависти (Коммунисты в жизни и в литературе) // Знамя. 1990. № 11. С. 222–237.
7. Карпов А. Народная от самых истоков // Вопросы литературы. 1985. № 12. С. 3–29.
8. Коржавин Н. Гармония против безвременья // 1989. № 7. С. 166–182.
9. Костров В. Литература как деяние // Новый мир. 1987. № 11. С. 223–229.
10. Кушнер А. Музыка во льду // Новый мир. 1989. № 10. С. 264–269.
11. Ломинадзе С. У них и у нас // Вопросы литературы. 1990. № 6. С. 97–103.
12. Лукин Ю. Демократизация культуры (XXVII съезд КПСС о культурной политике партии) // Вопросы литературы. 1987. № 2. С. 3–32.
13. Медников А. Время действия – наши дни // Новый мир. 1986. № 2. С. 224–231.
14. Наша анкета: Что нас тревожит? // Вопросы литературы. 1989. № 11. С. 3–30.
15. Невзглядова Е. Несвоевременные мысли о поэзии // Новый мир. 1991. № 10. С. 225–234.
16. Новая проза: та же или «другая»? // Новый мир. 1989. № 10. С. 247–257.
17. Новиков В. Голос. О стихах Юнны Мориц // Октябрь. 1988. № 10. С. 160–163.
18. Новиков В. Освобождение классики // Новый мир. 1991. № 3. С. 243–250.
19. Носов А. Комментарии нелишни (Актуальный вопрос) // Новый мир. 1987. № 1. С. 249–251.
20. Продолжаем обсуждение: «Зарубежная литература XX века и задачи критики» // Вопросы литературы. 1989. № 2. С. 68–101.
21. Скорино Л. Провозвестник // Новый мир. 1986. № 1. С. 224–228.
22. Степанян К. Нужна ли нам литература? (Заметки о прозе уходящего года) // Знамя. 1990. № 12. С. 222–230.
23. Чупринин С. Ситуация (Борьба идей в современной литературе) // Знамя. 1990. № 1. С. 201–219.
24. XXVII съезд КПСС и вопросы литературы: Курсом ускорения // Вопросы литературы. 1986. № 4. С. 3–17.

Danilovich Tatyana

Candidate of philological sciences

tanya.tada@mail.ru

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

Minsk, Belarus

RECEPTION OF PURE ART PRINCIPLES IN THE LITERATURE CRITICISM OF “PERESTROIKA” PERIOD

On the material of works published in leading Soviet literary-artistic and socio-political journals (“Novyy mir”, “Octyabr”, “Znamya”, “Voprosy literatury”) the article

reveals the relevance, main aspects and features of understanding of pure art principles in literary criticism of "Perestroika" period. It is noted that in print editions of that time there are publications representing opposite points of view on utilitarian approach to art, the role of the party affiliation principle in the fate of Soviet literature, the question of the relevance of apolitical art in the era of social upheavals, the legitimacy of the artist's appeal to the eternal themes and ideological criterion for the evaluation of artistic phenomena. It is argued that along with the traditional view on the artist's creative orientations, the essence and functions of literature, rooted thanks to "real criticism", in the public consciousness of "Perestroika" period appears their new understanding based on the principles that form the basis of the pure art concept.

Keywords: *pure art; creative freedom; artistic mastery; aesthetic criticism; literature party affiliation principle; poet-citizen; acute topic; journalistic criticism.*

УДК 82:65

Есафьева Ольга Олеговна

кандидат педагогических наук

19692612@mail.ru

Пензенский государственный университет

Пенза, Россия

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭПИСТОЛЯРНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА ПИСЬМА А. ПЛАТОНОВА)

В работе предпринята попытка исследовать дидактический потенциал эпистолярного текста. В центре внимания возможность использования эпистолярных текстов в процессе преподавания русского языка как иностранного. Именно эпистолярный текст, несущий глубоко личностный смысл, в состоянии особым образом активизировать восприятие, понимание и рефлекссию читателя, актуализировать историко-культурные знания. Эпистолярный текст, не подвергшийся адаптации в дидактических целях, служит универсальным материалом по систематизации и совершенствованию языковых знаний, совершенствованию навыков текстовой деятельности, обогащению словарного запаса и активизации познавательной деятельности с целью удовлетворения коммуникативных потребностей.

Ключевые слова: *эпистолярный текст; дидактический потенциал; русский язык как иностранный; А. Платонов; стиль.*

Российские и иностранные методисты, исследующие возможности использования текстов в целях обучения и воспитания, в большинстве случаев ведут речь об учебных и художественных текстах. О.Н. Левушкина, В. А. Маслова, Ж. Мерсье, Л.Г. Саяхова, Г.Н. Старченко, Л.А. Ходякова и другие приходят к заключению, что именно художественный текст представляет собой уникальный дидактический материал при изучении иностранного языка, потому что при работе с художественным текстом решаются в комплексе следующие задачи: изучение системы языка и формирование умений построения связной речи; формирование языковых, коммуникативных и лингвокультурологических компетенций; стимулирование познавательного и нравственно-эстетического развития на основе толерантного отношения к культурным феноменам.

Широко известно мнение Ю.М. Лотмана по данному вопросу. В рамках антропоцентрического подхода ученый утверждает, что, знакомясь с опытом иной культуры, человек пропускает ее в свое сознание, овладевает ее нормами и сам становится ее непосредственным носителем. Таким образом, тексты художественных произведений представляются «каналами» передачи культурного, социального, исторического и художественно-эстетического опыта, предоставляя возможность двум (или многим) субъектам встретиться в мире культуры, независимо от того, в какую эпоху они жили или живут [2].

Художественный текст как источник лингвокультурологической информации занимает приоритетное место в процессе изучения иностранного языка в профильном вузе, поскольку особенности национальной действительности, отраженные в языковой картине мира в единстве с их образным представлением, проявляются в нем наиболее выразительно. Вместе с тем, стоит обратить внимание и на эпистолярные тексты. Известный филолог и искусствовед С. Дурьлин в своем дневнике сделал запись, датированную 1926 годом: «Письмо, в своей правде или неправде, всегда честнее лгущего монолога – всяких «исповедей»... Письмо всегда правдивее «воспоминаний» – в письмах человек всегда в своей «близости»..., а «воспоминания» всегда – с горки, откуда видно дальше, но туманнее, золотистой и обманной. Письмо самое интимное употребление человеческого слова...» [1, с. 253].

Дидактический потенциал эпистолярных текстов исследуется нами на основе эпистолярного текста А. Платонова – одного из самых ярких представителей русской советской литературы. Воспринимать тексты Андрея Платонова нелегко, особенно неподготовленному читателю: писатель нарушает норму на всех языковых уровнях. По мнению многих критиков, стилю А. Платонова свойственно косноязычие. Однако если присмотреться к необычному языку писателя, становится очевидна справедливость утверждения, что его произведения расширяют рамки языка и сознания. Это, на наш взгляд, говорит в пользу того, что тексты А. Платонова имеет смысл использовать в процессе преподавания русского языка как иностранного, в частности, для демонстрации выразительных возможностей русского языка.

С одной стороны, письма Платонова представляют собой неотъемлемую часть наследия писателя, с другой стороны, они замечательный документ истории русской литературы, быта советской эпохи, первоисточник понимания платоновского творчества. В текстах писем перед читателями раскрывается Платонов во множестве социальных ипостасей. В эпистолярном наследии писателя представлено всё многообразие писем: любовные и семейные, предназначенные для печати и личные, делового стиля и публицистического, дружески-разговорного и книжного стилей. Нельзя не согласиться с мнением Н. Корниенко о том, что письма Платонова являются образцами «его эпистолярной прозы, обладающей всё тем же неповторимым стилем, по которому мы узнаём автора «Чевенгура» и «Фро», «Котлована» и «Афродиты» [3, с. 8].

Для примера обратимся к тексту письма, которое было написано Платоновым 21-ого августа 1920 года в редакцию газеты «Трудовая армия» как ответ на критику его рассказа «Чульдик и Епишка». В номере газеты от 22-ого августа 1920 года редакция опубликовала письмо. Письмо относится к жанру открытого и содержит своеобразный эстетический манифест писателя. Стилистическая принадлежность текста определяется коммуникативной ситуацией. Текст рассчитан на широкий круг читателей. Цель текста – вызвать общественный резонанс, добиться от адресата отклика в форме конкретных действий («не бойтесь», «помогите нам»). Это признаки публицистического стиля. Здесь автор сам идет навстречу, хочет быть понятным, что отвечает нашим интересам.

Присущие публицистическому стилю средства выразительности легко находим в тексте письма: тропы, фигуры речи, эмоционально-окрашенную лексику, побудительные предложения, риторические вопросы и т.д. Для нас особенно важно,

что в эпистолярном тексте присутствуют черты индивидуального авторского стиля А. Платонова.

Стоит отметить, что данный текст необыкновенно эмоционален. Это способствует интересному восприятию. Ощущается крайняя степень напряжения чувств автора. Это достигается благодаря тому, что, во-первых, А. Платонов традиционно активно использует антитезу на основе антонимов, в том числе и текстуальных («жить» - «мечтать», «видеть» - «воображать», «красота» - «безобразие», «привычка» - «редкость», «праздник» и др.); во-вторых, хотя в тексте нет восклицательных предложений, его эмоциональность обеспечивается и на синтаксическом уровне. Платонов использует прямой порядок слов – речь приобретает характер лозунга, звучит убедительно, безапелляционно («Я человек.»/ «Я родился на прекрасной живой земле.»/ «Человек вышел из червя.» и т.п.). Только 11 предложений имеют инверсию. Она необходима, чтобы расставить смысловые акценты («Этого вы не могли подметить.»/ «Не место мне, грязному, там.»/ «В этом наш смысл» и т.д.).

Текст, состоящий из 37 предложений, разделён на 19 абзацев. Так подчёркивается значимость для автора заключённого в предложениях смысла: 70,4% предложений содержат микротемы. Как и в художественных текстах Платонова, в тексте письма важную роль играет анафора: «Я человек. Я родился на прекрасной живой земле.»/ «Я им верю. Я уверен...». Так выражается авторская индивидуальность, даже, можно сказать, подчеркивается исключительность.

В данном эпистолярном тексте актуализация скрытой предикативности и семантической подвижности в атрибутивных конструкциях позволяет Платонову достичь в них сдвига значения атрибута в соседние семантические зоны. Можно сравнить: «Красоты ...отдельной, самой по себе...», «Красота... надземная и недоступная, гордая» и «люди законные и достойные», «приход будет безобразен». «Законные» – это люди по закону жизни. Они противопоставлены автору, который говорит: «...человеком только хочу быть». «Безобразен» как атрибут определяемого слова «приход» не может характеризовать сам процесс прихода как эпитет (т.е. выражать внутренние свойства предмета), но образно характеризует обстоятельства, сопутствующие приходу, и его последствия.

Необходимо сказать, что Платонов в свойственном его прозе стиле использует выражающие единый член предложения синтаксические аналитические конструкции (сказуемое: «можете понять», «быть человеком», «человеком хочу быть», «должен отойти», «больше радо жизни» (жизнерадостней); обстоятельство: «не так» (иначе)), морфологические аналитические конструкции (превосходная степень прилагательных: «самых ничтожных» (ничтожнейших), «самый маленький» (мельчайший), «самый счастливый» (счастливейший)). Последний пример наглядно показывает стилистическую разницу между аналитической и синтетической формой превосходной степени прилагательных в русском языке.

В процессе овладения русским языком как иностранным посессивные конструкции, как правило, не вызывают затруднений, особенно если не касаться вопроса об их потенциальной образности. Но говорить об этом стоит, ведь носителями языка посессивные конструкции часто используются именно в целях усиления выразительности речи, создания ярких образов. Эпистолярный текст А. Платонова дает возможность присмотреться к посессивам внимательно. Нужно отметить, что в тексте письма конструкции принадлежности активно используются в характерной для индивидуального авторского стиля Платонова манере. Они традиционно обладают высокой степенью ассоциативности. Искусство, по А. Платонову, – дом красоты. Эта метафора рождает ассоциации, связанные с понятиями «пространство», «объём», «строительство», поэтому, когда речь идет отдельно о посессивной конструкции «дома красоты» (дом принадлежит красоте), замечаем естественное для Платонова изменение лексической валентности и сочетаемости компонентов. Это же можно сказать о

посессивных конструкциях «приход ... искусства» и «душа мира». Последнее словосочетание двух отвлеченных существительных – пример того, как авторские посессивные конструкции у Платонова действительно приобретают «расширительный» смысл и поднимаются до уровня философского обобщения.

Рассматривая индивидуальный авторский стиль Андрея Платонова как способ выражения категории образа автора, отметим, что система авторских философских концептов, содержащихся в письме, не противоречит системе авторских философских концептов в его прозаических произведениях. В частности, автору письма присуще то же «внутреннее знание», которым наделены герои прозы Платонова: «Я не думаю», «Я знаю...», «Я уверен...». Личное местоимение первого лица единственного числа, часто встречающееся в данном тексте в различных конструкциях, обращает на себя внимание, предоставляя материал для совершенствования речевых навыков.

В статье подробно рассматривается текст одного только письма, но заслуживают упоминания и другие. Например, письма И.В. Сталину. Всего А. Платоновым их было написано два. Первое письмо от 8 июня 1931 года. Впервые опубликовано в 1999 году в «Новой газете». Второе письмо от сентября-октября 1932 года по поводу постановки пьесы «Большое напряжение» тесно связано с первым. Не случайно в его тексте первое письмо упоминается три раза. Работа с этими текстами позволяет осмыслить не только особенности коммуникативной ситуации (личное обращение к «вождю народов»), но и организовать работу по совершенствованию навыка использования обращения.

Особенно интересно сравнить письма И.В. Сталину А. Платонова и других деятелей литературы. Например, поэта Б. Пастернака. Возьмем формулы этикета: 1-е письмо Платонова – «Товарищ С т а л и н.»// «Глубоко уважающий вас – АНДРЕЙ ПЛАТОНОВ», 2-е письмо – «ТОВАРИЩ СТАЛИН.»// –); Б. Пастернак (конец дек. 1935г.) – «Дорогой Иосиф Виссарионович!»// «...горячо Вас любящий и преданный Вам Б.». У А. Платонова видим демонстративное употребление различных форм местоимения второго лица «вы» с маленькой буквы в обход общепринятой нормы обращения к «вождю народов». Например: 1-е письмо – «Я прошу у вас» (11 слов – 100% с маленькой буквы); в уже упомянутом письме Б. Пастернака – 15 местоимений с большой буквы (100%). Только через полтора года во 2-ом письме А. Платонов приходит к необходимости ставить заглавную букву: «Я прошу Вас...», но из 16 слов – только 3 с большой буквы (18,8%).

На основании изложенного дидактический потенциал эпистолярного текста при изучении иностранного языка видится следующим образом:

1. Эпистолярный текст является уникальным аутентичным текстовым материалом.

2. Эпистолярный текст, не подвергшийся адаптации в дидактических целях, служит универсальным материалом по систематизации и совершенствованию языковых знаний, совершенствованию навыков текстовой деятельности, обогащению словарного запаса и активизации познавательной деятельности с целью удовлетворения коммуникативных потребностей.

3. Язык эпистолярного текста, мотивируя рефлексию читателя, способствует развитию эстетического и аналитического мышления обучающихся, потому что эпистолярный текст полон внутреннего значения, содержит информацию в эксплицитной и имплицитной форме.

4. Эпистолярный текст может быть осмыслен в пространстве ценностей (эстетических, нравственных, духовных, религиозных и др.), что является условием его понимания и условием понимания автора как языковой личности, несущей культурный и временной код.

5. Эпистолярный текст может быть объектом не только учебных заданий, но и различных анализов, комментариев, интерпретаций (особенно в отношении авторской

позиции), выраженных в форме полемических замечаний, читательских пометок, исторических и иных отсылок и т.д.

6. Думается, что именно эпистолярный текст, несущий глубоко личностный смысл, в состоянии особым образом активизировать восприятие, понимание и рефлексию читателя, актуализировать историко-культурные знания.

Все это дает право говорить о том, что эпистолярные тексты, отличающиеся информационным и культурологическим наполнением, остаются недооцененными в отношении дидактического потенциала. Знакомство с ними не только пополнит культурологические познания обучающихся, в том числе обогатит их речь словами с национально-культурным компонентом значения, но и позволит расширить представление обучающихся о выразительных возможностях русского языка.

Литература:

1. Дурылин С.В. В своём углу // Предисловие Г.Е. Померанцевой. М.: Молодая гвардия, 2006. 880 с.

2. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология / под ред. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 202-205.

3. Платонов, Андрей «...я прожил жизнь»: Письма. 1920-1950 гг. / Андрей Платонов; сост., вступ. статья, ком. Н. Корниенко и др. М.: Астрель, 2013. 685 с.

Esafieva Olga Olegovna

Candidate of pedagogical sciences

19692612@mail.ru

Penza State University

Penza, Russia

THE DIDACTIC POTENTIAL OF THE EPISTOLARY TEXT (ON THE EXAMPLE OF THE TEXT OF A. PLATONOV'S LETTER)

The paper attempts to explore the didactic potential of an epistolary text. The focus is on the possibility of using epistolary text in the process of teaching Russian as a foreign language. It is the epistolary text, which carries a deeply personal meaning, in a special way it is able to intensify the reader's perception, understanding and reflection, to actualize historical and cultural knowledge. The epistolary text that has not been adapted for didactic purposes serves as a universal material on systematization and improvement of language knowledge, improvement of textual skills, enrichment of vocabulary, enhancement of cognitive activity in order to meet communicative needs.

Keywords: *epistolary text; didactic potential; Russian as a Foreign Language; Platonov; style.*

Золина Полина Сергеевна
доктор филологических наук
zolina@mail.muni.cz
Университет им. Масарика
Брно, Чехия

ТЕКСТ, ВЫХОДЯЩИЙ ЗА

Весь XX век связан с идеей расширения границ и их преодолением – в науке, в философии, в искусстве, в литературе. Если говорить о литературе, то не случайно, преодолевая границу жанра, на смену прозе и поэзии приходит «текст». Текст, который постепенно выходит за свои привычные границы, существует вне книги, преодолевает уровень вербального, делает необязательным слово, бумагу, автора или читателя. В нашей статье на примере избранных текстов русской неподцензурной литературы начала XX – XXI веков мы бы хотели проследить некоторые важные вехи освобождения литературного текста от привычных форм и попытки выхода его в новое художественное измерение. В первую очередь речь пойдёт о текстах некоторых поэтов-заумников, авторов-обэриутов, лианозовцев, московских концептуалистов и пр.

Ключевые слова: границы текста; русская неподцензурная поэзия; концептуализм; постмодернизм; расширение возможностей литературного текста.

Развитие литературы – живой и непрерывный процесс, в котором одновременно можно наблюдать преемственность и контраст. Одно направление, зародившись и принеся с собой новые, часто революционные идеи и принципы, перечёркивающие, как правило, все предшествующие каноны, постепенно развивается, популяризируется, всесторонне осваивается, но потом, исчерпав себя для определённого этапа времени, уходит со сцены, уступая дорогу новому направлению, со всей его новой сложной парадигмой ценностей и идей.

Парадигмы эти столь сложны и комплексны, что смену этих вех можно проследить на многих уровнях – от художественных и этико-эстетических систем вплоть до феноменологических категорий и принципов нарратива и т. п.

В нашей статье мы обратимся лишь к краткому периоду истории литературы (нескольким десятилетиям XX века) и только определённому её сектору (неподцензурной неофициальной русской литературе). Целью нашей статьи является рассмотрение границ литературного текста как такового и возможностей его выхода за привычные пределы понимания текста, а также определение некоторых процессов, происходивших, прежде всего, в неподцензурной русской поэзии прошлого века.

Если провести краткий диахронический экскурс, то можно проследить эту смену вех: классицизм, например, требовал строгих границ как на уровне языка, композиции, структуры, жанра, так и содержания; романтизм во многих отношениях раскачивал и расширял многие из этих строгих принципов, однако литература с её инструментами по-прежнему оставалась внутри своих привычных границ; в реализме текст стремился быть наиболее точным зеркалом реальности, оттачивался язык, менялась роль автора в тексте, но цельность и литературность самого текста оставалась неизменной.

Гораздо бóльшую свободу в этом отношении начинает приносить модернизм и авангард, снимая однозначность вербальных знаков и расширяя семантическое поле.

Символизм, однако, играя с многозначностью символа и расширяя семантические границы слова, попадает в своего рода тупик. Эта размытость

семантических границ становится одновременно сильной и слабой стороной символизма. И. Мандельштам в своей статье «О природе слова», например, комментирует: *«Все преходящее есть только подобие. Возьмем, к примеру, розу и солнце, голубку и девушку. Для символиста ни один из этих образов сам по себе не интересен, а роза — подобие солнца, солнце — подобие розы, голубка — подобие девушки, а девушка — подобие голубки. Образы выпотрошены, как чучела, и набиты чужим содержанием. <...> Вот куда приводит профессиональный символизм. Восприятие деморализовано. Ничего настоящего, подлинного. <...> Роза кивает на девушку, девушка на розу. Никто не хочет быть самим собой»* [4].

Своего рода реакцией на это становится акмеизм, стремящийся вернуть словам первоначальную прозрачность. Не случайно С. Городецкий в своей статье 1913 года «Некоторые течения современной русской поэзии» упоминал о том, что *«у акмеистов роза опять стала хороша сама по себе, своими лепестками, запахом и цветом, а не своими мнимыми подобиями с мистической любовью или чем-нибудь еще»* [1].

Не случайно, другое название направления – «адамизм» как связь с первоисточником, Адам – творец, дающий названия предметам.

Любопытным и несколько парадоксальным оказывается тот факт, что подобное название и связь с Адамом, называющим предметы, мы находим и в декларации ОБЭРИУ, где Н. Заболоцкий упоминает, что Адам видит предметы «голыми глазами». Здесь можно вспомнить исследование А. Кобринского, комментирующего разницу между пониманием принципа адамизма обэриутами и акмеистами: *«Но для обэриутов важнее всего оказывается видение вещей, свободное от накопившейся литературной традиции этого видения. Читателю предлагается “забыть” всё, что он знал о вещах ранее из книг, очнуться и посмотреть вокруг»* [2].

В том же 1913 году А. Кручёных в своей «Декларации слова как такового» также сравнивает роль художника с Адамом, дающим всему свои имена. Но Кручёных не возвращает первоначальное звучание уже существующему слову, считая его «захватанный и изнасилованный», а придумывает и создаёт свои слова и свой язык, заново называющий слова («заумь»).

Важно понимать, что начало XX века – это время огромных перемен: менялось представление о макро- и микро- мире, о человеке, о Боге, о науке и медицине, философии и искусстве, вооружении и государственности, географии и всей вселенной. Европа и Россия стояли на пороге радикальных перемен, и язык искусства не мог на это не реагировать. Старый язык литературы не был достаточен для того, чтобы описать дух нового времени, нужны были новые адекватные инструменты, чтобы отобразить новую эпоху. Наиболее чувствительные и дерзкие художники предпринимали такие попытки.

Новое время сделало возможным существование такого стихотворения Кручёных, как «Дыр бул щыл»¹ и т. п. Здесь мы видим текст, выходящий за границы чисто семантического высказывания (подобно тому, как в музыке совершается переход от высказывания тонального в сторону атонального языка или в живописи в сторону абстрактного изображения). Текст преодолевает необходимость прямого навязывания смыслов и прямой связи изображения и изображаемого, переводя взаимодействие читателя с текстом на более сложный уровень метафизической взаимосвязи. Невербализированные образы, приходя из трансцендентного мира прямо и непосредственно воздействуют на первичные доинтеллектуальные каналы восприятия, делая проживание смыслов текста более глубоким и аутентичным.

¹Дыр бул щыл
убеш щур
скум
вы со бу
р л эз

Апофеозом подобного не-высказывания можно считать «Поэму конца» Василиска Гнедова, возникшую в том же 1913 году и вошедшую в сборник «Смерть искусства», включавший в себя также ряд поэм, некоторые из которых состояли из коротких фраз или одной только буквы («У» или «Ю»).

«Поэма конца» представляла собой пустой лист бумаги с одним только заглавием. Сама поэма не содержала не только семантических, но и графических знаков. Содержанием этой поэмы оказывалось само интенсивное и доведённое до предела не-высказывание. Пустота – звуковая, знаковая, семантическая – становилась максимальным выражением того, что заявлено в заглавии. В том мире, где всё обрушивалось и менялось, в преддверии эпохи радикальных перемен, слово оказывалось слабым и недостаточным средством выражения – соответствующим времени стало не-слово, нулевое высказывание.

Интересно, что В. Пяст свидетельствует о том, что Гнедов свой текст «читал вслух», и чтение это заключалось в молчаливом, но выразительном жесте, который делал автор в полной тишине.

Интересно, что нечто подобное было представлено публике почти через половину столетия в августе 1952 года, став значительной и поворотной вехой в истории современного искусства. Здесь имеется в виду знаменитое произведение Дж. Кейджа «4'33"» – музыкальное произведение для вольного состава инструментов, сохранявших на протяжении 4-х минут и 33-х секунд полное молчание, не издавая ни звука. Звуковая основа произведения складывалась именно из тишины, кашля, смеха и шёпота зрителей, самого пространства произведения, продолжающегося отведённое композитором время. В России подобное пространство для не-высказывания было предоставлено уже в 1913 году Гнедовым, преодолевшим границы привычного языка литературы.

Ещё одним важным этапом процесса расширения границ текста можно считать творчество ОБЭРИУ, для которых важным оказалось понятие «остранения». Оно было введено В. Б. Шкловским в 1925 году в книге «О теории прозы», в которой говорится о том, что суть искусства в переживании делания вещей и что уже сделанное в искусстве не имеет такой важности. Именно так обэриуты разбивают действие на части, предметы и время делят на дробные кусочки, ищут новые связи между словами, на первый взгляд никак не связанными, и наблюдают, куда ведёт это столкновение смыслов.¹

Манифестацией этой новой эклектичной системы связей можно считать «Три левых часа» – своего рода творческий апофеоз группы ОБЭРИУ, предвосхитивший множество великих художественных открытий современного искусства второй половины XX-го века.

Уже в самом знаменитом рекламном плакате, анонсировавшем грядущий вечер, заключается несколько важных знаков этой эклектики существования текста и смыслов. Рекламный плакат о вечере, установленный недалеко от Аничкова моста, был ни чем иным как фрагментом, вырезанным из другого (ещё большего) плаката, то есть здесь мы встречаем принцип палимпсеста в чистом виде – столь популярного позднее у постмодернистов. Тексты и смыслы накладываются друг на друга, проступают друг в друге. Сам проект афиши вошёл впоследствии в западные учебники по маркетингу и рекламе, потому что представлял собой настоящий образец текста, способного сильно привлечь внимание: здесь было использовано несколько разных шрифтов, некоторые слова были написаны вверх ногами, некоторые афиши наклеивались перевёрнутыми и пр. Кроме того, был здесь использован и принцип живой рекламы, когда по Невскому

¹Здесь мы можем вспомнить знаменитое высказывание А. Введенского: «Я усомнился, что, например, дом, дача и башня связываются и объединяются понятием здание. Может быть, плечо надо связывать с четыре. <...> И я убедился в ложности прежних связей, но не могу сказать какие должны быть новые. Я даже не знаю, должна ли быть одна система связей или их много» [3].

проспекту ходил человек в пальто, исписанном привлекающими внимание лозунгами: «Мы вам не пироги!», «Поэзия – это не манная каша» или « $2 \times 2 = 5$ » и пр. Здесь важным оказывается не только семантический аспект текста, но и сам контекст: где именно этот текст размещён, динамичность движения текста, его колористика (« $2 \times 2 = 5$ » было написано на пальто красным цветом) и пр.

Тот же принцип контекста, в котором существует текст, становится важным практически для всех номеров того вечера, на котором Д. Хармс появляется на сцене сидя по-турецки на шкафу, откуда он и читает свои стихи, прекрасно одетый А. Введенский въезжает на сцену на трёхколёсном велосипеде, а К. Вагинов читает стихи с танцующей балериной за спиной. Кроме того что сама поэзия ОБЭРИУТОВ полна парадоксов и новаторств, понимание этих текстов расширяется контекстом, в котором эти произведения представляются зрителю и читателю.

Одним из наиболее сильных моментов вечера, который буквально сдвигает представление о хронотопе существования поэтического текста, это момент, когда зрителям представляют стихи поэта Н. Кропачева: *«Неожиданность подстерегала зрителей сразу после выступления. Закончив, Хармс вдруг полез в карман жилета и достал из него часы. Взглянув на них, он призвал зрителей к тишине и объявил, что в это самое время на углу Невского проспекта и Садовой улицы (тогда они назывались соответственно проспект 25 Октября и улица имени 3 Июля) выступает со своими стихами поэт Николай Кропачев. Это был эксперимент с нарушением единства пространства. В эту минуту зрители поняли, почему имя Кропачева было набрано на афише вечера вверх ногами... На сцене возникла пауза, а в это же самое время в центре города Кропачев начал читать свои стихи удивленным прохожим»* [2].

Этот принцип, интуитивно и дерзко придуманный и применённый ОБЭРИУТАМИ, позднее будет использовать новейшее авангардное искусство. Принцип расширения и разведения произведения в пространстве, перемещение его в ещё одно измерение, применяет, например, величайший представитель современного музыкального авангарда К. Штокхаузен, который в 2002 году представил свой Струнно-вертолётный квартет. Его принцип заключался в том, что классический состав струнного квартета помещался в четыре военных вертолёта (каждый музыкант – в отдельный вертолёт). Музыканты играли вместе, разнесённые по небу на расстояние друг от друга. Вертолёты следовали рисункам композиции: то, что играли музыканты, старались копировать вертолёты (высота и интенсивность звука переносилась на движение вертолётов), и из четырёх точек велась трансляция, за которой и следили зрители и слушатели, находящиеся на земле. Этот квартет Штокхаузена стал большим событием для своего времени и ещё раз продемонстрировал возможности расширения границ искусства, впускающего элементы одного искусства в другое (категорию пространства в непластическое искусство). Но одними из первых этот приём использовали именно ОБЭРИУТЫ в рамках вечера «Три левых часа», расширив границы поэтического текста пространственным аспектом.

Эксперименты по смешению средств различных видов искусства происходили на протяжении всего XX века: достаточно вспомнить «Поэму огня» Скрябина (1908-1910 гг.), в которой он делает попытки синтезировать звук (музыку) и цвет (визуальное искусство).

В русской неофициальной литературе прошлого века происходило много экспериментов в этом направлении, когда понимание текста расширялось новыми для него выразительными средствами. Здесь мы можем вспомнить несколько имён, которые будут показательны в этом отношении.

Начнём, однако, этот разговор не с поэта, но с художника – с Ильи Кабакова, которого называют также «отцом» русского концептуального художественного искусства. Можно вспомнить один из самых его известных художественных проектов – это серия альбомов «В шкафу сидящий Примаков», «В окно глядящий Архипов» и пр.,

где вместо привычных рисунков, изображающих художественный объект, альбомный лист содержал текстовую надпись «Сильный ветер», «Свежая морковь», «Чистое небо» и т. д. Текст вместо изображения. Его полотна вместо привычных портретов людей часто содержали текстовые фрагменты – диалоги или реплики тех людей, изображение которых предполагалось на картине. События (значимые или бытовые) изображаются на художественном полотне также с помощью текстовой фактуры («Запись на Джоконду» или «Расписание выноса мусорного ведра»). Таким образом, текст заменяет рисунок, слово, концептуальное описание замещает собой принцип эстетического изображения.

Примерно в то же время (70-80-е годы XX века) А. Монастырский работает над своей «Элементарной поэзией», которая представляет собой поэтический сборник, содержащий вместо привычных стихотворных текстов схемы, графики, рисунки, отдельно стоящие слова и пр. То есть фактически изображение вместо текста. Такую поэзию невозможно вербализовать, она существует только на бумаге, и такая поэзия нелинейна. Она, подобно художественным объектам, воспринимается одномоментно и комплексно во всём своём объёме. Эта поэзия – проживание определённого эстетического опыта, который также апеллирует к доинтеллектуальному уровню восприятия и одновременно является аллюзией на один из главных языков того времени – языка инженеров и физиков. Подобно элементарной физике, элементарная поэзия также раскладывается на свои первоэлементы и Монастырский представляет её в таком виде.

Дмитрий Пригов примерно в то же время творит свои стихограммы. Они уже не являются корреляцией с физико-математическими знаками, однако, подобно «Элементарной поэзии» Монастырского, рассчитаны на нелинейное восприятие (больше похожее на восприятие картины, нежели текст). Стихограммы представляют собой рисунки, составленные из слов, фраз (как правило цитат), которые в своей графической динамике порождают новые смыслы (например, рисунок, напоминающий своим контуром гриб ядерного взрыва, причём вершину его составляет повторяющийся текст «КАК Я ВЕСЕЛ! КАК Я МИЛ!», этот текст постепенно сгущается, накладывается сам на себя до полной черноты и невозможности распознавания, и из него в самом низу появляется новая фраза, также остигательно повторяющаяся – «РЯДОМ СМЕРТЬ!»). Для Пригова – профессионального скульптора, работа с пластичностью и визуальностью поэзии была важна. Безусловно, графические стихи (каллиграммы) не являлись изобретением Пригова (известны и доклассические стихи, описывающие некий предмет и записанные в виде этого предмета). Пригов, однако, в своих стихограммах не старается создать такую прямую связь между текстом и графической формой, но сталкивает их, и в этом конфликте происходит порождение третьих смыслов.

В рамках концептуалистского литературного контекста Лев Рубинштейн появляется со стихами на библиотечных карточках. Кроме особого формата записи текста и дополнительных смыслов, связанных с феноменом библиотеки, картотеки и книг как таковых (столь важных для постмодернизма в целом), здесь оказывается важным процесс чтения стихов. Если стихограммы или «Элементарная поэзия» предполагают нелинейное прочтение, одномоментное, как художественное полотно, то стихи на карточках провоцируют неизбежную «задержку», «препятствие», состоящее в перевёртывании с одной карточки на другую. Такой процесс чтения нельзя ускорить, нельзя текст просто «пролететь» глазами или бросить на него «общий взгляд». Текст читателю открывается, буквально разворачивается перед глазами, и в этом заключается особое значение подобного формата.

Таким образом, рассмотрев несколько примеров поэтических текстов, созданных русской неподцензурной поэзией XX века, можно сказать, что авторы часто прибегают к инструментам, несвойственным языку классической поэзии, и расширяют, обогащают

ВОЗМОЖНОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА, ВЫХОДЯЩЕГО ЗА ГРАНИЦЫ ПРИВЫЧНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ.

Литература:

1. Городецкий С. Некоторые течения современной литературы // Аполлон. 1913. № 1. URL: <http://www.d-harms.ru/library/kobrinskiy-daniil-harms3.html> (дата обращения 14.07.2019).
2. Кобринский А. А. Даниил Хармс [Электронный ресурс] // URL: <http://www.d-harms.ru/library/kobrinskiy-daniil-harms3.html> (дата обращения 14.07.2019).
3. Липавский Л. Разговоры [Электронный ресурс] // URL: <https://web.archive.org/web/20080521011140/http://anthropology.rinet.ru/old/4/lipavski1.htm> (Режим доступа 14.07.2019).
4. Мандельштам О. О природе слова [Электронный ресурс] // URL: https://rvb.ru/mandelstam/01text/vol_1/03prose/1_264.htm (дата обращения 14.07.2019).

Zolina Polina

Doctor of philological sciences

zolina@mail.muni.cz

Masaryk University

Brno, Czech Republic

TEXT APPEARING FOR

The entire twentieth century is associated with the idea of expanding borders and overcoming them – in science, in philosophy, in art, in literature. If we talk about literature, it is not by chance that, overcoming the boundary of the genre, “text” replaces prose and poetry. The text, which gradually goes beyond its usual boundaries, exists outside the book, overcomes the level of the verbal, makes the word, paper, author or reader optional. In our article, on the example of selected texts of Russian uncensored literature of the beginning of the XX–XXI centuries, we would like to trace some important milestones of the liberation of the literary text from the usual forms and attempts to release it into a new artistic dimension. First of all, the discussion will deal with the texts of some clever poets, Oberiuth authors, Lianozovtsy, Moscow conceptualists, etc.

Keywords: *text boundaries; Russian uncensored poetry; conceptualism; postmodernism; empowering a literary text.*

УДК 811.161.1

Колесникова Светлана Михайловна

доктор филологических наук

asya28@list.ru

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО: МЕНТАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЕ КАТЕГОРИИ "ДЕТИ", "СЕМЬЯ", "ЖИЗНЬ", "ЛЮБОВЬ" В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ "БРАТЯ КАРАМАЗОВЫ"

Анализ структурных компонентов основных ментально-когнитивных категорий "Дети", "Семья", "Жизнь", "Любовь" художественного текста

Ф.М. Достоевского романа "Братья Карамазовы" определяет способы их репрезентации, устанавливаются понятия различных семиотических систем (вербальной, кинематографической, пластической, музыкальной и пр.) русской и мировой культуры; определяются уровни адекватности заложенных повествователем смыслов восприятию реципиентов. Существующие семиотические системы (вербальная, кинематографическая, пластическая, музыкальная и пр.) отражают оттенки трагической судьбы семьи Карамазовых.

Ключевые слова: художественный текст Ф.М. Достоевского; ментально-когнитивная категория; способ репрезентации; семиотические системы.

В лингвистической науке немало исследований, посвященных описанию языковых особенностей художественных текстов Ф.М. Достоевского [1, 11], имеются описания ключевых слов в текстах писателя [5, 6, 7]. Достаточно большое внимание ученых обращено к взаимодействию концептуальных понятий с разными аспектами знания - психологией [3, 13, 12, 9,], культурой и искусством [10, 2]. В современной русистике появились отдельные работы, посвященные описанию ментально-когнитивных категорий (идиоглосс – термин Ю.С. Караулова; см., доп. [8] Колесникова, 2019). В данной статье художественный текст Ф.М. Достоевского "Братья Карамазовы", репрезентированный в различных семиотических системах русского [8], подвергается **категоризации:** рассматриваются слова и их смыслы, используемые в тексте, отражаются особенности языковой личности повествователя и основное смысловое содержание текста. Настоящее исследование обращено к тексту Ф.М. Достоевского "Братья Карамазовы" посредством компонентного анализа основных ментально-когнитивных категорий "Дети", "Семья", "Жизнь", "Любовь" и способов их репрезентации в различных семиотических системах (вербальной, кинематографической и искусствоведческой и пр.) русской и мировой культуры; определяются уровни адекватности заложенных смыслов восприятию реципиентов. Например: 1. Ментально-когнитивная категория "Дети" и ее репрезентант в кино, искусстве и языке: *любовь – ненависть, сострадание – жестокость, дружба – соперничество* и т.п. – *Дети в школах народ безжалостный: порознь ангелы божии, а вместе, особенно в школах, весьма часто безжалостны*). 2. Ментально-когнитивная категория "Семья": *гармония – дисгармония, единство – противостояние, эмоциональное – рациональное* и т.д. – *Позвольте же отрекомендоваться вполне: моя семья, мои две дочери и мой сын...* 3. Ментально-когнитивная категория "Жизнь": *счастье – несчастье, смысл – бессмыслие* и др. – *Несмотря на то, что семейство даже довольно скоро примирилось с событием и выделило беглянке приданое, между супругами началась самая беспорядочная жизнь и вечные сцены*. 4. Ментально-когнитивная категория "Любовь": *любовь – страсть; любовь – сокровище; сладострастие – стяжательство; горячая – надуманная; мечтательная – деятельная; любить – ненавидеть* и т.д. (*Любовь в душе, напускная любовь, любовь к земле-почве, любовь к человечеству, любовь к Богу* и др.).

Ф.М. Достоевский подчеркивает, что кровные узы формируют чувство родства через субстантивный предикат *помёт – ... моя семья, мои две дочери и мой сын, – мой помёт-с*. Ментально-когнитивная категория "Дети" взаимодействует с категорией "Семья"; в данном тексте употребляются не только устоявшиеся антонимы, но и окказиональные, помогающие воспринимать текст эмоционально и рефлексивно (*бедный – богатый; возвышающиеся – униженные*). Ментально-когнитивная категория "Семья" (*семейство*) объединяет **всех** под общим кровом (родственников и близких по духу): *... дом был построен на большую семью; Алеша нанимал меблированную комнату в семействе одних мещан; Очутившись в доме своего благодетеля и воспитателя, Ефима Петровича Поленова, он до того привязал к себе*

всех в этом **семействе**, что его решительно считали там как бы за родное дитя и т.д. Семья объединяется и скрепляется любовью – главной ценностью человеческого бытия. Происходит взаимодействие двух ментально-когнитивных категорий: "Семья" и "Любовь"): ...*"Отец, зачем я должен любить тебя?" - то что станется с нами, что станется с основами общества, куда денется **семья**?*; *Вспомните, что вы защитники правды нашей, защитники священной нашей России, ее основ, ее **семьи**, ее всего святого!* В тексте Ф.М. Достоевского на семейные отношения и скрепляющие их качества (любовь) влияют внешние факторы (работа, образование, слабости человека и проч.): *с **семьей** Ефима Петровича он **рассстался** чуть ли не тринадцати лет, перейдя в одну из московских гимназий; Это мужик русский, труженик, своими мозольными руками заработанный грош сюда несет, **отрывая** его от семейства и от нужд государственных!*; ...**проклятие** честной **семьи**.... Лексема **семейка** используется повествователем в анализируемом художественном тексте для деградировавшей семьи Карамазовых.

В художественном тексте Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» определяются синтагматические связи слова *жизнь*, отражающие динамику бытия человека и психолингвистические особенности языковой личности повествователя: *моя жизнь, его жизнь, ваша, наша жизнь; чрезвычайно тревожная и «кутящая», бесшабашная* противопоставлена *жизни праведной, монастырской, добродетельной*. Жизнь – это не только бытие отдельного человека, социальных групп людей, но и общества в целом (*частная жизнь: Это **моя частная жизнь**, и я не позволю вторгаться в **мою частную жизнь***). Жизнь всегда имеет смысл и вызывает интерес (*смысл жизни, главная цель жизни – **взять от жизни всё***); жизнь имеет национальный колорит, ментальную характеристику (*русская жизнь*), возрастные (*в двадцать лет жизни*) и социальные особенности (*холостая, вольная жизнь – брачная*). Жизнь, как когнитивное понятие, связана с пространством (*бесконечная жизнь*) и временем (*раз в жизни, раз или два в жизни, никогда в жизни, несколько раз в жизни – на всю жизнь; мгновение жизни – каждый день моей жизни; в последний день жизни, последний вечер жизни, последние часы жизни, роковые минуты его жизни, грустные минуты жизни, тягостные и роковые дни своей жизни, в предсмертную минуту жизни*). Жизнь носит целостный, круговой характер: начало (земное) и конец (неземное). У Ф.М. Достоевского это часто совпадает: *завтра жизнь кончится и начнётся, бесконечная жизнь*, где земное бытие переходит в неземное, земная жизнь противопоставлена *загробной, вечной, будущей, грядущая*. Например: *Помер, думал, что прямо во мрак и смерть, **ан перед ним – будущая жизнь**; **Жизнь моя земная соприкасается уже с новой, бесконечной, неведомой, но близко грядущей жизнью, от предчувствия которой трепещет восторгом душа моя, сияет ум и радостно плачет сердце...***); выделяются определённые фазы, этапы и отрезки (*половина жизни – целая жизнь; ... жизнь в молодости/ конец жизни; прошлая/действительная/ будущая жизнь; обыкновенные/ отличительные случаи жизни*).

С ментально-когнитивной категорией "Жизнь" соотносятся художественные образы, которые достаточно полно и глубоко раскрывают ее смысл, заложенный в самом слове: *жизнь – страдание, свечка, загадка, рай. См.: Ну и страдают, конечно, но...все же зато живут реально, не фантастически, ибо **страдание-то и есть жизнь**; Недаром же мы поэт, недаром же мы **прожигали нашу жизнь, как свечку** с обоих концов; **О нет, нет, я не смею и подумать об этом, но будущая жизнь – это такая загадка!** И никто-то, ведь никто на неё не отвечает! **Жизнь есть рай**, ибо стоит только нам захотеть понять, и тотчас же он настанет во всей красоте своей, обнимемся мы и заплачем...*

В романе лексема *жизнь* сочетается со словами качественно-характеризующего значения с положительной семантикой: *жизнь весёлая, радостная, счастливая, новая, обновлённая*. В качестве семантического сопровождения выступают и глагольные

интенсивы (*жизнь мелькнёт, протекает; посягнуть на жизнь, лишить себя жизни, кончить, любить, спасти жизнь*), и оценочные имена существительные (*жажда / полнота/ счастье /блага/ жизни; отвращение к жизни, право на жизнь*).

На основе противопоставления Ф.М. Достоевским показан двойственный характер русской души - *страшная школа жизни – счастливая жизнь*; повествователь, с одной стороны, передает разрушительную силу жизни, а с другой – ее созидательность. В анализируемом тексте побеждает жизнеутверждающая основа, которая заложена в каждом человеке: ***Я жить хочу, я жизнь люблю! Жизнь люблю, слишком уж жизнь полюбил, так слишком, что и мерзко. Довольно! За жизнь, голубчик, за жизнь выпьем, за жизнь предлагаю тост! Почему я доволен собой? Я подл, но доволен собой. Что может быть дороже жизни! Ничего, ничего!***

Ах, деточки, ах, милые друзья, не бойтесь жизни! Как хороша жизнь, когда что-нибудь сделаешь хорошее и правдивое!

В "Братьях Карамазовых" три любовные пары: Иван – Катя, "благородные" мечтатели; Дмитрий – Грушенька, связанные с народной почвой "грешники", способные покаяться и вырастить в себе нового человека; Алеша - Лиза, еще не до конца определившиеся по молодости. Ср: *Кто любит людей, тот и радость их любит* (Алеша Карамазов); *Но влюбиться не значит любить. Влюбиться можно и ненавидя* (Дмитрий Карамазов); *Любовь мечтательная жаждет подвига скорого, быстро удовлетворимого и чтобы все на него глядели...* *Любовь же деятельная – это работа и выдержка, а для иных так, пожалуй, целая наука* (старец Зосима); *Не пугайтесь никогда собственного вашего малодушия в достижении любви, даже дурных при этом поступков ваших не пугайтесь очень* (старец Зосима госпоже Хохлаковой); *Любовь такое бесценное сокровище, что на нее весь мир купить можешь, и не только свои, но и чужие грехи еще выкупишь* (отец Зосима) [4].

В 1950–60-х годах появились иллюстрации [14, 16] к изданию "Братьев Карамазовых" Н. Симоновской и А. Гончаровым, В. Линицкого. В 2011 году в Санкт-Петербурге были выставлены работы художников XX—XXI вв. (например, работы А. Зыкиной); известные работы И. Глазунова [15]; балет Б. Эйфмана (1995; новая постановка 2010) передает истоки нравственной катастрофы Карамазовых [17]; опера А. Холминова (1981) и опера-мистерия А. Смелкова (2008, 2013) о воскрешении человека через страдание, искупление греха своего и всеобщего [17]; экранизации романа (постановка Р. Брукса (США, 1958); одноименный фильм И. Пырьева (1968), фильм Ю. Мороза (2009)) поднимают вопросы истоков добра и зла, повествуют о сосуществовании этих начал в душе человека и мире [18]; о сложных отношениях в семье, где самые родные и близкие люди совсем непохожи друг на друга и не терпимы к своему ближнему.

Таким образом, ментально-когнитивные категории "Дети", "Семья", "Жизнь", "Любовь" и способы их репрезентации в художественном тексте Ф.М. Достоевского "Братья Карамазовы", а также существующие семиотические системы отражают все оттенки трагедии и судьбы Карамазовых: Дмитрий Карамазов – игрок и бунтарь, у которого постоянные разногласия с отцом; его мать оставила ему наследство, которое отец дает ему частями в долг под расписку; Алексей Карамазов – стал монахом и верит в доброту брата; Иван – журналист; Смердяков – атеист, незаконнорожденный сын и личный секретарь отца; Митя и Федор Павлович – соперники; Катерина Ивановна и Грушенька – соперницы; Митя и Иван – конфликт основных жизненных философий.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Истина и судьба // Понятие судьбы в контексте разных культур. Науч. совет по истории мировой культуры. М., 1994. 306 с.

2. Войткевич С.Г. Художественный мир Достоевского в отечественной опере последней трети XX в.: монография. Красноярск: ФГБОУ ВПО КГАМиТ, 2014. 259 с.
 3. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 345 с.
 4. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 12-ти томах. М.: Изд-во "Правда", 1982. Т. 1-12.
 5. Кожевникова Н.А. Система точек зрения в романах Достоевского «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы» // Рус. яз. в СССР. 1991. № 11. С. 31—37.
 6. Кожевникова Н.А. Сквозные слова в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» // Слово Достоевского. 2000: Сб. ст. М., 2001. С. 146—171.
 7. Кожевникова Н.А. Сравнения и метафоры Ф.М. Достоевского // Достоевский и современность: материалы XVI Междунар. Старорусских чтений 2001 г. Старая Русса, 2002. С. 123—124.
 8. Колесникова С.М. Идиоглоссы "Дети", "Семья", "Жизнь" в романе Ф.М. Достоевского "Братья Карамазовы" // Русский язык: исторические судьбы и современность. VI Международный конгресс исследователей русского языка. МГУ им. М.В. Ломоносова, 20—23 марта 2019 / Труды и материалы: под ред. М.Л. Ремневой и О.В. Кукушкиной. М.: Издательство Московского университета, 2019. С. 239—240.
 9. Кунильский А.Е. О возникновении концепта «Живая жизнь» у Ф.М. Достоевского // Вестник Новгородского государственного университета. 2007. № 44. С. 72—73.
 10. Серегина Н. "Братья Карамазовы". От романа Ф. Достоевского – к опере А. Смелкова на либретто Ю. Димитрина // Достоевский и мировая культура. Альманах. № 26. СПб.: Серебряный век, 2009. С. 251—271.
 11. Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий. А – В. / Под ред. Ю.Н. Караулова. М.: Азбуковник, 2008.
 12. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М.: Наука, 1985. 168 с.
 13. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. М.: Наука. 1968. 272 с.
- Интернет – документы:
14. «Образы Достоевского». Иллюстрации к произведениям [Электронный ресурс]. URL: http://obtaz.com/dostoevsky_in_art.htm (дата обращения: 25.05.2019).
 15. Илья Глазунов. Иллюстрации к творчеству Ф. М. Достоевского [Электронный ресурс]. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/steampunk3d/post326877154> (дата обращения: 25.05.2019).
 16. Иллюстрации к произведениям Ф.М. Достоевского [Электронный ресурс]. URL: http://www.niztp.ru/dostoevsky_ill.htm (дата обращения: 25.05.2019).
 17. Интерпретация романов Достоевского в искусстве [Электронный ресурс]. URL: <http://diplomba.ru/work/94303> (дата обращения: 25.05.2019).
 18. Кинопоиск [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/10037/> (дата обращения: 25.05.2019).

Kolesnikova Svetlana Mikhailovna
Doctor of Philology
 asya28@list.ru
 Moscow State Pedagogical University
 Moscow, Russia

THE FEATURES OF DOSTOEVSKY'S LANGUAGE: MENTAL-COGNITIVE CATEGORIES "CHILDREN", "FAMILY", "LIFE", "LOVE" IN THE ARTISTIC TEXT "THE BROTHERS KARAMAZOV"

Analysis of the structural components of the main mental and cognitive categories of "Children", "Family", "Life", "Love" of the literary text of F.M. Dostoevsky's novel "The Brothers Karamazov" defines the ways of their representation, establishes the concepts of various semiotic systems (verbal, cinematic, plastic, musical, etc.) of Russian and world culture; the levels of adequacy of the meaning laid down by the narrator are determined. The existing semiotic systems (verbal, cinematic, plastic, musical, etc.) reflect the shades of the tragic fate of the Karamazov family.

Keywords: *literary text; F.M. Dostoevsky; mental-cognitive category; ways of representation; semiotic systems.*

УДК 811.111'25

Корнейчук Светлана Петровна

кандидат филологических наук

willycat2@mail.ru

Ростовский государственный медицинский университет

Ростов-на-Дону, Россия

ТАВТОЛОГИЯ В ПЕРЕВОДЕ: ОШИБКА ИЛИ СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ?

В статье обосновывается целесообразность сохранения тавтологии при переводе художественных текстов с русского на европейские языки. Под тавтологией в данном случае понимается риторическая фигура, представляющая собой повторение одних и тех же (или однокоренных) или близких по смыслу слов. Работа над переводом русской художественной литературы, содержащей тавтологию, требует фоновых знаний, необходимых для интерпретации и трансляции этого феномена на европейские языки.

Ключевые слова: *тавтологии; плеоназ; лексический повтор; интерпретация; перевод.*

Русская тавтология не перестает привлекать внимание не только отечественных языковедов, но и иностранных лингвистов и переводчиков. У нее есть как защитники, так и противники. Е.Б. Богатова, например, считает, что в деловых текстах это языковое явление неприемлемо, т. к. противоречит закону экономии языковых средств [1]. В то время как М.Х. Ивлева, проанализировавшая труды отечественных языковедов, посвященных наблюдению этого феномена, приходит к выводу, что большинство отечественных лингвистов тавтологию, т. е. «дублирование мысли», оправдывают [4]. Ср.: греч.«tauto» – то же самое, «logos» – слово, мысль, понятие». Иными словами, тавтология не противоречит русскому эстетическому сознанию. По-русски естественно сказать: **закон есть закон** или **битком набит**, так же как и **ходуном ходит**. Перечисленные ФЕ неслучайно появились в русском языке и до сих пор популярны. Смеем предположить, что лишний раз повторить для русских не в тягость, ведь есть же у нас пословица – **повторение мать учения**. А если учесть, что слово само порождает смысл, то у тавтологии встречаются интересные смысловые «шлейфы». Тавтология, даже если это **масло масляное**, имеет причины, иногда цели и результат (не всегда желательный). Бесспорно, что имплицитно тавтология может показать и неразвитость логического мышления, и скудный словарный запас, и поверхностное образование и мн. др., что не менее интересно для интерпретатора.

Однако в фольклоре, в художественной литературе, у признанных мастеров русского слова, тавтология – это «мощный» стилистический прием. В фольклоре, например, он выполняет усилительную функцию. Она встречается и в песнях, и в былинах и в сказках. Ср.: «...**сиднем сидел** на печи Илья Муромец». Тавтологию часто путают с плеоназмом, с лексическим повтором. Тем не менее, как скрытая, так и намеренная, она издревле служит не только усилению смысла, но и выражению эмотивности.

Лингвистический анализ Библии – наглядное тому подтверждение. Ср.: «И сказал я: **беда мне, беда мне! Увы мне! Злодеи злодействуют, и злодействуют злодеи злодейски!**» (Ис. 24:16). В приведенном отрывке намеренное повторение явно призывает читателя обратить особое внимание на слова *беда* и *злодеи*. Адресант при помощи намеренного повтора пытается транслировать свою боль, т. е. объяснить свое эмоциональное состояние, рассказать о злых людях, доставивших ему беду. Автор специально не использует синонимы типа *несчастье*, *враги*, тем самым привлекая внимание адресата и подчеркивая особую важность дублируемых лексем, т. к. синонимы, во-первых, рассеяли бы авторскую идею, «затуманив» смысл новыми семантическими значениями; во-вторых, сняли бы эмоциональное напряжение, сделав высказывание менее экспрессивным. Тавтология аккумулирует особую эмоциональность, сигнализируя о накале страстей: объект предельно эмоционально нагружен, настолько, что не в состоянии прибегнуть к дополнительным смыслам, имеющимся в синонимии.

В русских синтаксических конструкциях, в так называемом полисендитоне, повторение предлогов несет смысловые нагрузки. Например, у А.П. Чехова трехкратный повтор предлога *или* интенсифицирует сему «крайнего напряжения»: «Я **или** зарыдаю, **или** закричу, **или** в обморок упаду.»

Тавтология таит в себе глубокие метасмыслы, предполагающе фоновые знания для их декодирования. Например, Л.Н. Толстой, создав словесный портрет Анны Карениной, употребил 7 раз лексему *прелестный*. Ср.: «Она была **прелестна** в своем простом черном платье, **прелестны** были ее полные руки с браслетами, **прелестна** твердая шея с ниткой жемчуга, **прелестны** вьющиеся волосы расстроившейся прически, **прелестны** грациозные легкие движения маленьких ног и рук, **прелестно** это красивое лицо в своем оживлении; но было что-то ужасное и жестокое в ее **прелести**» («Анна Каренина», ч. 1, гл. XXIII). Не следует спешить обвинять писателя в художественном бессилии или в отсутствии словарного запаса. Автор намеренно не использует синонимы, чтобы интенсифицировать пейоративную сему лексемы *прелестный*, а именно, сему «лжи и искусности». Сталкиваясь с тавтологией, переводческая деятельность усложняется тем, что переводчик встречается с системой авторских смыслов и метасмыслов, зашифрованных не только в лексике, но и в стилистических приемах. Как уже упоминалось, намеренный повтор не противоречит русскому эстетическому языковому сознанию. Напротив, обращаясь к тавтологии, авторы без риска искажения или мелиорации смысла транслируют обозначение личной и/или национальной картины мира. Испокон века женская красота на Руси считалась пагубной и обольстительной. Неверное понимание авторской и/или национальной системы ценностей переводчиком, подмена элементов одной системы элементами другой ведет к переводческим ошибкам.

В качестве удачного примера перевода русского текста, содержащего тавтологию, на английский язык можно привести фрагмент словесного портрета Анны Карениной в одноименном романе Л.Н. Толстого переводчицей Энн Данниган. Дело в том, что именно с помощью тавтологии Л.Н. Толстой настойчиво привлекает внимание читателей на «прелестный» характер красоты Анны. Переводчик, сохранив тавтологию, попытался транслировать на английский язык чрезвычайно сложную специфику семантики слова *прелестный* в русском языковом сознании. Переводчик Э. Данниган передает прилагательное *прелестный* как «fascinating». Ср: Anna smiled, and her smile

was reflected by him. She grew thoughtful, and he became serious. Some supernatural force drew Kitty's eyes to Anna's face. She was **fascinating** in her simple black dress, **fascinating** were her round arms with their bracelets, **fascinating** was her firm neck with its thread of pearls, **fascinating** the straying curls of her loose hair, **fascinating** the graceful, light movements of her little feet and hands, **fascinating** was that lovely face in its eagerness, but there was something terrible and cruel in her **fascination** [8].

Обратимся к истории слова *прелесть* в русском языке, чтобы доказать, насколько «глубокое дно» у данного слова. Слово *прелесть* заимствовано из церковнославянского языка и семантически связано с существительным *лесть* – «обман, хитрость, соблазн». Учитывая значение префикса *пре-* («очень, в высшей степени») и опираясь на внутреннюю форму слова, можно сказать, что *прелесть* – это обман, коварство, соблазн высшего порядка. В «Толковом словаре русского языка» слово *прелесть* имеет значение «очарование, обаяние, внушаемое чем-либо» [5, с. 437]. Произошло абсолютное переворачивание оценочного компонента значения слова со знаком минус на знак плюс и изменилось его понятийное содержание. Имеющееся в старославянском языке значение «обман, соблазн, обольщение, заблуждение» сохранялось и в древнерусском языке. Начиная с XV века, в употреблении этого слова происходит метонимический перенос, названия действия переносится на сам объект, *прелестью* называется тот или то, что может прельстить, соблазнить: ... *вражья прелесть, а не государственный сын* [6, с. 259]. Метонимия распространяется и на характеристику объекта – *обманчивая привлекательность, очарование*. Основная сема лексемы *прелесть* – «обман», дополнительные семы – «хитрость», «грех».

Английская лексема *fascinating*, на наш взгляд, не совсем подходит для трансляции толстовского осмысления женской красоты. Тем не менее, в семантике указанной лексемы в маргинальных значениях имеется сема «charm», т. е. «колдовство», «чары», «обман». Она обозначает гипнотическое действие красоты. Ср.: «take away power of movement be a fixed look, as a snake does» [7, с. 259]. Л.Н. Толстой имплицитно намекает на то, что сопротивляться красоте Анны было невозможно. Думается, что ни французское заимствование *charming*, ни древнеанглийская лексема *pretty* не смогли бы полностью передать сложную семантику русского прилагательного *прелестный*, если бы переводчик попытался прибегнуть к синонимическому ряду. Ср.: «Charm smth, believed to have magic power» [7, с. 157]. Распредмечивание метасмысла толстовского текста, включающего тавтологию, позволяет утверждать, что внешняя красота женщины в картине мира писателя не имеет оправдания, если она не связана с внутренними добродетелями. Таким образом, замена в переводе тавтологии синонимичной лексикой может привести к разрушению авторского замысла.

В русской культуре считалось предосудительным прельщаться физической красотой женщины. Л.Н. Толстой стоит на святоотеческой позиции в отношении женской красоты. Традиционно женская красота рассматривается как средство влияния на мужчину. Итог определяется как *похоть, блудная страсть*. Вспомним барыню в пьесе А.Н. Островского «Гроза», которая кричит Катерине, что красота ведет в омут. В романе «Анна Каренина» Л.Н. Толстой исследует ситуацию, когда не красота, а избыток душевной энергии у женщины, весьма добродетельной, проявляющийся в ней помимо ее воли, воздействует на героя. Этот избыток энергии и покорило молодого офицера. На его лице, «всегда столь твердом и независимом», появилось выражение «потерянности и покорности, похожее на выражение умной собаки, когда она виновата». На наш взгляд, женская красота у Л.Н. Толстого из-за своей бесполезности в деле усовершенствования нравственности человека обречена на смерть: умирает Элен Курагина, трагически погибает Анна Каренина. По меткому замечанию В. Зеньковского, Л. Толстой растворил красоту в этике: «... что касается отношения Толстого к красоте, то здесь особенно проявилась внутренняя нетерпимость, свойственная его этицизму» [3, с. 383].

Нам представляется целесообразным рекомендовать переводчикам пользоваться методологией, предложенной Г.И. Богиным. Суть этой работы заключается в обосновании необходимости осуществлять интерпретации, поскольку «при интерпретации рефлексия обращена на понимание, она позволяет задействовать все большее число онтологических картин, хранящихся в опыте, в рефлексивной реальности, что и приводит к углублению понимания» [1, с. 1]. Отсутствие у переводчиков фоновых знаний о культурных концептах и их маркерах неизбежно ведет к различным помехам в языковом общении и ошибкам, искажающим смысл в переводах. Иными словами, при переводе тавтологии категория смысла оказывается более важной, чем соответствие эстетическим системам отдельных языков. Насколько целесообразна тавтология в новейшее время в художественной литературе или в разговорной речи в качестве стилистического приема? На гипотетическом уровне можно ответить, что тавтология по-прежнему востребована в русском языковом сознании. Хотя вдумчивый читатель может спросить: зачем мысли «делать холостые обороты» в наше динамичное время? Ответ: она не противоречит закону экономии языковых средств и не рассеивает внимание. По этой причине тавтология оправдана. Она экономична, информативна, экспрессивна, недвусмысленна и, следовательно, удобна. Однако она противоречит европейскому языковому эстетическому сознанию, что может привести к межкультурному недопониманию. Поэтому бережное и внимательное отношение к тавтологии переводчиков с русского на европейские языки, предполагающее интерпретацию и толкование, поможет обнаружить некоторые дополнительные, иногда важные метасмыслы, скрывающиеся в тавтологии.

Литература:

1. Богатова Е.Б. Типологическое исследование репрезентаций тавтологии в разных дискурсах // Вестник ИГЛУ. № 2. 2014. С. 250—255.
2. Богин Г.И. Методологические пособие по интерпретации художественного текста (для занимающихся иностранной филологией) [Электронный ресурс]. URL: //window.edo.ru/resource/096/42095/files/bogin-glava1.htm (дата обращения: 22.06.2019).
3. Зеньковский В.В. История русской философии. М.: Академический проект, 2001. 880 с.
4. Ивлева М.Х. Тавтологии типа N сор N: когнитивно-функциональный анализ: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2000. 209 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Русский язык, 1988. 764 с.
6. Словарь русского языка XVIII века / АН СССР. Ин-т русского языка. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1984—1991.
7. Hornby S. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford, 1980. 1103 p.
8. Tolstoy L. "Anna Karenina" / Published by Signet Classic, an imprint of New American Library, 1996. 456 p.

Korneichuk Svetlana
Candidate of philological sciences
willycat2@mail.ru
Rostov State Medical University
Rostov-on-Don, Russia

TAUTOLOGY IN TRANSLATION: AN ERROR OR A STYLISTIC DEVICE?

In this paper we will try to justify the feasibility of preserving tautology in the translation of literary texts from Russian into European languages. By tautology here we mean a rhetorical figure, which is a repetition of the same (or same-rooted) or similar in meaning words. The work on the translation of Russian fiction containing tautology requires background knowledge necessary for the interpretation and translation of this phenomenon into European languages. In this regard, we would like to offer some observations.

Keywords: *tautology; pleonasm; lexical repetition; interpretation; translation.*

УДК 482:8.08

Кудреватых Ирина Петровна

доктор филологических наук

filfak@tut.by

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка

Минск, Беларусь

МЕТАФОРА И ЕЕ РОЛЬ В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Статья написана в рамках коммуникативной стилистики художественного текста и посвящена рассмотрению роли индивидуально-авторской метафоры как основы смыслообразования на материале произведений В. Токаревой. Глубокий смысловый объем, заложенный в метафорической конструкции – это способность автора увидеть необычное в обычном, т.е. найти такие сочетательные возможности слов, при которых безобразное может стать образным, «ущербность» – приобрести глубокий содержательный потенциал и стать текстообразующей. И в этом плане язык произведений В. Токаревой, отражающий глубокие социальные противоречия нашей действительности, завораживает своей простотой и сложностью, глубокой социальной значимостью и художественной выразительностью одновременно.

Определены языковые модели репрезентации метафорического переноса в художественном тексте, основой которого становится экспрессия глагольных форм – словосочетание, предложение, сверхфразовое единство. В результате диффузности прямого и переносного значений глаголов, образуется новое, метафорическое значение, характеризующееся размытостью, т.е. возможностью многомерных интерпретаций. Кроме того, глагол приобретает метафоричность в результате актуализации подтекстового содержательного плана, который соотносится с внешним социальным, или экстралингвистическим контекстом. Художественная актуализация приобретает глубинный идейно-эстетический смысл на основе соответствующих образно-эмоциональных и интеллектуальных ассоциаций у читателя.

На примере повести «Я есть. Ты есть. Он есть» между ядерной и периферийными языковыми структурами устанавливаются логико-синтаксические отношения, структурирующие ассоциативное поле текста: отношения противопоставления, включения, которые становятся основой метафоризации глагола. Семантическая трансформация прямого значения в сторону переносного в условиях аномативной сочетаемости придает периферийным структурам новую образно-выразительную силу. Языковые особенности метафорических преобразований В. Токаревой – это индивидуально-авторская художественная картина, отражающая социальные контрасты современной действительности: одиночество и непонимание, с одной стороны, и предельный рационализм – с другой. Прагматический потенциал

языковой структуры художественного текста В. Токаревой активизирует ассоциативные возможности читателя.

Ключевые слова: *художественный текст; коммуникативная стилистика; индивидуально-авторская метафора; ассоциативное поле; ядро; периферия; актуализация; концептуально-содержательная информация; метафорическая картина мира.*

Антропоцентрическая парадигма, ставшая основной научной парадигмой в конце XX – начале XXI в., характеризуется возросшим интересом к триаде *человек – язык – культура*, выступающей условием формирования национально-культурного кода нации. Человек как носитель языка и язык как характеристика познавательной деятельности человека, нашедшей отражение в его культуре, – основной вектор развития современного языкознания. В этой связи характеристика языка художественного произведения и идиостиля писателя в целом в рамках сформировавшейся в последние десятилетия коммуникативной стилистики художественного текста, несомненно, актуальна, поскольку индивидуально-авторское начало как проявление национально-культурного позволяет осмыслить и очертить перспективы будущих исследований когнитивной деятельности человека, нашедшей отражение в языке художественной литературы.

Метафора как способ познания и объяснения окружающего мира – явление, с одной стороны, сложное, с другой – невероятно интересное, т.к. строится на ассоциативных возможностях слов, отражающих языковой опыт коллектива или говорящего. Сегодня существует две теории метафоры – теория регулярной многозначности (Ю.Д. Апресян, Д.Н. Шмелев, И.А. Стернин, А.П. Чудинов и др.) и теория концептуальной метафоры (Дж. Лакофф, М. Джонсон, В.Н. Телия, Н.Д. Арутюнова и др.). При этом различаются метафоры языковые, речевые (художественные, или индивидуально-авторские), концептуальные, когнитивные, компьютерные метафоры и др.

Языковая метафора строится как результат объективированных ассоциативных связей слов, приобретающих коннотативные признаки, известные определенному языковому сообществу. В основе возникновения речевой, или авторской, метафоры лежит контекст, поэтому она всегда индивидуальна и субъективна. Чем неожиданнее сопоставительные отношения сравниваемых объектов, тем ярче эффект метафоры. Теория концептуальной метафоры, возникшая в американской когнитивистике и представленная работами Дж. Лакоффа, М. Джонсона [3], рассматривает метафору как феномен взаимодействия языка, мышления и культуры. Метафору как когнитивный процесс, т.е. как способ мышления, впервые стал рассматривать Э. Маккормак в работе «Когнитивная теория метафоры»: «...в основе семантического процесса лежит процесс когнитивный» [5, с. 359], который способствует созданию нового смысла; метафоры «функционируют в качестве посредников между человеческим разумом и культурой» [5, с. 360]. Более того, ученый выделяет компьютерную метафору как базисную (основу некой теории или концепции), проводя аналогию между человеческим разумом и компьютером и демонстрируя тем самым процесс семантического совмещения работы человеческого мозга и «программного обеспечения» разума, что и связано с процессом познания.

Речевая, или индивидуально-авторская, художественная метафора складывается на основе общеязыковой метафоры, приобретающей в условиях контекста образный потенциал, репрезентированный в языковой форме. «Метафора выручает словотворчество, – указывает Я. Парандовский, – без метафоры словотворчество было бы обречено на непрерывное производство все новых и новых слов и отяготило бы человеческую память невероятным грузом» [6, с. 4]. Однако глубокой смысловой

объем, заложенный в метафорической конструкции – это, прежде всего, способность автора увидеть необычное в обычном, т. е. найти такие сочетательные возможности слов, своего рода точки пересечения, при которых безобразное может стать образным, «ущербность» – приобрести глубокий содержательный потенциал и стать смыслообразующей. И в этом плане язык произведений В. Токаревой, отражающий глубокие социальные противоречия нашей действительности, знакомые каждому читателю, завораживает своей простотой и сложностью, глубокой социальной значимостью и художественной выразительностью одновременно.

Языковые модели репрезентации метафорического переноса в художественном тексте В. Токаревой разнообразны: это и словосочетание, и предложение, и сверхфразовое единство (СФЕ). Автор проводит сложные ассоциации между предметами и жизненными ситуациями, в которые попадают герои, явлениями действительности и природными явлениями, например: *лежать на самом дне одиночества* («Северный приют»); *оно [время. – И. К.] остановилось и стояло* («Коррида»); *перетекла в сына* («Я есть. Ты есть. Он есть»); *в грудь влетела шаровая молния и все там пережгла* («Звезда в тумане»); *не перетягивай лицо на затылок* («Не сотвори»); *и только в преисподней знаешь, как зовут звезды; отпустила свои губы и щеки от страдания* («Коррида») и т. д. В произведениях В. Токаревой метафора выполняет определенные функции: информативную, эмоционально-оценочную, смысло- и текстообразующую, при этом ее роль в структуре целого текста различна. Задача настоящей статьи – определить смыслообразующую функцию метафоры в художественном тексте.

Метафорический перенос в произведениях В. Токаревой возникает на основе семантической близости действий, состояний и свойств, характеризующих эти явления. Например, используя гиперонимы, когда одно явление определяется через род и видовую специфику другого, гомогенного ему, автор создает метафорическое сравнение, например: *Наша жизнь – как мелодия в специфическом оркестре, каждая звучала самостоятельно; Жизнь и смерть – это два конца одной палки* («Маша и Феликс»); *Тамара – белка. А где выход? Колесо заделано накрепко* («Пять фигур на постаменте»); *Человек – это маленькая электростанция. Он может вырабатывать добро, а может зло* («Ты есть. Я есть. Он есть») и др. З.И. Резанова справедливо замечает, что «сложность организации, отсылка через любой компонент ко всему ассоциативному полю базовой метафоры позволяет текстовой метафоре выполнять функции структурирования смысла либо всего текста в целом, либо его фрагмента» [7, с. 20]. Структура двусоставного предложения как презентация, прежде всего, текстообразующей функции метафоры устанавливает определенные логико-синтаксические отношения языковых единиц, структурирующих ассоциативное поле текста. Проследим это положение на примере повести «Я есть. Ты есть. Он есть».

В основе сюжета – отношения свекрови (Анны) и невестки (Ирочки), складывающиеся как результат происшедших событий – до и после автомобильной аварии, приведшей к тяжелому физическому состоянию невестки – параличу. В качестве ядра ассоциативного поля определяем метафорическое словосочетание *промытые молодостью синие глаза* как выражение чистоты, наивности, незащитности, с одной стороны, определяющее две сюжетные линии повести (свекрови и невестки), которые сначала находятся в отношении противопоставления, а затем – в отношениях включения, во-вторых, словосочетание *промытые молодостью синие глаза* – это и основа метафоризации глагола: семантическая трансформация прямого значения в сторону переносного в условиях аномальной сочетаемости придает периферийным структурам новую образно-выразительную силу. Приведем примеры, в которых прослеживаются противительные отношения двух сюжетных линий, а также ядра и периферии: *промытые молодостью синие глаза – НО: Сегодня между ними висело пятьдесят килограмм Ирочки; Устои дома рушились. Еще час*

такой жизни – и упадет потолок, подставив всем ветрам жилище; Новый мост, выстроенный в сорок пять лет, оказался неудобным для повседневной жизни; Теперь ее можно задвинуть под диван, как пыльный тапок; День нанизывался на другой день, как шашлык на шампур.

Приведем примеры, в которых ядерная и периферийные структуры находятся в отношении включения: *промытые молодостью синие глаза – И: глаза **стояли** на лице [Ирочки. – И. К.] с неземным абстрактным выражением; Ангел, взявший на себя зло мира; Ажурные тонкие березки **трепетали** листьями, **лопотали**, **готовились** к дню, к ошибкам – пусть к роковым просчетам, пусть к гибели. Можно согнуть хоть завтра, но сегодня – любовь, любовь...; Олега **заглотнули** вместе с каблуками. **Остались** эти двое [Ирочка и собака. – И. К.]. Они без нее **пропадут**; Их двое, как в вальсе. Кружат по голой планете.* Экспрессия глагольных форм становится основой коннотативных значений, которые наиболее четко прослеживаются в способах и приемах синтагматической организации предложений: взаимодействие прямого и переносного значений глаголов в условиях контекста способствует возникновению нового – ассоциативного значения. Кроме того, глагол приобретает метафоричность в результате актуализации подтекстового содержательного плана, который соотносится с внешним социальным, или экстралингвистическим контекстом. Художественная актуализация приобретает «глубинный идейно-эстетический смысл на основе соответствующих образно-эмоциональных и интеллектуальных ассоциаций у читателя» [1, с. 173]. В повести В. Токаревой в смысловую оппозицию попадают структуры различных типов – глагольные предикаты как основа пояснительных отношений, имплицитно формирующих семантическую основу предложения (*Сорок минут потребовалось на то, чтобы разрубить конструкцию: мать – сын. Жизнь разделилась пополам: ДО и ПОСЛЕ; Вокруг варилась жизнь, пустая, бессмысленная*); метафорическое сравнение (*Эти две жизни отличались друг от друга, как здоровая собака от парализованной. Все то же самое: голова, тело, лапы – только ток не проходит; Анна была как будто выключена из сети; Голубые большие глаза, как пустые окна, – не выражали ничего; Сострадание съело ненависть, как солнце съедает снег*). Создается эффект сопереживания, образная актуализация описываемых событий и их личностный характер.

Коннотативная мотивированность языковых единиц – результат текстовой энантиосемии, которая возникает там, где четко просматривается содержательно-концептуальная информация, выраженная эксплицитно. Это хорошо прослеживается на логико-синтаксических отношениях между названием повести «Я есть. Ты есть. Он есть», представляющее грамматическую категорию спряжения глагола во французском языке, и доминантой «Я есть. Ты есть. Мы есть» как сильной позицией текста, между которыми складываются контрастные отношения, и как результат – глубокий смысловой подтекст. Личные местоимения *я* и *мы*, выступающие указанием на абстрактный субъект действия, становятся фокусом смысловой насыщенности: *Ты есть, я есть. И ничего не страшно: ни социальные катаклизмы, ни личные враги – но: Ты есть, я есть. Мы есть* (*мы* как объединяющее начало: *есть я и тот, кто ждет помощи*). Форма множественного числа местоимения *мы* меняет повествовательную перспективу, устанавливая различные субъектные отношения: *мать и сын* (в начале повести) – *МЫ* – *мать и невестка* (в конце повести), которая, оказавшись в трагической ситуации, выжила только благодаря свекрови. Кроме того, имплицитным выражением смысловой структуры текста становится глагольная оппозиция *прошедшее повествовательное* в значении *настоящего длительного / будущего результативное*, способствующая приращению смысла: *В жизни ПОСЛЕ – повышался оценочный критерий*, то есть ответственность за жизнь другого, пусть чужого, но ставшего родным человека. Таким образом, глагол становится экспрессивной метафорической доминантой, получающей в контексте самостоятельную характеристику.

«При метафорическом переосмыслении, – указывает В.Д. Стариченок, – усиливаются <...> качественные характеристики, в результате чего метафорический дериват, выражая семантическую двуплановость, усложняется коннотативно-социологическими и субъективно-модальными характеристиками. При этом на первый план могут выступать имплицитные, не совсем известные ассоциации, аналогии и сходства, которые рождают одну из характерных особенностей метафоры – ее трансгрессивность, незавершенность и гипотетичность» [8, с. 21]. В произведениях В. Токаревой актуализируются характеристики глагольного действия, состояния героев, позволяющие выстраивать ряды ассоциаций. В результате контаминации временных значений в рамках одного предложения или СФЕ создается впечатление многозначности и смысловой глубины метафорических конструкций. Причем значение грамматической формы глагола в зависимости от ситуации характеризуется и различным семантико-стилистическим потенциалом. Глагольные формы, теряя общезыковое значение, в условиях контекста получают новые, синтаксические значения, приобретающие метафорические характеристики, например: *Все это напоминает о бренности существования. Пришли. Пожили. Потом время сдуло. Следующий...* («Счастливым конц»); *Можно успокоиться, оглядеться, оценить то, что есть. То, что было* («Не сотвори»); *Жизнь с алкоголиком – как война. Передвижение по обстреливаемой местности. Пробежишь несколько метров – упадешь. Снова подхватишься, пробежишь – упадешь* («Пять фигур на постаменте»); *На том и порешили: отодвинуть любовь ради дела* («Маша и Феликс»). Значения глагольных форм, с помощью которых осуществляется метафорический перенос, опираются на субъективно-авторскую оценку рассматриваемых явлений.

В современной научной литературе закрепилось понятие *индивидуальная метафорическая картина мира* как совокупность индивидуально-авторских метафор, являющихся, своего рода, личностным образным восприятием окружающей действительности, «результатом вербально-ментальной деятельности человека <...> на основе субъективной ее интерпретации» [2, с. 126]. Языковые особенности метафорических трансформаций В. Токаревой – это индивидуально-авторская художественная картина, отражающая социальные контрасты нашей действительности: одиночество и непонимание, с одной стороны, и предельный рационализм – с другой. Прагматический потенциал языковой структуры художественного текста В. Токаревой активизирует творческий потенциал читателя. При этом, как указывает Ю.М. Лотман, «все новые и новые коды читательских сознаний выявляют в тексте новые семантические пласты. Чем больше подобных истолкований, тем глубже специфически художественное значение текста и тем дольше его жизнь» [4, с. 90].

Таким образом, смыслообразующая функция метафоры у В. Токаревой проявляется на различных уровнях языковой иерархии и создается различными языковыми структурами («Я есть. Ты есть. Он есть»):

1) контаминированием значений глагольного предиката и, как результат, расширением смыслового объема (приращением смысла): *Между ними пролегла заполненная до краев тишина; Как будто Анна переместилась в другую сторону планеты и плывет в другом полушарии; люди привязаны к корням, а рвутся вверх и в стороны; Ночь сгустила все зло в плотный мрак и накрыла с головой;*

2) парцелляцией: *В один прекрасный день Анна поняла: у нее все было. В прошедшем времени. Плюсquamперфект; Пристанище – сын. Умница. Красавец. Перетекла в сына; Противоречия последних месяцев так распирали Анну изнутри, что она расширилась. Растолстела; Только он и она. Одно целое. И никого в середине – ни матери, ни друга. Оно целое. Так было. Есть. И будет.* Парцеллированная структура конкретизирует значение глагола, являясь своего рода определяющим того семантического пространства, которое выражено глагольной метафорой и которое стирает границы между реальным и ирреальным, создавая основу для постижения

глубинной структуры текста особым способом. Метафора В. Токаревой – это экспрессивный центр индивидуально-авторской поэтики, поражающей способами эмоционального выражения за счет столкновения значений структурных единиц.

Литература:

1. Васильева А.Н. Художественная речь. М., 1983. 255 с.
2. Кравцова Ю.В. Особенности индивидуальной метафорической картины мира // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 9. Вип. 6. Сучасні тенденції розвитку мов. Київ, 2011. С. 124—127.
3. Лакофф Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С. 387—415.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970. 384 с.
5. Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры. М., 1990. С. 358—386.
6. Парандовский Я. Олимпийский диск. Алхимия слова. М., 1982. 528 с.
7. Резанова З.И. Метафора в лингвистическом тексте: типы функционирования // Вестник Томского гос. ун-та. 2007. № 1. С. 18—29.
8. Стариченок В.Д. Образ человека в белорусском языковом континууме. Минск, 2018. 290 с.
9. Токарева В. Между небом и землей: повести и рассказы. М., 2004. 350 с.

Kudravytch Iryna

Doctor of philological sciences

filfak@tut.by

Belarusian State pedagogical University named after Maxim Tank

Minsk, Belarus

METAPHOR AND ITS ROLE IN THE STRUCTURE OF LITERARY TEXT

The article is written within the framework of the communicative stylistics of the literary text and it is devoted to the role of the individual author's metaphor as the basis of meaning on the material of V. Tokareva's works. Deep meaning volume, embedded in metaphorical design is the author's ability to see unusual in usual, i.e. to find such societally possible words in which ugly can be a line, "flawed" – to acquire a deep meaningful potential and become text forming. And in this regard, the language of works V. Tokareva, reflecting the deep social contradictions of our reality, fascinates with its simplicity and complexity, deep social significance and artistic expressiveness at the same time.

The linguistic models of representation of metaphorical transfer in the literary text, which is based on the expression of verbal forms – phrase, sentence, super-phrasal unity, are defined. As a result of the diffuseness of the direct and figurative meanings of verbs, a new, metaphorical meaning is formed, characterized by the vagueness of semantics, i.e. the possibility of its multidimensional interpretations. In addition, the verb acquires metaphoricity as a result of actualization of the subtext content plan, which is correlated with the external social or extralinguistic context. Artistic actualization acquires a deep ideological and aesthetic meaning on the basis of the corresponding figurative, emotional and intellectual associations of the reader.

On the example of the story «I am. You are. It is» between internal and peripheral language structures logical-syntactic relations are established, structuring the associative field of the text: the relations of opposition, inclusion, which become the basis of the metaphorization of the verb. Semantic transformation of direct meaning in the direction of

figurative in terms of normative compatibility gives peripheral structures a new figurative and expressive power. Tokareva is an individual author's artistic picture reflecting the social contrasts of modern reality: loneliness and misunderstanding, on the one hand, and extreme rationalism on the other. Pragmatic potential of language structure of V. Tokareva's literary text activates associative possibilities of the reader.

Keywords: *literary text; communicative style; individual author's metaphor; associative field; core; periphery; actualization; conceptual and content information; metaphorical picture of the world.*

УДК 82.09

Ларкович Дмитрий Владимирович

доктор филологических наук

dvl@yandex.ru

Сургутский государственный педагогический университет

Сургут, Россия

АВТОРСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК КАТЕГОРИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

В статье определяется понятие «авторское сознание», которое учитывает основные положения теоретико-литературных разработок отечественных (В. Виноградов, М. Бахтин, Б. Корман) и зарубежных (Р. Барт, М. Фуко, Ж. Женетт, В. Шмид) учёных. В частности, здесь дифференцируются два нетождественных, но взаимосвязанных значения категории «авторское сознание»: как организующее начало любого литературно-художественного текста и как способность творческого субъекта к авторефлексии. Именно во взаимообусловленности коллективно-канонических установок культурной традиции и индивидуально-творческих интенций автора наглядно проявляется диалектика общего и частного.

Ключевые слова: *автор; авторское сознание; теоретическая поэтика; литературная традиция; художественная стратегия.*

Как известно, проблема автора (от лат. *auctor* – создатель, творец) стала предметом пристального интереса широкой научной общественности во второй половине XX столетия. Благодаря фундаментальным разработкам российских (В. Виноградова, М. Бахтина, Б. Кормана) и зарубежных (Р. Барт, М. Фуко, Ж. Женетт, В. Шмит) учёных, категория автора получила концептуальное теоретическое обоснование и прочно вошла в литературоведческий тезаурус.

Как правило, это понятие фигурирует в двух взаимосвязанных значениях:

1) реальное биографическое лицо, которое является фактическим создателем произведения;

2) творческая инстанция, которую М.М. Бахтин определяет понятием «субъект эстетической деятельности», Б.О. Корман – «концепированный автор», а Н.Д. Тамарченко – «автор-творец», – это субъект сознания и инициативное средоточие художественной целостности произведения.

Соотношение этих ипостасей, по мнению Б.О. Кормана, «такое же, как соотношение жизненного материала и художественного произведения вообще: руководствуясь некоей концепцией действительности и исходя из определенных нормативных и познавательных установок, реальный, биографический автор (писатель)

создает с помощью воображения, отбора и переработки жизненного материала автора художественного (концепированного). Инобытием такого автора, его опосредованием является весь художественный феномен, все литературное произведение» [4, с. 174].

Несмотря на субстанциональное различие и дифференциальную несводимость, эти авторские ипостаси неразрывно связаны, а точкой их встречи является оценочно-смысловое поле творческого акта, воплощенного в конкретной художественной картине мира. Важно иметь в виду, что первичный автор, находясь за пределами вымышленной им реальности и пребывая по отношению к ней в положении «внеаходимости», посредством своих ценностных ориентаций оказывает решающее влияние на формирование этой реальности и неизменно определяет уровень ее художественной адекватности. Именно в этом М.М. Бахтин видит залог «божественности» автора как субъекта эстетической деятельности, которая «собирает рассеянный в смысле мир и сгущает его в законченный и самодовлеющий образ, находит для преходящего в мире (для его настоящего, прошлого, наличности его) эмоциональный эквивалент, оживляющий и оберегающий его, находит ценностную позицию, с которой преходящее мира обретает ценностный событийный вес, получает значимость и устойчивую определенность. Эстетический акт рождает бытие в новом ценностном плане мира, родится новый человек и новый ценностный контекст – план мышления о человеческом мире» [2, с. 166].

На активную ценностную позицию автора указывали и зарубежные исследователи. Так, акцентируя органическую взаимосвязь творца и творения, личности художника и актуализируемого им смысла, М. Фуко выделяет четыре уровня модальности, позволяющие конституировать дефиницию «автор» как устойчивый функциональный инвариант: 1) событийная определенность изображаемого; 2) фактор единства письма; 3) способность преодоления противоречий творческой деятельности; 4) общий план выражения, присущий различным дискурсивным формам (художественным произведениям, черновикам, письмам, фрагментам и т.п.) [7, с. 27–28].

Исходя из этого, *авторское сознание* как производную дефиницию от категории «автор» следует также понимать в двух различных, но взаимообусловленных значениях. Наличие у автора собственной художественной стратегии неизбежно предполагает различные формы и способы ее опосредования в конечном продукте творческой деятельности – литературном произведении. Сам механизм диалектического взаимодействия автора и его творения подробно описан в современной научной литературе. В.В. Федоров, например, отмечает, что «поэтическое бытие разворачивается как *событие*. Оно начинается в ситуации воображения и превращения поэта в совокупность фабульных персонажей и завершается “обратным” превращением – превращением персонажа в поэта. Персонаж, таким образом, отождествляется с поэтом, поэт перестает быть субъектом превращенного бытия (т. е. перестает быть поэтом) и становится субъектом непосредственно словесного бытия. Между этими двумя актами и совершается событие поэтического бытия» [6, с. 10]. Сознание автора закрепляется в тексте посредством определенного комплекса художественных средств, которые, вступая в системные отношения между собой, предстают в качестве ценностного аналога самой личности автора.

В этом своем качестве феномен авторского сознания следует понимать как организующее начало любого литературно-художественного текста, проявляющееся в его формально-содержательной сущности. Так, Н.М. Мирошниченко предлагает рассматривать понятие «авторского сознания» как «метатекстовую категорию, в смысловое поле которой входит и фигура автора-творца, как экспликация авторского сознания всем целым художественного текста, и те духовные интенции, которые порождают автора-творца и продуцируют его эволюцию» [5, с. 127]. Иными словами, понятие авторского сознания определяет комплекс мировоззренческих и ценностных

ориентаций творческого субъекта, закрепленных в базовых категориях художественного текста и актуализированных в процессе читательского восприятия. Основные черты авторского сознания как эксплицитной модели творческого инобытия автора заданы в тех параметрах его художественной системы (жанровый состав, принципы субъектной и пространственно-временной организации, особенности стиля, ритмический строй речи и т.п.), на которые наиболее отчетливо проецируется его индивидуальная ценностная позиция.

Размышляя о феноменологической природе художественного творчества, Л.А. Зак выделяет три основных модуса сознания, содержание которых принципиально уточняет природу бытования сознания авторского: 1) сознание как *результат* духовного освоения мира, который воспринимается читателем в виде «идеальной реальности» различных (обыденных, теоретических, ценностно-нормативных, мировоззренческих, художественных и т.п.) образов; 2) сознание как *деятельность*, в процессе которой осуществляется целенаправленная перекодировка и художественное пересоздание отражаемой творческим субъектом действительности; 3) сознание как *духовная активность*, которая является предпосылкой любой творческой инициативы, стимулирует сам процесс творческой деятельности и предопределяет ее результат [3, с. 5–6]. Эта диалектическая триада – от духовной активности субъекта через процесс творческой деятельности к созданию новой (художественной) реальности – кардинально определяет структуру авторского сознания и является необходимым условием целостности его действительного бытия.

Второе значение термина «авторское сознание» логически следует из первого: говоря об авторском сознании, необходимо иметь в виду способность творческого субъекта к *авторрефлексии*, т.е. полноценной идентификации себя именно как автора, творца, обладающего уникальной творческой программой и собственным арсеналом художественных средств для ее реализации. Такая способность может возникнуть только на фоне сформировавшейся традиции, обладающей высокой степенью авторитетности. Именно в состязании с предшественниками, чье творчество канонизировано в рамках конкретной культурной традиции фактом всеобщего признания и маркировано атрибутами авторитетности, художник получает возможность определить меру собственных творческих возможностей и осознать обоснованность притязаний на собственный авторский статус. На это, в частности, указывает С.С. Аверинцев: «Авторство есть в некотором роде авторитет – но авторитет, оспаривающий другие, ему подобные, и оспариваемый ими, осознанно пребывающий в состоянии спора» [1, с. 122]. В этом случае авторское *сознание* следует квалифицировать именно как ощущение собственной причастности конкретной творческой личности к определенной системе культурных ценностей, в условиях которой она самоопределяется, и в то же время ясное понимание своей оригинальности и самостоятельности в соотнесении с факторами предшествующей традиции, связанное с выработкой индивидуально-ценностного отношения к этой традиции и персональных критериев художественной модальности. В этой взаимообусловленности коллективно-канонических установок культурной традиции и индивидуально-творческих интенций автора наглядно проявляется диалектика общего и частного.

Литература:

1. Аверинцев С.С. Авторство и авторитет // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания / отв. ред. П.А. Гринцер. М.: Наследие, 1994. С. 105–125.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. 424 с.

3. Закс Л.А. Художественное сознание. Свердловск: изд-во Урал. ун-та, 1990. 210 с.
4. Корман Б.О. Избранные труды по теории и истории литературы / предисл. и составл. В.И. Чулкова. Ижевск: изд-во Удм. ун-та, 1992. 236 с.
5. Мирошниченко Н.М. Автор и авторское сознание как литературоведческие категории // Вопросы русской литературы. 2014. № 27 (84). С. 110–128.
6. Федоров В.В. Автор как субъект творческого бытия // Литературоведческий сборник. Вып. 25. Проблема автора онтология, типология, диалог. Донецк: ДонНУ, 2006. С. 6–11.
7. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / пер. с франц., комм. и послесл. С. Табачниковой. М.: Касталь, 1996. 448 с.

Larkovich Dmitry
Doctor of philological sciences
dvl@yandex.ru
Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia

AUTHOR'S CONSCIOUSNESS AS A CATEGORY OF THEORETICAL LITERATURE

The article defines the concept of “author's consciousness”, which takes into account the main provisions of the theoretical and literary developments of domestic (V. Vinogradov, M. Bakhtin, B. Corman) and foreign (R. Barth, M. Foucault, J. Genette, V. Schmid) scientists. In particular, two non-identical, but interrelated meanings of the category “author's consciousness” are differentiated here: as the organizing beginning of any literary and artistic text and as the ability of the creative subject to autoreflexion. It is in the interdependence of the collective canonical attitudes of the cultural tradition and the individual creative intentions of the author that the dialectics of the general and the particular clearly manifests itself.

Keywords: *author; author's consciousness; theoretical poetics; literary tradition; artistic strategy.*

УДК 81'255.4

Леринц Юлианна
доктор наук
lorinczj@ujv.sk
jel2ster@gmail.com
Университет Я. Шейе
Комарно, Словакия

ПЕРЕВОД ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ЭНДРЕ АДИ

В процессе перевода поэтического текста всегда происходят потери, особенно на семантическом уровне. Переводчик должен компенсировать потери, чтобы сохранить смысловое содержание подлинника, его стилистические средства, в том числе образную и тропическую системы текста.

В статье анализируются семантические и стилистические изменения в русских переводах двух стихотворений поэта Эндре Ади. Автор статьи обращает особое внимание на перевод доминантных в поэзии Ади стилистических фигур: повтора, антитезы и параллелизма.

Ключевые слова: *литературный перевод; образная и тропическая система; стилистические фигуры; повтор; антитеза; параллелизм.*

Введение

В Венгрии в этом году отмечается столетие со дня смерти великого венгерского поэта Эндре Ади. Ади является не только выдающимся поэтом венгерской, но и мировой литературы. Достижению этого почетного ранга способствовали многочисленные иноязычные переводы поэта. В нашей статье мы анализируем русские переводы двух стихотворений поэта.

Лингвистические и литературоведческие точки зрения эквивалентности текстов

В специальной литературе по лингвистическому переводоведению и теории литературного перевода оказывается немало разногласий уже с начала 1960-ых годов. В разных теориях основной проблемой является многозначность понятия эквивалентности.

В лингвистических теориях об эквивалентности центральное место занимает соответствие или сходство исходного и переводного текстов [7], [13]. В теориях литературного перевода, наоборот, не говорится об эквивалентности. В адекватных переводах, как пишет Хэлтай [9, с. 13], нужно принимать во внимание «учет и внутритекстовых, и внетекстовых смысловых связей и ассоциаций, которые придают всякому тексту, особенно художественному, информационную глубину» [9, с. 14], далее Хэлтай указывает, что «понятие собственно художественного перевода предполагает творческое преобразование литературного подлинника не только в соответствии с литературными нормами, но и с использованием всех необходимых выразительных возможностей переводящего языка, сопровождаемого культурологически оправданной трансформацией литературных особенностей оригинала» [9, с. 14].

Однако, в процессе литературного перевода не менее важно учитывать и ожидания читателей-реципиентов текстов. Переводчик должен воссоздать в переводе художественное целое, донести до читателя творческие мысли автора оригинала [2, 11].

По теории релевантности [8, 9, 10] тоже не существует эквивалентности. Человеческая коммуникация стремится к оптимальной релевантности. Релевантность – это достижение правильной контекстуальной интерпретации читателя с его минимальным ментальным усилием. Релевантность зависит от когнитивного контекста [8, с. 31–32]. Под когнитивным контекстом Хэлтай [9, с. 14] понимается ментальная репрезентация контекста, включая внутритекстовый и внетекстовый учет смысловых связей исходного текста. Для интерпретации переводного текста читателем необходимо знание (кроме содержания) и основных компонентов когнитивного контекста исходного текста.

Переводы стихотворения Эндре Ади *Арба в ночи / Телега в ночи* на русский язык

Текст стихотворения Эндре Ади «Арба в ночи» (перевод М. Цесарской), «Телега в ночи» (перевод Н. Тихонова) является тщательно составленным поэтическим текстом и по его содержанию, и по форме. В нем выражается:

– отчуждение от мира (и себя) человека 20 века,

- распад Целого,
- переживание недостатка гармонии в жизни человека.

Основными стилистическими элементами текста, состоящего из трех строф, являются обрамлённые повторы, т. е. 1-я строка повторяется в 4-й в каждой строфе. Функцией этой стилистической фигуры, по мнению Белы Марко, является выражение мысли *откуда бы мы ни отправлялись в жизни, вернёмся туда же* [12]. Стихотворение понимается и как когнитивная метафора жизни. Представим исходный текст и его поэтические переводы в в таблице.

| Ady Endre Kocsi-út az éjszakában | Арба в ночи (М. Цесарская) | Телега в ночи (Н. Тихонов) |
|---|---|--|
| Milyen csonka ma a Hold, Az éj milyen sivatag, néma, Milyen szomorú vagyok én ma, Milyen csonka ma a Hold. | До чего ж зла нынче ночь, Даже луна и та калека, До чего же всё нелепо, До чего ж зла нынче ночь. | Как изранена луна, Как пустынна ночь, беззвучна; Как тоска моя докучна, Как изранена луна. |
| Minden Egész eltörött, Minden láng csak részekben lobban, Minden szerelem darabokban, Minden Egész eltörött. | Все Целое вдребезги, Все огни осколки-всполохи, Все любви врозь расколоты, Все Целое вдребезги. | Всё в кусках, что было целым, Все огни лишь в искрах колких, И любви все в осколках, Всё в кусках, что было целым. |
| Fut velem egy rossz szekér, Utána mintha jajszó szállna, Félig mély csönd és félig lárma, Fut velem egy rossz szekér. | По небу в дрянной арбе, Будто кто-то мчит за мною, И то немое, то в голос воет Со мною в дрянной арбе. | На телеге скверной мчусь, Стонь ль вслед за ней в погоне, Тишь ли слышу, шум ли гонит. На телеге скверной мчусь! |

Первый перевод – это работа Майи Цесарской «Арба в ночи». Переводчица преобразовала некоторые части исходного текста. Значения слова *арба* не полностью совпадают со значениями венгерского сложного слова *kocsi-út*, которое имеет значения: 1) 'дорога в телеге', 2) 'путешествие'. Значительная модификация произошла в значении текста-оригинала, так как в нем речь идет и о дороге, по которой бежит телега, далее о пути человека и в общем о человеческой жизни. Но в текстовом варианте М. Цесарской речь идет только о средстве сообщения в ночи. В русском языке *арба* обозначает телегу: 1) двухколесную – в Крыму, на Кавказе и в Средней Азии, 2) длинную четырехколесную – на Украине [2].

В интерпретации М. Цесарской изменилось не только заглавие текста-оригинала, но и значение целого текста. Далее изменилась и образная система текста, потому что переводчица употребила олицетворения и в том месте, где их не было в исходном тексте:

*До чего ж зла нынче ночь,
Даже луна и та калека,
До чего же всё нелепо,
До чего ж зла нынче ночь.*

В поэтическом тексте Ади выражается печаль самого поэта, а эта часть переводного текста имеет более общее, отвлеченное значение, что предоставляет тексту когнитивное метафорическое значение. Вставка в русский текстовый вариант олицетворений, которых нет в венгерском тексте, модифицировала значение текста-оригинала. Далее модифицирована и визуальность в 3-й строфе стихотворения. Переводчица заменила метонимию комплексным образом, метафорой и олицетворениями. Вследствие этого вместо общего философского значения исходного

текста интерпретируется конкретное путешествие человека. При этом М. Цесарская релевантно перевела обрамлённые повторы: 1-я строка повторяется в 4-й в каждой строфе.

Второй русский вариант текста представляет собой перевод Николая Тихонова «Телега в ночи». В заглавии стихотворения есть сужение значения: здесь речь идет только о средстве сообщения, а нет ссылки на дорогу, по которой мчится телега с поэтом, как в исходном тексте. Но, несмотря на эту модификацию, текст Н. Тихонова является более релевантным оригиналу, чем вариант М. Цесарской. И в текстовом варианте Н.Тихонова есть вставка олицетворения, которого не было в исходном тексте: *Как изранена луна*. Далее в последней строфе есть и вставка олицетворения, вследствие которого тоже модифицируется стилистический образ исходного текста:

*Стоны ль вслед за ней в погоне,
Тишь ли слышу, шум ли гонит.*

Релевантным является и перевод обрамлённых повторов, так текст Н. Тихонова является коммуникативным эквивалентом исходного текста [14].

В целом, несмотря на семантические и прагматические модификации, оба русских перевода можно считать релевантными вариантами текста-оригинала, так как русский читатель, по всей вероятности, воспринимает и содержание, и философское значение текста Ади. Восприятие текстов не требует от читателей сильного ментального усилия. В исходном тексте нет реалий и слов, характерных только для стиля венгерского поэта. В обоих переводах воссоздался и стиль текста-оригинала: адекватны повторы словосочетаний, предложений, строф.

Эндре Ади. Стерегу твои глаза (перевод М. Цесарской)

Доминантным стилистическими фигурами исходного текста являются повторы и антитезы. Противоречия, которые выражаются антитезами, появляются между: 1) внешним (война) и внутренним мирами человека (личная жизнь, на основе интимной связи двух человек); 2) ментальным состоянием и физическим здоровьем молодого и взрослого человека. Как это ни парадоксально звучит, но антитезы создают гармонию в тексте: сплетение рук, очей являются и архетопосами.

Равную с антитезой в тексте структурообразующую функцию выполняют и повторы: 1-я строфа повторяется в 3-й, тем самым они как бы вступают в диалог друг с другом. В 2-й и 4-й строфах выражается сохраненная гармония двух человек вопреки разрушающемуся внешнему миру.

| Őrizem a szemedet (Ady Endre) | Стерегу твои глаза (М. Цесарская) |
|---|---|
| Már vénülő kezemmel Fogom meg a kezedet, Már vénülő szememmel Őrizem a szemedet. | Рукою теряющей Беру тебя за руку, Глазами тебя ищу, Стерегу глаза твои. |
| Világok pusztulásán Ősi vad, kit rettenet Űz, érkeztem meg hozzád S várok riadtan veled. | Гибли миры, и зверем я Насмерть перепуганным, Я свалился у двери, И нашли друг друга мы. |
| Már vénülő kezemmel Fogom meg a kezedet, Már vénülő szememmel Őrizem a szemedet. | Рукою теряющей Беру тебя за руку, Глазами тебя ищу, Стерегу глаза твои. |

Текст перевода М. Цесарской передает значение исходного текста с некоторыми модификациями, а именно:

1. Вместо оригинального выражения *vénülő kezemmel* ‘стареющей рукой’ она употребила выражение *рукою теряющей*, в результате которого изменился поэтический образ текста-оригинала.

2. Переводчица вставила в текст новую стилистическую фигуру: в первой строфе она создала обрамлённый повтор, которого не было в исходном тексте.

3. 2-я строфа является пересозданием, конкретизацией отвлеченного значения, сужением когнитивной метафоры текста Э. Ади.

4. 3-я строфа – это повторение измененного переводчицей текста Ади, вследствие которого сохранен обрамлённый повтор исходного текста. Но в переводе произошли существенные изменения как в текстовом значении, так и в структуре фигур. Просодию исходного текста переводчица релевантно перекодировала на русский язык.

Выводы

Интерпретация и восприятие читателями литературных, особенно поэтических текстов, постепенно меняется в зависимости от литературных канонов данных культур, эпох. Литературный текст, созданный в результате пересоздания текста на иностранном языке, должен быть и частью литературного канона культуры целого языка. Вследствие этого иноязычные варианты исходных текстов часто отличаются друг от друга в такой степени, что их можно интерпретировать как прагматические адаптации [11, 16]. Однако прагматические адаптации помогают «получить доступ к иностранной культуре» [15, с. 242].

В русских текстовых вариантах поэтических текстов Эндре Ади наблюдается увеличение и сужение текстового значения, а также сужение простого образа, метафоры, далее сужение областей когнитивной метафоры. Однако изменения не настолько значительны, чтобы варианты целевого текста в целом считались прагматической адаптацией и переписыванием.

Литература:

1. Тихонов Николай – *Ady olvasása közben*. Szovjet Irodalom, 1977/12: 141—153. Volt egy Szovjet Irodalom. Fordította Rab Zsuzsa. (дата доступа: 2011. 08. 04.) URL: <http://szovirod.blogspot.com> (дата обращения: 2019. 03.15.)

2. Электронный толковый словарь URL: <http://tolkslovar.ru/a5511.html> (дата обращения: 11.05.2019)

3. Эндре Ади. Арба в ночи. Перевод Майи Цесарской URL: <http://www.vekperevoda.com/1950/tzesarskaya.htm> (дата обращения: 2019. 04. 10.)

4. Эндре Ади: Стерегу твои глаза. Перевод Майи Цесарской URL: <http://www.vekperevoda.com> (дата обращения: 2019. 01. 10.)

5. Эндре Ади. Телега в ночи. Перевод Николая Тихонова. URL: <http://szovirod.blogspot.com> (дата обращения: 2019. 03.15.)

6. *Ady Endre. Összes versei. Szépirodalmi*. Budapest, 1977.

7. Catford, J. C. *The Linguistic Theory of Translation*. Oxford University Press. Oxford, 1965.

8. Gutt, E. A. *Translation and Relevance. Cognition and Context*. St. Jerome Publishing. Manchester & Boston, 2000.

9. Heltai Pál. Fordítás, relevancia, feldolgozás // *Modern Nyelvoktatás*. 2009. 1—2. с. 13—28.

10. Lanstyák István. Relevanciaelmélet és fordítás // *Nova Posoniensa VII*. Szenczi Molnár Albert Egyesület. Pozsony, 2017. С. 7—31.

11. Lőrincz Julianna. Balassi-versek és fordításaik nyelvi-stilisztikai jellemzői // Hungarológiai Közlemények 2018/4. Bölcsészettudományi Kar Újvidék. Papers of Hungarian Studies 2018/4. Faculty of Philosophy. Novi Sad. Újvidék, 2018. C. 60—73.

12. Markó Béla. Kocsi-út a magyar költészetben. Savaria University Press. Szombathely, 2011. C. 18—26.

13. Nida, E. Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. Brill. Leiden, 1964.

14. Popovič, Anton. A műfordítás elmélete. Madách. Bratislava, 1980.

15. Szegedy-Maszák Mihály. A fordíthatóság esélyei // Megértés, fordítás, kánon. Kalligram. Pozsony, 2008. C. 235—250.

16. Toldi Éva. Műfordítás, újraírás, recepció. Godišnjak filozofskoga fakulteta u Novom Sadu. 41. 2016. C. 467—480.

Lőrincz Julianna

associate professor

lorinczj@ujv.sk, jel2ster@gmail.com

J. Selye University

Komárno, Slovakia

TRANSLATION OF ENDRE ADY'S POETICAL TEXTS

There are some losses in the process of translating literary texts. To compensate the losses, translators perform various compensation procedures to preserve the meaning, stylistic elements, system of tropes and figures of the original texts.

The author of this study analyzes semantic and stylistic modifications in Russian translations of two Endre Ady's poems. In the study the author pays special attention to translation of dominant figures of Ady's poetry: repetition, antithesis, parallelism.

Keywords: *poetical text; literary translation; system of tropes and figures; stylistic figures; repetition; antithesis; parallelism.*

УДК 94 (47)

Месарош Жофия

аспирантка

meszaros.zsofia@btk.elte.hu

Университет им. Л. Этвеша

Будапешт, Венгрия

К ПРОБЛЕМАТИКЕ ДИСКУРСА О «НИГИЛИСТАХ» (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ С.В. КОВАЛЕВСКОЙ «НИГИЛИСТКА»)

Статья посвящена интерпретации термина «нигилист» в русской литературе и публицистике второй половины XIX века в целом и в повести С.В. Ковалевской «Нигилистка» в частности. Представлены основные историографические подходы к проблеме нигилизма. При анализе произведения мы используем дискурсивный подход, согласно которому рассматриваются разные коннотации данного понятия с начала 1860-х гг. в русской публицистике и литературе, а также трактовка нигилизма самой С. Ковалевской, которая наполняет данное понятие позитивными ценностями с помощью идеализированного образа самоотверженной героини Веры Баранцовой.

Ключевые слова: *С.В. Ковалевская; нигилизм; нигилист; нигилистка; дискурсивный подход; народничество; революционное движение.*

Статья посвящена интерпретации термина нигилист в русской литературе и публицистике второй половины XIX века в целом и в повести С.В. Ковалевской «Нигилистка» в частности. Само понятие «нигилизм» происходит от латинского слова «*nihil*», что означает «ничто». В философском смысле нигилист – это человек, который отрицает существующую мораль, традиционные нормы и прочее, считая их бессмысленными. Это базовое определение слова исключает все позитивные утверждения нигилиста относительно отрицаемых им норм и явлений или существования норм вообще [30, с. 1].

С исторической точки зрения понятие «нигилист» имеет и другое значение. В научной литературе до сих пор ведутся споры о том, как можно понимать слова «нигилист» и «нигилизм» в контексте российской истории второй половины девятнадцатого столетия. Так, с одной стороны, нигилизм, особенно в западной историографии, часто обозначает специфическое идейное направление 1860-х годов¹ и в этом смысле он ассоциируется с нигилизмом левых публицистов эпохи – Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова и Д.И. Писарева.²

Интересно толкование нигилизма философом Н.А. Бердяевым, который квалифицирует данное понятие как идейное направление 1860-х годов [3, с. 37-47]. Философ также отмечает, что нигилизм свойственен «религиозно-догматическому складу души русского человека» [3, с. 9], что позволяет сделать вывод о достаточно большом количестве русских нигилистов среди шестидесятников и представителей других эпох. К их числу можно отнести и К.П. Победоносцева, и В.И. Ленина [3, с. 127-128].

С другой стороны, некоторые ученые отделяют термин «нигилизм» от его идейного значения и говорят о нигилисте как об определенном литературном или социальном типе. Так, в советской историографии о «революционном нигилизме» как о социально-психологическом явлении 1860-х г. впервые заговорил А.И. Новиков [23], за которым последовали В.А. Викторovich и Г.В. Краснов [6].

Другой ученый Д. Брауэр трактует нигилизм как образ жизни бунтующей русской интеллигенции, складывающийся благодаря особенностям образовательной системы страны [29].

В 2000-е годы М.А. Ицкович предпринял попытку охарактеризовать словом нигилизм молодёжную субкультуру 1860-х годов [9].

Таким образом, с точки зрения исследователей одной из самых важных характеристик нигилизма является не отрицание, а некая «оболочка», определённые свойства внешнего вида, поведения, системы ценностей и определённая социальная направленность молодёжи эпохи.

В данной статье нами используется дискурсивный подход, позволяющий рассмотреть разные интерпретации данного термина в историко-социальном контексте. Главным подспорьем в работе являются труды А.В. Корчинского и отчасти А.Ш. Бик-Булатова [16; 5]. Дискурсивный подход также даёт возможность перенести акцент с вопроса «Были ли в России 1860-х гг. настоящие нигилисты или нет?» на разговор о том, что думали люди как отдельно взятые личности и как представители идейных направлений, когда использовали термин «нигилист». Ниже рассматривается

¹ Это одно и то же идейное направление, которое в советской историографии названо «революционной демократией» [20, с. 175]. В советской историографии до 1970-х гг. трактовали проблему нигилизма как попытку консервативного и либерального лагеря рисовать негативную картину «революционных демократов» [14, 15].

² К этому направлению, которое базируется на философском определении слова «нигилизм», принадлежат также Фредерик Баргхорн, Аботт Глисон и Евгений Ламперт [28, 31, с. 70-73, 33].

использование этого понятия с момента его появления в российском культурном и политическом дискурсах, а также интерпретация данного термина С.В. Ковалевской в повести «Нигилистка». Наша задача – проанализировать разные значения слова «нигилизм», включая и связанные с ним ценности.

Несмотря на то, что слово «нигилист» появилось в печати уже в 1829 г.¹, особую известность оно приобрело в России после выхода в свет романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» (1862). В этом произведении автор описал новое поколение и его мировоззрение, сформировавшееся на рубеже 1850-х и 1860-х гг. Герой романа Евгений Базаров стал прототипом нигилиста в культурной истории России, и с его появлением началась литературная и публицистическая дискуссия об описанных Тургеневым явлениях. Роман Тургенева побудил членов нового российского политического движения точнее сформулировать свою систему ценностей и свою этику в противовес представлениям автора романа «Отцы и дети» без использования слова «нигилизм»,² но в то же время обеспечил консерваторов 1860-х годов серьезным «боезапасом» для изложения своей собственной системы ценностей, противопоставленной ценностям вышеупомянутого движения. Говоря о нигилизме, консерваторы (и даже либералы), сделав лишь один шаг, переходили от его отождествления с сомнением и отрицанием отождествлению с разрушением³. В итоге нигилист стал синонимом революционера⁴. В большинстве случаев это понятие употреблялось с негативными коннотациями, и таким образом консерваторы и либералы невольно наклеивали ярлык не только на революционно настроенных молодых людей, но и на тех, кто в какой-то степени ставил под сомнение общественные нормы и ценности поколения отцов.

Этот подход особенно бросался в глаза по отношению к женщинам, поскольку с 1860-х годов в связи с возникновением вопроса о женской эмансипации женщины всё больше бунтовали против авторитета отцов, начали работать или стали неофициальными слушателями высших учебных заведений. Нигилисткой можно было назвать кого угодно: тех, кто не носил кринолин, тех, кто заключил фиктивный брак для того, чтобы иметь возможность учиться, и тех, кто был настоящими революционерками или террористками⁵. Слова «нигилист» и «нигилистка» являлись средствами санкционирования расширяющегося спектра нонконформизма. Этот

¹ Русский ученый, философ, критик Николай Иванович Надеждин обвинил А.С. Пушкина и его литературный круг в «нигилизме», который в этом контексте обозначал «незначительность». Другие в это время использовали слово как синоним материализма, идеализма и крайнего скептицизма [14, с. 221].

² Здесь имеются в виду «новые люди» Н.Г. Чернышевского в романе «Что делать?». В нём Чернышевский создал портрет обычного «нового» просвещённого человека, материалиста, разумного эгоиста (значит, коллективиста-альтруиста), а также образ человека будущего, революционера-аскета, который жертвует жизнью на благо народа [27].

³ Уже в романе «Отцы и дети» говорилось о том, что «нигилист – это человек, который не склоняется ни перед какими авторитетами, который не принимает ни одного принципа на веру, каким бы уважением ни был окружен этот принцип» [26, с. 149]. Далее: «В теперешнее время полезнее всего отрицание – мы отрицаем. <...> - Однако позвольте, - заговорил Николай Петрович. – Вы все отрицаете, или, выражаясь точнее, вы все разрушаете... Да ведь надобно же и строить. – Это уже не наше дело... Сперва нужно место расчистить.» [26, с. 171]. В 1862 г. Катков пишет по поводу романа: «Наши философы вполне уверены, что сомневаться и отрицать одно и то же и что кто сомневается, тот непременно должен прийти к отрицанию. Но сомнение ни полагает, ни отрицает <...> Учителя нигилизма находят в различных утопиях, с одной стороны, оправдание для своего культа, с другой – вспомогательное средство пропаганды. Но утопии имеют для них еще и другое, более существенное значение; утопии сами служат наилучшим орудием отрицания и разрушения» [10, с. 652-653, 658].

⁴ В письме К.К. Случевскому в апреле 1862 г. Тургенев пишет о Базарове: «и если он называется нигилистом, то надо читать: революционером» [24, с. 104-105]. Катков пишет о процессе нечаевцев в 1871 г: «Нигилистов ссылают на каторгу, нигилистов сажают в тюрьму, а нигилизму пред лицом суда воздан некоторый почет» [11, с. 376].

⁵ Это явление иллюстрируется тем, что и математик С. Ковалевская, и её сестра Анна Жаклар, революционерка, были названы нигилистками [17, с. 29].

феномен иллюстрируется целым рядом антинигилистических романов. Например, Н.С. Лесков «Некуда» (1864), Ф.М. Достоевский «Бесы» (1871) и др.¹

Рассматривая публицистику левого лагеря, отметим, что почти никто из тех, кого называли нигилистами, не принял этого определения, потому что большинство из них чувствовало в этом слове осуждение со стороны идейных оппонентов. Первую критическую статью о романе И.С. Тургенева написал М.А. Антонович (журнал «Современник»). С точки зрения критика, произведение написано некачественно именно из-за тенденциозности автора². Однако другой критик Д.И. Писарев, публицист «Русского слова», не был согласен с этим мнением. В 1862 г. в своей статье он написал, что Тургенев довольно хорошо изобразил явления жизни, и отрицание Базарова стало неразборчивым лишь потому, что сам автор был слишком «энергическим» человеком и преувеличивал «тенденции, господствующие в обществе» [25].

В 1864 г. произошёл так называемый «раскол в нигилистах», в ходе которого представители «Современника» и «Русского слова» вступили в идейный спор. Так, М.Е. Салтыков-Щедрин обвинил публицистов «Русского слова» в поверхностности употребляемого термина и в том, что они положительно относятся к слову «нигилизм», который совсем не характерен стремлениям молодого поколения, которое «стало драпироваться в него, как в некую златотканную мантию, и из бессмыслицы сделали себе знамя» [33, с. 281-284, 1, с. 65].

После споров 1860-х годов в левом лагере начались перемены в связи с понятиями «нигилизм» и «нигилист». Хотя ещё ощущалось осуждающее содержание термина «нигилизм», некоторые уже принимали его со значением индивидуалистическое, материалистическое и атеистическое движение против «условной лжи культурной жизни» [18]. Понятие «нигилист» стало синонимом представителя революционного или «освободительного» движения, даже террориста. К последнему направлению принадлежал С.М. Степняк-Кравчинский, который и сам был террористом, а в эмиграции занимался литературной деятельностью с целью вызвать симпатию публики Западной Европы. Его роман «Андрей Кожухов» был написан в 1889 г. на английском языке для западной публики под названием *The Career of a Nihilist* [Карьера нигилиста] и рассказывал о жизни террориста, в образе которого много автобиографического [34, с. 55-58].

Повесть С. Ковалевской «Нигилистка» также можно охарактеризовать как попытку вызвать словом «нигилист» положительные коннотации у русских эмигрантов и представителей западных стран. Хотя Ковалевская сама никогда не принимала участия в революционной деятельности³, ей, однако, были близки идеи революционного движения⁴. Исследователи считают, что она работала над повестью в

¹ В нем «право на бесчестие» [7, с. 364], относящееся к «нигилистам», охватывает всех людей и становится преобладающим универсальное насилие [32, с. 114].

² «Стараясь набросить невыгодную тень на молодое поколение, автор слишком уж погорячился, перепустил, как говорится, и уж стал выдумывать такие небылицы, что верится им с большим трудом - и обвинение кажется пристрастным» [2].

³ Это ставила под сомнение Милица Васильевна Нечкина в своих работах о Ковалевской, но, нам кажется, она смогла привести только косвенные доказательства [21; 22].

⁴ Софья Васильевна Ковалевская, выдающаяся математик и писательница, родилась в 1850 г. в дворянской семье в Москве. Её отцом был Василий Васильевич Корвин-Круковский, генерал-лейтенант артиллерии. В раннем детстве она проявила блестящие способности в математике и в литературе. В 1868 г. Софья Васильевна заключила фиктивный брак с Владимиром Онуфриевичем Ковалевским для того, чтобы получить от него разрешение переехать в Гейдельберг для изучения математики. Позже она продолжила обучение в Берлине у Карла Вейерштрасса. В 1874 г. она стала первой в Российской империи и Северной Европе женщиной-профессором и первой в мире женщиной профессором математики. Она работала вплоть до последних лет ее жизни. Умерла Ковалевская в 1891 г. Кроме научной деятельности она занималась и литературой. Наиболее известны повесть «Нигилистка» (написана в 1883-1884 гг., издана в 1892 г.) и «Воспоминания детства» (изданы в 1889 г.). Лучшую биографию Ковалевской написала Пелагея Яковлевна Кочина [17].

1883 и 1884 гг. [8, с. 455], но опубликовано произведение было только после смерти автора в 1892 г. в Женеве в издательстве Вольной русской типографии для русских эмигрантов на русском и французском языках под названием *Une nihiliste. Нугилистка*, и в том же году в Стокгольме на шведском языке под названием *Vera Vorontzoff. Berättelse ur ryska lifvet* (Вера Воронцова. История из русской жизни)¹, [25, с. 518].

История главной героини, Веры Баранцовой, является современной версией житийных произведений, столь важных в традиционной русской культуре. Повествование о её жизни напоминает те истории о святых, которые сосредоточены на благочестии своих героинь в детстве и на их подвигах и самопожертвовании ради служения Богу [4, с. 128]. Этот аспект повести очень важен. Несмотря на то, что святые часто почитаются уже при жизни, они всё ещё являются изгоями общества: они не соответствуют светским нормам, поскольку имеют свою собственную религиозную систему ценностей. Таким образом, «современная святая» Вера Баранцова может быть фигурой, которая не соответствует нормам обычных людей своего времени, но всё-таки становится героиней, образцом для будущих поколений, совершая самопожертвование, являющееся ценностью в русской культуре.

Вера Баранцова родилась в 1853 г. в богатой дворянской семье. Она, как и две её сестры, обещала воплотить в себе все, что ожидалось от благородной девушки – достойно выглядеть и вести себя прилично. Её жизненный путь уже был определён родителями еще до того, как она смогла подумать об этом самостоятельно: Вере должно жить как её мать и как её бабушка. Однако, идеальный образ жизни медленно, но верно становился неосуществимым, поскольку после освобождения крестьян оказалось, что семья не располагала финансовыми средствами, которые нужны были для того, чтобы поддерживать такой образ жизни. Тем не менее, из-за идеализированных соображений родителей дочерям не было дозволено учиться в женской гимназии, потому что «туда поступали все больше мещанки» [13, с. 213].

В начале повести благодаря влиянию благочестивой старой няни Вера проходит через религиозную фазу своего становления. Она восхищается подвигами мучеников и сама жаждет отдать свою жизнь за веру, стать миссионером в Китае. Этот эпизод показывает её естественную склонность к самопожертвованию, которая сначала проявляется в религиозной форме. Затем эта склонность превращается в стремление к самопожертвованию в политическом и социальном смыслах, результатом чего становятся несколько важных событий в жизни Веры.

Одно из таких событий – знакомство со Степаном Васильцевым, помещиком соседнего поместья, который был выслан в своё имение за то, что был членом политической оппозиции. Он играет важную роль в формировании политических и моральных принципов Веры, в результате чего она теряет веру в Бога. Помещик призывает ее перестать быть «кисейной барышней» и стать просто «хорошим человеком» [13, с. 231]. В качестве примера он приводит свою невесту, которая умерла от костоеды лица после того, как её посадили в Петропавловскую крепость в результате покушения Каракозова на царя. Поскольку между Верой и Васильцевым значительная разница в возрасте, вначале их отношения не носят романтического характера: Васильцев считает себя учителем Веры, наставником. Спустя несколько лет они влюбляются друг в друга.

Последнее событие – это ссылка Васильцева в Вятку (нынешний Киров). Вера думает о том, что готова пожертвовать своей жизнью ради любимого и переехать с ним в Вятку. Но в этот момент ей приходится столкнуться с тем, что она как женщина не свободна делать все, что угодно. Она планирует присоединиться к Васильцеву через два года, когда станет совершеннолетней, но Васильцев умирает прежде этого срока. После кончины Васильцева и отца Веры ей уже ничто больше не мешает отдать свою

¹ В России публикация данного произведения была запрещена вплоть до 1906 г. [12, с. 518]

жизнь во имя «дела». Вера переезжает в Санкт-Петербург, чтобы найти нигилистов. В её восприятии нигилисты работают в «правильно организованном тайном обществе», по «определённому плану» и «стремятся к достижению ясно обозначенных целей». Она наивно думает, что «немедленно будет завербована в великую подземную армию и займет в ней определенный пост», как только попадет в столицу. Однако она не знает где найти этих «нигилистов» [13, с. 265]. Вера сочувствует нигилистам, но, тем не менее, думает о них как о безличной армии, готовой на все.

По иронии судьбы «нигилистов» помогает ей найти именно то, что должно было дискредитировать этих людей, – политические процессы народников. Сначала Вера помогает семьям обвиняемых, но потом узнает историю Павленкова, который, по слухам, будет сидеть в Петропавловской крепости после завершения процесса независимо от приговора, что означает для него верную смерть. Она также узнает, что если бы у Павленкова была жена, то она могла бы подать прошение государю и последовать за мужем в Сибирь, и в этом случае власть не смогла бы тайно изменить официальный приговор о ссылке в Сибирь. Ради Павленкова Вера готова на жертву. Она использует связи матери и свою собственную привлекательность, чтобы получить разрешение на брак с Павленковым. В разговоре с влиятельным графом Роловым она даже намекает на то, что беременна и таким образом ставит под угрозу свою репутацию и благородное происхождение. Выйдя замуж за народника, она едет за ним в Сибирь. Она точно знает цену собственной жертвы: кроме служения ссылке, это верная смерть. Но, несмотря на это, впервые в жизни Вера чувствует себя нужной и верной себе. Она совершает свой подвиг.

История Веры может быть интерпретирована как ответ консерваторам, которые, как было упомянуто выше, критиковали нигилистов за то, что те нацелены лишь на разрушение. Главное намерение Веры – это не бунт и не нарушение норм. Она хочет жить согласно собственным принципам и готова пожертвовать собой ради тех, кто, по её мнению, заслуживает этого. Выбранный ею путь аскетичен, но она верна себе, полностью раскрывает свои возможности, чтобы «служить делу».¹

Следует отметить, что поскольку повесть была написана в 1883-1884 гг. после первой волны террора, её идеализированную трактовку чистой, моральной, самоотверженной революционной деятельности народнического движения можно воспринимать не только как ответ консерваторам, но и как критику революционного движения времени. Подход Веры к желаемому социальному и политическому преобразованию характеризуется рассказчиком повести (которая является alter ego Ковалевской) «простейшим способом» быть полезной [13, с. 264]. В этом суждении чувствуется, что нужны люди, которые занимаются революционной работой и конспирацией, но в повести подчёркивается сила мирного пути².

С. Ковалевская, подобно Н.Г. Чернышевскому, создаёт с помощью идеализированной фигуры Веры простую этику для людей, желающих социальных и политических перемен. Это отнюдь не новая или оригинальная этика, в ней сплавляются элементы христианской морали (ценности служения, самопожертвования, мученичества), этики Чернышевского (ценности коллективистского альтруизма, освобождения личности от бремени традиций и ожиданий) и этики народничества, основанной на «учении» Петра Лавровича Лаврова³ (моральный долг перед народом,

¹ «Признаюсь тебе откровенно: для другой работы, ну хоть бы для революционной пропаганды, для конспирации, я бы, пожалуй, и не годилась вовсе. Уж тут большой нужен ум, красноречие, умение на людей действовать, их себе подчинять, а у меня этого вовсе нет. К тому же постоянно бы меня жалость разбирала, как это я других под опасность подвожу. А вот в Сибирь пойти - это совсем для меня, как есть настоящее дело! И как это все просто, неожиданно, будто само собой устроилось. Господи, как я счастлива!» [13, с. 299].

² Причиной этого могли быть личные убеждения Ковалевской или желание вызвать симпатию читателей.

³ С которым, между прочим, Ковалевская была знакома с детства [17, с. 12].

ненасильственный путь преобразования общества, служение единомышленникам)¹. В ходе создания этой этики используется слово «нигилистка». Вера становится нигилисткой именно благодаря своей солидарности с народом и естественной склонности к самопожертвованию. Быть нигилисткой для неё значит сочувствовать активно борющимся революционерам, поддерживать их и их семьи, стремиться спасти их от несправедливого наказания. Героиня всё время остаётся на краю революционного общества, не участвует активно в борьбе за разрушение деспотизма. Поэтому, если после прочтения повести мы думаем о нигилисте, в голове появляется Вера, а не придуманные консервативными публицистами и литераторами мрачные образы людей, которые ни во что не верят, для которых нет ничего святого, и которые хотят только разрушать с помощью «универсального насилия». Слово «нигилист» приобретает новое, позитивное значение, поскольку через образ своей героини Веры Ковалевская наполнила это понятие позитивными ценностями². Можно сказать, что этим способом она достигла двух целей: во-первых, опровергла мнение, согласно которому всех – от неконформистских идеалистов до террористов – можно одинаково осудить за отрицание и разрушение; во-вторых, писательница сделала привлекательным мирный моральный путь служения народу и преобразования общества, противопоставив его насильственному пути крайних представителей революционного движения.

Литература:

1. Антонова Г.Н. Герцен и русская критика 50-60-х годов XIX века: проблемы художественно-философской прозы. Саратов, 1989.
2. Антонович Максим Алексеевич. Асмодей нашего времени [Электронный ресурс] // URL: http://az.lib.ru/a/antonowich_m_a/text_0030.shtml (дата обращения: 23.07.2019).
3. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1990.
4. Березкина Е.П. Мифологическое начало в повести С.В. Ковалевской «Нигилистка» // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 10. С. 126—129.
5. Бик-Булатов А.Ш. Общественно-политический нигилизм в русской журналистике и публицистике второй половины XIX века: 1860-е годы: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Казань, 2005.
6. Викторovich В.А., Краснов Г.В. Нигилист на рубеже 60-х годов как социальный и литературный тип // Революционная ситуация в России в середине XIX века: деятели и историки / под ред. М.В. Нечкиной. М.: «Наука», 1986. С. 22—38.
7. Достоевский Ф.М. Бесы // Собр.соч. в 15 т. Т. 7. Л., 1990.
8. История русского романа: В 2 т. Т. 2. / под ред. Б.П. Городецкого, Н.И. Пруцкова. М.-Л., 1964.

¹ В «Исторических письмах» Лавров пишет: «Нравственный долг прогрессивного деятеля разъясняется сам собою при его внимательном рассмотрении. Прежде всего, во имя своего убеждения, если оно искренно, он должен стремиться уяснить другим то понимание прогресса, которое он усвоил; он должен стремиться приобрести сторонников этому пониманию. Но если он «один в поле не воин», то столь же бессильны и все разъединенные лица, как бы ни было сильно и искренно их убеждение; лишь коллективная сила может иметь историческое значение. Поэтому для борца за прогресс возникает долг скреплять свою связь со своими единомышленниками, войти элементом в организованную коллективность людей, действующих в определенном направлении словом и делом.» [19]

² Описанный механизм напоминает явление «реапроприации», принципиально используемое англосаксонской культурной антропологией и социологией, при котором уничижительное понятие, употребляемое относительно маргинализованной или угнетённой группы, начинает употребляться членами самой этой группы, причём таким образом, что они наполняют его позитивным смыслом и посредством этого символично помогают себе или группе в целом выбраться из маргинализованной и угнетённой позиции.

9. Ицкович М.А. Субкультура русского нигилизма 1860-х годов и её социальная направленность // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. № 6. С. 61—65.
10. Катков М. О нашем нигилизме по поводу романа Тургенева // Идеология охранительства / под ред. О. Платонова. М., 2009. С. 647—671.
11. Катков М. Процесс нечаевцев // Идеология охранительства. / под ред. О. Платонова. М., 2009. С. 373—383.
12. Ковалевская, С.В. Воспоминания. Повести. К 125-летию со дня рождения / Ред. П.Я. Кочина. М., 1974.
13. Ковалевская С.В. Нигилистка // С.В. Ковалевская. Воспоминания. Повести. К 125-летию со дня рождения / под ред. П.Я. Кочиной. М., 1974. С. 90—156.
14. Козьмин Б. Два слова о слове «нигилизм» // Литература и история. Москва, 1982. С. 219—230.
15. Козьмин Б. Ещё о слове «нигилизм» // Литература и история. Москва, 1982. С. 231—234.
16. Корчинский А.В. Концепция специального курса «дискурсивная история «русского нигилизма»: литература, философия, наука» [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-spetsialnogo-kursa-diskursivnaya-istoriya-russkogo-nigilizma-literatura-filosofiya-nauka> (дата обращения: 23.07.2019).
17. Кочина П.Я. Софья Васильевна Ковалевская. 1850—1894. М., 1981.
18. Кропоткин П.А. Записки революционера. [Электронный ресурс] // URL: http://az.lib.ru/k/kropotkin_p_a/text_1902_zapiski_revolutionera.shtml (дата обращения: 23.07.2019).
19. Лавров Пётр Лаврович. Исторические письма. [Электронный ресурс] // URL: http://az.lib.ru/l/lavrow_p_l/text_1869_istoricheskie_pisma.shtml (дата обращения: 24.07.2019).
20. Ленин В.И. Полное собрание сочинений (изд. пятое). Т. 20. Москва, 1973.
21. Нечкина М.В. Софья Ковалевская – общественный деятель и литератор // С.В. Ковалевская: Воспоминания. Повести. К 125-летию со дня рождения / под ред. П.Я. Кочиной. М., 1974. С. 485—506.
22. Нечкина М.В. Софья Ковалевская и Н.Г. Чернышевский // Чернышевский и его эпоха. Революционная ситуация в России в 1859-1861 гг. / под ред. М.В. Нечкиной. Москва, 1979. С. 174—194.
23. Новиков А.И. Нигилизм и нигилисты. Очерк критической характеристики. Л., 1972.
24. Первое собрание писем И.С. Тургенева. 1840-1883 гг. Санкт-Петербург, 1885.
25. Писарев Дмитрий Иванович. Базаров. [Электронный ресурс] // URL: http://az.lib.ru/p/pisarew_d/text_0220.shtml (дата обращения: 23.07.2019).
26. Тургенев И.С. Отцы и дети // Тургенев И.С. Накануне. Отцы и дети. Степной король Лир. Л., 1985. С. 133—301.
27. Чернышевский Н.Г. Что делать? Л., 1975.
28. Barghoorn Frederick. D.I. Pisarev: A Representative of Russian Nihilism // The Review of Politics. 1948. № 2. Pp.190—211.
29. Brower Daniel. Training the Nihilists. Education and Radicalism in Tsarist Russia. London, 1975.
30. Crosby Donald A. Nihilism // Routledge Encyclopedia of Philosophy. Vol. 7. London, 1998. Pp. 1—5.
31. Gleason Abbott. Young Russia: The Genesis of Russian Radicalism in the 1860s. New York, 1980.
32. Gyürki Katalin. „Mindannyian nihilisták vagyunk.“ Dosztojevszkij és az orosz nihilizmus. Ph.D-disszertáció Debrecen, 2007 [Electronic resource] // URL: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/3384/?jsessionid=27C0C7A3FF29D2986>

4B54D16915956EC?sequence=4 (Date of access: 23.07.2019).

33. Lampert Evgenii. Sons Against Fathers. Studies in Russian Radicalism and Revolution. Oxford, 1965.

34. Moser Charles. A Nihilist's Career: S. M. Stepniak-Kravchinskij // The American Slavic and East European Review. 1961. № 1. Pp. 55—71.

Mészáros Zsófia
PhD Student of History
meszaros.zsofia@btk.elte.hu
Eötvös Loránd University
Budapest, Hungary

OBSERVATIONS ON THE DISCOURSE ABOUT “NIHILISTS” WITH REGARD TO THE NOVEL *NIHILIST GIRL* BY SOFIA KOVALEVSKAYA

The paper is dedicated to the question of the use of the word “nihilist” in Russian literature and publicism in the second half of the 19th century in general, and with special regard to the novel of Sofia Vasilyevna Kovalevskaya, “The Nihilist Girl”. Different historiographical approaches of the issue of «nihilism» are presented. The paper is based on the discursive approach of the given question, according to which different negative connotations of the word “nihilist” used by Russian publicists and writers from the beginning of the 1860s are examined, as well as the filling of the word with positive values by Kovalevskaya, which is achieved through the idealised figure of the self-sacrificing heroine of the examined novel, Vera Barantsova .

Keywords: Sofia Vasilyevna Kovalevskaya; nihilism; nihilists; discursive approach; narodnik movement; revolutionary movement.

УДК 82.01/09

Попиашвили Нино
доктор филологии
nino.popiashvili@tsu.ge
Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили
Тбилиси, Грузия

ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА

Работа посвящена вопросам поэтического языка и поэтической лексики. Приведены характеристики поэтического языка. Поэтическая лексика: синонимы, антонимы, омонимы, профессионализмы, жаргонизмы, диалектизмы и др. являются предметом изучения языковедов и лексикографов. Но если языковеды исследуют грамматическое значение и назначение лексических единиц, то поэтическая лексика в художественной литературе преимущественно является объектом изучения литературоведов, так как поэт, проявляющий свое отношение к вселенной в художественном образе, часто представляет свое отношение к предметам и явлениям, свой идейный замысел и эстетические взгляды посредством поэтической лексики. Поэтическая лексика используется для различных целей и намерений: для демонстрации колорита, для улучшения поэтического высказывания, для достижения поэтического эффекта не только в поэзии, но и в прозе, миниатюре и т.д. Поэтический язык является образом поэтического мышления. На уровне поэтического

языка также проявляется идейно-художественный замысел писателя. Именно поэтому такое решающее значение имеет определение характера его поэтической речи при анализе художественного произведения. Поэтический язык имеет много способов выражения. Поэтическую речь можно сгруппировать по нескольким направлениям: архаизмы, этнографизмы, историзмы, регионализмы, диалектизмы, провинциализмы, неологизмы, интернационализмы, заимствованные слова, профессионализмы; варваризмы, кальки; дисфемизмы, вульгаризмы, жаргонизмы; синонимы, антонимы; омонимы, полисемия, паронимы, тавтология; окказионализмы, поэтизмы, плеоназмы, эвфемизмы.

Ключевые слова: поэтический язык; поэтическая лексика; синонимы; антонимы; омонимы; профессионализмы; жаргонизмы; диалектизмы; грузинская литература.

Поэтическая речь достигается путем использования поэтической лексики. В отличие от непоэтической, нехудожественной речи, поэтическая речь является носителем эстетической функции. Ю.Н. Тынянов в книге “Проблема стихотворного языка” утверждал: „Понятие «поэтического языка», не так давно выдвинутое, претерпевает теперь кризис, вызванный несомненно широтой, расплывчатостью объема и содержания этого понятия, основанного на психолого-лингвистической базе. Термин «поэзия», бытующий у нас в языке и в науке, потерял в настоящее время конкретный объем и содержание и имеет оценочную окраску... Самым значащим вопросом в области изучения поэтического стиля является вопрос о значении и смысле поэтического слова“ [4, с. 5].

Поэтическая речь подразумевает характер не отдельных выражений, словосочетаний, а художественный характер словарного материала, лексики. Лексические и фразеологические элементы в поэтическом языке семантически мотивированы. По мнению Романа Jakobsona, поэтический язык представляет собой совокупность эстетических и поэтических функций, что означает, что поэтическое выражение направлено на само себя. “Литературоведение, центральной частью которого является поэтика, рассматривает, как и лингвистика, два ряда проблем: синхронические и диахронические. Синхроническое описание касается не только литературной продукции данной эпохи, но и той части литературной традиции, которая в данную эпоху сохраняет жизненность. Так, например, Шекспир, с одной стороны, и Донн, Марвелл, Китч и Эмили Диккинсон – с другой, являются для поэтического мира Англии наших дней живой поэзией; в то же время творчество Джеймса Томпсона или Лонгфелло сегодня не принадлежит к живым художественным ценностям. Отбор классиков и их реинтерпретация современными течениями - это важнейшая проблема синхронического литературоведения. Синхроническую поэтику, как и синхроническую лингвистику, нельзя смешивать со статикой; в любом состоянии следует различать более архаичные формы и инновации (неологизмы). Любое современное состояние переживается в его временной динамике; с другой стороны, как в поэтике, так и в лингвистике при историческом подходе нужно рассматривать не только изменения, но и постоянные, статические элементы. Полная, всеобъемлющая историческая поэтика или история языка – это надстройка, возводимая на базе ряда последовательных синхронических описаний” [6].

По словам Ю.М. Лотмана следует «отождествить в определенных отношениях внутритекстовые сегменты и рассматривать набор этих сегментов как одну или несколько парадигм» [2]. Поэтический язык является творческим языком и поскольку креативность, вообще относится к эстетической сфере, поэтический язык отражает эстетическое значение творчества. Следует также отметить, что одной из

предназначений поэтического языка является коммуникативная функция, так как с его помощью передается информация о внутреннем мире текста.

Особенность поэтического языка состоит в том, что в нем может быть представлена лексика, созданная любым языковым (фонетическим, словообразовательным, грамматическим, ритмическим) явлением, становящимся новым эстетическим показателем языковых объектов. В понимании Ю.М. Лотмана, в отличие от обычного, естественного языка, поэтический язык представляет собой «вторичную моделирующую систему», в которой знак сам моделирует свое содержание [2].

Работа над словом – одна из важнейших сторон творческого поиска писателя. Писатель относится к слову с определенной творческой целенаправленностью, выбирает его лексически, грамматически. В высокохудожественном литературном тексте не встречаются случайные словосочетания или какие-либо словообразования. Именно этот сложный и разнообразный процесс является предметом поэтической, т.е. художественной стилистики. Поэтическая стилистика изучает специфику поэтической речи и основывается на четырех основных компонентах, которыми являются:

- поэтическая лексика;
- поэтическая семантика;
- поэтическая фонетика;
- поэтический синтаксис.

Поэтическая лексика выражает разнообразие лексического запаса художественного языка. По мнению Гегеля, главное предназначение поэтической лексики – это придать сказанному художественности, нагрузить произведение эмоциональным смыслом, внести экспрессию и резкость. Кроме того, не только видеть предмет, но и чувствовать и испытывать его [7, с. 5—10]. В поэтическом языке пропадает однозначная связь между знаком и предметом, поскольку здесь стремление к новизне, развитию подразумевает образование слов, иногда не имеющих никаких связей с действительностью. „Литературный язык уже в силу своей готовности передать любое сообщение оказывается безразличным, нейтральным по отношению к выражаемым смыслам. Его интересуют только нормативные грамматические значения – это наиболее семиотическая (конвенциональная) манифестация национального языка. Языки духовной культуры противостоят языку официального быта как семантически маркированные – семантически нейтральному. В языках материальной культуры усилен денотативный полюс знака и ослаблен сигнификативный: упор сделан на обозначаемое. Основная функция этих языков – номинация: многочисленные технические диалекты знают названия сотен тысяч предметов и их деталей, о существовании которых рядовой носитель литературного языка даже не подозревает“ [5].

Поэт, проявляющий свое восприятие и отношение к вселенной в художественном образе, представляет свое отношение к предметам и явлениям, свой идейный замысел и эстетические взгляды посредством именно поэтической лексики. Поэтическая лексика используется для различных целей и намерений: для демонстрации колорита, для улучшения поэтического высказывания, для достижения поэтического эффекта не только в поэзии, но и в прозе, миниатюре, и вообще в любом жанре художественной литературы. Известно, что язык, в частности поэтический язык, является образом поэтического мышления. На поэтическом языке также проявляется идейно-художественный замысел писателя. Именно поэтому при анализе художественного произведения решающее значение имеет определение характера его поэтической речи. “Слово не имеет одного определенного значения. Оно – хамелеон, в котором каждый раз возникают не только разные оттенки, но иногда и разные краски. Абстракция «слова», собственно, является как бы кружком, заполняемым каждый раз по новому в зависимости от того лексического строя, в который оно попадает, и от

функций, которые несет каждая речевая стихия. Оно является как бы поперечным разрезом этих разных лексических и функциональных строев” [4, с. 48].

Поэтический язык имеет много способов выражения. Поэтическую речь можно сгруппировать по нескольким направлениям:

- архаизмы, этнографизмы, историзмы, регионализмы, диалектизмы, провинциализмы;
- неологизмы, интернационализмы, заимствованные слова, профессионализмы;
- варваризмы, кальки;
- дисфемизмы, вульгаризмы, жаргонизмы;
- синонимы, антонимы;
- омонимы, полисемия, паронимы, палиндромы, поэтическая тавтология;
- окказионализмы, плеоназмы, эвфемизмы.

Следует отметить, что поэтический язык как творческий язык, отличается открытостью. Поэтический язык стремится к обновлению и изменениям, к поиску новых форм и возможностей. При этом поэтический язык отличается своей оригинальностью. В соответствии с эпохальными литературными течениями и направлениями поэтическая речь, также как и поэтическое творчество в целом, может быть романтической, реалистической, символистской, авангардистской, модернистской, постмодернистской и т. д. Каждое литературное течение имеет свои эстетические особенности, которые также учтены при анализе поэтической речи и поэтической лексики писателя.

В нескольких словах мы также коснемся грузинского письменного языка. С самого начала для грузинского поэтического языка была характерна простая и понятная поэтическая речь. Литературный язык, на который основывается художественный язык, происходит от народного языка. Грузинский литературный язык делится на старый и новый. Также выделяют средний грузинский язык как переходный этап между старым и новым грузинским. Старый грузинский язык является языком V—XI веков. Несмотря на то, что и в этот период литературный язык не был однообразным, он все же был близок к разговорному, народному языку, и поэтому новый грузинский язык не претерпел существенных изменений. С XII века начинается развитие нового грузинского языка, истоком которого являлось зарождение и развитие светской литературы, литературный и поэтический языки Шавтели, Чахрухадзе и Шота Руставели характеризовались признаками, характерными для нового грузинского языка (склонение имен, спряжение глагола, словообразования и т.д.). Трудная книжная речь не смогла распространиться в грузинской художественной литературе. В этом отношении следует отметить языковую реформу патриарха Антона I, которая была развита в 60-х годах XVIII века и продолжалась в течение столетия. Согласно теории трех стилей патриарха Антона, одного литературного языка было недостаточно, и должны были существовать три типа литературного языка. «Высокий стиль» был необходим для того, чтобы говорить о «высокой материи». Здесь подразумевались богословские и духовные науки, религиозная литература и т.д. Обсуждение исторических вопросов возможно было «средним стилем», а повседневные события должны были описываться на разговорном языке или «низким стилем». В XIX веке грузинские шестидесятники, Илья Чавчавадзе, Акакий Церетели и др., грузинский литературный язык вновь приблизили к разговорному, народному языку. Следовательно, грузинский поэтический или художественный язык близок к разговорному, народному языку и составляет основу литературного языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что поэтический язык, т.е. язык художественного произведения, является одной из важнейших частей духовной культуры. Он, как некое языковое искусство, создает место для литературных произведений в системе культуры. Границы и разделения, существующие между

бытовым языком и поэтическим языком, образуют особенности художественной литературы, что отражено в произведениях отдельных авторов, а также в художественных текстах литературных течений, национальных литератур, миграционных, межкультурных литератур, мировой литературы. Один и тот же автор, при создании различных произведений, обращается к различным группам поэтической лексики. Поэтический язык, следовательно, фиксирует как общекультурное состояние общества, так и специфику индивидуально-авторского мышления.

Литература:

1. Жирмунский В.М. Введение в литературоведение: Курс лекций. М., 1996.
2. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста // Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. СПб., 1996.
3. Попиашвили Н. Поэтический язык // Введение в литературоведение. Тбилиси, 2009.
4. Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка. Статьи. М., 1965.
5. Шапир М.И. Universum versus. Язык – стих – смысл в русской поэзии XVIII–XX веков. Кн. 1. М., 2000.
6. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975.
7. Hegel G.W.F. Vorlesungen über die Ästhetik. Berlin, 1973.

Popiashvili Nino

Doctor of Philology

nino.popiashvili@tsu.ge

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

Tbilisi, Georgia

PECULIARITIES OF POETIC LANGUAGE IN A LITERARY TEXT

Poetic vocabulary as synonyms, antonyms, homonyms, professionalisms, jargonisms, dialectisms, etc. have been the subject of study of linguists and lexicographers. But if linguists are researching the grammatical meaning and purpose of lexical units, the poetic vocabulary in fiction is mainly being studied by literary scholars, as a poet who shows his attitude towards the universe in an artistic form presents his attitude towards objects and phenomena, his ideologic conception and aesthetic views through the poetic vocabulary. Poetic vocabulary is used for various purposes and intentions: to demonstrate charm, to improve poetic expression, to achieve poetic effect not only in poetry, but also in prose, miniature and so on.

Poetic language is a way of poetic thinking. The ideological and artistic conception of the writer is also manifested in a poetic language. That is why the determination of nature of one's poetic speech in the work of art analysis is crucial. Poetic language has many ways of expression. Poetic speech can be grouped in a number of directions: archaisms, ethnografisms, historicisms, regionalisms, dialectisms, provincialisms, neologisms, internationalisms, loanwords, professionalisms; barbarisms, calques; dysphemisms, vulgarisms, jargonisms; synonyms, antonyms; homonyms, polysemy, paronyms, tautology; occasionalisms, poetisms, pleonasm, euphemisms.

Keywords: *poetic vocabulary; poetic language; synonyms; antonyms; homonyms; professionalisms; jargonisms; dialectism; georgian literatures.*

Просина Наталья Александровна
nata200771@mail.ru
Пензенский государственный университет
Пенза, Россия

ЗВУКОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ (ОТ НАРОДНОЙ ЛИРИЧЕСКОЙ ПЕСНИ ДО РЭПА)

В работе предпринята попытка анализа звуковой организации поэтических текстов разного жанра: лирической народной песни “Вдоль по улице метелица метёт” и рэп-текста “Твоя любовь” (исп. Баста). С этой целью, во-первых, обращается внимание на ряд базовых фонетических особенностей организации поэтической речи, характерных для русского языка. Во-вторых, тексты песен рассматриваются с позиции использования в них данных приемов фонетической организации речи.

В результате сопоставительного анализа делается вывод о том, что рэп-текст, попадая в национальное пространство русского языка, начинает соответствовать фонетическим правилам его звуковой организации, “впитывает” этнокультуру, обретая характерные для неё черты.

Ключевые слова: *звуковая организация речи; звукообраз; мелодика речи; благозвучие; фоносемантика; звуковой повтор; ритм; национальная идентичность; рэп-исполнитель; лингвоцентричность.*

Звучащая речь является основной формой существования языка. Её также можно представить и как некий каркас, в который как бы встраивается язык [3, с. 6]. Не обладая собственным значением, звуки, объединённые в слова, высказывания, тексты, участвуют в создании смысла. И если письменный текст предлагает нам линейную последовательность предложений, звучащая речь воспринимается в виде потока звукообразов, понятных и интересных, исключающих разночтения или способных вызвать нежелательные ассоциации, если были услышаны неправильно.

Организация поэтического текста отличается от организации прозаического текста особым использованием звуковой ткани языка. Звуковая организация речи – отбор и употребление в поэтическом тексте с определенным стилистическим заданием различных языковых средств фонетического уровня, таких как звуки речи, словесное ударение, длина слова, интонация, ритм, пауза, рифма. Звуковая организация речи выражается в комбинировании фонетически однородных, близких или фонетически контрастных звуков, слогов, слов, фраз для усиления смысловой выразительности стиха [9, с. 116], включает благозвучие, различного рода звуковые повторы (рифма, анафора, эпифора), звукопись (аллитерация, ассонанс, звукоподражание) [8, с. 98]. Рассматривая вопрос о звуковой организации речи, также необходимо включать в него мелодику речи, определяемую как “совокупность тональных средств, характерных для данного языка” [2, с. 204]. Всё это позволяет исследовать разнообразные приёмы усиления фонетической выразительности речи, определить и дать оценку характерным для каждого национального языка особенностям звукового строя.

В русском языке исследователи выделяют ряд фонетических особенностей, позволяющих организовать речь в зависимости от стилистических задач.

Во-первых, сочетаемость гласных и согласных звуков. Благозвучие – это наиболее совершенное, с точки зрения носителей языка, сочетание звуков, удобное для произношения и приятное для слуха. Оно достигается соответствием звукового состава конкретного речевого произведения тем звуковым закономерностям и

звукосочетаниям, которые исторически сформировались в языке и осмысляются русскими как естественные, удобные, красивые [6, с. 45—46]. В русской речи гласные в среднем составляют 42,35%, согласные – 53,53%, звук *й* – 4,12%, однако неправильным будет считать, что доминирование в речи гласных звуков приведёт к большему благозвучию. Естественное звучание русской речи обеспечивается гармоничным чередованием гласных и согласных звуков и лишь незначительным использованием консонантных сочетаний нескольких согласных в начале или в середине слова (*снег, весна, песня*). Необходимо обратить внимание на порядок следования согласных звуков в подобных сочетаниях. Он должен быть в соответствии с законом восходящей звучности слога: шумный согласный (глухой или звонкий) и сонорный (*кресло, словарь, буква, родной*). Громоздкие сочетания большего количества согласных, также как и гласных, затрудняют речь и, соответственно, нарушают, снижают благозвучие.

Во-вторых, особая роль звука в моделировании звукообраза. К.Бальмонт в книге “Поэзия как волшебство” писал: “Вслушиваясь долго и пристально в разные звуки, всматриваясь любовно в отдельные буквы, я не могу не подходить к известным угадываниям, я строю из звуков, слогов и слов родной своей речи заветную часовню, где всё исполнено углублённого смысла и проникновения...” [1, с. 241]. Влияние звуков на формирование образов и смыслов – предмет изучения фоносемантики, результаты исследований которой показали, что каждый звук, давая волновой импульс, воздействует на психику человека и может восприниматься по-разному: горячим или холодным, узким или широким, плохим или хорошим и т.д. Результатом эксперимента А.П.Журавлёва стала таблица звуков русского языка, в которой фонетическая значимость каждого звука описывалась с помощью конкретных характеристик (например, звук [а] производит впечатление хорошего, большого, светлого, сильного, красивого, гладкого, легкого, яркого, радостного и т.д.; у звука [ф] другие характеристики: плохой, темный, грустный, страшный, тусклый, печальный, тихий; звук [х] оказался страшным и отталкивающим) и согласно которой с отрицательными эмоциями или негативной оценкой, например, связаны слова, включающие 1) неблагозвучный согласный (неряха, хам), 2) сочетания такого согласного с гласными у, ы, также воспринимаемыми как “плохие” (хулиган, шушера), 3) сочетание неблагозвучного согласного с сонантом (скряга, дрыхнуть, замухрышка). Исследователи (Шарль Балли, Д. Шмелёв, О. Блинова, А. Журавлёв) отмечают, что фонетическая значимость, естественно, отличается от значения слова, являясь личным впечатлением от звука, однако это один из действенных способов звуковой организации речи для достижения ею определённой стилистической цели.

В-третьих, наиболее частой формой звуковой организации речи являются звуковые повторы, среди которых различают повторения звуков по качеству (таких, как ассонанс – повторение гласных, и аллитерация – повторение согласных) и по месту (таких, как анафора – повторение начальных звуков слова или строки, эпифора – повторение конечных звуков и др.). В фонетической системе русского языка доминирующее положение занимают согласные, семантическая значимость которых помогает установить разнообразные предметно-смысловые ассоциации. В связи с этим наиболее распространённым видом звукового повтора является аллитерация, т.к. её изобразительно-выразительные возможности значительно шире. Итак, повторение однородных звуков выделяет в речевом потоке слова, связанные данным звуковым повтором, акцентирует на них внимание, подчёркивает логические связи между ними, указывая на смысловую близость, возможную однородность предметов.

В-четвёртых, систематическое, закономерное повторение разного рода звуковых элементов языка придаёт упорядоченность звучащей речи, создавая ощущение ритмичности. Ритм – равномерное чередование долгих и кратких, ударных и безударных слогов, слов, отдельных фраз, усиливающее эмоциональную, художественную выразительность речи. (Данное условие обязательно для организации

стихотворной речи.) Определяя важность данного компонента звуковой организации речи, В.Маяковский писал, что “ритм – основа всякой поэтической вещи”, одним из основных элементов которой является рифма, разновидность эпифоры, регулярный повтор конечных звуков стихотворных строк. Объединяя строки, образующие единое семантическое пространство, рифма выполняет ритмическую функцию. В то же время рифма – средство создания красоты звучания стиха, средство, выделяющее слова, первостепенные в смысловом значении. Членение речи на ритмические единицы свойственно для всех языков. Однако определённая упорядоченность в расположении ударных слогов, выражающаяся в системе стихосложения (русская традиционная норма среднего междуударного интервала – 2—2,5 слога), длина единиц ритма, наличие паузы между ними, качество клаузулы в конце диктуются индивидуальными особенностями фонетической системы каждого языка, отклонение от которой придает тексту тяжеловесность и невыразительность.

Анализ звуковой организации речи – одно из важнейших направлений литературоведения. На разных этапах развития литературы предметом изучения были тексты различных родов и жанров. Наиболее ярко роль звуковой организации речи проявляется в поэзии, где особенно велико стилистическое значение фонетических средств языка. Поэтому особое внимание учёных-филологов обращено на поэтические тексты, особенно песенного жанра, так как именно песня, от традиционной до современной, отражает жизненные процессы, протекающие в сфере деятельности народа, именно песня через звуковую организацию текста влияет на подсознание, воздействует на чувства и эмоции.

Являясь ярким проявлением национальной идентичности, народная песня всегда строилась не только на понятном и близком содержании, но и была оформлена в соответствии с языковыми фонетическими нормами русского языка. Песенный текст характеризовался особым подбором звучания составляющих его слов, основанном на ассоциациях звука со смыслом.

В качестве примера может быть выбрана народная песня “Вдоль по улице метелица метёт”, известная ещё с XVIII века. Песня построена на диалоге: две первые строки принадлежат девушке, остальные – влюблённому в неё молодому человеку.

Встреча с милым доставляет девице-красавице радость. Обе строки фонетически выстроены так, чтобы подчеркнуть это настроение: 1) каждое слово – пример равномерного чередования гласных и согласных звуков, характерного для русской речи, 2) каждое слово содержит мягкий сонорный звук [м'] или [л'], 3) полное отсутствие неблагозвучных сочетаний. Кроме того, использование в каждом слове звуков [м] и [л] позволяет говорить об аллитерации: не только подчёркивается радостное настроение, но и передаётся движение, “раздвигается” пространство (вдоль, улица, метелица). Следующие строки, принадлежащие молодому человеку, подхватывают тон, заданный первыми. Несмотря на то, что любовь “иссушила”, надежда не потеряна. Хотя в словах и появляется большее количество консонантных сочетаний (кр, зв, гл, св, бр), но они соответствуют правилам русского благозвучия: глухой, звонкий, сонорный. Кроме того, созвучие внутри строк “молодца – красавица” акцентирует внимание на возможной оправданности этой надежды.

Песня рассчитана на широкий круг слушателей, поэтому, как правило, в ней используются простые рифмы, не усложняющие восприятия. Кроме того, народная песня не следует правильному чередованию рифмы. Иногда несколько строк могут быть не рифмованы:

На твою ли на приятну красоту,
На твоё лишь толь на белое лицо...

но следующие – связываются рифмой:

Ты постой, постой, красавица моя,
Дозволь наглядеться, радость, на тебя.

Обращает на себя внимание и концовка строки: хотя клаузула мужская (последний слог ударный), все строки заканчиваются гласной фонемой. Такой расклад исключает жёсткую категоричность, смягчая фразу, вызывая определённый экспрессивный эффект у слушателя: настроение остаётся задорным и позитивным.

На современном этапе развития песенного жанра широкую популярность приобретают тексты рэп-исполнителей. Рэп (англ. rap – резко говорить, выкрикивать) – “речитативное исполнение стихов под ритмическую музыку” [7, с. 556], изначально формировался как молодёжная протестная субкультура. Однако рэп характеризуется лёгкой “приживаемостью” в других культурах. Поэтому в настоящее время он уже перестаёт восприниматься как некое контркультурное образование, с точки зрения содержания отходит от лозунговых форм выражения протеста, приближаясь к форме поэтического текста.

Отличительной особенностью рэпа является стремление к упрощению грамматики, акцентированное внимание на словах, а не на музыке, ярко выраженные фонетические отличия. Национальной спецификой русского рэпа, как отмечают филологи, становится его лингвоцентричность. Русский рэп – частный случай звучащей поэзии, естественной формой для которой является речитативное, певческое исполнение, при котором звук связан непосредственно с фоническим строем речи. Звуковые повторы разного рода, звукоимитация, звукоподражание – необходимые средства, с помощью которых звучащий поэтический текст наполняется смыслом.

Важнейшим из базовых фонетических компонентов звуковой организации реп-текста является рифма (от греч. *rhythmos* – соразмерность): звуковой повтор, выделяющий стихотворные окончания (клаузулы), акцентирующий паузу, а, следовательно, ритм песенного текста. Следует отметить, что рэп-тексты, также как и народные (в этом прослеживается некая преемственность между ними), не являются образцом классической рифмовки поэтического текста. Например, в тексте песни одного из первых русских рэп-исполнителей Басты “Твоя любовь” можно отметить следующие, наиболее яркие особенности рифмы:

1) двойная рифма, когда стихотворная строка условно разделена на две части, концовка каждой из которых рифмуется друг с другом: “Твоя любовь – *игра* в красивые *слова*”, “Твоя *любовь* причиняет мне *боль*”;

2) большинство строк заканчивается мужской клаузулой, но 3-и имеют женскую, двусложную концовку и 4-е – дактилическую, трёхсложную. Чередование строк бессистемное: в первом куплете мужскую клаузулу имеют все строки за исключением одной (“Ты не умеешь любить, твоя любовь жестОка”); во втором 3-и женские клаузулы дополняются 4-мя дактилическими (“Ты хочешь развлЕчься”, “Будь осторожна, ты можешь обжЕчься”, “С огнём играть опАсно” и “Мир пополам, сердце вдрЕбезги”, “И, возможно, этой боли не сможешь вВлнести”, “Напрасными будут все твои старАния”, “Для настоящей любви не достаточно желАния”). Идущие друг за другом строки с односложной концовкой убыстряют темп речи, увеличивают её напряжённость: всё на одном дыхании. Строки с двусложной и трёхсложной концовкой воспринимаются как необходимый вздох, глоток воздуха, передышка;

3) нарушения правильного чередования рифмы (также как и в рассматриваемой выше народной песне): несколько строк демонстрируют отсутствие рифмы, следующие далее несколько строк – присутствие.

И безответная любовь сожжёт тебя изнутри.

Разбитые мечты, ты совсем одна

и

Напрасными будут все твои старания,

Для настоящей любви не достаточно желаний.

С одной стороны такой способ сочетания строк нарушает гармонию стиха, а с другой – увеличивает его экспрессивность, что в конечном итоге помогает достигнуть цель: передать эмоции, повлиять на восприятие текста.

Итак, мы подробнее рассмотрели некоторые базовые компоненты звуковой организации поэтической речи на примере рэп-текста и народной песни. Современная песня генетически восходит к народной лирической песне. Даже текст такого нетрадиционного для русской песни жанра, как рэп, попадая в языковое пространство национальной речи, “впитывает” этнокультуру, начинает соответствовать фонетическим правилам её звуковой организации, обретая характерные для неё черты.

Литература:

1. Бальмонт К. Д. Стозвучные песни: Сочинения (избранные стихи и проза). Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1990.
2. Большая советская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1969—1978г.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. URL: <https://megaobuchalka.ru/7/38427.htm>.
4. Журавлёв А.П. Звук и смысл. Книга для внеклассного чтения учащихся старших классов. М.: Просвещение, 1991.
5. Захарова Н.Н. Курс лекций “Стилистика русского языка и культура речи”. Тула: изд-во ТулГУ, 2008.
6. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону, 2010. С. 45—46.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: ООО «А ТЕМП», 2006
8. Словарь литературоведческих терминов / С.П. Белокурова. СПб.: Паритет, 2006.
9. Тимофеев Л.И. Звуковая организация стиха // Краткая литературная энциклопедия / Гл.ред. А.А.Сурков. М.: Советская энциклопедия, 1962—1978, Т. 2.

Prosina Natalia

nata200771@mail.ru
Penza State University
Penza, Russia

SOUND ORGANIZATION OF POETIC SPEECH (FROM THE NATIONAL LYRIC SONG TO RAP)

The paper attempts to analyze the sound organization of poetic texts of various genres: the lyric folk song “There is a snowstorm along the street...” and the rap text “Your Love” (rap performer Basta). To that end, firstly, attention is drawn to a number of basic phonetic features of the organization of poetic speech which are characteristic of the Russian language. Secondly, the lyrics are considered from the position of using these phonetic speech organization techniques in them.

As a result of the comparative analysis, it is concluded that the rap text, falling into the national space of Russian language, begins to conform to the phonetic rules of its sound organization, “absorbs” ethnic culture, acquiring its characteristic features.

Keywords: *sound organization of speech; sound image; speech melody; euphony; phonosemantics; sound repetition; rhythm; national identity; rap performer; linguacentricity.*

Седова Елена Сергеевна
кандидат филологических наук
helens82@mail.ru

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
Челябинск, Россия

ИГРОВОЕ НАЧАЛО В «ТЕАТРАЛЬНОМ РОМАНЕ» М. БУЛГАКОВА: ВОПРОСЫ ФОРМЫ

В творчестве М.А. Булгакова гармонично соединяется прозаическое и драматургическое. В своих прозаических текстах писатель работает как драматург, уделяя внимание, построению мизансцен, диалогов, наполняя свои произведения разного рода конфликтами. Не является исключением «Театральный роман» М.А. Булгакова, название которого уже содержит игровой код. В рамках данной статьи речь пойдет о главном герое «Театрального романа» писателе Сергее Леонтьевиче Максудове, его творческом становлении и пути в театр. Следует отметить, что театр (здесь – это Независимый Театр) и театральная среда не столько используются писателем в качестве материала, сколько демонстрируют и доказывают театральное художественное мышление автора. Это, безусловно, отражается в структуре самого текста, куда проникает игровое начало. Наша задача – проанализировать композицию произведения, которая ретроспективна и диспропорциональна. В этом заключен авторский замысел: показать динамику характера и мироощущения главного героя, его движение из мира «литераторов» в мир театра (1 часть) и тесную связь с ним (2 часть). Мы выделяем следующие акты в драме/трагедии жизни творца Максудова: начало творческого пути (история романа «Черный снег»); мир «литераторов»: от очарования к разочарованию; мир театра (знакомство с театром и репетиции пьесы Максудова «Черный снег»). Мы приходим к выводу, что структура романа показывает драму/трагедию творца.

Ключевые слова: *М.А. Булгаков; «Театральный роман»; игровое начало; композиция; театральность; драматургичность; творец; паратекстуальные элементы (заглавие, подзаголовок, эпиграф).*

Творчество М.А. Булгакова уникально и своеобразно, в нем гармонично соединяется прозаическое и драматургическое, автор работает одновременно как прозаик и драматург. Нередко в его романах и повестях мы читаем диалоги, которые словно выхвачены с театральной сцены, где прописаны не только реплики персонажей, но и ремарки, особенности освещения, декораций и прочего. Такую диалогичность прозы и драматургии отмечает В.В. Химич, называя ее «двусоставностью» [9, с. 32]. Для самого писателя проза и драматургия были как правая и левая рука пианиста, отсюда «драматургичность» его художественного мышления. Это фундаментальное свойство булгаковского искусства базируется на «удвоенной творческой страсти» – «писать, т.е. изображать нечто на листе бумаги, а также играть, т.е. представлять изображенное в лицах и трехмерном пространстве сцены» [5, с. 6]. Страстность, пыл души характерны для творцов, показанных М.А. Булгаковым в разных произведениях. В рамках данной статьи речь пойдет о главном герое «Театрального романа» писателе Сергее Леонтьевиче Максудове, его творческом становлении и пути в театр. Следует отметить, что театр (в данном произведении – это Независимый Театр) и театральная среда не просто используются писателем в качестве материала (или, говоря метафорически, «жизненных декораций» героя), раскрывающего тему судьбы творца,

сколько демонстрируют и доказывают «структурно театральное» художественное мышление автора [9, с. 33]. Это, безусловно, отражается в структуре самого текста, куда проникает игровое начало.

Изучению игрового начала в «Театральном романе» М.А. Булгакова посвящено немало критических работ (В.В. Химич, С.А. Жукова, В.Б. Петров, А.М. Смелянский, Г.А. Лесскис, М. Чудакова и др.). Особенности композиции также рассматривались разными учеными, но недостаточно подробно. Этим объясняется наш научный интерес к данному аспекту в изучении «Театрального романа» М.А. Булгакова. Наша задача – проанализировать композицию произведения, проследив, таким образом, путь Максудова к театру и постижение героем мира искусства и игры. Кроме того, структура романа показывает драму/трагедию творца.

Название произведения явно двусмысленно и условно. Как отмечает Г.А. Лесскис, «"Театральный роман" – роман о театре, как «военный роман» – роман о войне <...> Но ведь роман имеет и другой смысл – «любовь». И в этом смысле название романа Булгакова можно понимать как рассказ о взаимной любви писателя Максудова и Независимого Театра, которая заканчивается «изменой» театра и трагической гибелью Максудова» [3, с. 133]. Следовательно, заголовок определяет основное содержание произведения – роман главного героя с Независимым Театром и роман как литературное творение, посвященное театральному миру, но оставшееся в посмертных записках покончившего с собой драматурга.

С другой стороны, в названии скрыта авторская ирония – это роман с Авророй Готье, который происходит в театре. Намеки на это есть в 16 главе «Удачная женитьба», но без какого-либо продолжения (подробнее об образе Авроры Готье см. статью С.А. Жуковой [2]).

Произведение имеет подзаголовок – «Записки покойника» (не «покойного»), что свидетельствует об игре автора в «отсутствие присутствующего» [7, с. 21], поскольку Максудов, как мы затем узнаем из предисловия, покончил с собой. Также записки или «то сатирические, то юмористические сцены из московской театральной жизни конца 20-х – начала 30-х гг.» [8, с. 7] позволяют глубже раскрыть проблематику «Театрального романа». «Сатирические страницы «Театрального романа» – это не разочарование в театре, а насмешка, порой очень сердитая, надо всем, что мешает театру быть тем чудом, которым он обязан быть в настороженных и в то же время восторженных глазах героя романа драматурга Максудова, за которым в данном случае с полным основанием можно ощутить самого Михаила Булгакова» [8, с. 7].

Еще одна функция замогильных записок, но уже отмеченная Е.А. Яблоковым, заключается в том, что записки несут собой некую «прогрессирующую иллюзорность, «театральность» жизни: активный творческий процесс и проникновение в жизнь театра» [10, с. 258]. Герой постепенно, ближе к финалу романа, теряет чувство реальности, его любовь к театру определяется автором как «иссушаемая». Интересно интерпретирует жанр произведения Максудова С.А. Жукова: драматург оставляет после себя не роман и не пьесу, а записки «как мемуарное свидетельство причин своей гибели ввиду невозможности существования ни в одном из лучших, как он думал, миров» [2, с. 40].

Начинается «Театральный роман» с предисловия, где позиция издателя в отношении автора-повествователя двойственна: решительно отделяя себя от Максудова, Булгаков наделяет его многими чертами своей биографии. В то же время издатель резко и решительно противопоставляет себя герою, признаваясь, что к сочинению этих записок он не причастен, а Максудов, написавший о театре, на самом деле «никакого отношения ни к драматургии, ни к театрам никогда в жизни не имел» [1, с. 5-6], это плод его больной фантазии. Любопытно и такое заявление издателя: «Я, хорошо знающий театральную жизнь Москвы, принимаю на себя ручательство в том, что ни таких театров, ни таких людей, которые выделены в произведении покойного,

нигде нет и не было» [1, с. 5-6]. Также в предисловии есть указание на уничтоженный издателем эпиграф к «Запискам покойника» «Коемуждо по делом его...», который показался ему «претенциозным, ненужным и неприятным» [1, с. 5]. Читатель вновь сталкивается с некой условностью (игровая черта), однако в эпиграфе содержится глубокий нравственный смысл: ответственность каждого за его деяния.

Следовательно, парадоксальность ситуации с издателем и записками, которые ему было завещано опубликовать, может рассматриваться как элемент театральности романа. Предисловие как структурно важный компонент композиции необходимо писателю для того, чтобы оценить последующее повествование. По словам Е.А. Яблокова, «реализуя прием «текст в тексте», Булгаков неоднократно вводит мотив «отсутствующего» текста – уничтоженного кем-либо из персонажей и потому как бы «недоступного» для восприятия (но все же читаемого нами); подобный текст приобретает ореол “эзотеричности”» [10, с. 78]. Весь роман М.А. Булгакова ретроспективен по отношению к предисловию. Некоторые части также показаны не по хронологии. Рассмотрим это более подробно.

Произведение состоит из 2 частей, которые диспропорциональны: первая часть охватывает 14 глав, вторая – 2 (это 15 и 16 главы). Так, 2–7 главы показывают историю краха романа Максудова «Черный снег». Именно с описания этих событий должно начинаться повествование, однако им предшествует 1 глава, логично и хронологически связанная с 8–14 главами, когда на пороге квартиры Максудова появляется режиссер Учебной сцены Ксаверий Борисович Ильчин. В 8 главе он, словно Вергилий, становится проводником Максудова в мир театра. Главы с 8 по 14 посвящены пьесе Максудова, которую он пишет после провала своего романа и, как мы узнаем в последующем, по заказу Независимого Театра.

Переломной в этом плане является 7 глава (без названия), когда герой подводит итоги до своего судьбоносного знакомства с миром театра:

Мир первый: университетская лаборатория, в коей я помню вытяжной шкаф и колбы на штативах. Этот мир я покинул во время гражданской войны <...> После невероятных приключений <...> я оказался в «Пароходстве» [*мир второй*] <...> Я покинул и мир «Пароходства». И, собственно говоря, открылся передо мною мир, в который я так стремился, и вот такая оказия, что он мне показался сразу же нестерпимым [*третий мир – «литераторы»*]] [1, с. 54-55].

« – Итак, – говорил я самому себе во время мартовской вьюги, сидя у керосинки, – я побывал в следующих мирах.

Так в сознании героя возникает замысел написать пьесу, которой впоследствии заинтересуется Независимый Театр и заключит с героем договор о ее постановке. Мир театра будет подробно описан Максудовым с 8 по 15 главы.

Из вышесказанного можно заключить, что такая диспропорциональность и непоследовательность глав необходима Булгакову для того, чтобы показать динамику характера и мироощущения главного героя, его движение из мира «литераторов» в мир театра (1 часть) и тесную связь с ним (2 часть) – все это создает драматический эффект: представить трагедию творца. Таким образом, «Записки покойника» – это драма жизни Максудова: личная (измена Независимого Театра) и творческая (неприятие пьесы). Композиция произведения насквозь театральна. Мы выделяем следующие акты в драме/трагедии жизни творца Максудова:

- 1) начало творческого пути: история романа «Черный снег»;
- 2) мир «литераторов»: от очарования к разочарованию;
- 3) мир театра: сцена 1 – вхождение в этот мир, сцена 2 – репетиции пьесы «Черный снег».

Рассмотрим это более подробно.

1. Начало творческого пути: история романа «Черный снег».

Завязка – 2 глава («Приступ неврастении») – работа героя над романом «Черный снег». Потребность творить возникает из сновидений наяву, неврастении, болезненного сознания героя, остро переживающего свою жизнь и рутинную службу в «Вестнике Пароходства»: « – Это приступ неврастении <...> Она уже во мне, будет развиваться и сглохнет меня <...> Так я начал писать роман» [1, с. 12]. Уход в творчество – это своеобразный эскейп в другой мир, дарующий творцу покой (пусть даже временный).

Развитие действия (2 глава) – неприятие романа Максудова «Черный снег» критиками. Причина – зависть, поскольку «старик написал плохой, но занятный роман» [1, с. 16]. Героя обвиняют в том, что «язык ни к черту», он использует «такие слова», что в нем «сидит достоевщина» и пр., следовательно, «цензура не пропустит». Думается, что литераторы увидели в произведении Максудова остроту, отражение современности, и столь резкая критика свидетельствует об их интересе к творению героя (об этом также свидетельствует последующее неприятие его пьесы, написанной по мотивам романа).

Кульминация – это попытка Максудова свести счеты с жизнью (3 глава «Мое самоубийство»). Его роман уничтожен, иллюзии потерпели крах, что для героя означало конец самой жизни. Сцена самоубийства трагикомична по своей сути и представляет мизансцену, в центре которой трагический герой. М.А. Булгаков детально прописывает эту мизансцену: обозначено время – около девяти часов вечера [*атмосфера трагического вечера*], в углу стоит зажженная керосинка, на столе лежит записка с признанием в краже револьвера [*декорации*]; Максудов стоит спиной к двери и направляет дуло револьвера к виску, неверным пальцем пытаясь найти собачку; при доносящихся до него сильных звуках оркестра он застывает в раздумьях [*поза*]: «Батюшки! «Фауст»! – подумал я. – Ну, уж это, действительно, вовремя. Однако подожду выхода Мефистофеля. В последний раз. Больше не услышу» [1, с. 22]. И в тот момент, когда «дрожащий палец лег на собачку» [1, с. 22], героя оглушает грохот оркестра, и он роняет револьвер. Максудов пишет об этом в своих записках сверхэмоционально: «сердце куда-то провалилось, мне показалось, что пламя вылетело из керосинки в потолок» [1, с. 22].

Развязка – это появление Мефистофеля (Рудольфи), «злого духа, принявшего личину редактора» [1, с. 24], и подписание договора (конец 3 – 4 глава). Воображение Максудова мистифицирует образ редактора, чему способствуют различные эффекты: грохот, игра теней, создающая иллюзию, что у Рудольфи черная борода и т.д. Подписание договора – это сделка с редактором и одновременно с дьяволом. Данный эпизод является завязкой последующего периода в жизни Максудова.

2. Мир «литераторов»: от очарования к разочарованию.

Развитие действия – публикация романа «Черный снег», переход Максудова в новый для него мир «литераторов» (5 глава «Необыкновенные события»). Отметим, что вначале герой стремился в этот мир: «Новый мир впускал меня к себе, и этот мир мне понравился» [1, с. 41]. События вечеринки у литератора Бондаревского открыли Максудову глаза на общество «литераторов», живущих только материальными интересами. В этом мире нет места творчеству и самовыражению. Отсюда кульминация – окончательное разочарование героя в мире «литераторов». Возникает оппозиция: творец – «литераторы», копиисты. Данное противопоставление выделяет образ Максудова как творца из числа подражателей, для которых искусство – не цель, а средство достижения житейского успеха и благополучия, самоутверждение. Герою неуютно в этом лживом мире.

Развязкой является 6 глава «Катастрофа», название которой символично: исчезает Рудольфи и вместе с ним – экземпляры романа Максудова. Герой вынужден был вернуться в «Вестник Пароходства». И однажды в его сознании начинают появляться образы людей, дальний город, выстрелы, поверженный на снегу. У Максудова открывается внутреннее зрение, он пытается уловить образы и

присмотреться к ним. Поначалу он воспринимает эти видения как игру, но постепенно начинает описывать свою «волшебную камеру». Булгаков показывает рождение драматурга: он видит, слышит, тонко чувствует и спешит все это описать. Свое эстетическое кредо Максудов формулирует просто: «Что видишь, то и пиши, а чего не видишь, писать не следует» [1, с. 61]. Так Максудов начинает работу над пьесой (7 глава, без названия).

Вновь развязка данного акта является завязкой последующего этапа жизни героя – переход в мир театра (7 глава).

3. Мир театра.

Новый мир, в который попадает Максудов, можно рассматривать как очередной акт его драмы/трагедии, состоящей из 2 сцен. 1 сцена – вхождение в мир театра, постижение его законов и как итог – открытие Истины. 2 сцена – репетиции пьесы Максудова, проигрывание системы Ивана Васильевича на практике (применил на себе) и разочарование в ней. Развязка вынесена за страницы романа – это самоубийство героя, о чем нам сообщает издатель в предисловии к запискам.

Завязка первой сцены отсылает нас к 1 главе, когда на пороге квартиры Максудова появляется Ильчин, который предлагает герою сделать из романа пьесу. Сцена с его появлением условно театральна. Известно, что на улице идет дождь, сверкают молнии и грохочет гром (*фон*), лицо Ильчина то озаряется, то потухает (*игра света и тени*). Булгаков четко прописывает мимику и жесты персонажа (поднял брови, прищурился, стал чесать левое ухо, покачал головой): его очень удивляет Максудов, который не знает Когорту Дружных и самого Ивана Васильевича. Ильчин даже выдерживает театральную паузу, «что дождался молнии, чтобы рассмотреть меня (Максудова)» [1, с. 62]. Именно Ильчин знакомит героя с Независимым Театром (8 глава «Золотой конь»), являясь для Сергея Леонтьевича проводником. Максудов полагает, что угадал свое предназначение еще до рождения. Очарованный миром театра, он восклицает: «Этот мир мой!..» [1, с. 65], и далее – «С этого дня моя жизнь резко изменилась» [1, с. 66]. Постепенно образ «волшебной камеры» трансформируется в сознании Максудова в коробку Учебной Сцены.

Развитие действия – 10–12 главы: устройство театра изнутри. Все, с чем сталкивается герой, поражает его, а порой и приводит в ужас. В этом мире также есть оппозиция: «театральный человек и «человек театра». «Театральный человек» – это личность, воспринимающая жизнь по законам сцены, тонко ощущающая истинность искусства; для нее жить значит творить, преобразовывать действительность. Например, управляющий внутренним порядком Филипп Филиппович Тулумбасов, актеры Елагин и Бомбардов. Иначе показан Булгаковым «человек театра» – это личность, принадлежащая театру, но не чувствующая его глубинной сути и высокого предназначения – нести в мир Истину. Например, Людмила Сильвестровна Пряхина, Иван Васильевич и др. Если для «театрального человека» жажда игры является жаждой жить, творить, изменять действительность, то для «человека театра» игра сводится к инстинкту, это игра, замкнутая на самой себе. В 12 главе «Сивцев Вражек» Максудов знакомится с Иваном Васильевичем и его теорией, как следует играть (параллель с системой К.С. Станиславского), однако нарушает установленный на Сивцем Вражке закон – там не возражают – оттого «все погибло».

Кульминацией является 13 глава «Я познаю истину». Максудов присутствует на собрании основоположников (когорты) Независимого Театра, где обсуждают его пьесу. Итогом является полный крах и уничтожение творения героя. Бомбардов, двойник героя, открывает Максудову глаза на театральный мир и систему Ивана Васильевича в частности, раскрывает внутренние законы театра, которые являются законами жизни. Истина заключается в том, что Максудов написал хорошую современную пьесу, но играть ее должны основоположники. Крах драматурга в том, что он не соглашается принять условий игры Независимого Театра. По верному замечанию В.И. Немцева,

герой «подчеркнуто «неразумен»...В отличие от Ивана Васильевича Максудов не может быть рабом условностей, ему также чужда расчетливая осмотрительность Бомбардова» [4, с. 17]. Кроме того, «правда на стороне Максудова и Бомбардова, а не на стороне Ивана Васильевича... Максудов приносит правду в театр, в жизнь, но натурализовать ее предлагает другим. Поэтому Бомбардов прав, говоря драматургу, что пьесу-то он этой правдой погубил, и потому «приход» его в театр не состоялся» [4, с. 17].

Развязка – 14 глава «Таинственные чудотворцы»: театр не дает о себе знать (условно это можно обозначить изменой Независимого Театра). И вновь данная развязка первой сцены является завязкой второй – репетиции пьесы «Черный снег» (конец 14 – 15 главы).

Развитие действия – 15 глава (без названия): репетиции и сны Максудова. Все мысли Максудова связаны только с одним – пьесой, «жизнь моя изменилась до неузнаваемости» [1, с. 206]. Примечательны в этом плане символистские сны героя: пьеса снилась уже исполненная «в каких-то небывающих декорациях, снилась снятой с репертуара, снилась провалившейся или имеющей огромный успех» [1, с. 206-207]. Себя он видит либо ходящим по перекладам, установленными над яблонями и липами (действие было в саду), либо голым... Хаос в сновидениях отражает хаос в жизни – во время репетиций. Максудов в своих записках признается: «все, что сейчас происходит, что тянется так мучительно, все получит свое завершение» [1, с. 217]. Можно предположить, что Максудов задумывается о самоубийстве.

Также герой проверяет теорию Ивана Васильевича на себе, репетируя по ночам с зеркалом («искусство представления», по К.С. Станиславскому). Он хочет понравиться Ивану Васильевичу, но его попытки безуспешны (глава 16 «Удачная женитьба»).

Кульминация – разочарование героя в теории Ивана Васильевича («Меня привело в отчаяние применение этой теории на практике» [1, с. 226]).

Вывод вынесен за рамки повествования, но сведения о трагическом исходе – самоубийстве Максудова – есть в предисловии издателя. Таким образом, с точки зрения проблематики и формы композиция может быть названа кольцевой. Роман начинается с сообщения о самоубийстве героя, самоубийством же и заканчивается. В каждом акте драмы Максудова кульминацией является крах (романа, пьесы) и разочарование (в «литераторах», в теории Ивана Васильевича), но не в театре, так как это его мир.

Формально роман не завершен, но внутренне он закончен. По словам В.Б. Петрова, перед нами «своего рода итог нравственных исканий Максудова, который обрел свое место в мире бессонницы и вдохновения, отчаяния и творческого порыва, который ощутил силу и величие настоящего искусства» [6, с. 156]. И вновь мы возвращаемся к заглавию романа, где центральным понятием является образ театра как символ искусства.

Литература:

1. Булгаков М.А. Театральный роман (Записки покойника). М., 2003. 237 с.
2. Жукова С.А. Ироническая авторская игра в «Театральном романе» М. Булгакова // Вестник ВолГУ. Серия 8. Вып. 4. 2005. С. 39—46.
3. Лесскис Г.А. Триптих Михаила Булгакова о русской революции: «Белая гвардия», «Записки покойника», «Мастер и Маргарита». Комментарии. М., ОГИ, 1999. 432 с.
4. Немцев В.И. Способы анализа произведений Михаила Булгакова. Читательское пособие. М.: Издательские решения, 2017. 144 с.

5. Нинов А.А. О драматургии и театре Михаила Булгакова (Итоги и перспективы изучения) // М.А. Булгаков-драматург и художественная культура его времени. М., 1988. 492 с.
6. Петров В.Б. Аксиология Михаила Булгакова: монография. Магнитогорск, 2000. 246 с.
7. Петровский М.С. Михаил Булгаков: киевские театральные впечатления // Русская литература. 1989. № 1.
8. Симонов К. О трех романах Михаила Булгакова // Булгаков М. Белая гвардия. Театральный роман. Мастер и Маргарита. Л., 1978. 813 с.
9. Химич В. В мире Михаила Булгакова. Екатеринбург, 2003. 336 с.
10. Яблоков Е.С. Художественный мир Михаила Булгакова. М., 2001. 424 с.

Sedova Elena S.

Candidate of Philological Sciences

helens82@mail.ru

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

Chelyabinsk, Russia

GAME PRINCIPLE IN MIKHAIL BULGAKOV'S "THEATRICAL NOVEL": THE ISSUE OF STRUCTURE

In the works by Mikhail Bulgakov prose and drama are combined harmoniously. In his prose the writer works as a playwright, paying attention to the construction of mise en scenes and dialogues, so his prose texts are full of various conflicts. Mikhail Bulgakov's "Theatrical Novel" is no exception. The title of this novel contains a game code.

This article discusses the main character of the "Theater Novel", a writer Sergey Leontievich Maksudov, his process of becoming an artist and his artistic journey to a theater. It should be noted that the theater (here it is Independent Theater/ Nezavisimyj Teatr) and theatrical circle are not just taken by the author as a theme or place of action, but they show Bulgakov's theatrical artistic thinking. This peculiarity is reflected in the structure of the novel itself where the game principle manifests itself and makes it "theatrical".

Our goal is to analyze the composition of Bulgakov's "Theatrical Novel", which is retrospective and disproportionate. This is the author's intention: to show the evolution of the character and his perception of the world, his movement from "literary world" to "theatrical world" (1st part) and a close connection with it (2nd part). We single out the following acts in a drama/ tragedy of Maksudov's life: the beginning of his artistic journey (the story of the novel "Black Snow"/ Chernyj Sneg); "literary world": from fascination to disappointment; "theatrical world" (acquaintance with the theater, rehearsals of Maksudov's play "Black Snow"). We come to the conclusion that the structure of the novel shows a real drama/ tragedy of the main character, the artist Sergey Maksudov.

Keywords: *Mikhail Bulgakov; "Theatrical Novel"; game principle; composition; theatricality; dramaturgical; artist; paratextual features (title, subtitle, epigraph).*

Ч. Йонаш Эржебет
профессор эмеритус
csjonase@gmail.com
Ньиредьхазский университет
Ньиредьхаза, Венгрия

ПОРТРЕТЫ ВЕНГЕРСКИХ ПЕРЕВОДЧИЦ XX ВЕКА

Среди венгерских переводчиков русской литературы сравнительно мало женщин. Ещё меньше число тех, которые были активными литераторами, поэтами или писателями. Известно, что субъективный стиль, восприятие текста влияет в таких случаях и на стиль и язык переводов. Такими переводчицами-поэтами были Жужа Раб, Юдит Пор, Агнеш Гергей, Шаролта Лани. Переводчицы-прозаики – Клара Сёлеши, Маргит Беке, Эржебет Гути. Редко бывают ссылки на творчество переводчиков в разных сборниках русской литературы, поэтому стоит сделать краткий обзор этих переводчиков-поэтов и писателей, ставя в центр внимания их субъективный, женский стиль. В докладе мы представляем три портрета венгерских переводчиц, которые активно работали над верной интерпретацией русских классиков во второй половине 20-го века и параллельно публиковали стихи или прозу.

Ключевые слова: адекватность; синонимы; метафоризация; музыкальность; структура текста.

1. Шаролта Лани (1891 – 1975)

Шаролта Лани (*Lányi Sarolta*) родилась в городе Секешфехервар. Она закончила педагогический институт в городе Сабадка, была родственником известного поэта Костолани. Муж её был арестован в СССР. Она провожала мужа в чужую страну и после ссылки они долгие годы жили на русской земле. Вернувшись домой, она начала писать не только свои стихи, но и взялась за переводы русских классиков. Она переводила поэму Блока «Двенадцать», «Жди меня» Константина Симонова, целый ряд произведений Льва Толстого, Чехова, Горького, Эренбурга, Катаева и других авторов. Долгое время работала в редакции венгерской радиопередачи в Москве. В Венгрии она работала в редакции журнала «Литературной газеты» (*Irodalmi újság*). Стихотворения были опубликованы уже в 1912-ом году под заглавием «Подарок» (*Ajándék*). Её последний сборник «Испытание» (*Próbatétel*) вышел после её смерти в городе Сабадка в 1982-ом году. Её лирику высоко оценил поэт Арпад Тот [10]. Импрессионистическое описание природы, олицетворение серебристого тополя в одном из собственных стихотворений показывает, как чётко она могла чувствовать и передавать слова и мысли Симонова:

Ó drága nyár, ezüstös végig,
Lombod, mint lelkem, reszket,
Költő vagy és fölérsz az égig
S búmat az égre fested.

(1913)

Она работала составителем антологии русских классиков [7]. Была лауреатом премии Баумгартена (1948) и дважды Аттили Ёжефа (1950, 1972). Умерла в Будапеште в 1975-ом году. Стихотворение Симонова «Жди меня» известно и до сих пор в её переводе и в актёрской интерпретации Ивана Дарваша. В переводе Шаролты Лани

глаголы, эпитеты и архаизмы, хотя синонимичные с оригиналом, поднимают патетичный эффект текста Симонова:

Константин Симонов
Жди меня (отрывок)

Жди меня, и я вернусь.
Только очень жди,
Жди, когда наводят грусть
Желтые дожди,
Жди, когда снега метут,
Жди, когда жара,
Жди, когда других не ждут,
Позабыв вчера.
Жди, когда из дальних мест
Писем не придет,
Жди, когда уж надоест
Всем, кто вместе ждет.
(1941)

Перевод Шаролта Лани
Várj reám

Várj reám, s én megjövök,
hogyha vársz nagyon!
Várj reám, ha sárga köd
őszí búja nyom!
Várj, ha havat hord a szél,
várj, ha tűz a nap!
Várj, ha nem is jön levél
innen néhanap!
Várj, ha nem vár senkit ott
haza senki már,
És ha unszol bárki is,
hogy nem kell várni már!
(...) (1947)

Шаролта Лани, поэт и переводчик



2. Эржебет Гути Девечерине (1892-1965)

Девечерине Эржебет Гути (*Devecseriné Guthi Erzsébet*) родилась в Будапеште в 1892-ом году. Её сын был известный поэт, Габор Девечери, переводчик ряда классиков с греческого и латинского языка на венгерский. Эржебет Гути, соответственно семейным традициям, готовилась стать певицей, потом начала заниматься переводом. Она перевела Гоголя, Чехова, Лескова, Алексея Толстого и других. Девечерине Эржебет Гути в молодости вместе с семьёй вела лёгкую жизнь будапештских художников. Она хорошо знала многоцветные приключения общества писателей начала двадцатого века в столице Венгрии. Об этом периоде жизни она написала воспоминания под заглавием «Подземный ручей» (*Búvópatak*) [2, 11]. Когда она взялась за перевод повести Достоевского «Игрок», помощниками в интерпретации жизни русской аристократии на курорте были ее собственные впечатления, которые она получила в венгерских барах и ресторанах. Компания венгерских художников, поэтов, писателей того времени в своём стиле речи и поведения дала образец в одушевлении героев Достоевского. Она так пишет об этой жизни: "A Lágymányosi utcában, a Verpeléti úton lakik a négy törzstag. Délutánonkint fél öt tájban már kezdenek nyugtalanul fészkelődni, mint a türelmetlen paripák, valami határozatlan várakozás izgalmát érzik, mehetnéjkük van, a levegő csupa villamos feszültség, ez egyre fokozódik, háromnegyed öt tájban eléri tetőfokát, akkor ellenállhatatlan kényszer hatása alatt hagynak csapot-papot, s gyorsan cihelődnek, hív a Vadon Szava, hív a kötelesség; ha az utcára leérve találkoznak, akkor együtt folytatják útjukat, mint akik nagyon fontos cél felé igyekeznek" [12].

Другой переводчик повести «Игрок» Эндре Сабо, может быть, по словам ближе к оригиналу, но всё-таки атмосфера перевода Эржебет Гути адекватнее венгерскому читателю.

Федор Достоевский: Игрок (Отрывок)

В весьма напыщенной речи, насаживая одну фразу на другую и наконец совсем запутавшись, он дал мне понять, чтоб я гулял с детьми где-нибудь подальше от воксала, в парке. Наконец он рассердился совсем и круто прибавил:

— А то вы, пожалуй, их в воксал, на рулетку, поведете. Вы меня извините, — прибавил он, — но я знаю, вы еще довольно легкомысленны и способны, пожалуй, играть. Во всяком случае, хоть я и не ментор ваш, да и роли такой на себя брать не желаю, но по крайней мере имею право пожелать, чтобы вы, так сказать, меня-то не окомпрометировали...

Эржебет Гути, зная эту жизнь венгерской интеллигенции, правильно адаптировала слова Достоевского в переводе 1963-го года:

Перевод Эржебет Гути (1963)

Terjengős szónoklatban, akadozva, végül saját kusza frázisaiba egészen belegabalyodva,



D. Guty Erzset, Hunvady Sándor, Karinthy Frigyes, Karinthy Frigyesné Kötternél vacsorázásuk

közölte velem óhaját. Hogy a gyerekeket az állomástól minél messzebbre, valahova a parkba vigyem sétálni. Majd hirtelen méregbe jött és ridegen folytatta: - Mert még képes és beviszi őket a játékterembe. Bocsásson meg – tette hozzá -, de tudom, hogy ön elég könnyelmű fiatalember, és talán még játszani is megpróbálna. Mindenesetre, bár nem vagyok *nevelője*, s ezt a szerepet nem is vállalnám – jogom van megkívánni, hogy engem, hogy úgy mondjam, ne kompromittáljon...

Эржебет Гути (слева) вместе с известным писателем Фридешем Каринти

Эндре Сабо (1849-1926), венгерский публицист, по национальности был русином. Он закончил юридический факультет в Шарошпатаке. Уже в это время публиковали его стихи. Он оказался талантливым литератором, поэтому бросил юридическое дело. В Будапеште редактировал литературную газету «Комета» (*Üstökös*). В 1930-ом году он тоже перевёл повесть «Игрок». Изучая его венгерский вариант, мы согласны в том, что он аккуратно следил за словами Достоевского, но не обратил внимание на адаптацию ситуации для венгерских читателей. В данном отрывке видим пример этого: в Венгрии *рулетка* никогда не находилась на вокзале, а в отдельных залах ресторанов. *Ментор* – это в венгерском более почётное, богатое, поддерживающее лицо:



Перевод Эндре Сабо (1930)

Nagyon virágos beszédben, egyik frázist a másikra dobálva, végre pedig egészen belezavarodva, értésemre adta, hogy a gyerekeket az állomástól mentől távolabb, a parkban sétáltassam, végre pedig egészen méregbe jött s nyersen hozzátette:

– ...mert különben még megteszi, hogy oda viszi őket a *váróterembe, a rouletthez*. - Bocsásson meg, - tette még hozzá - de tudom, hogy ön még elég könnyelmű fiatalember s talán még a játékba is belekeveredhetnék. Mindenesetre - ha nem vagyok is önnek *a mentora* s ennek a szerepét nem is óhajtom magamra vállalni - van jogom azt megkívánni, hogy ön - hogy úgy mondjam - engemet ne kompromittáljon...

Эндре Сабо, публицист, поэт и переводчик

3. Жужа Раб (1926–1998)

Жужа Раб (Rab Zsuzsa, 3 июля 1926 года - 5 марта 1998 года), венгерский поэт, прозаик, переводчик, родилась в 1926 в городе Папа. Окончила Будапештский университет (1949). Автор сборников стихов, первый из которых «Навстречу свету» (Fény felé) появился в 1943 году. Затем последовало «Золотое воскресенье» (Aranyvasárnap, 1968) и другие. Больше десяти лет работала сотрудником журнала «Жизнь и литература» (Élet és Irodalom) (1971–1984). Она переводила с ранних школьных лет поэзию и прозу, в основном с русского языка. Перевела Пушкина, Толстого, Фета, Куприна, Бунина, Чехова, Горького, Есенина, Ахматову, Цветаеву, Заболоцкого, Мандельштама и других русских поэтов, а также произведения башкирской, грузинской, эстонской литературы. Она два раза была лауреатом венгерской литературной премии «Аттила Йожеф» (1963, 1973), получила российские награды и другие ордена («Орден Горького» 1972, «Орден Дружбы Народов» 1985, а перед смертью «Орден Дружбы»). Она умерла в Будапеште в 1998 году [1]. О своей переводческой деятельности она пишет так в одном из стихотворений [6]:

RAB ZSUZSA: REJTVE ÉS LÁTHATATLANUL (отрывок)

Jártam a földön keresztül-kasul,
 mások hangján szólaltam, száz alakban.
 És mégis: rejtve, láthatatlanul.
 És mégis: egyhelyben maradtam.

Её переводческую деятельность высоко оценил, между прочим, поэт и прозаик, её первый муж, Иштван Кормош (Kormos István) [5]. Любимое её стихотворение Есенина «*Не бродить, не мять в кустах багряных...*». В переводе видим в данных местах образы и фигуры, метафоры и аллитерации, характерные для собственных стихов поэтессы:

| | | |
|---|--|--|
| <p>Сергей Есенин</p> <p>«НЕ БРОДИТЬ, НЕ МЯТЬ В КУСТАХ БАГРЯНЫХ...» (отрывок)</p> <p>Не <i>бродить</i>, не мять в кустах <i>багряных</i> Лебеды и не искать следа. <i>Со снопом волос твоих овсяных</i> Отоснилась ты мне навсегда.</p> <p><i>С алым соком ягоды на коже,</i> Нежная, красивая, была На <i>закат ты розовый похожа</i> И, как снег, лучиста и светла. (1916)</p> | <p>Перевод Жужы Раб:</p> <p>BOKRAINK KÖZT</p> <p>Bokraink közt már <i>az ősz barangol,</i> kóró lett a fényes laboda. <i>Zizegő, szép zabszín-hajadról</i> nem álmodom többé már soha.</p> <p><i>Arcod haván bogyók bíbor vére –</i> szép voltál, te kedves, illanó! Szelíd, mint az <i>alkony puha fénye,</i> s fehéren sugárzó, mint a hó. (1978)</p> | <p>Для сопоставления венгерский перевод Яноша Эрдейи З.: BÍBOR CSERJE KÖZT NE JÁRJ HIÁBA... <i>Bíbor cserje közt ne járj hiába,</i> labodának nyomát sem leled. <i>Kéve-hajad zabszín ragyogása</i> mindörökre tovatűnt veled.</p> <p><i>Bőrödön bogyók bíbor levével</i> olya varázsos voltál, kedvesem, mint <i>az alkony rózsaszínű fényben,</i> s mint a szűz hó, tiszta sejtelem. (2014)</p> |
|---|--|--|



4. Особенности женских переводов XX века

Чем отличаются женские переводы от переводов мужчин? Поэтессы вносят в перевод не только свои любимые языковые эффекты, фигуры, образы, которые родились в собственном поэтическом творчестве, но и более эмоционально относятся к наррации оригинала. Оценивая их венгерские переводы, мы должны учитывать стилистический вкус восприятия в каждом периоде читателя. Постараемся представить жизнеощущение, манифестированное в языке, по отношению к тексту подобного типа в своей национальной и мировой художественной литературе. Мы вполне согласны с мнением исследователей о том, что часть грамматического описания текста – это не только язык, но и процесс порождения и понимания его, это контекст и ситуация речевого акта как единицы семантизации. Таким образом переоценивается формальное понятие языковой, грамматической структуры, открываются новые перспективы в интерпретации художественного текста [9, с. 12].

При анализе текста женских переводчиков самое важное не структура, а чувствительная перекодировка из одной структуры в другую. Такой «перевод» осуществляет рецептор, когда читает оригинальный текст и помещает его в свой культурологический контекст, полагаясь на свои логозпистемы, свои культурно-семантические единицы родной культуры. Переводчицы в роли источника на целевом языке строят текст в соответствии со своим осознанием зафиксированной информации и эффектов, учитывая свои лирические произведения. Так реализуется креативность, которая характеризует способность переносить культурную информацию из одного текста в эквивалентно равноценный текст.

Стилистический анализ текстов перевода можно считать важным, ведь эффективность художественного произведения определяется не столько критикой, сколько живым, активным контактом произведения с читателем [3, 4]. Экстралингвистические факторы, общественные и социокультурные процессы изменяют восприятие текста читателем-переводчиком. Он чувствует при этом реакцию публики и может актуализировать текст оригинала. Так оформляется процесс интердискурсивности в каждом новом художественном переводе. В этом процессе огромную роль играет интерпретирующая деятельность переводчика. Художественный перевод текста – это самый сложный из письменных видов перевода. Кроме отличного знания обоих языков, дара слова, чувства языка переводчик должен иметь художественное чутьё, талант писателя или поэта. Многие великие литераторы начинали с перевода творений своих предшественников из других культур [13]. Знаменитые писатели прошлого считали своим долгом владеть несколькими иностранными языками, включая мёртвые, чтобы читать в оригинале шедевры, прославившие своих авторов по всей планете [8]. Помня об этом, следует понимать, что великолепный художественный перевод под силу не каждому опытному переводчику. А женщины-переводчицы добавляют к этому делу свой особенный колорит.

Полноценный художественный перевод – это воссоздание произведения заново, в рамках другой языковой культуры, сохраняя реалии страны оригинала, но делая их понятными представителю другой нации, соблюдая при этом темп и ритм произведения, не привнося лишних приукрашиваний от себя. В этом была большая заслуга небольшой группы венгерских поэтесс-переводчиц двадцатого века.

Литература:

1. Альберт – Albert Zsuzsa, 2006. Legenda Rab Zsuzsáról. Forrás. 2006, № 01. С. 75—89. URL: <http://www.forrasfolyoirat.hu/0601/albert.pdf> (дата обращения: 17.05.2019)

2. Девечерине – Devecseriné, 1963. Búvópatak. URL: <https://www.antikvarium.hu/konyv/devceserine-guthi-erzsebet-buvopatak-94873>. (дата обращения: 17.05.2019)
3. Зёлдхейи – Zöldhelyi Zsuzsa 1985. Orosz írók magyar szemmel. II. (szerk. D. Zöldhelyi Zsuzsa) Budapest. Tankönyvkiadó.
4. Ковач – Kovács Árpád – Nagy István 1999. (Szerk.) A szótól a szövegig és tovább... Budapest: Argumentum.
5. Кормош – Kormos István 1965. Sárkányölő. // Magyar Műhely 1965. III/12. URL: <http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/KORMOS/kormos00001/kormos00150/kormos00150.html> (дата обращения: 17.05.2019)
6. Кultura – Cultura 2018 (Без автора) Rab Zsuzsa „rejtve, láthatatlanul” URL: <https://cultura.hu/kultura/rab-zsuzsa-20-eve-hunyt-el/> (дата обращения: 17.05.2019)
7. Лани – Lányi Sarolta 1947 – Orosz költők. Antológia; összeáll. Lányi Sarolta; Új Magyar Könyvkiadó, Bp., 1947
8. Рац – Rác I. Péter 1999. Szemiotikai intertextualitás. (Lotman posztstrukturalizmusának kérdéseihez In: Kovács–Nagy, 1999. С. 115—130.
9. Толчвай-Надь – Tolcsvai-Nagy Gábor 1999. "Nem találunk szavakat". Pozsony: Kalligram
10. Тот – Tóth Árpád 1913. Lányi Sarolta versei. Nyugat, 1913. 11. URL: <http://era.oszk.hu/00000/00022/00129/04194.htm> (дата обращения: 17.05.2019)
11. Фратер – Fráter Zoltán 2007. A nyugat asszonyai. Rubicon. URL: http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/a_nyugat_asszonyai_nok_es_noi_szerepek_az_irodal_mi_eletben. (дата обращения: 17.05.2019)
12. Шали – Saly Noémi 2004. NOL.HU 2004.07. 17. URL: <http://nol.hu/archivum/archiv-149670-129285> (дата обращения: 17.05.2019)
13. Э. Фехер-Латор – E. Fehér, Lator L. 1978. Klasszikus orosz költők I–II. (szerk. E. Fehér Pál, Lator László) Budapest. Európa Könyvkiadó.

Cs. Jonas Erzsebet
professor emeritus
csjonase@gmail.com
University of Nyíregyháza
Nyíregyháza, Hungary

WOMEN TRANSLATORS' PORTRAITS FROM THE 20TH CENTURY

The existence of world literature lies in the translations. We get a fairly particular aspect of this if we take a look at the female translators' individual styles and translating profiles. Poets are Zsuzsa Rab, Judit Pór, Ágnes Gergely, Sarolta Lányi, prosaists are Klára Szöllősy, Margit Beke, Erzsébet Guthy Devecseriné. Being adequate in translation means that the translated artifact also provides a specific cultural experience to the reader. Personal style can be captured when the choice of synonyms, the way of creating metaphors, the structure of sentences and its musicality harmonize with the text architecture and linguistic elements used in translation. We take a look at and analyse these aspects in personal translating styles of Hungarian female translators, who worked on Russian classical literature in the 20th century. We have chosen three female portraits who were not only translators, but also artists on their own rights.

Keywords: *adequation; synonyms; creating metaphors; musicality; text architecture.*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 811.161.1

Агафонова Нелли Джоновна
кандидат филологических наук
neagafonova@yandex.ru

*Ростовский государственный медицинский университет
Ростов-на-Дону, Россия*

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КОНСТАНТА СИНТАКСИЧЕСКИХ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ИНТЕНСИВНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕМУАРИСТИКИ В.В. РОЗАНОВА)

В работе предпринята попытка исследовать прагматическую константу синтаксических способов выражения категории интенсивности на материале мемуаристики Василия Розанова. Даются различные подходы к пониманию самого феномена интенции и представлены различные способы выявления интенции авторского текста, то есть кода автора, выраженного эксплицитно или имплицитно. Так как порождение текста обусловлено авторской интенцией, именно интенциональные характеристики текста становятся текстообразующими.

Ключевые слова: *авторский текст; интенция автора; рефлексия; синтаксические способы выражения; атрибутивный признак; повтор.*

Творческое наследие В.В. Розанова – культурное явление, которое вызывает огромный интерес у современного образованного читателя. Творчество В.В. Розанова, относящееся к русской религиозной философии, воспринимается современным читателем не совсем адекватно. Восприятие религиозно-философского текста связано с целым рядом проблем социального, культурного и религиозного характера, ибо «семиотическая память культуры» (термин Ю.М. Лотмана) у пишущего и читающего оказывается различной.

В.В. Розанов (1856-1919 гг.) – виднейшая фигура эпохи расцвета российской философии «Серебряного века», тонкий стилист и создатель философской теории, оригинальной до парадоксальности, теории, оказавшей значительное влияние на умы конца XIX - начала XX века и пережившей своеобразное «второе рождение» уже в наши дни. И хотя в многообразном творчестве В.В. Розанова есть определённое единство, определённая взаимосвязь, сама манера письма В.В. Розанова очень затрудняет раскрытие этого внутреннего единства. И, по замечанию В. Зеньковского, «... В. Розанов оставляет впечатление прихотливого импрессиониста, нарочито не желающего придать своим высказываниям логическую стройность, но на самом деле он был очень цельным человеком и глубочайшим мыслителем» [4, с. 441].

Человеческое общение обладает некой тайной установления связи на уровне автоидентификации говорящего Еgo. Говорить от себя, для себя, а также – в себе, выражая при этом свою индивидуальность, свободный выход и вход в мир, экстраполируя мифологику, архетипику, хронотипику и интертекстуальность своего

Ego на аналогичные стереотипы, проявляющиеся узуально и разрешенные нормативно, – и означает для языковой личности проявляться в качестве текста.

Со второй половины прошлого века на смену господствующей в лингвистике системно-структурной и статической парадигме приходит парадигма антропоцентрическая, функциональная, динамическая и когнитивная. Для когнитивной лингвистики языковая личность – это, прежде всего, человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности. Под языковой личностью понимается также совокупность способов вербального поведения человека, использующего язык как средство общения – личность коммуникативная [2, с. 15]. И как «личность коммуникативная» автор «Опавших листьев» проявляет свои интенции эксплицитно и имплицитно. Для языковой личности важно понимание не только собственно лексического аспекта философского текста, но и аспекта концептуального. Таким образом, при толковании текстов религиозно-философского содержания мы не можем не обращаться к герменевтике текста.

В настоящее время все лингвисты, каких бы теоретических убеждений они ни придерживались, признают, что в реальности гомогенной, стилистически и социоэкспрессивно не дифференцированной языковой системы не существует. Субъективность в том виде, в котором она проявляется в языке, – локутивная субъективность – ситуационно и стилистически дифференцирована. То же самое относится и к степени субъективности, что проявляется в выражении авторской интенции.

Существуют различные подходы к пониманию интенции в тексте. Приведём основные из них.

1. Интенция автора – желание передать своё мировоззрение. В современных работах по анализу текста можно встретить такое обозначение области исследования как метапоэтика, то есть выявление кода автора, эксплицитированного или имплицитированного в текстах различного типа. Метапоэтика базируется на исследованиях дискурса, на данные о языке автора.

2. Интенция может пониматься как идея автора, которую исследователю нужно выявить и сформулировать своими словами. Способом выявления интенции становится когнитивный (концептуальный) анализ текста.

3. Интенция автора – желание воздействовать на эмоции читателя. Интенция здесь – авторская установка, близкая к категории образа автора.

4. Интенция автора – вызвать у читателя рефлексии по поводу абстрактных категорий. Сфера рефлексии реципиента текста над сущим и должным и другими феноменами такого порядка, по мнению А.А. Богатырёва, и формирует интенцию текста [1].

5. Интенция автора – тайная идея, которую надо дешифровать, поскольку она открывается не всем. Вариант: интенция – желание поиграть с читателем, предложить головоломку, которую можно отгадать на разных уровнях понимания.

Интенция в мемуаристике В.В. Розанова близка к интенции в публицистических текстах – то есть убеждение читателя в правильности авторского понимания происходящего. Н.И. Клушина полагает, что порождение текста продиктовано авторской интенцией (авторским коммуникативным намерением). Таким образом, именно интенциональные характеристики текста становятся текстообразующими [5, с.156].

Мемуаристика В.В. Розанова синкретична. Наряду с чертами, характерными для публицистического текста, в силу того, что автор был крупным религиозным философом, ей присущи черты, свойственные религиозному дискурсу. В авторском тексте встречается устаревшая лексика, окончания падежей, отклоняющийся от современной нормы порядок слов. У современного реципиента всё это вызывает

ощущение торжественности, выхода за пределы повседневности к высшему, духовному.

Остановимся на синтаксических способах выражения интенсивности атрибутивного признака в «Опавших листьях» В.В. Розанова. Сделаем попытку выделить некоторые разновидности повтора:

1) простой повтор:

«Социализм пройдёт как *дисгармония*. Всякая *дисгармония* пройдёт. А социализм – буря, дождь, ветер...» [6, с. 43];

2) повтор, экспрессивно окрашенный интонационно:

«Оно *есть, есть, есть!!!*. *Есть* как особое и самостоятельное начало мира, как первая буква нового алфавита, на котором не написаны «наши книги», а его, этого преступного мира, книги все написаны «вовсе не на нашем языке». [6, с. 221];

«Позитивизм – философский мавзолей над умирающим человечеством. *Не хочу! Не хочу!* Презираю, ненавижу, боюсь!!!» [6, с. 51];

3) повтор с использованием метафоры:

«Вихрь вокруг», дымит из меня и около меня, – и ничего не видно, никто не видит меня, «мы с миром не знакомы». В самом деле, дымящаяся головешка (часто в детстве вытаскивал из печи) – похожа на меня: её совсем не видно, не видно щипцов, которыми её держишь. И Господь держит меня щипцами. «Господь надымил мною в мире» [6, с. 99];

4) повтор с введением квантификатора «очень»:

«И жизнь *очень бедна*, и люди *очень бедны*. Но никакой тоски, черни, даже жалоб не было» [6, с. 91];

5) повтор с введением придаточного предложения:

«Пол есть *гора* светов: *гора* высокая-высокая, откуда исходят свет, тучи его, и распространяются на всю землю, всю её обливая новым благороднейшим смыслом» [6, с. 108];

б) повтор с разбивкой сложного синтаксического целого, либо распространённого предложения на части (комбинированный тип повтора с парцелляцией):

а) «Когда я услышал этот голос, может и свой собственный, но впервые эту мысль сказавший, без предварений и подготовки, как «внезапное», «вдруг», «откуда-то», – то я вышел из церкви, вдруг залившись сияньем и гордостью и как *победитель*. *Победитель* того чего никто не побеждал, – даже того, кого никто не побеждал» [6, с. 218];

б) «Мы рождаемся для любви. *И насколько мы не исполнили любви*, мы томимся на свете. *И насколько мы не исполнили любви*, мы будем наказаны на том свете. (1 июля 1912г.)» [6, с. 117].

7) тавтологический повтор может участвовать в выражении количественной оценки признака действия, события по интенсивности, обычно это повтор прилагательного:

«Так из великой *космологической* тоски (ибо тоска-то эта *космологическая*) при разлуке в смерти – получается, что «за гробом встретимся» [6, с. 92].

8) повтор утвердительной частицы «да», способствующий созданию повышенного эмоционального фона:

«– Неужели он (социализм) был?

И тарабил в окна *град*: братство, равенство, свобода?

– О да! И ещё скольких этот *град* побил!!!» [6, с. 92].

Герменевтика текстов, содержащих духовную глубину, включает несколько уровней интерпретации. К ним относятся: собственно лингвистический, или «грамматический», уровень, направленный на буквальное прочтение текста; культурно-исторический, направленный на толкование смысла текста и значений слов с учётом

знания культурно-исторических реалий; философский уровень, связанный с первичной философской рефлексией смыслового содержания текста и мистико-религиозный уровень интерпретации, имеющий целью выявление мировоззренческого знания и духовного смысла, стоящего за очевидными языковыми и культурно-историческими смыслами слов интерпретируемого текста. Исторически в составе этой типологии различали буквальный смысл и три духовных смысла – аллегорический, тропологический (моральный) или анагогический «сверхсмысл» [7, с. 234].

Мы полагаем, что исследование языковой личности писателя-философа, которым являлся Василий Розанов, непременно требует разноуровневого «распедмечивающего» (Г.И. Богин) толкования, а также тщательного изучения интенций самого автора.

По мнению В. Зеньковского, тонкость и глубина розановских наблюдений, в сочетании с «доверием» ко всякой мысли, даже случайно забредшей ему в голову, создают не только внешнюю яркость, но и пестроту его писаний. Редко кому из русских писателей была присуща в такой степени магия слова, как Розанову, который, несомненно, являлся одним из самых оригинальных русских философов и литературных критиков «Серебряного века».

И, если мы откроем розановские «Опавшие листья», книгу, которую сам автор называл собранием «полумыслей и полувздохов», то с трудом определим жанр этого произведения. Сам автор никогда не пытался написать ничего собственно «художественного» и создал уникальный жанр – «опавшие листья», сопоставимый разве что с современным «живым журналом». Для современного читателя освоение этой формы должно быть даже более комфортным, чем для читателя начала XX века.

Сегодня, рассматривая творчество В.В. Розанова в столетней ретроспективе, нам не составляет труда узнать все признаки распространённого во «всемирной паутине» «живого журнала»: от избыточного употребления графики до многочисленных указаний на место и время произведённой записи. Это отдельные записи впечатлений и мыслей, которые «текут непрерывно». Их последовательность и образует сюжет книги «Опавшие листья». Близко, пожалуй, это произведение стоит и к сборнику афоризмов, открывающих читателю внутренний мир гениального философа. Автор «Опавших листьев» покоряет своего читателя «обнажённостью» своих мыслей, которые не прячутся за слова, не ищут в словах прикрытия их сути. Произведения В.В. Розанова несут на себе печать его сложной духовной эволюции. Начав со своеобразного рационализма, легшего в основу его первого философского труда «О понимании», автор скоро стал отходить от него. Но и с самого первого своего произведения автор проявляет себя как религиозный мыслитель. Таковым он оставался всю жизнь, и вся духовная эволюция совершалась внутри его религиозного сознания.

Мы полагаем, что исследование языковой личности писателя-философа, к коим и относился Василий Розанов, непременно требует разноуровневого толкования и изучения интенций самого автора. Изучение прагматической константы синтаксических способов выражения категории интенсивности является исследованием собственно лингвистическим, предваряющим философский и мистико-религиозный уровни интерпретации текста.

Литература:

1. Богатырёв А.А. Текст. Теоретические основания и принципы анализа. 2017. Psychology [Электронный ресурс] // URL: <http://books.google.ru/books?isbn=545793103x>.
2. Богин Г.И. Типология понимания текста. Калинин.: КГУ, 1996. 189 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1983. 269 с.

4. Зеньковский В.В. История русской философии. Харьков: ЭКСМО-Пресс, 2001. 812 с.
5. Клушина Н.И. Интенциональные категории публицистического текста (на материале периодических изданий 2000-2008 гг): дис. ... д-ра филол. наук // М., 2008. 352 с.
6. Розанов В.В. Опавшие листья. Короб 1, 2. СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2008. 400 с.
7. Шпет Г.Г. Герменевтика и её проблемы // Контекст. Литературно-теоретические исследования. М.: Индрик, 1989. 214 с.

Agafonova Nelli
candidate of philological sciences
neagafonova@yandex.ru
Rostov State Medical University
Rostov-on-Don, Russia

PRAGMATIC CONSTANT SYNTACTIC WAYS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF INTENSITY (ON THE MATERIAL OF V. V. ROZANOV'S MEMOIRS)

The paper attempts to investigate the pragmatic constant of syntactic ways of expressing the category of intensity on the material of Vasily Rozanov's memoirs. Various approaches to the understanding of the phenomenon of intention are given and various ways of revealing the intention of the author's text, that is, the author's code, expressed explicitly or implicitly, are presented. Since the generation of the text is caused by the author's intention, it is the intentional characteristics of the text that become text-forming.

Keywords: *author's text; author's intention; reflection; syntactic ways of expression; attributive sign; repetition.*

УДК 81.37

Безруков Андрей Николаевич
кандидат филологических наук
in_text@mail.ru
Башкирский государственный университет, Бирский филиал
Бирск, Россия

РЕЦЕПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА В АСПЕКТЕ КОНЦЕПТОЛОГИИ

Статья посвящена анализу литературно-художественного дискурса. Данная система отлична от других типов языкового уровня, проявляющихся, порой, чисто формально. Специфика художественного дискурса заключается, на наш взгляд, в индивидуальности его онтологии. Авторские модели речевой активности преследуют цель воплотить в литературном тексте изобразительно-выразительную составляющую. Таким образом, художественный дискурс реализуется в явной зависимости от языковых концептов, чья смысловая наполненность редуцируется многомерной историко-культурной сферой.

Ключевые слова: художественный дискурс; язык; стиль; концепт; смысловая парадигма; идиостиль; рецептивная критика; читатель.

В современной научной теории способы оценки литературно-художественного дискурса достаточно многообразны. Вероятно, это связано с тем, что данный термин активно зарекомендовал себя в ряде дискуссий как спорный и неоднозначный [1]. Дискурсом, порой, принято называть все, что находится в пределах языковой активности человека. Хотя ситуация, в которой развертывается высказывание, есть основа дифференциации того или иного типа дискурса [2]. Стоит уточнить, что литературный дискурс самобытен сам по себе. Его онтология близка индивидуальной манере письма [7], индивидуальности оценки окружающего мира, да и номинации художественности в нем, так как последняя есть одна из примет искусства слова. Работы по оценке дискурсивной практики письма в большинстве своем касаются декодирования иерархии дискурса, выявлению в нем качественно отличных примет, установлению закономерностей динамики и развития. Художественный дискурс иначе кодифицируется, он по-другому организуется, в нем срабатывает механизм сцепления концептов, взаимодействующих со всей историко-культурной парадигмой.

Целевая установка данной работы заключается в возможной объективации проблемы рецепции художественного дискурса с позиций концептологии. На наш взгляд, такой подход вполне оправдан и актуален, так как сфера дискурса есть, в первую очередь, открытая система, реагирующая на динамику социально-исторических изменений. И прочтение литературного факта как элемента дискурсивной практики письма целесообразнее производить с учетом контекста. Материалом исследования послужили тексты Венедикта Ерофеева как одного из ярких представителей первой волны русского постмодернизма. Следует обозначить, что его творчество не ограничивается только знаменитой поэмой «Москва – Петушки», оно включает и эссеистику, и поэзию, и драматургию. Таким образом, индивидуально-авторский дискурс Венедикта Ерофеева [3] достаточно объемен, целостен, интересен для рецептивного декодирования.

Стоит согласиться с тезисом, что «речь – это материальная субстанция художественной формы» [12, с. 36]. Эстетическая практика литературы как искусства обладает достаточно большим набором приемов и принципов для реализации авторского замысла. Одним из самых действенных, конечно же, является язык. «Язык в его универсальной форме есть не только отображение наличной действительности, но и ее структурирование» [4, с. 46]. Обладая смысловым потенциалом, язык продуцирует парадигму значений, максимальная концентрация которых происходит в концептах. Синтез коннотаций отчасти схож с накопителем ядрового порядка, ибо реципиент вскрывает потаенные смыслы с ходом исторического времени.

Если рассматривать письмо некоей игровой системой, то в ней обнаруживается ряд закономерностей, близких эффекту отражений, также не стоит забывать, что «значение текстов частично создается в процессе интерпретации» [11, с. 132]. Следовательно, скриптор не только слагает фон знаков для манифестации своей позиции, или же своего взгляда, он редуцирует художественную реальность, вскрывает ее глубинные значения. Данный процесс, на наш взгляд, может иметь характер как сознательного погружения, так и бессознательной манипуляции. В литературно-художественном дискурсе тривиальность письма не допускается, она просто разрушит целостность и смысловое единство наличной фиксации дискурса – то есть текста. Огранкой последнего является и форма – в литературе это жанр, композиция, архитектурный массив, и содержательный пласт, а это – тематика, проблематика, идейный смысл. Объединяющим звеном становится налично-авторский стиль, стиль как способ мышления. Именно он созвучен дискурсу, повествовательной манере, стратегии генерации смыслов.

Анализ художественного дискурса, на наш взгляд, целесообразнее производить с позиций концептологии. Ибо не прямое, а опосредованное значение – дубль смысла – формируется при трансформации авторского дискурса в сферическое образование, при этом регулируемое концептами. Справедливо отмечается, что концепт есть «сгусток культуры в сознании человека» [13], это некая необходимость и путь самоидентификации. По мнению ряда исследователей (Н.Д. Арутюнова, С.А. Аскольдов, А.П. Бабушкин, В.З. Демьянков, Е.В. Дзюба, В.И. Карасик, А.В. Олянич, И.А. Стернин), концепт, вообще, есть способ репрезентации знаний. Думается, это еще и некое приобщение писателя к универсальной мировидческой позиции.

Художественный дискурс является фиксацией изменений национальной и мировой истории. Принципиальным условием в русле рецепции становится понимание практики письма парадигмальной кривой. Как отмечал Ж. Деррида, «слова и понятия это не атомы, но скорее средоточия экономического уплотнения, обязательные места прохождения для очень большого числа мет; более или менее бурлящие правильные тигли. ... их действие не обращается только само на себя, они размножаются цепочкой по всей практической и теоретической совокупности текста каждый раз по-разному» [9, с. 48]. Так, например, в дискурсе Венедикта Ерофеева особым образом концентрируется память [5] и наследие культуры, как европейской, так и отечественной. В первую очередь, это касается нарочито работающего принципа интертекстуальности [6]. Искусству XX века было свойственно цитатное мышление, некий пиктографический срез памяти. Венедикт Ерофеев использует литературную, историческую, культурную классику неким предтекстом своей практике художественного письма.

Интертекст работает в творчестве Вен. Ерофеева и как инструментальный анализа. Монолит авторского языка подтверждает мысль о том, что «в художественном тексте изобразительностью обладает не каждое слово, выразительность присуща... целой фразе» [12, с. 36]. Подтверждением этому у Венедикта Ерофеева читаем: «И было утро – слушайте, слушайте! И было утро, и был вечер, и полыхали зарницы, и южный ветер сгибал тамаринды, и колхозная рожь трепетала в лучах заката» [10, с. 25]. Текстовый блок, действительно, целостен; он (автор) сосредоточен на сближении как минимум трех дискурсивных полюсов или концептологических уровней: классическая (мифологическая) архаика, номинативная классика XIX века (Тургенев, Достоевский, Толстой) и газетно-публицистический пласт советской периодики. При этом, объединяясь, стиль и манера абсолютизированы до собственно своего, нарочито индивидуального. Наррация становится неповторимой, дискурсивно оправданной.

Литературные эксперименты Венедикта Ерофеева зачастую касались синтеза как бы уже сказанного, произнесенного. Проявляется это в «Антологии поэтов...», «Благой вести», «Моей маленькой лениниане», «Москве – Петушках», «Вальпургиевой ночи, или Шагах командора». Культурные концепты в авторском исполнении приобретают оттенки иных значений. Нельзя буквально вырывать из текстов Ерофеева фразы, они должны соприкасаться с наличным текстом. Немаловажно, на наш взгляд, при оценке художественного дискурса уделять внимание ассоциативным полям, которые, так или иначе, расширяет читатель. Идиостилевой [3] режим для автора/реципиента становится магистральным, основным. Это, вероятно, и есть сверхзадача писателя, ибо «нарушение традиционного порядка повествования блокирует возможность его осмысления даже там, где все составляющие текст слова по отдельности понятны. Теряется целостный смысл, выражением которого текст должен быть» [8, с. 37].

В данной работе осуществляется попытка объективировать и актуализировать проблему художественного дискурса, так как авторский дискурс можно интерпретировать только в случае адекватности трактовки индивидуального. Если

политический, экономический, философский, научный и другие типы дискурсов зависимы от ситуации, цели и манифеста, то художественный ориентирован на частность эмпирики и типизацию мировоззрений. Приметы/черты индивидуальности в литературно-художественном дискурсе конкретизируются как формально, так и смыслово. Вариант частного встречаем у Вен. Ерофеева: «Я очень редко гляжу на небо, я не люблю небо. Если уж я на него взглянул ненароком, так это верный признак того, что меня обдала очередная волна ипохондрии» [10, с. 16], или «Я мог бы утопить себя в своих собственных слезах, но у меня не получилось. Я истреблял себя полгода, я бросался подо все поезда, но все поезда останавливались, не задевая чресел» [10, с. 39], или «Пена пошла у меня изо рта, а может, не только пена. «Спокойно! У тебя остается еще одно средство, кардинальное средство, любимейшее итальянское блюдо – яды и химикалии» [10, с. 40], или «И я пошел из дома в ту ночь, набросив на себя что-то вроде салоп, с книгами под мышкой. В такой вот поздний час никто не набрасывает на себя салоп и не идет из дома к друзьям-фармацевтам с шовинистами под мышкой. А я вот вышел – в путь, пока еще ничем не озаренный, кроме тусклых созвездий» [10, с. 55], или «Я вначале мечтал быть стеклодувом, потом – фальшивомонетчиком, вампиром – а потом опять стеклодувом! И прекрасной дамой!» [10, с. 82].

Как видим авторская индивидуальность, претворенная в художественном дискурсе, легко вступает в диалоги, которые быстро восстановимы реципиентом. Поэтическая составляющая, умение синтезировать онтологически непростой дискурс, сложить, на первый взгляд, несоединимое в единое/свое, вот, вероятно, основные приметы идиостиля Вен. Ерофеева. Ассоциативная правка художественной наррации вполне понятна и доступна для подготовленного читателя.

Таким образом, можно констатировать, что дискурс, понимаемый как «конкретное коммуникативное событие» [15, с. 143] иерархически упорядочен. Субъективная составляющая оценки художественной речи, таким образом, созвучна модели дескриптивного анализа, который основным компонентом предусматривает сложение в единое полотно ряда плюралистичных мнений и позиций. Многоголосие текстовой плоскости становится реальным только в процессе движения. Преодолевая исторический срез, факторы культурной идентификации, коннотация знаковых образований достигает своего универсума.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990. С. 5—32.
2. Безруков А.Н. Диссолюция стиля и дискурса в пределах онтологического корпуса художественных нарративов // Актуальные проблемы стилистики. 2016. № 2. С. 172—176.
3. Безруков А.Н. Идиостилевой контрапункт прозы Венедикта Ерофеева // *Filologie Rusa*. 2018. № 33. С. 221—228.
4. Безруков А.Н. Иерархия художественного дискурса // *Litera*. 2017. № 2. С. 45—53.
5. Безруков А.Н. О релевантном характере поэмы «Москва – Петушки» Венедикта Ерофеева // *Studia Slavica Savariensia*. 2018. № 1—2. С. 24—31.
6. Безруков А.Н. Поэтика интертекстуальности. Бирск, 2005.
7. Безруков А.Н. Философская эстетика постмодернизма: деконструкция стиля и языка // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 11—3 (65). С. 14—16.
8. Гусев С.С. Метафизика текста. Коммуникативная логика. СПб., 2008.
9. Деррида Ж. *Позиции*. М., 2007.
10. Ерофеев В. *Малая проза*. М., 2005.

11. Йоргенсен М.В., Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков, 2008.
12. Лейдерман Н.Л., Скрипова О.А. и др. Стиль литературного произведения. (Теория. Практикум). Екатеринбург, 2004.
13. Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М., 2007.
14. Тюпа В.И. Дискурсные формации: Очерки по компаративной риторике. М., 2010.
15. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М., 2009.

Bezrukov Andrei Nikolaevich
Candidate of Philology
in_text@mail.ru
Bashkir State University (Branch in Birsk)
Birsk, Russia

RECEPTION OF LITERARY DISCOURSE IN THE ASPECT OF CONCEPTOLOGY

The article is devoted to the analysis of literary and artistic discourse. This system is different from other types of language level, sometimes manifested purely formally. In our opinion, the specificity of artistic discourse lies in the individuality of its ontology. The author's models of speech activity aim to embody the figurative and expressive component in the literary text. Thus, artistic discourse is realized in a clear dependence on linguistic concepts, whose semantic content is reduplicated by a multidimensional historical and cultural sphere.

Keywords: *artistic discourse; language; style; concept; semantic paradigm; idiosyle; receptive criticism; reader.*

УДК 811.161.1/ 372.881.161.1

Вазанова Марина Геннадьевна
кандидат педагогических наук
vazanovamg@gmail.com
Университет им. Я.А. Коменского в Братиславе
Братислава, Словакия

ПРОСТОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ: МЕХАНИЗМ ЕГО ПОСТРОЕНИЯ

В статье рассматривается вопрос, связанный с изучением особенностей построения простого предложения в русском языке. Речь идет, прежде всего, о необходимости обращать внимание учащихся-иностранцев на трудные случаи синтаксической сочетаемости слов в предложении. При этом центральное место при обучении студентов механизму построения простого предложения занимает усвоение сочетательных свойств прежде всего глагола, так как именно глагол является смысловым и грамматическим центром предложения и организует вокруг себя слова других частей речи, и именно глагольное управление вызывает особую трудность у студентов при построении предложений. Это объясняется, прежде всего, его валентными свойствами, тем, что глагол чаще всего имеет конструктивно ограниченное значение. Поэтому так важно развитие у студентов-иностранцев навыка правильно задавать вопросы от глагола к словам других частей речи и

отвечать на них с учетом сочетательных возможностей слов. В этом случае весьма полезными для обучающихся могут стать виды работ, основанные на методе активного чтения, когда студенты задают вопросы от глагола-сказуемого сначала к структурно обязательным, а затем необязательным членам предложения.

Ключевые слова: структура простого предложения; синтаксически активные слова; структурно обязательные члены предложения; глагол; правило-инструкция; метод активного чтения.

Для умения правильно говорить и писать по-русски, понимать устную и письменную речь важно сформировать у иностранных учащихся представление о структуре простого русского предложения, о правилах его построения, об обязательных, потенциальных и вероятностных синтаксических отношениях, в которые вступают главные и второстепенные члены предложения.

Известно, что слова могут иметь свободные и несвободные значения, т.е. употребляться лишь с определенным кругом слов, словами-контекстпартнерами. Именно такие синтаксически активные слова становятся элементами расширенной структурной схемы простого предложения и являются его структурно обязательными членами. Их отсутствие в структуре простого предложения приводит к нарушению норм его построения, т.е. к грамматической ошибке в речи учащихся.

Выбор слов-контекстпартнеров определяется необходимостью заполнить вакантное место при словах с конструктивно ограниченным значением в соответствии с их лексико-грамматическими свойствами. В связи с этим представляется важным научить учащихся-иностранцев правильно выстраивать синтаксические отношения между словами, точно и последовательно задавая вопросы от одного члена предложения к другому. Отсюда вытекает, как нам кажется, основной постулат методики изучения структуры простого предложения: *для того, чтобы научиться правильно строить предложение, надо уметь прежде всего правильно задавать вопросы и отвечать на них с учетом сочетательных норм слов.*

Искусство задавать правильные вопросы в нужной последовательности определяется умением устанавливать субъектно-объектные отношения через нахождение грамматической основы и структурно обязательных второстепенных членов предложения, которые, являясь синтаксически активными, предполагают обязательный вопрос, свидетельствующий о необходимости при них одной или нескольких зависимых позиций: *следовать кому-чему, подобный чему, поблагодарить кого за что, отдать что кому.* Включение релятивного слова в предложение обязательно сопровождается реализацией его сильных связей, в противном случае предложение воспринимается как незавершенное, грамматически неполное; ср. следующие аграмматические конструкции: ***Проводник провел отряд по горным тропам.*** – *Проводник провел отряд.* – *Проводник провел по горным тропам.* *Проводник провел.*

Как известно, многие типовые предложения, подлежащие активному усвоению уже на начальном этапе обучения русскому языку, строятся на глагольной основе. Глагол является смысловым и грамматическим центром предложения, он организует вокруг себя слова других частей речи. Это объясняется, прежде всего, его валентными свойствами, тем, что глагол чаще всего имеет конструктивно ограниченное значение. Глагол как бы открывает при себе синтаксическую позицию, которая должна быть занята словом в определенной грамматической форме. ср.: *Мама смотрит телевизор. Дедушка пишет письмо. Что вы делаете?* и т.д. Структурно обязательные второстепенные члены состава сказуемых *телевизор, письмо, что* являются неотъемлемой частью расширенной структурной схемы этих предложений.

Поскольку глагол по сравнению с другими частями речи способен иметь в предложении наибольшее количество связей с другими словами, в практике обучения механизму построения простого предложения студентов-иностранцев центральное место занимает усвоение сочетательных свойств прежде всего глагола.

Это подтверждается и данными психофизиологии речи. Отмечается, что глагол относится к структурно-грамматическим оформителям предложения. Также глаголы по месту порождения в коре головного мозга относятся к структурным словам (к «грамматическому центру») и противостоят в этом отношении существительным, прилагательным и наречиям, в порождении которых ведущее участие принимает другой участок коры головного мозга [2]. Из этого следует, что при обучении иностранному языку именно глагол должен рассматриваться прежде всего с точки зрения структурного оформления предложения.

Успешное развитие умений и навыков конструирования предложений зависит во многом от того, насколько ясно представляют учащиеся функциональное своеобразие глагола как важнейшего строевого элемента языка. Поэтому с первых занятий следует привлечь внимание учащихся-иностранцев к способности глагола соединять в предложении грамматические формы слов.

В этом случае большим подспорьем может стать правило-инструкция, например, следующего содержания: *чтобы составить предложение, надо выбрать сначала глагол-сказуемое и согласовать его с подлежащим, а затем распространить их другими словами, задав обязательный и потенциальный вопросы* [1, с. 156]. При этом суть работы состоит в том, чтобы студент мог: 1) выбрать необходимый ему глагол, например, *пригласить*; 2) скоординировать его с подлежащим: *Кто пригласил? Он пригласил*; 3) установить, какой вопрос или какие структурно обязательные вопросы **нужно** поставить от глагола *пригласить*: *пригласил кого? куда?* 4) рассмотреть **возможность** задать другие структурно необязательные вопросы от глагола *пригласить*: *когда? зачем?* 5) подобрать слова, отвечающие на обязательные и потенциальные вопросы: *пригласил гостей, пригласил на кухню; пригласил потом, пригласил поужинать*; 6) определить порядок расположения слов в данном предложении: *Потом он пригласил гостей на кухню (поужинать), Он пригласил гостей на кухню потом и т.д.* Как видим, правило инструктивного характера самой формулировкой нацеливает учащихся на построение предложений, определяет последовательность совершаемых ими действий и в известной мере вооружает учащихся приемом составления фразы.

Здесь может возникнуть вопрос, нужно ли требовать от учащихся, чтобы они постоянно задавали вопросы и объясняли выбор контекстпартнеров. Ведь важно уметь составлять предложения, а как это делать – не столь важно. Необходимости постоянно задавать вопросы не было бы, если бы у студента уже имелись навыки построения русских фраз. Тогда не было бы нужды в каких-либо объяснениях правил конструирования предложений с глаголами. Совсем иное дело, когда учащиеся действительно нуждаются в знаниях о механизмах построения русского предложения, и не давать им инструкций ни в коей мере нельзя. Ведь не случайно в речи студентов-словаков даже на втором курсе возникают ошибки типа *«Мне это случилось»* (вм. *Со мной это случилось*), *«Все болельщики начали бить между собой»* (вм. *Все болельщики начали бить друг друга*), *«Потом он им убежал»* (вм. *Потом он от них убежал*), *«Этот кот украл нам колбасу»* (вм. *у нас*) и т.д. Студенты с легкостью составляют нераспространенные предложения, нет нареканий и на лексическое наполнение предложений. Но ошибка оказалась в глагольном управлении, потому что студенты не знали, как сочетать глаголы *случилось*, *бить*, *убежал*, *украл* и существительные или заменяющие их слова *со мной* (ср. *случилось с кем? случилось со мной*), *друг друга* (ср. *бить кого? бить друг друга*), *от них* (ср. *убежал от кого? убежал от них*), *у нас* (ср. *украл у кого? украл у нас*). И эта ошибка связана с отсутствием навыка задавать

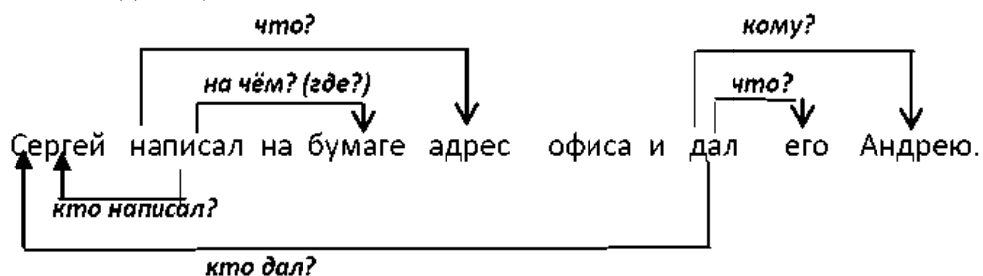
вопросы при конструировании предложений. Поэтому мы утверждаем, что только умение правильно задавать вопросы от глагола станет основой для осмысленного конструирования русских предложений.

Важно приучить студентов осмысленно задавать вопросы. Только сознательная тренировка по использованию в речи грамматических форм может дать речевой эффект. Для того, чтобы достичь осознанного выполнения учащимися действий с глагольными формами в пределах простого предложения, переходящими по мере овладения языком к их автоматическому выполнению, целесообразно рекомендовать учащемуся следовать каждому пункту правила инструкции.

Успешному формированию и совершенствованию навыков составления простых предложений способствует система специальных упражнений и заданий. В этих упражнениях изучаемый материал следует располагать таким образом, чтобы аналитические задания сочетались с конструктивными заданиями. При выполнении аналитических упражнений учащиеся видят, что глагол очень часто имеет конструктивно ограниченное значение, они осознают, что глагол, по сравнению с другими словами, обладает наибольшей способностью к распространению, что слова чаще всего вводятся в предложение именно через глагол, что его валентностные свойства определяют необходимость/возможность окружать себя контекстпартнерами и для того, чтобы составить нужную фразу, надо уметь ставить вопросы от глагола-сказуемого и подбирать по этим вопросам подходящие по смыслу слова.

Речь, прежде всего, идет об *активном чтении художественных и публицистических произведений*, при котором учащиеся точно и последовательно задают вопросы от сказуемого к подлежащему, а затем к обязательным второстепенным членам предложения, определяя таким образом слова-контекстпартнеры, входящие в круг обязательной сочетаемости всех членов предложения. Затем, используя уже имеющиеся у студентов знания о структуре предложения, нужно расширять их информацией о структурно необязательных членах предложения, их предложном и беспредложном употреблении, выявлять закономерности их функционирования в тексте и т.д. При этом формулировка заданий к упражнениям должна требовать от учащегося не механического выполнения их, а вдумчивого, глубоко осознанного подхода к каждой синтаксической единице.

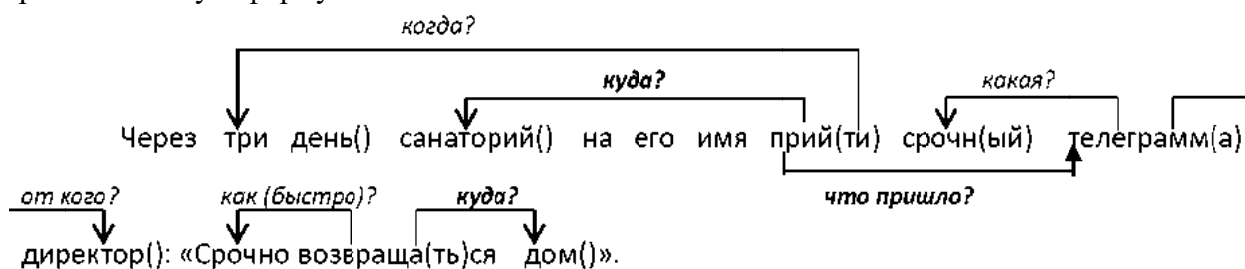
Ниже представлены фрагменты упражнений¹, построенные на основе *метода активного чтения*. Сначала студенты должны найти грамматическую основу, затем выделить структурно обязательные второстепенные члены предложения (речь идет прежде всего о второстепенных членах состава сказуемого). Такая форма работы повторяется от предложения к предложению. Важно, чтобы задания выполнялись не механически, а требовали от учащихся вдумчивого подхода к разбору каждой синтаксической единицы.



На следующем этапе, аналитико-синтаксическая работа по нахождению грамматической основы становится уже ненужной, так как это действие уже автоматизируется и проходит на подсознательном уровне.

¹ На материале рассказа Б. Ласкина «Кавказский пленник».

В подготовительных упражнениях можно использовать текст с уже готовыми вопросами, помещенными над словами, студенту остается выбрать правильную грамматическую форму слова.



Именно в этот момент учащиеся понимают, что для построения грамматически правильного предложения им нужно постоянно задавать вопросы от сказуемого к подлежащему (если оно имеется), и уже потом к второстепенным членам предложения, прежде всего к дополнениям и обстоятельством. Здесь же студенты осознают разницу между релятивными и абсолютными словами, обязательными и необязательными второстепенными членами предложения. Затем им необходимо уже самостоятельно задавать вопросы от главных слов к зависимым и образовывать их правильные грамматические формы.

Такое вдумчивое, аналитическое чтение текстов чрезвычайно важно при изучении трудных случаев синтаксической сочетаемости слов. Мы рекомендуем студентам тренироваться в постановке вопросов от глагольного слова к другим словам при изучении любых тем (лексических или грамматических), на занятиях по обучению чтению, письму, говорению и аудированию. Такая работа может проводиться попутно, главное, чтобы она велась постоянно. При этом подобная форма работы возможна как на базовом, так и на более высоком уровне обучения иностранных студентов русскому языку.

При изучении данной темы необходимо предоставить студентам возможность самим анализировать языковые факты, формулировать выводы о своеобразии сочетаемости не только однозначных, но и многозначных слов, их лексико-семантических вариантов. Поэтому следующим этапом работы должно стать овладение умением правильно организовать синтаксически зависимые слова вокруг разных лексико-семантических вариантов полисемантического слова. Например: Прочитайте тексты. Определите грамматическую основу предложений. Выясните значение слова *кричат* в разных текстах¹. Подчеркните контекстпартнеры, входящие в круг их обязательной сочетаемости и структурно необязательные второстепенные члены. Сделайте вывод об особенностях сочетаемости данного слова.

... За преподавателями это начали повторять и остальные ученики. Потом после уроков оправдывались: «Ну ты нас пойми, тебя поддержим – по предметам заваливать начнут». Травить Аню педагоги продолжали даже на переменах. Есть запись, где одна из учительниц буквально **кричит на** девочку: «Ты же правдолюбка у нас? Вот и терпи!» Парня, который пытался заступиться, попросту заткнула: «Молчи, тебя не спрашивают». [Татьяна ПАНТЮШЕВА («КП» – Красноярск)]. Учителя, которые устроили травлю школьнице: Ты же правдолюбка у нас? Вот и терпи! // Комсомольская правда, 2014.05.05]

Несмотря на плохую погоду в день открытия выставки, народу было много. По словам персонала выставки, основными посетителями выставки стала молодежь студенческого возраста и москвичи от 50 лет. – Я являюсь сторонником действующей власти, и отраженное на полотне мировоззрение художника мне близко. Наша оппозиция, на мой взгляд, только **кричит о** необходимости свержения действующей

¹ По материалам Национального корпуса русского языка: <http://www.ruscorpora.ru>

власти, но ничего при этом не делает, ничего сама не предлагает. Думаю, это произведение отражает истину такой, какая она есть, — высказал свое мнение 28-летний посетитель выставки Андрей.... [Дмитрий Рункевич, Елена Малай. Российская оппозиция предстала в образе бесов // Известия, 2014.05.06].

Лишь слышно, как кто-то топчется с другой стороны. Кудичев начинает бить кулаком в дверь. — Откройте, полиция! — кричит мой спутник. — Проверка документов. Пустите нас в квартиру. Но гастарбайтеры ушли в глухую оборону. [Олег АДАМОВИЧ. Корреспондент «КП» вместе с участковым искал нелегалов в жилых домах // Комсомольская правда, 2013.10.23].

Преподаватель должен научить ребят не только действовать по образцу, но и строить собственные высказывания, поэтому следующим этапом работы студентов должно стать самостоятельное составление предложений. Ведь известно, что человеку легче и прочнее усваивается то, что включается в его деятельность.

Иностранные студенты постоянно сталкиваются с проблемой конструирования русских фраз для выражения своих мыслей. Чтобы свободно ориентироваться в безграничном потоке речевых средств русского языка, они должны усвоить особенности их построения и употребления. Идея существования релятивных слов (слов с конструктивно ограниченным значением) в языке и их возможной речевой реализации лишь с определенными контекстпартнерами может быть использована для предупреждения и устранения ошибок в речи учащихся-иностранцев при конструировании простых предложений.

Литература:

1. Анисимов Г.А. Избранные работы по лингводидактике и языкознанию. Чебоксары, 2010. 317 с.
2. Рогова Г.В., Гурвич П.Б. Некоторые вопросы обучения иноязычному словоупотреблению в свете психофизиологии речи // Иностранные языки в школе. 1969. № 5.

Vazanova Marina

Ph.D.

vazanovamg@gmail.com

Comenius University in Bratislava

Bratislava, Slovakia

SIMPLE SENTENCE: THE MECHANISM OF ITS CONSTRUCTION

This paper discusses features of simple sentence construction in the Russian language. In particular, foreign students must be made aware of difficult cases of syntactic compatibility of words. Additionally, mastering the collocational properties (ranges) of the verb is central to teaching students how to construct simple sentences. The verb is the semantic and grammatical centre of the sentence and defines the surrounding words and their forms. It is the verb collocations which cause students the most difficulty in constructing sentences. This is primarily due to its syntactic valency; the fact that the verb often has a contextually-conditioned meaning. Therefore, it is important to develop the ability of foreign students to correctly ask questions from the verb to the other words of the sentences and answer them taking into account the combined possibilities of words. The student constantly asks questions from verb predicate to the required minor elements of a sentence. Finally, we ask questions to the parts of sentences, which structurally are optional. In other words, we use the method of active reading

Keywords: *structure of a simple sentence; syntactically active words; required minor elements of a sentence; verb; rule-instruction; method of active reading.*

УДК 811.161.1

Варга Эва Каталин

Ph.D.

varga.eva_katalin@semmelweis-univ.hu

Университет им. Семмельвейса

Будапешт, Венгрия

Магочи Нина Рудольфовна

Ph.D.

nyina.magocsi@uni-corvinus.hu

Будапештский университет Корвинус

Будапешт, Венгрия

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ КАЛЬКИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ БАНКОВСКИХ И МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТАХ

*Современная терминология включает в себя немалое количество многокомпонентных терминов. Очень часто они создаются путем калькированного перевода элементов иноязычного термина. Этот способ терминообразования имеет много преимуществ. Во-первых, поскольку язык использует свои собственные средства, созданные таким образом термины хорошо вписываются в основной лексический состав языка, от них можно легко образовывать новые термины, избегая при этом прямых иноязычных заимствований. Во-вторых, термины-кальки сохраняют мотивированность термина-источника, обеспечивая таким образом передачу знаний и облегчая процесс гармонизации национальной и международной терминологии. В нашем исследовании мы рассмотрим особенности калькированных переводов в русской банковской и медицинской терминосистемах. Мы выделили отдельную группу калек – гибридные кальки, представляющие собой многокомпонентные термины, в состав которых входит хотя бы один иноязычный элемент (зачастую интернационализм). В качестве примера приведем медицинский термин терапевтическое окно или дисконтное окно из терминологии банковского дела. При калькировании терминов неподготовленный переводчик может легко попасть в ловушку буквального перевода. Так, например, русским эквивалентом английского медицинского термина cardiopulmonary resuscitation является кардиопульмональная реанимация, а не буквальный перевод *кардиопульмональная ресусцитация. Банковский термин regulatory risk переводится на русский как риск изменения законодательства, а не *регулятивный риск.*

Ключевые слова: *банковский язык; медицинский язык; терминообразование; калькированный перевод; буквальный перевод.*

Введение

Начавшийся в первой половине 20 столетия бурный процесс развития науки и техники привел к терминологическому взрыву в языках для специальных целей почти во всех языковых системах планеты. На фоне протекающих глобальных процессов, которые затрагивают все области жизни, прослеживается тенденция к унификации многих аспектов жизни, включая область научных исследований. Влияние английского языка как lingua franca непосредственно действует и на профессиональные языки. Терминология современных национальных языков неотделима от развития международной терминологии. Отсутствующие в каком-либо национальном языке термины для обозначения новых понятий часто восполняются путем заимствования терминологических единиц из состава международной терминологии.

Наша работа посвящена рассмотрению особой формы терминологического заимствования в русском языке – калькирования – на примерах языков двух разных специальностей: банковской и медицинской. После краткого исторического обзора развития языков двух специальностей мы представим типы калек, которые проиллюстрированы примерами. Более детально мы рассматриваем содержащие иноязычный элемент гибридные кальки, их буквальный перевод и возникающие в результате его применения ошибки.

Краткий обзор становления русского банковского и медицинского языка

Может возникнуть вопрос о том, каким образом банковская и медицинская терминология могут рассматриваться в совместном исследовании. Наш главный аргумент заключается в том, что на развитие обоих специальных языков повлияли экстралингвистические факторы: история банковской системы и история здравоохранения в России неотделимы от развития европейских банков и европейской медицины. Следовательно, наиболее важной частью обеих терминосистем являются заимствованные термины.

Предлагаемая периодизация процесса формирования русской банковской лексики

В истории формирования банковской терминологии можно выделить три основных периода. Первый – с середины 17 века до начала 18 века. Параллельно с развитием торгово-хозяйственных отношений протекал процесс формирования банковско-финансовых учреждений, способных регулировать и обеспечивать денежное обращение. Так, в 1667 году была предпринята попытка создания торгового банка, однако эта инициатива не нашла поддержки центрального правительства, и банк так и не начал функционировать. Первый государственный банк смог начать свою деятельность только в 1733 году. На первом этапе становления русский банковский язык пополнялся как собственно русской терминологизируемой лексикой (*долг, вклад, заём, расход, ссуда* и т.д.), так и ранними заимствованиями (*сумма, казна, депозит* и т.д.). Второй период длился с начала 18-го века до начала 20-го века и сопровождался динамичным развитием российской банковской системы, созданием банков и массовым заимствованием терминов из французского, немецкого и итальянского языков. Начало следующего периода условно можно отнести к 1917 году: крах банковской системы царской России, национализация российских и иностранных банков. Создание рыночной банковской системы началось в 1988 году. В силу того, что банковская система в России отстает от развития и изменений западной банковской системы, сегодняшняя российская банковская терминология характеризуется большим количеством заимствований из английского языка.

О становлении русского медицинского языка

Первый период в становлении русского медицинского языка длился до конца 17 века. Словарь народной медицины основывался на древнерусской лексике, однако влияние иностранных врачей, работающих в русских городах, а также литературной традиции, тесно связанной с византийской культурой, также определили начало процесса формирования языка медицинской специальности. Второй период можно отсчитывать с начала 18 века, когда начали учреждать медицинские школы и факультеты. В ходе перевода специальной медицинской литературы на русский язык отсутствующие термины восполнялись русскими эквивалентами, создаваемыми по латинским образцам. Третья эпоха восходит к концу 19-го века и продолжается по сей день. Это эпоха создания научной терминологии. С 1960-х годов медицинская терминология стала самостоятельной наукой, и с тех пор происходят сознательные процессы развития медицинской терминологии. В наши дни английский как новый язык медицины, постепенно вытесняющий латынь, приобретает все большее значение в русском медицинском языке.

Термины, создаваемые путем копирования иностранного термина

В настоящее время возникают различные мнения о том, что процесс создания терминосистем не может идти в ногу с процессом развития познания, поэтому в профессиональные языки чаще заимствуется уже готовый иноязычный термин. В свете теории Сагера при вторичном терминообразовании когнитивная функция термина исключается или полностью опускается, и термин импортируется вместе со стоящим за ним понятием, передающим знание [12, с. 80]. Хауген проводит различие между двумя типами языкового заимствования: *loanword* как принятие заимствованного термина в готовом виде, и *loanshift* – создание термина средствами принимающего языка по образцу иностранного термина [10, с. 214—215]. Второй способ языкового заимствования определяется как калькирование, в результате которого создаются кальки. Унбегаун определяет кальку как заимствование внутренней формы: «Le calque est un emprunt de la forme interne» [14, с. 19]. В случае прямого заимствования внутренняя форма слов игнорируется, а в случае калькирования происходит образование новой лексемы или нового значения слова путем буквального перевода, зеркального воссоздания соответствующей иноязычной языковой единицы [2, с. 211]. Смысл значения, лежащего в основе номинации, смысл мотивов заимствуются из языка-источника, а для формальной реализации термина используется «собственный» материал и средства принимающего языка.

Калькирование – это быстрый и простой способ создания терминологии, благодаря которому расширяется фонд языка специальности без проникновения иноязычных заимствований в готовом виде. Поскольку при таком способе терминосоздания язык специальности использует собственные средства, термины хорошо вписываются в словарь данного языка и могут легко применяться для формирования новых терминов. Созданная путем калькирования специальная лексическая единица сохраняет мотивацию исходного термина и тем самым осуществляет передачу знаний. Калькированный термин сближает мышление и языковую картину мира передающего и принимающего профессионального сообщества, способствуя тем самым гармонизации национальной и международной терминологии.

Хауген [10, с. 214—215] выделяет два основных типа калькированных заимствований: *loan translation* и *semantic loan*. В большинстве славянских языков, как и в русском, используется термин *калька*, в венгерском это явление называется «зеркальным переводом». К сожалению, определения калькирования как способа терминообразования неоднородны, принципы классификации этого явления у разных авторов различны. В работе Араповой в центр внимания ставятся два типа калек: *словообразовательная калька* и *семантическая калька* [1]. Венгерский славист Лайош Киш также определяет два типа калек: лексические кальки, *tükörszó* «зеркальное слово» или *tükörfordítás* «зеркальный перевод» и семантические кальки, *tükörjelentés* «зеркальное значение». При лексическом калькировании создается новая лексема – новое слово, т.е. словообразовательная калька, или новое словосочетание, т.е. фразеологическая или структурная калька – путем перевода, передачи составляющих элементов иноязычной лексемы. Структурные или фразеологические кальки сохраняют при переводе не только смысловые компоненты иноязычных слов или словосочетаний, но и структуру лексической единицы, при этом заимствуются как сами слова-компоненты, так и отношения между ними. В результате семантического калькирования слово приобретает новое, переносное значение под влиянием иноязычного слова [11, с. 3]. Семантика русского слова изменяется, происходит расширение значения, и существующее в общеупотребительном языке слово терминологизируется. В нашей работе мы будем опираться на классификацию Лайоша Киша.

Примером лексической (словообразовательной) кальки может служить употребляемый в обоих рассматриваемых языках специальности термин *вырезка*. Общеупотребительные значения слова *вырезка* согласно словарю Ожегова следующие:

- 1) действие по глаголу *вырезать*;
- 2) то, что вырезано, вырезанная часть чего-н. *Газетная вырезка*;
- 3) мясо из средней части туши, филе. *Свиная вырезка* [4, с. 92].

Кроме этого, вырезка имеет и терминологические значения, не зафиксированные в толковых словарях. В банковской терминологии узуальное значение слова терминологизировалось. Вероятно, под влиянием английского термина *carve-out* (<*carve* 'резать' + *out* 'вы-') произошла его метафоризация. Образовавшийся таким путем банковский термин фиксируется в «Энциклопедии банковского дела и финансов» следующим образом: «часть наличных денег, которая будет получена по фьючерсным контрактам, проданная заранее или отданная как залог для получения кредита, необходимого для новых сделок и нового потока денежной наличности» [3, с. 70]. В медицинском языке термин *вырезка* обозначает следующее: 'выемка, небольшая полость или углубление на различных костях скелета, на некоторых внутренних органах, на ушной раковине и в головном мозгу' [5, т. 11, с. 667], слово является калькой копирующего латинский термин *incisura* (<лат. *incido* <*in* 'в-' + *caedo* 'резать') слова из немецкого языка *Ausschnitt* (<*ausschneiden* <*aus* 'вы-' + *schneiden* 'резать').

Как мы уже отметили выше, при семантическом калькировании слово в принимающем языке приобретает новое, переносное значение. Так, лексемы *бык* и *медведь* в языке биржи получили новое, специальное значение под влиянием английских *bull* и *bear*. Действиями животных, атакующих своих противников, характеризуются основные тенденции финансового рынка, взлеты и падения ценных бумаг и фондовых индексов: *бык*, атакуя противника, поднимает его своими рогами вверх, а *медведь* при нападении на врага, наоборот, прижимает его к земле. Соответственно, *быки* – это участники биржи, играющие на повышение цены, ожидающие роста акций и покупающие их, а *медведи* – участники торгов, которые зарабатывают деньги на падении рынка¹.

Следующий яркий пример семантического калькирования термина и стоящей за ним перенесённой на российскую почву финансовой стратегии – *Радуга (Rainbow Trading System)*, которая поможет избежать определенного количества ошибочных сделок. В основе этой торговой стратегии лежит красивый разноцветный технический индикатор *e-Rainbow*, который позволяет пользоваться стратегией для любого таймфрейма. Вероятно, из-за его сходства с красивым природным явлением и появилось соответствующее название. В языке медицины, например, в анатомической терминологии, также часто встречаются семантические кальки: *таз* является калькой с латинского *pelvis* 'миска, поддоник'.

К этой же группе можем отнести фразеологические единства – устойчивые словосочетания, обобщенно-целостное значение которых отчасти связано с семантикой составляющих их компонентов, употребленных в метафорическом значении: *белый слон* (<англ. *white elephant*) 'сделка, при которой расходы заведомо превышают потенциально возможную прибыль по ней', *кошки и собаки* (<англ. *cats and dogs*) 'спекулятивные сомнительные акции, непригодные для обеспечения залога'², в банковской терминологии. Из языка медицины в качестве примеров этого типа калек укажем следующие: анатомические термины *турецкое седло* (<лат. *sella turcica*) и

¹ <http://fb.ru/article/253048/byik-i-medved-na-birje-zverinoe-litso-fondovogo-ryinka>

² dic.academic.ru

петушиный гребень (<лат. *crista galli*) получили свое название по форме, напоминающей называемые структуры.

Для современных терминосистем характерны многословные термины, частью которых часто являются метафоры, калькированные с иноязычных прототипов, поэтому калькируются не только однословные лексемные единицы специальности, но и целые структуры, сохраняющие в принимающем языке не только смысловые компоненты языка-источника, но и структуру, и отношения между ними. Это чаще всего фразеологические сочетания, содержащие компонент-метафору: *валютная корзина* (<англ. *currency basket*) 'определенный набор валют, по отношению к которому определяется средневзвешенный курс одной валюты'; *кровеносные сосуды* (<лат. *vasa sanguinea* – *vas* 'сосуд', калькирующий греческое *angeion* (горшок).

С помощью калькирования заимствуются не только отдельные термины, но и «импортируются» целые метафорические системы. Наиболее полную метафорическую систему анатомических названий сосудистой системы образует группа «растений»: *луковица аорты* (<лат. *bulbus aortae* – *bulbus* 'луковица'), *легочный ствол* (<лат. *truncus pulmonalis* – *truncus* 'ствол'), *межжелудочковая ветвь* (<лат. *ramus interventricularis* – *ramus* 'ветвь'), *венечная артерия* (<лат. *arteria coronaria* – *corona* 'венки').

Интересно обратить внимание на обозначающие процессы движения денег специальные выражения, в состав которых входят слова *поток*, *приток*, *отток*, сопоставляемые с водой, жидкостью как основным условием жизни, символизирующими также само течение жизни. Во многих языках *деньги*, *денежный оборот* сравниваются с водой (рус. *Деньги как вода*), и, по-видимому, неслучайно основополагающими экономическими понятиями являются *ликвидность*, *ликвидный*, заимствованный из итал. *liquido* 'ликвидный, легко реализуемый' (<лат. *liquidus* 'жидкий, перетекающий') [9, т. 1, с. 470]. Продолжая параллель, можно заключить, что ассоциирующиеся с потоком, оттоком, притоком деньги являются источником экономической жизни, что демонстрирует термин *источник ликвидности* как английская калька *sources of liquidity* [6, с. 51]. *Денежный поток* – концептуальная метафора неоклассической экономики создана из образа обращения и потока денег [13]: *текущий счет* (<итал. *conto corrente*), *источник ликвидности* (<англ. *source of liquidity*), *приток / отток капитала* (<англ. *inflow / outflow of capital*), *поток наличности* (<англ. *cash flow*).

В системах метафор можно проследить разные подходы к номинации в зависимости от исторических периодов и языковых систем. Так, в русском *накапливаемый дивиденд* является калькой английского *cumulative dividend*, мотивированного латинским *simulus* 'стог сена или копна злаковых в разных количествах', а также глаголом *simulo* в значении *копить* 'накапливать, сохранять <деньги>' (<копа, копна> 'стог сена'). В классической латыни *simulo* означало также 'накопление богатства', но метафора 'деньги как жидкость' в древнюю эпоху не прослеживается.

Тазобедренная полость тазобедренного сустава с гладким хрящом в древнегреческом получила название *kotylé* 'глубокая чаша', в латинском – *acetabulum*, 'уксусная чаша'. Русский термин *вертлужная впадина* копирует первое значение *kotylé* 'углубление'. Современная ортопедическая хирургия интерпретирует анатомическую структуру как здание, основанное на изображении «стоящего на ногах» человека, с подробными, переведенными с английского анатомическими описаниями: *крыша* (<англ. *roof*, лат. *tectum*), *свод* (<англ. *dome*), *стенка* (<англ. *wall*), *колонна* (<англ. *column*).

Термины-полукальки (гибридные кальки)

Калькироваться могут и не все части иноязычного слова, а только одна часть. Таким способом образуются гибридные кальки. Термины-гибриды часто представлены

составными сложными словами. В обоих рассматриваемых языках специальности можно выделить метафорические полукальки, содержащие заимствованный элемент или образованное от иноязычного слова по правилам русского языка прилагательное.

В качестве примера из банковской лексики можно привести двухкомпонентный термин *дисконтное окно* (<англ. *discount window*), означающий «возможность получения коммерческим банком ссуды в центральном банке»¹.

В медицинском языке также представлен термин с метафорой «окно»: *терапевтическое окно* (<англ. *therapeutic window*). Это «промежуток времени, в процессе которого лечение патологического процесса может быть наиболее эффективным»². Влияние калькированных метафор на языковую картину мира принимающего языка наглядно показывает соответствующий венгерский термин *terápiás ablak*. Если в венгерском языке *ablak* 'окно' – в отличие от русского языка – изначально не наделялось метафорическим значением отрезка времени, то благодаря заимствованной из английского образности, слово *ablak* было включено в медицинскую терминологию в этом значении, о чем свидетельствуют венгерские эквиваленты таких словосочетаний, как *узкое / широкое терапевтическое окно, максимум 3 часа терапевтическое окно*.

Иноязычные существительные быстро оформляются в русском языке посредством транслитерации или транскрипции. Примером из банковской лексики может служить *накапливаемый дивиденд* (<англ. *cumulative dividend*). По правилам русского языка от заимствованного корня могут образовываться прилагательные или другие части речи: *револьверный кредит* (<англ. *revolving credit*). Часто выступают в качестве элемента двухкомпонентного термина иноязычные существительные в функции определения. Такие термины часто пишутся через дефис: *ролловер-кредит* (<англ. *rollover credit*). Иногда иноязычное слово просто добавляется к русской лексеме в качестве уточняющего понятие элемента *сделка офшор* (<англ. *offshore transaction*), *сделка кэш* (<англ. *cash transaction*).

Специальные тексты и документы с характерными жанрово-стилистическими особенностями, насыщенные терминами и устойчивыми словосочетаниями, переводились и переводятся на русский опытными переводчиками и специалистами в данной области знаний. Главной задачей специального перевода всегда было и остается стремление избегать буквализмов, в результате которых теряется смысловое наполнение переводного текста или искажается передаваемое знание. Так, например, английский термин *regulatory risk* переводится как *риск изменения законодательства*, а не как *регулятивный риск*; в дословном переводе термин *sovereign wealth fund* – *суверенный фонд*, однако его точный и понятный в российской действительности перевод *государственная инвестиционная компания* [8, с. 40—41]. В медицинском языке процесс реанимирования, обозначаемый английской аббревиатурой *CPR* (*cardiopulmonary resuscitation*), переводится на русский как *кардиопульмональная реанимация*, а не буквально как *кардиопульмональная ресусцитация*. Приведенные примеры позволяют сделать вывод: переводчик специальных текстов должен проявлять особую осторожность. Необходимо более тщательное ознакомление с данной областью знания, основательное изучение специальных текстов, терминологии и стоящих за терминами понятий. При переводе специальных текстов целесообразно консультироваться со специалистами в данной области.

Выводы:

В нашей работе мы сделали попытку представить краткий обзор одного из наиболее распространенных способов терминообразования – калькирования. Очевидно,

¹ <http://dictionary-economics.ru/>

² academic.ru

что в ходе устной профессиональной коммуникации процесс калькирования специальной лексики происходит особенно активно. Механизмы данного способа терминотворчества заслуживают дальнейших исследований в различных аспектах с помощью средств психолингвистики и пристального изучения живой профессиональной как письменной, так и устной коммуникации.

Владеющий иностранными языками специалист без особых трудностей может распознать калькированные термины, однако филологическое исследование источника кальки представляет собой сложный процесс. Мы полностью разделяем мнение венгерской исследовательницы Евы Фориан, сделавшей следующий вывод: «Установление факта калькирования требует стойких лингвистических знаний, между прочим, в области этимологии, истории, синхронического и диахронического словообразования контактирующих языков, а также разносторонних сведений о внеязыковой действительности. Само признание некоего языкового элемента (значения) заимствованием предполагает существование его прототипа в иной языковой системе и осознание связи между данными единицами со стороны носителей принимающего языка» [7, с. 322]. Мы лишь добавим, что в языках специальности обычно наблюдается одностороннее влияние международной терминологии на национальные языки специальности.

Литература:

1. Арапова Н. С. Кальки в русском языке послепетровского периода. Опыт словаря. М.: Издательство Московского Университета, 2000.
2. Арапова Н. С. Кальки / Ярцева В. Н. (ред.) Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
3. Вулфел Ч. Дж. Энциклопедия банковского дела и финансов. М.: Федоров, 2000.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Под ред. Н. Ю. Шведовой. Изд. 21-е, перераб. и доп. М.: Русский язык, 1989.
5. Семашко Н. А. (ред.) Большая медицинская энциклопедия. Т. 1—35. М.: Советская энциклопедия, 1828—1936.
6. Стрелецкая И. В., Новаковская Е. В. Некоторые особенности перевода экономических текстов с английского языка на русский // Мир современной науки 2011, 6. С. 49—54.
7. Фориан Е. Калькирование как способ номинации в русском языке на переломе XX и XXI столетий // *Studia Slavica Hung.* 2008. 53. С. 319—335.
8. Чиркина М. И., Юшина Е. В. Анализ практики юридического и финансово-экономического перевода // *Мосты.* 2007. 1. С. 39—44.
9. Шапошников А. К. Этимологический словарь современного русского языка. Т. 1—2. М.: Флинта, Наука, 2010.
10. Haugen E. The Analysis of Linguistic Borrowing // *Language* 26. 2, 1950. С. 210—31.
11. Kiss L. *Szláv tükörszók és tükörjelentések a magyarban. Nyelvtudományi Értekezések 92.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 1976.
12. Sager J. C. *A Practical Course in Terminology Processing.* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 1990.
13. Silaški, N., Kilyeni, A. The money is a liquid metaphor in economic terminology – a contrastive analysis of English, Serbian and Romanian // *Professional Communication and Translation Studies.* 4. 1–2, 2011. Pp. 63—72.
14. Unbegaun, B. Le calque dans les langues slaves littéraires // *Revue des Études Slaves* 12. 1, 1932. Pp. 19—48.

Varga Eva Katalin

Ph.D.

varga.eva_katalin@semmelweis-univ.hu

Semmelweis University

Budapest, Hungary

Magocsi Nyina

Ph.D.

nyina.magocsi@uni-corvinus.hu

Corvinus University of Budapest

Budapest, Hungary

LOAN TRANSLATIONS IN BANKING AND MEDICAL SPECIAL TEXTS

*Modern special language terms are usually set phrases consisting of a number of words. They are most often created by means of loan translation, i.e. copying each item of the foreign language term. This method has great many advantages, indeed. Since language applies its own means, the terms created in this way will fit into the vocabulary of the language adopting the loan words, which facilitates deriving new terms from them and eliminating the necessity of borrowing. They offer prompt and evident solutions on the one hand, on the other, they retain motivation of the original term, thus realising knowledge transfer and contributing to harmonising national and international terminologies. Our study focuses on presenting specific features of loan translations in Russian SP for banking and medical purposes. This may be achieved by underlining the unique group of loan translations, i.e. hybrid calques (semi-calques), in which at least one element of a term is retained, which is typically an internationalism or a proper noun, e.g. *терапевтическое окно* (<therapeutic window) in medical language, or *дисконтное окно* (<discount window) in banking language. A translator unfamiliar with the special field might fall into a trap by rendering a loan translation. The Russian term for English cardiopulmonary resuscitation is *кардиопульмональная реанимация*, instead of *кардиопульмональная ресусцитация*, which might be an outcome expected as a result of loan translation. The equivalent of the term included in ESP for banking purposes regulatory risk is *риск изменения законодательства*, but not *регулятивный риск*.*

Keywords: *LSP for banking purposes; LSP for medical purposes; term-formation; calques; literal translation.*

УДК 372.881.1

Григорьева Елена Яковлевна

доктор педагогических наук

eigrig@inbox.ru

Московский городской педагогический

университет

Москва, Россия

Черкашина Елена Ивановна

кандидат филологических наук

elena_chere@inbox.ru

Московский городской педагогический

университет

Москва, Россия

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ КАК НОВОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

В статье рассматриваются этапы становления лингвокультурологии как науки, анализируется хронология возникновения терминов «страноведение», «лингвострановедение», «культуроведение» или «мир изучаемого языка», «лингвокультурология». Реализация лингвокультурологического подхода нашла свое отражение в современных требованиях к обучению иностранным языкам и их изучению, среди которых умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны / стран изучаемого языка, стремление к осознанию культуры своего

народа и готовность содействовать ознакомлению с ней представителей других стран, формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения. Лингвокультурологический подход осуществлен в современных учебниках по французскому языку для средней общеобразовательной школы; реализован в магистерской программе «Обучение романским языкам на основе лингвокультурологического подхода». Данная программа является первой в России по подготовке преподавателей французского и итальянского языка сквозь призму национальной культуры романских стран. Изучение таких модулей, как: культурные константы романского мира; доминанты итальянской и французской национальной идентичности; история Европы: нации, империи и их социокультурные аспекты, позволяет сформировать у студентов лингвокультурологическую компетенцию, то есть способность осуществлять межкультурную коммуникацию, основанную на знании лексических единиц с этнокультурной семантикой, национальных концептов, прецедентных феноменов, на знании этноспецифических вариантов поведения в соответствии с коммуникативными стратегиями и тактиками, характерными для культуры страны изучаемого языка; на умении опираться на фоновые знания для установления взаимодействия с представителями той или иной лингвокультурной общности.

Ключевые слова: лингвострановедение; культуроведение; лингвокультурологический подход; методика обучения иностранным языкам.

Одним из путей совершенствования содержания обучения иностранным языкам на разных этапах является культуроведческая направленность, основанная на социокультурном, или лингвострановедческом, подходе. Язык рассматривается не только как предмет обучения и как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для него действительностью, культурным богатством, социальными отношениями, устройством быта народа-носителя языка. Учитывается кумулятивная функция языка, благодаря которой в содержании языковых единиц «отражается, выражается, хранится и передается от поколения к поколению как традиционная, так и актуальная языковая культура, вся внеязыковая действительность» [4]. «Язык фиксирует в себе всю культуру предшествующих поколений, определяет поведение сейчас живущих людей и в значительной (даже полной) мере обуславливает их будущее» [2, с. 276]. Именно поэтому лингвострановедческий подход в преподавании иностранного языка преследует две цели: «Научить языку как форме выражения, как средству коммуникации и одновременно ознакомить обучающегося с культурой ... в том ее виде, как она опосредствована языком» [3, с. 64].

Лингвострановедческая направленность при обучении иностранному языку предполагает одновременное изучение языка и культуры. Лингвострановедение, с одной стороны, представляет сведения о стране (страноведческие сведения), необходимые и достаточные для адекватной коммуникации. С другой стороны, обучает приемам и способам самостоятельного извлечения фактов культуры из форм языка (лексики, фразеологии, афористики, форм речевого этикета, невербальных средств языка и т. п., то есть из текстов, различных по тематике, стилистике, целевой направленности и предназначению). Знакомство в процессе изучения языка с культурным компонентом его языковых единиц дает возможность обучающимся усваивать не только новую форму слов, новый код для выражения содержания, но и новую систему понятий, присущую данному языку и восходящую к особенностям данной культуры. Это способствует включению обучающихся в своеобразный вербальный мир языковых представлений о реальной действительности, о культуре страны изучаемого языка. Благодаря этому они приобретают еще одно видение мира, отраженное в языке.

Представление о необходимости сочетать преподавание иностранного языка с культурой народа возникло ещё в конце XIX века, но проблематика, относящаяся к внеязыковой действительности в связи с методическими задачами, в конце XIX и начале XX веков обозначалась по-разному. Так, первоначально закрепился термин *страноведение*. Страноведение с самого начала представляло собой не научно-исследовательскую дисциплину, а отрасль методики. Оно стало собирательным именем для целого ряда наук, используемых в учебном процессе в связи с изучением иностранного языка [3, с. 10—29]. Но методическое освещение эта проблема получила только несколько десятилетий спустя.

В отечественной педагогической науке культурная ценность языка как учебного предмета осознавалось многими педагогами. В частности, К. Д. Ушинский писал: «В языке одухотворяется весь народ и вся родина, в ней претворяются творческой силой народного духа в мысль, в звук небо отчизны, её воздух, физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы... Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной отчизны, но вся история духовной жизни народа» [9, с. 8].

Во второй половине XX столетия для обозначения страноведческой информации, включаемой в практический курс языка, стали использовать термин *лингвострановедческая информация*, что связано с появлением новой научной дисциплины – *лингвострановедение*. Возникновение термина было связано с выходом книги Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура» (М., 1973). В ней речь шла об использовании страноведческих фактов в процессе изучения языка, а объектом этой дисциплины стали приемы ознакомления обучающихся с новой для них культурой. Лингвострановедение первоначально трактовалось как область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и через посредство этого языка. В 1990-е годы произошло уточнение содержания лингвострановедения, которое стало трактоваться как методическая дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью формирования коммуникативной компетенции.

Проблематику лингвострановедения составляют два вопроса:

1. *Лингвистический*. Он касается анализа единиц языка с целью выявления заключенного в них национально-культурного смысла. В этой связи объектами изучения на занятиях становятся: безэквивалентная лексика (то есть лексические единицы, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке учащихся, например советизмы, слова иноязычного происхождения, фольклорная лексика и др.); невербальные средства общения (действия, передаваемые с помощью мимики и жестов, имеющие значения и сферы употребления, отличные от употреблений, принятых в родном языке); фоновые знания, характерные для говорящих на родном языке и обеспечивающие общение на этом языке; языковая афористика и фразеология, которые рассматриваются на занятиях с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей, опыта людей, говорящих на неродном для них языке.

2. *Методический*. Он касается приемов введения, закрепления и активизации специфичных для изучаемого языка единиц национально-культурного содержания, извлекаемых из читаемых на занятиях текстов. В этой связи овладение приемами лингвострановедческого прочтения и анализа текстов является одной из задач обучения.

Для обозначения языкового содержания отраженного в слове культурного опыта носителей языка в лингвострановедении используется понятие *логоэпистема* («логос» – слово, «эпистема» – значение). Примерами логоэпистем являются словосочетания типа «Куликовская битва», «Илья Муромец», «А Васька слушает да

ест», нуждающиеся для своего понимания в лингвострановедческом и культуроведческом анализе. Распространение получил и другой термин, введенный для характеристики единицы взаимодействия языка и культуры – «концепт» – «сгусток культуры в сознании человека, отраженный в слове» [7, с. 40].

В 1990-е годы в связи с большим интересом, проявляемым на занятиях по практике языка к культуре страны изучаемого языка, произошло выделение из страноведения в качестве самостоятельного аспекта преподавания новой дисциплины – **культуроведение**. Его предметом стала совокупность сведений о культуре страны изучаемого языка, необходимых для общения на этом языке. Некоторые исследователи считают целесообразным объединение страно- и культуроведения в рамках одной дисциплины, определяемой как «Мир изучаемого языка» [8].

Наконец, на стыке лингвистики и культуроведения в конце 90-х годов оформилась еще одна научная дисциплина, получившая название **лингвокультурологии** [5]. Эта комплексная научная дисциплина изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессах межкультурной коммуникации. Ее предметом является материальная и духовная культура, то есть все то, что составляет «языковую картину мира» носителя языка. В число объектов исследования этой дисциплины включаются также речевое поведение, речевой этикет, взаимодействие языка и культур, текст как единица культуры. Было предложено и название единицы этой дисциплины – *лингвокультурема*, которая рассматривается как единица, соединяющая в себе как собственно языковое содержание, так и тесно связанную с ним внеязыковую культурную среду.

Целенаправленные занятия по названным дисциплинам ведут к формированию *социокультурной компетенции*, которая включает знания о стране изучаемого языка (ее культуре, традициях и национальных обычаях, верованиях и ценностных ориентирах), способность извлекать из единиц языка соответствующую информацию и пользоваться ею в различных ситуациях общения. В настоящее время всё чаще стали употреблять термин *межкультурная компетенция*, показателем владения которой является правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения его культурного контекста на основе сравнения разных культур. Ведь для успешного общения необходимо владеть не только одинаковыми с собеседником языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками), но и общими содержательными знаниями о мире, то есть тем, что принято называть фоновыми знаниями.

Однако, следует отметить, что не решены «вопросы: какой культуре обучать, какие культурные факты отбирать для лингводидактических целей, т.е. каким конкретным содержанием наполнять иноязычную социокультурную компетенцию, каковы роль и значение родной культуры в обучении иноязычной социокультурной компетенции» [1].

Современные требования к обучению/ изучению иностранных языков: умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/ стран изучаемого языка, стремления к осознанию культуры своего народа и готовность содействовать ознакомлению с ней представителей других стран, формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения требует решения как теоретических, так и практических задач [6]. Необходим тщательный отбор фактов родной культуры и культуры страны изучаемого языка, чтобы обучающиеся могли обнаружить общее и отличительное в своей национальной культуре и культуре страны изучаемого языка.

Реализация такого подхода осуществлена в современных учебниках по французскому языку издательства Просвещение для разных этапов обучения. Особое значение придается не только способности пользоваться языком как средством общения в устной и письменной форме, но и знаниям национально-культурных

особенностей речевого и неречевого поведения в своей стране и стране изучаемого иностранного языка; применению этих знаний в различных ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения; распознаванию и употреблению в устной и письменной речи основных норм речевого этикета (реплик-клише), принятых в стране изучаемого языка.

Лингвокультурологический подход нашел свое отражение и в магистерской программе в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета «Обучение романским языкам на основе лингвокультурологического подхода». Данная программа является первой в России по подготовке преподавателей французского и итальянского языка сквозь призму национальной культуры романских стран. Изучение таких модулей, как культурные константы романского мира; доминанты итальянской и французской национальной идентичности; история Европы: нации, империи и их социокультурные аспекты, позволяет сформировать у студентов лингвокультурологическую компетенцию, то есть способность осуществлять межкультурную коммуникацию, основанную на знании лексических единиц с этнокультурной семантикой, национальных концептов, прецедентных феноменов, а также на знании этноспецифических вариантов поведения в соответствии с коммуникативными стратегиями и тактиками, характерными для культуры страны изучаемого языка; на умении опираться на фоновые знания для установления взаимодействия с представителями той или иной лингвокультурной общности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что лингвокультурологический подход является универсальным для методики обучения иностранным языкам: создании современных учебников для школ и вузов, программ для бакалавриата и магистратуры, что позволяет обучающимся более полноценно осуществлять межкультурную коммуникацию.

Литература:

1. Барышников Н. В. Культура и обучение иностранным языкам: попытка объективного анализа [Электронный ресурс] // URL: https://studylib.ru/doc/2322987/n.v.-baryshnikov-kul_tura-i-obuchenie-inostrannym-yazykam (дата обращения 05.06.2019).
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980. 320 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1976. 246 с.
4. Верещагин Е. М., Тамм Э. И. К дальнейшему развитию теории и практики лингвострановедческой компарации лексики в преподавании русского языка иностранцам // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. М., 1979.
5. Воробьев В. В. Лингвокультурология. М., 2008. 336 с.
6. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5—9 классы. М.: Просвещение, 2012. 201 с.
7. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997. 824 с.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 624 с.
9. Ушинский К. Д. Избранные труды. М., 1998. 222 с.

Grigoryeva Elena
Ph.D. in Education
egrig@inbox.ru
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia

Cherkashina Elena
Ph.D. in Philology
elena_chere@inbox.ru
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia

FORMING LINGUO-CULTUROLOGY AS A NEW APPROACH TO TEACHING LANGUAGES AND CULTURES

The article discusses the stages of cultural linguistics as a science development, analyzes chronology of the following terms emergence: regional studies, linguistic and cultural studies, cultural studies, world of the studied language, linguistic and cultural studies. The implementation of the linguistic-culturological approach is reflected in the modern requirements for learning / learning foreign languages: the ability to distinguish the common and different in the culture of one's home country and the country / countries of the language is being studied, the desire to realize the culture of one's people and the willingness to familiarize representatives of other countries with it, its culture in intercultural communication. The linguistic-cultural approach has been implemented in modern textbooks on French language for secondary schools; this approach was implemented in the master's program «Learning Romance languages based on a linguistic-cultural approach». This program is the first in Russia to train teachers of French and Italian through the prism of national culture of Romance countries. The study of such modules as cultural constants of the Romanesque world; dominants of Italian and French national identity; European history: nation, empire and their sociocultural aspects allows students to form linguistic and culturological competence, that is, the ability to carry out intercultural communication based on knowledge of lexical units with ethno-cultural semantics, national concepts, case phenomena, knowledge of ethno-specific behaviors in accordance with communication strategies and tactics characteristic of the culture of the country of the language being studied; on the ability to rely on background knowledge to establish interaction with representatives of a linguocultural community.

Keywords: *linguistic and cultural studies; cultural studies; linguistic and cultural approach; methods of foreign languages teaching.*

УДК 811.161.1

Коптелова Ирина Евгеньевна

кандидат философских наук

ms.koptelova@list.ru

Дипломатическая академия МИД России

Москва, Россия

НЕОЛОГИЗМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА, ОБРАЗОВАННЫЕ ОТ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ

В статье рассматриваются неологизмы в русском языке, образованные от имен собственных. Автор останавливается на двух основных способах пополнения лексики. Во-первых, речь идет об аффиксации, в основном с помощью суффиксов и, в меньшей степени, префиксов. При этом автор разделяет точку зрения, что образование лексических единиц с помощью аффиксоидов не следует рассматривать в качестве словосложения. Во-вторых, способом образования неологизмов, который рассматривается в статье, является усечение (блендинг). Подчеркивается лингвокультурная обусловленность таких лексических единиц, что требует от студентов-иностранцев расширения их фоновых знаний о России. Студентам-иностранцам, обучающимся по программе «Международные отношения» необходимо правильно понимать коннотацию, которая часто присуща таким словам, каким бы способом они ни были образованы.

Ключевые слова: *неологизмы; аффиксация; аффиксоиды; бленды; окказионализмы; лингвокультурная обусловленность.*

Дипломатам и специалистам-международникам приходится работать с большими объемами информационных материалов: устно и письменно аннотировать и реферировать тексты общественно-политической тематики, готовить обзоры информационных материалов газетно-публицистического стиля, размещенных в современных средствах массовой информации. Введение в работу на занятиях РКИ таких текстов не только позволяет пополнять и активизировать словарный запас учащихся, но и подготавливает их к изучению специальных дисциплин, расширяет круг общественно-политических знаний, расширяет кругозор обучающихся и формирует «коммуникативные навыки, необходимые дипломату при подготовке дипломатических документов и информационно-аналитических материалов, ведении дипломатических бесед» [4, с. 44].

Вместе с тем одним из актуальных вопросов при обучении аннотированию и реферированию русских текстов становится анализ лексических особенностей материалов современных СМИ, а именно *неологизмов*, которыми изобилуют общественно-политические тексты. Под неологизмом мы будем понимать слово или оборот речи, созданный для обозначения нового предмета или выражения нового понятия.

В настоящей работе рассматриваются способы образования общественно-политических неологизмов, образованных от имен собственных. Актуальность темы обусловлена тем, что содержание обучения должно постоянно обновляться через целенаправленный поиск адекватных педагогических технологий [2, с. 478]. Материалом для исследования послужили публикации в российских газетах (бумажных и электронных).

Большинство неологизмов в русском языке образуется с помощью средств собственной словообразовательной системы, такие неологизмы классифицируются как морфологические. В современном русском языке выделяются следующие способы словообразования морфологических неологизмов: аффиксация, словосложение, контаминация, сокращение и конверсия. Наиболее продуктивным способом пополнения русского языка морфологическими неологизмами является *аффиксация*. Здесь выделяются такие способы словообразования, как префиксальный, суффиксальный и суффиксально-префиксальный способы.

Адъективные суффиксы не обладают большой продуктивностью. Среди адъективных суффиксов неологизмов выделяется суффикс *-овск-*, (*-евск-*), образующий имена прилагательные либо со значением принадлежности, например: *Но при этом макроновская*¹ *«Инициатива для Европы» в Сорбонне добавила во Франции пять пунктов к упавшему рейтингу президента*², либо со значением свойственности тому, что названо словом, от которого неологизм образован (*трамповский*, то есть свойственный Д. Трампу, *меркелевский*, то есть свойственный А. Меркель). Еще больше это значение свойственности проявляется в наречиях, образованных от таких прилагательных: *по-обамовски, по-трамповски, по-макроновски*. Например:

*Со свободными демократами в немецком правительстве Макрон не сможет далеко продвинуться в вопросе развития реформ еврозоны по-макроновски. Кроме того, канцлер знает, что нынешнее спокойствие в еврозоне может оказаться обманчивым.*³

¹ Здесь и далее выделение наше.

² <https://news-front.info/2017/09/30/reaktsiya-v-germanii-na-predlozheniya-makrona-vysokoparnaya-ritorika/>

³ <https://news-front.info/2017/09/30/reaktsiya-v-germanii-na-predlozheniya-makrona-vysokoparnaya-ritorika/>

*А нет бы по-блэровски, эдаким плейбоем – грудь вперед. Но Брауну неоткуда взять блэровской харизмы*¹.

Значительно больше существительных-неологизмов, образованных от имен собственных. Суффиксы **-изм** и **-ист** традиционно репрезентируют идеологии, политические или научные направления и их приверженцев (*голлизм, маккартизм, тэтчеризм*) [6, с. 168]:

*Авторы колонки признают, что Германия выиграла от «меркелизма» – во всяком случае, республика благополучно миновала период финансового кризиса, и экономика процветает*².

*Под знаменем марксизма-зюганизма*³.

*Я – Путинист. Или спокойное, не ангажированное рассуждение на тему: «Почему я буду голосовать за Путина»*⁴.

Суффиксация предоставляет широкие возможности для манифестации разнообразных дополнительных оттенков значения имени собственного. Негативную оценку в языке СМИ имеет суффикс **-щин-**: *путинщина, медведевщина*: *Таким образом, путинская инициатива одновременно зачищает и всю сохраняющуюся прежде «медведевщину»*⁵. С помощью данного суффикса нередко образуются неологизмы, где в качестве производного слова служат имена собственные лиц, деятельность которых выражает сущность определенного периода, связанного с ними.

Суффикс **-ец** относится к маркированным суффиксам, которые сигнализируют о «речевой агрессии» [8, с. 55], но в современных средствах массовой информации неологизмы с суффиксом **-ец** проявляются в самых неожиданных сочетаниях основы и аффикса, например: **Крымец близок**. Иногда встречается концовка **-здец**, которую следует рассматривать скорее как блендинг (о котором речь пойдет чуть позже), а не аффиксацию, в котором во второй части слова выступает обценная лексема [3, с. 29], например *Крымздец, Джигурдец* (от Никита Джигурда).

Продуктивным суффиксом является субстантивный суффикс **-ация-**, который используется для номинации новых социально-значимых процессов действительности (*бандеризация, януковичизация*). Например, неологизм *путинизация* стал часто использоваться в текстах СМИ для обозначения политической системы, которая установилась в России после прихода В. В. Путина к власти:

*В сложившейся ситуации стремительная путинизация Европы, т. е. централизация и суверенизация отдельных государств, ее составляющих, самая адекватная, логичная и мягкая реакция правительств на возникшие угрозы. Неудивительно, что первыми путинизируются восточно-европейские государства, которым еще есть что терять и по которым сильно ударили европейские квоты*⁶.

Следует отметить, что в приведенном примере сначала было образовано существительное (*путинизация*), а лишь затем от него получили глагол. Как правило, в подобных словообразовательных процессах сначала появляется глагол, а лишь затем – существительное. При словообразовании от имени собственного чаще происходит наоборот.

Префиксальный способ образования неологизмов в русском языке является не менее частотным. К наиболее используемым в языке СМИ относятся префиксы, которые в прошлом являлись иноязычными единицами. Так, существенно увеличилась активность префикса **анти-**, выражающего значение отрицания, противодействия (*антитрамповский, антиНАТО*). Например:

¹ <https://rg.ru/2008/04/07/braun.html>

² <https://www.pravda.ru/news/world/1361439-spiegel/>

³ <http://www.aif.ru/archive/1645407>

⁴ <https://oko-planet.su/politik/politikrus/104303-ya-putinist.html>

⁵ http://www.ng.ru/politics/2013-03-04/3_reform.html

⁶ <http://www.pravda-tv.ru/2016/01/25/203459/putinizatsiya-evropy>

Особым шиком новой **античубайсовской** кампании стали официальные письма, которые лидеры фракций направляли Путину¹.

Меньшее количество неологизмов в русскоязычных СМИ образуется с помощью префиксов *про-* (*протрамповский, пропутинский*).

Интересен неологизм, появившийся в 90-х годах прошлого столетия – **обгайдарить** < Гайдар Егор Тимурович (основатель экономических реформ в девяностых, когда финансовое положение населения было особенно тяжелое) + приставка *об-* (употребляемая, например в слове *обхитрить*).

В современном русском языке при образовании неологизмов, номинирующих новые явления и понятия, высокой активностью обладает способ словосложения. Здесь все неологизмы образуются по модели N + N, в которой при сложении двух существительных образуется новое существительное.

Сложные неологизмы делятся на слова с соединительными гласными *-о, -е-* и на слова, образованные сложением без соединительной гласной (интерфикса).

Некоторые исследователи считают, что к сложным словам не следует относить слова, полученные с использованием аффиксоидов. Под аффиксоидом понимается корневая морфема, выступающая в функции аффикса (префикса или чаще суффикса). Очень часто перед аффиксоидом ставится соединительная гласная: *трапомания, трапоманы, трапофобы, трапофилы*:

Трапомания в российском информационном пространстве выглядит нездоровым самовнушением, похожим на то, как в минуту слабости перед боем солдат убеждает себя, что враг вовсе не жесток и вполне готов отступить, а новый командир у него приятный парень².

Как нам быть теперь с нашими **трапоголиками** и **трапофанами**?³

Как в психиатрии есть отдельные отрасли – шизофренология, эпилептология и другие, так и в политологии, по-видимому, скоро появится особый раздел – **бушефрения**⁴.

Аффиксоид – *номика* стабильно дает новообразования от имен собственных для обозначения экономической программы того или иного политического деятеля [7, с. 47]. Мы были свидетелями *рейганомики, клинтономики, путиномика* и т. д. Причем, слово *клиттономика* сначала означало экономическую программу президента У. Клинтона, а затем предвыборную программу его супруги Хиллари Клинтон.

Клиттономика или **Трампономика**: кто хуже?⁵

Усечение (блендинг, контаминация) – образование неологизма без соединительной гласной. Бленд образуется в результате взаимодействия двух или более исходных единиц, которые проходят процесс усечения и объединяются в единую лексему либо имеют схожие фрагменты в своей структуре и объединяются путем наложения [13, с. 187]. Поскольку в данной работе речь идет о неологизмах, образованных от имен собственных, нет необходимости говорить о теоретическом разграничении слов-блендов и сложносокращенных слов [10, с. 455—456], поскольку последние не участвуют в образовании онимов или топонимов.

Бленды-онимы лингвокультурно обусловлены. В русском языке бленды-онимы в основном представлены именами известных личностей и редкими топонимами, в то время как, например, в английском существуют и бленды-прозвища, и топонимы, и бленды-онимы для имен новорожденных и для обозначения супружеских пар [12, с. 137]. Создание подобных онимов по типу блендинга обеспечивает прозрачность

¹ <https://lenta.ru/articles/2003/11/27/chubais/>

² <https://vz.ru/opinions/2016/3/10/798749.html>

³ <https://www.mk.ru/culture/2017/03/17/pisma-glavam-gosudarstv.html>

⁴ <http://www.aif.ru/archive/1630572>

⁵ https://finance.rambler.ru/economics/34644836/?utm_content=rfinance&utm_medium=read_more&utm_source=copylink

номинации, делая прозвища понятными большинству носителей языка, которые, как отмечают создатели словаря современных русских прозвищ Х. Вальтер и В. М. Мокиенко, «выполняют общественный заказ на характеристику общественных деятелей, в том числе политиков, преподавателей, предпринимателей, звезд телеэкрана и радио уже потому, что потребность в их экспрессивных наименованиях как никогда ощущается обществом» [1, с. 55]. Все такие лексические бленды эмоционально заряжены, например: *Трампутин*, *Капутин*, *Лилипутин*, *Туркменатор*. К периоду президентства Д. Медведева и премьерства В. Путина относится бленд-оним *Медведуты*. Слиянием фамилий двух великих писателей образован бленд *Толстоевский*.

Бленды-онимы могут быть образованы в результате слияния имени собственного и имени нарицательного. Это происходит при формировании устойчивых ассоциаций, связанных с определенным человеком, объектом или качеством. Часто в качестве имени собственного выступает фамилия известного человека: *хрущобы* < Н. Хрущев + *трущобы*; *чубаучер* < А. Чубайс + *ваучер*; *горбостройка* < М. Горбачев + *перестройка*; *Путилиния* < Путин + *линия* (о политике В. Путина). Например:

*Диктатура трамплетариата*¹.

*В США появится университетский курс «Трампаганда»*².

*В начале года одной из главных тем на финансовых рынках была перспектива снижения налогов в США, послужившая поводом для ставки на так называемую «трампфляцию»*³.

Как уже отмечалось, онимы-бленды русского языка представлены в основном прозвищами, но, тем не менее, в данной группе также встречается ограниченное количество блендов-топонимов. Одним из них является бленд, появившийся вскоре после вступления в должность губернатора Оренбургской области Ю. Берга (который недавно ушел в отставку). Указанное событие привело к тому, что жители областного центра и области начали использовать наименование *Оренбергская область*, созданное от фамилии губернатора и названия области. Два других бленда-топонима связаны с городом Санкт-Петербург: один бленд – *Летербург* – объединяет в своей структуре два исторических названия города – *Ленинград* и *Петербург*, другой – *Путинбург* – составлен из фамилии *Путин* и названия города *Петербург*, а его возникновение датируется сроком первого президентства В. Путина [5, с. 156].

А вот один из новейших блендов-топонимов:

*Туркменесуэла: богатейшую постсоветскую республику итормит*⁴.

Примеры лексических блендов русского языка, которые обозначают реалии политической, экономической или общественной жизни государства, а также профессиональной или бытовой деятельности россиян, свидетельствуют о том, что большая часть блендов-культурем в русском языке являются уникальными словообразованиями, созданными от лексем, отличающихся национальным своеобразием, они понятны только носителям языка, которые владеют достаточным объемом фоновых знаний. При этом большинство блендов-культурем характеризуется шуточной коннотацией, варьирующейся от мягкого юмора через легкую иронию до жесткой сатиры или даже сарказма.

Лексические бленды нередко появляются в языке как реакция на события общественно-политического характера. Они, как правило, являются окказионализмами, но их содержание, которое носитель языка легко декодирует, помогает им закрепиться в речи [9, с. 580—581]. К сфере политики относятся многие бленды, такие как:

¹ <https://regnum.ru/news/2203871.html>

² https://www.gazeta.ru/politics/news/2018/10/10/n_12148807.shtml

³ <https://www.finam.ru/analysis/newsitem/nalogovaya-reforma-trampflyaciya-i-veroyatnyiy-kollaps-dollar-20171222-095758/>

⁴ <https://iz.ru/804812/igor-karmazin/turkmenesuela-bogateishuiu-postsovetskuiu-respubliku-shtormit>

перезагрузка < *перезагрузка* + *Грузия*; *Уркаина* (В. Пелевин) < *урки* (арго) + *Украина*; *укровояка* < *Украина* + *вояка*; *укропы* < *Украина* + *оппозиция*; *гденукович* < *где* + *Янукович*; *кремледворец* < *Кремль* + *царедворец* 'политик, близкий к кремлевским кругам'.

Данная статья – сборник разрозненных клинических фактов, из которых думающий читатель самостоятельно сложит психологический портрет «*укрона*»¹.

Иногда авторство бленда известно, но большей частью они остаются окказионализмами с сильной лингвокультурной коннотацией и выраженной стилистической окраской. Однако, нельзя согласиться, что сниженная стилистическая окраска и эмоционально-оценочная экспрессивность препятствуют их широкому распространению в языке СМИ [11, с. 162]. На наш взгляд, «привязанность» блендов во времени к определенному явлению политической, социальной или культурной жизни страны, их лингвокультурная обусловленность препятствует лексикализации блендов в любом языке. Но, поскольку они являются реакцией общества на определенные явления, их необходимо знать и понимать. Необходимо обращать внимание иностранных студентов на подобные неологизмы, одновременно помогая понять тот культурный субстрат, на котором они образовались.

Литература:

1. Вальтер Х. Русские прозвища как объект лексикографии // Вопросы ономастики. 2005. № 2. С. 52—69.
2. Гордеева М. Ю. Учет национальных особенностей мышления японских слушателей в процессе обучения русскому языку как иностранному // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 5—3. С. 478—480.
3. Ильясова С. В. *Крымец Украине*, или политическое словотворчество // Политическая лингвистика. № 3 (57). 2016. С. 27—30.
4. Колеватова М. И. Речевая культура дипломата как составляющая имиджа // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5—4 (47). С. 43—44.
5. Коптелова И. Е. Лингвокультурные особенности блендинга в русском языке // *Studia Russica*. XXVI. Budapest, 2018. С. 151—158.
6. Коптелова И. Е. Трамп и трампизмы // Проблемы теории, практики и методики перевода. Сб. научных трудов. Сер. «Язык. Культура. Коммуникация». Нижний Новгород, 2017. С. 167—173.
7. Никанорова И. А. Блендинг в современном политическом и экономическом дискурсе // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. Дипломатическая академия МИД России. М., 2019. С. 44—50.
8. Петрова Н. Е., Рацибурская Л. В. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии. М., 2011. 155 с.
9. Покровская Л. Ю. Неологизмы в современном немецком языке // *New World. New Language. New Thinking*. Сб. материалов II международной научно-практической конференции. Дипломатическая академия МИД РФ. М., 2019. С. 580—586.
10. Поляков Д. К. Сложнокращенные слова в русском языке на фоне других славянских // *Studia Russica*. XXVI. Budapest, 2018. С. 455—462.
11. Фаустова Н. А., Гордеева М. Ю. Общественно-политические неологизмы в практике преподавания русского языка как иностранного // Преподаватель XXI век. М., 2018. № 1—1. С. 155—167.
12. Хрущева О. А. Онимы-бленды в современном русском и английском языках // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2011. № 1. С. 136—140.

¹ <https://www.proza.ru/2014/08/17/838>

13. Хрущева О. А. Универсальные особенности блендинга // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 2. С. 187—189.

Koptelova Irina Evgenyevna
Candidate of Philosophy
ms.koptelova@list.ru
Diplomatic Academy of Russia's Foreign Ministry
Moscow, Russia

RUSSIAN NEW WORDS DERIVED FROM PROPER NAMES

The article examines new words in Russian language that are derived from proper names. The author narrows down her research on two main ways of enriching vocabulary. First, she mentions affixation, mainly through the use of suffixes and – to a less extend – prefixes. The author shares the view that new items of vocabulary produced with affixoides (root-affixes) cannot be treated as compound words proper. The second way of producing new words that the article deals with is blending (telescope words). The article stresses that the nature of such words depends on the language and culture that calls for the students' expanding their background knowledge. Foreign student doing International relations programme should understand the connotation of such words correctly whichever way of their production was used.

Keywords: *new words; affixation; affixoides (root-affixes); blends; occasional words; linguistic and cultural dependence.*

УДК 811.161.1

Москалева Лада Алексеевна
кандидат филологических наук
ladamoskaleva@mail.ru
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Россия

ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ КАК ЧАСТЬ ВИДОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА: ПОДХОДЫ К СИСТЕМАТИЗАЦИИ

В статье рассматривается подход, позволяющий систематизировать в сознании обучающихся одну из наиболее популярных и сложных тем – тему глаголов движения. Автором демонстрируются способы введения материала в соответствии с принципами системности и научности, показавшими свою эффективность за время работы со студентами различных языковых групп. Такой способ подачи материала снимает с глаголов движения впечатление исключительности и позволяет органично и непротиворечиво вписать их в выстраиваемую в речи студентов видовременную систему в соответствии с необходимым понятийным аппаратом.

Ключевые слова: *система русских глаголов движения; видовременная система глагола; подходы в обучении.*

В методике обучения русскому языку как иностранному у глаголов движения сложилась репутация наиболее специфического и запутанного фрагмента глагольной

системы. Деление глаголов на однонаправленные и неоднонаправленные, а также большое число приставок вызывают у студентов, в родном языке которых этот фрагмент системы представлен меньшим числом единиц, закономерные затруднения и отзывы о сложности и непостижимости русского языка. При этом в родном языке студентов могут наличествовать не менее сложные системы, представленные в русском языке значительно компактнее, например, группа слов, обозначающих количество, в китайском языке.

Несмотря на существование значительного количества удачных учебников и методических изданий по этой теме, например [3, 4, 5, 7], трудности освоения ее студентами преодолеваются не до конца, в итоге студенты сохраняют в памяти сведения фрагментарно, речевые образцы подхватывают в быту и возвращаются к теме на этапе коррекции с совершенно индивидуальными представлениями об этих глаголах.

Большинство трудностей сосредоточено непосредственно внутри самой глагольной группы и заключается не столько в функционировании глаголов движения, сколько в словообразовательном многообразии. А в этом плане глаголы движения представляются не многим сложнее, чем другие приставочные глаголы, как, например, глаголы корнеслова *-казать*.

Ряд же трудностей принадлежит глагольной системе в целом и должен решаться в последовательном, управляемом преподавателем выстраивании системы видовременных значений. Различая эти трудности, мы добиваемся большей продуктивности и ясности усвоения темы.

В своих подходах к преподаванию грамматики на любом уровне мы последовательно придерживаемся принципов научности и системности, что в нашем случае предполагает не скрывать от студентов сложность системы там, где она объективно существует, и выстраивать последовательное представление о ней, начиная с начального уровня владения языком («полнота честнее простоты»). В результате такого подхода студенты получают стройную, пусть и многокомпонентную, систему вместо огромного количества исключений.

В данном сообщении мы опускаем описание работы над формированием представления способа движения (идти-ходить, ехать-ездить, лететь-летать и т.п.), над образованием и семантикой приставочных глаголов и глагольного управления, поскольку она достаточно традиционна [4, 5], а также отражена в авторском учебнике [6]. В приведенной ниже таблице в левой колонке итог этой работы отражен в виде иллюстраций.

В данной работе мы сосредоточились на этапе систематизации и вывода материала в речь. Необходимо обратить внимание, что такой подход позволяет преподавателю гибко подстроиться под любое пособие и как изначально сформировать тему, так и систематизировать уже имеющиеся сведения.

Так уже в самом начале мы предлагаем студентам форму для заполнения таблицы, где ими фиксируется последовательно вводимый на занятиях материал, что обеспечивает преемственность и устраняет повторы. Мы предлагаем не готовую таблицу, а именно форму для заполнения, но сколько информации открыть студентам будет зависеть от учебной необходимости. Ниже приведена таблица в ее заполненном варианте.

| группа «идти» | | группа «ходить» | |
|---|--------------------------------------|-----------------|-----------------------|
| 1. однократное и регулярное движение в одном направлении | | | |
|  | идти (процесс) НСВ (однократно) | СВ | ходить (регулярно) |
|  | куда? в+4/на+4 где?/по чему? по+3 | пойти | --- |

| | | | |
|---|--|---|-------------------|
| | откуда? из+2/с+2 куда? в+4/на+4 | прийти | приходить |
| | откуда? из+2/с+2 куда? в+4/на+4 | уйти | уходить |
| | откуда? из+2/с+2 куда? в+4/на+4 | войти | входить |
| | откуда? из+2/с+2 куда? в+4/на+4 за что? за кого? за+4 | зайти | заходить |
| | откуда? из+2/с+2 куда? в+4/на+4 из-за чего? из-за кого? из-за+2 | выйти | выходить |
| | куда? к кому? к чему? к+3 | подойти | подходить |
| | откуда? от кого? от чего? от+2 | отойти | отходить |
| | мимо чего? мимо кого? мимо+2 (через/сквозь) что? (через/сквозь)+4 сколько? 4(километр, остановку) | пройти | проходить |
| | через что? через+4 откуда? из+2/с+2 куда? в+4/на+4 | перейти | переходить |
| | что? 4 вокруг чего? вокруг+2 что? 4 | обойти | обходить |
| | откуда? из+2/с+2 до чего?/докуда?/куда? до+2 | дойти | доходить |
| | откуда? с+2 куда? на+4 | сойти | сходить |
| | откуда? с+2 куда? на+4 | взойти | всходить |
| 2. движение однонаправленное и двунаправленное (с результатом) (с аннулированным результатом) (однократно в прошлом) | | | |
| | идти в парк и идти обратно пойти в парк и пойти обратно пойду в парк и приду обратно | ходил в парк (прошедшее время) = был (побывал) в парке ! сходил в парк (вчера, од) ! схожу в парк (завтра) | |
| | прийти уйти | приходил (пришёл+ушёл) уходил (ушёл+пришёл) | |
| | войти зайти выйти | входил (вошёл+вышел) заходил (зашёл+вышел) выходил (вышел+вошёл/зашёл) | |
| | подойти отойти | подходил (подошёл+отошёл) отходил (отошёл+подошёл) | |
| | сойти взойти | сходил (сошёл+взошёл) всходил (взошёл+сошёл) | |
| | сойтись разойтись | сходился (сошёлся+разошёлся) расходился (разошёлся+сошёлся) | |

| 3. ненаправленное движение | | |
|-------------------------------------|------------|---|
| ---- | НСВ | ходить |
| | СВ | походить (немного) заходить (начать ходить) проходить (целый час) переходить (слишком) |
| 4. умение, способность, возможность | | |
| ---- | НСВ | ходить, ездить, летать, плавать |

Как видно из таблицы, она в целом традиционна для методики РКИ, но имеет ряд преимуществ:

1. Не только последовательно отражает различие в значениях неоднаправленных глаголов, но и указывает соотносимые с ними одинаправленные глаголы. Так мы получаем четыре практически независимых блока, где глаголы функционируют по своим законам.

2. С самого начала учитывает ситуации, в которых возможно употребление этих групп слов: и бесприставочных, и приставочных, чем обеспечивает гибкое освоение видовременного функционирования изученных глаголов и готовит студентов к продуцированию собственных текстов в зависимости от намерения.

3. Фиксирует омонимичные глаголы по разделам в соответствии с их значением и способностью применяться в ситуации.

Так глагол «зайти» представлен в разделах 1. однократные и регулярные действия и 2. действия с аннулированным результатом в значениях «зайти по дороге» и «зайти за какой-то объект», а глагол «заходить» и в разделе 2. действия с аннулированным результатом (в прошедшем времени, наряду с другими глаголами, предполагающими отмену результата) и 3. действия как процесс в значении «начало действия».

4. Таблица восполняет сведения об употребительных, но нечасто получающих пояснения формах.

Так вводится глагол «сходить» как видовая пара к глаголу «ходить» в значении «быть, побывать», которая, в отличие от бесприставочного, способна выступать и в прошедшем и будущем времени.

Находит место также пара глаголов «сойти-взойти» в разделе 1 и в разделе 2, поскольку они способны отражать действие с аннулированным результатом, наряду с парой глаголов «сойтись-разойтись».

Дается ответ на вопрос студентов о значении глагола «походить».

5. Позволяет уделить более детальное внимание группам глаголов со значением «ненаправленное движение» и вписать их в ряд таких действий, как: двигаться, кататься, петлять, прыгать, танцевать, петь, говорить и др.

6. Позволяет обратить внимание на ограничения на образование форм СВ у глаголов со значением «умение, способность, возможность» и также включить их в ряд подобных по семантике.

7. Позволяет понаблюдать разницу в значении синонимичных глаголов:

Раздел 1:

- идти и ходить (я каждый день иду в парк и я каждый день хожу в парк)

Раздел 2:

- глаголы ходить и сходить (я ходил в парк и я сходил в парк)

- глаголы пойти и сходить (я пойду в парк и я схожу в парк)

8. Объясняет замену при трансформации:

Раздел 1:

- пошёл и шёл ~~не ходил~~ (я вчера вышел из дома и пошёл через парк и я раньше выходил из дома и шёл через парк)

9. Таблица наглядна и максимально отражает необходимый по теме понятийный материал [4, с. 511—539].

При выведении изучаемого материала в речь основная задача видится нам в том, чтобы сформировать у студентов системное представление о возможностях трансформации видовременных планов, что организует умение управлять собственным текстом.

Сама видовременная система всех изучаемых нами глаголов представляется студентам в виде ситуаций с ключевым, характеризующим ее словом (что соответствует принципам описания категории вида глагола [1, с. 15—52] и учебным пособиям по системе видовременных отношений, например, [2, 5, 7]):

1. обычно, раньше обычно, в будущем обычно;
2. уже/ещё не; однажды в прошлом (вчера), однажды в будущем (завтра);
3. прямо сейчас, вчера в это время, завтра в это время;
4. надо (хочу), люблю (привык), могу (не могу)
5. (не) делай/сделай

Как видно из представленных ключевых слов, они комфортно согласуются с представлением о временах в родном языке студента и описывают все основные видовременные сочетания русского языка:

1. НСВ в значении регулярности, повторяемости;
2. СВ в фактическом значении и значении результата однократного действия;
3. НСВ в процессуальном значении;
4. НСВ и СВ с инфинитивом;
5. НСВ и СВ с императивом;

Группа глаголов движения также прорабатывается по всем отмеченным ситуациям.

Поскольку глаголы разделов 3 и 4 фактически являются частью другой системы отношений, предполагающей отсутствие ряда форм и иное значение приставок, то работа с ними ведется отдельно.

Тексты с глаголами раздела 4 организуются по типу «обычно, раньше обычно, в будущем обычно»:

1) Раньше люди ходили пешком, ездили на животных и плавали на кораблях. Сейчас люди ездят на машинах, поездах, летают на самолётах, плавают на кораблях. В будущем люди будут летать на ракетах.

2) Птицы летают по небу, животные ходят по земле, рыбы плавают в воде.

Тексты на основе глаголов раздела 3 организуются по типу «однажды в прошлом (вчера), однажды в будущем (завтра)»:

1) Антон встал и заходил по комнате. Он проходил так 20 минут.

2) Сегодня мы ходили по городу. Мы походили по улицам. Мы проходили так 2—3 часа. Вечером мы поняли, что переходили, потому что очень устали.

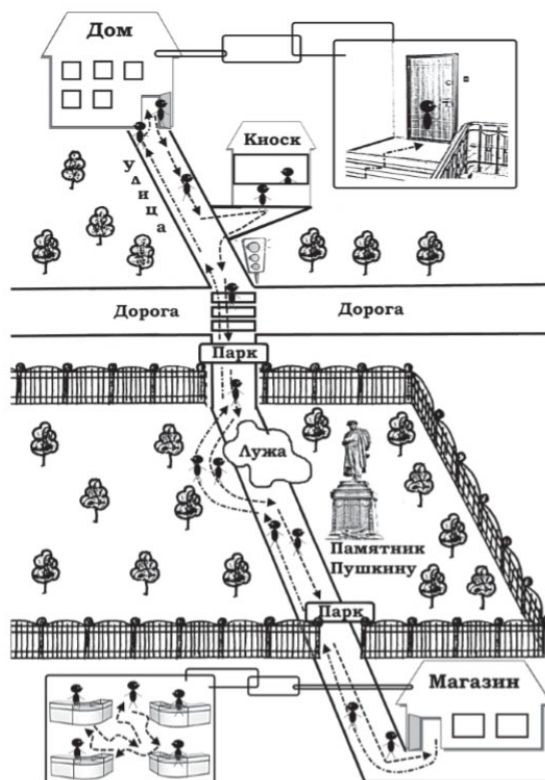
Тексты на основе раздела 2 организуются по типу «уже/ещё не; однажды в прошлом (вчера)» и «регулярно»: Антон недавно приходил, не стал ждать и ушёл. Он часто приходил, когда нас не было дома.

В сознании студентов укладывается то, что фактически только глаголы раздела 1 формируют между собой видовую пару и вмещают спектр представлений об однонаправленном движении различного типа. Работа с текстами на основе этих глаголов представляется наиболее интересной и оснащенной интерактивными приемами.

Отправной точкой работы становится традиционный текст на основе глаголов: *шёл, пошёл, пришёл, ушёл, вошёл, вышел, зашёл, подошёл, отошёл, прошёл, перешёл, зашёл, обошёл, дошёл.*

В нашем учебнике такой текст представлен в виде стихотворения и картинки:

Я из дóма úтром вы́шел.
 Есть нóвый магазín — я слы́шал.
 Я от дóма отошёл
 И по úлице пошёл.
 Я в кио́ск¹ зашёл на ми́г²,
 Там касси́р — большо́й шу́тник³.
 Перешёл через доро́гу,
 Здесь маши́н сегóдня мно́го.
 Через па́рк потóм прошёл,
 Там я лу́жку⁴ обошёл,
 Ми́мо Пу́шкина прошёл.
 Так дошёл до магазíна.
 Продавéc там тётя Зíна.
 Магази́н весь обошёл,
 Познакóмился, ушёл.
 Домóй пошёл обратнó⁵ я,
 Дóма ждёт меня́ семья́.
 Вот я к дóму подошёл,
 Дверь открýил⁶, в подьёзд⁷ вошёл.
 Я по лéстнице поднйлся⁸,
 Позвонил. Домóй пришёл!



Дальнейшие задания могут включать как составление собственного текста, подстановку глаголов «ехать» (он поехал на роликовых коньках), «бежать» (он опаздывал), «вести» (он проводил в магазин друга), «нести» (у него в руках сумка), «везти» (он на роликах и с сумкой в руках), так и видовременную трансформацию:

1. Это было вчера, а как он пойдёт завтра?
2. Это было вчера, а как он ходит обычно?
3. Это в Москве, а как он ходил, когда жил в Санкт-Петербурге?
4. Это сейчас, а как он будет ходить, когда переедет на другую улицу?
5. Как он привык ходить?
6. Представьте, что вы видите его в окно. Как он идёт?
7. Он заблудился и звонит вам по телефону. Объясните ему дорогу.
8. Он спрашивает, как добраться до магазина. Дайте ему совет.

Для облегчения соотнесения глаголов в различных ситуациях также заполняется таблица, учитывающая подходящие для каждой ситуации формы:

| вчера | 1. завтра | 2. обычно 6. сейчас | 2. обычно раньше | 4. будет 5. привык | 7. императив 1* | 8. императив 2 |
|---------|------------|------------------------|---------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|
| шёл | будет идти | идёт | шёл | идти | иди(те) | иди(те) |
| пошёл | пойдёт | идёт | шёл | идти | иди(те) | пойди(те) |
| пришёл | придёт | приходит | приходил | приходить | приходи(те) | приди(те) |
| ушёл | уйдёт | уходит | уходил | уходить | уходи(те) | уйди(те) |
| вошёл | войдёт | входит | входил | входить | входи(те) | войди(те) |
| вышел | выйдет, | выходит | выходил | выходить | выходи(те) | выйди(те) |
| зашёл | зайдёт | заходит | заходил | заходить | заходи(те) | зайди(те) |
| подошёл | подойдёт | подходит | подходил | подходить | подходи(те) | подойди(те) |
| отошёл | отойдёт | отходит | отходил | отходить | отходи(те) | отойди(те) |
| прошёл | пройдёт, | проходит | проходил | проходить | проходи(те) | пройди(те) |
| перешёл | перейдёт | переходит | переходил | переходить | переходи(те) | перейди(те) |
| зашёл | зайдёт | заходит | заходил | заходить | заходи(те) | зайди(те) |

| | | | | | | |
|--------|---------|---------|---------|----------|------------|------------|
| обошёл | обойдёт | обходит | обходил | обходить | обходи(те) | обойди(те) |
| дошёл | дойдёт | доходит | доходил | доходить | доходи(те) | дойди(те) |

*в отношении императива обсуждаем в каком случае формы выражают вежливый, настойчивый совет, приказ.

Таким образом, описанные в работе способы введения и коррекции материала соответствуют методике работы с данной лексико-грамматической группой и с принципами системности и научности. Благодаря компактности оформления систематизирующих таблиц и образцовых текстов, гибкости заданий наш подход показывает свою эффективность за время работы со студентами различных языковых групп. Такой способ подачи материала снимает с глаголов движения впечатление исключительности и позволяет органично и непротиворечиво вписать их в выстраивающуюся в речи студентов видовременную систему в соответствии с необходимым понятийным аппаратом.

Литература:

1. Зализняк А.А., Микаэлян И.Л., Шмелев А.Д. Русская аспектология: В защиту видовой пары. М.: Языки славянской культуры, 2015. 392 с.
2. Караванов А.А. Виды русского глагола: значение и употребление. Практическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Русский язык. Курсы, 2005. 176 с.
3. Муравьева Л.С. Глаголы движения в русском языке. М.: Рус. яз., 2001. 238 с.
4. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. М.: Изд-во Моск.ун-та, 2009. 648 с.
5. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. СПб.: Златоуст, 2008. 336 с.
6. Москалева Л.А., Шахматова Т.С., Ам А. Вояж по-русски: Интенсивный курс русского языка в виде приключенческого романа. СПб.: Златоуст, 2014. 316 с.
7. Скворцова Г.Л. Употребление видов глагола в русском языке: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 136 с.

Moskaleva Lada Alekseevna
Candidate of philological science
ladamoskaleva@mail.ru
Kazan (Volga region) Federal University
Kazan, Russia

VERBS OF MOTION AS PART OF THE SPECIES TENSE SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE: APPROACHES TO SYSTEMATIZATION

The article discusses an approach to systematizing in the minds of students one of the most popular and complex topics - the theme of verbs of motion. The author demonstrates the ways of introducing the material in accordance with the principles of consistency and science, which have shown their effectiveness during the work with students of various language groups. This way of material presenting removes the impression of exclusivity from the verbs of motion and allows them organically and consistently to fit into the system of aspects in the form of the students' speech in accordance with the necessary conceptual apparatus.

Keywords: *system of Russian verbs of motions; verb aspects; teaching methods.*

Наумова Наталья Алексеевна

аспирант

natalia.naumova@seznam.cz

Университет им. Масарика

Брно, Чехия

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «БОЛЕЗНЬ» В РУССКОЙ И ЧЕШСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье проводится сравнительный анализ фразеологических единиц, вербализующих концепт «болезнь» в русском и чешском языках. Феномен болезни является одной из важнейших бытийных составляющих и занимает значимое место в концептосфере отдельной личности и языкового коллектива в целом. Используя метод сопоставительного анализа, автор статьи определяет степень яркости отдельных когнитивных признаков концепта «болезнь» в ФЕ сравниваемых языков, выявляет общие для обоих народов характеристики, вызванные универсальностью человеческого организма и процессов жизнедеятельности человека, а также национально-специфические черты репрезентации концепта, которые связаны с особенностями культурно-исторического развития и ментальности двух славянских народов.

Ключевые слова: *фразеологическая репрезентация; концепт «болезнь»; лингвокультурология; русский язык; чешский язык; когнитивный признак.*

Феномен болезни связан с основополагающими параметрами человеческой жизни, морально-этическими установками и мировоззрением как отдельной личности, так и общества в целом. Являясь одним из наиболее важных фрагментов языковой картины мира, концепт «болезнь» широко интерпретируется в гуманитарных дисциплинах: когнитивной лингвистике, лингвокультурологии, психолингвистике, этнолингвистике и др.

Исследованиям лингвокультурологического аспекта концепта «болезнь» посвящены работы Н. Е. Некоры [6], которая определяет национально-специфические особенности данного концепта в русском и английском языках, Н. Г. Архиповой, рассматривающей феномен болезни на материале диалектов [1], Л. К. Байрамовой, анализирующей фразеологическую репрезентацию концепта «болезнь» в русском и болгарском языках [2] и др.

Целью данного исследования является анализ особенностей фразеологической репрезентации концепта «болезнь» в русской и чешской лингвокультурах. Примененные в данной работе дискриптивный и сравнительный методы, методы этимологического и контекстуального анализа позволили выявить когнитивные признаки концепта «болезнь» и определить особенности его фразеологической репрезентации в русском и чешском языках.

Материалом для настоящего исследования послужили фразеологические единицы (ФЕ), полученные методом сплошной выборки из следующих лексикографических источников: Бирих А. К., Мокиенко В. М. и др. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник [3], L. Stěpanova Rusko-český frazeologický slovník [13], V. Mokienko, A. Wurm Česko-ruský frazeologický slovník [11], L. Stěpanova a kol. Rusko-česko-slovenský slovník frazeologických synonym [14].

Всего было отобрано 452 ФЕ, 240 фразеологизмов русского языка и 212 чешских фразеологизмов.

Концепт, будучи сложным ментальным образованием, получает различное толкование в работах лингвистов. Данное исследование проведено в рамках лингвокультурологического направления, поэтому мы берем за основу определение В. И. Карасика, который понимает под культурным концептом «многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [4, с. 109].

Понятийную составляющую концепта «болезнь» определяем с помощью базовой лексемы – репрезентанта, которой в русском языке является лексема *болезнь*, в чешском языке – *nemoc*. Рассмотрим информационное содержание лексем – репрезентантов концепта «болезнь» на основании данных этимологических и толковых словарей.

Лексема *болезнь* в этимологическом словаре М. Фасмера рассматривается в семантической связи со словом *боль* (древненемецкое *balō* «пагуба, зло»; ср. с древнеисландским *bol* «вред, несчастье», древнеанглийским *bealu* «бедствие» [8, с. 191]). Лексема *болезнь*, по мнению М. Фасмера, связана с семантикой мучения, страдания, присущих корню бол-. Этимологические словари чешского языка объясняют происхождение слова *nemoc* родственной связью со старочешским *tosī*, которое восходит к праславянскому **mog-ть* (мочь). Ср. мор. *Nemoha-* «*nemohoucnost, lenost*»; *Nemoct* = *býti nemocný* [10, с. 371].

В словаре С. Ожегова *болезнь* – 1. **Расстройство** здоровья, **нарушение** деятельности организма. *Детские болезни. Заразная б. Болезни растений. Болезни роста* (перен.: трудности, возникающие при становлении, освоении чего-н. нового) [7, с. 53]. Словарная статья в «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова предлагает еще два значения лексемы *болезнь* – **отклонение от нормы** и **заболевание** [5, с. 89].

В словаре «*Slovník spisovného jazyka českého*» (1989) под редакцией Богумила Гавранека предложена следующая дефиниция лексемы *nemoc*: *Nemoc, - i ž. 1. porucha zdraví, zdravotního stavu; choroba: upadat z n-i do n-i; mít zlou n.; lehká, těžká, nakažlivá n.; n-i z povolání 2. špatná vlastnost; chyba, vada; zlozvyk, slabost: expr. Potockých rodinná n.; studentská n. (lenost); 3. vášnivé zaujetí, vášeň: cestování je n.; toulavá n. 4. zast. ob. Pekařská n. pokrm z housek n. rohlíčků spařených mlékem* [9, с. 316].

Анализ словарных статей толковых словарей русского языка позволил выделить 4 значения базовой лексемы *болезнь*: «нарушение деятельности организма», «расстройство здоровья», «отклонение от нормы», «заболевание». Обзор словарных дефиниций лексемы выявил два основных значения: «нарушение здоровья» и «заболевание». Указаны также переносные значения: «*vášeň*» – страсть и «*špatná vlastnost*» – отрицательная черта.

На основании анализа языкового материала были выделены следующие когнитивные признаки концепта «болезнь»:

- физическое состояние нездоровья;
- состояние душевного нездоровья;
- слабость, болезненность;
- отклонение от нормы;
- нездоровый внешний вид;
- ощущение боли;
- названия болезней.

Была определена интенсивность каждого признака в процентном отношении к общему количеству отобранных фразеологических единиц.

Когнитивный признак «физическое состояние нездоровья» представлен 66 фразеологизмами: 32 ФЕ русского языка (13,3%) и 34 ФЕ чешского языка (16,03%): *валить с ног; слечь в постель / zdraví tu už neslouží; sotva stojí na nohou.*

Человек, страдающий от болезни, не может даже подняться с постели; крайне тяжелая степень заболевания зафиксирована в следующих ФЕ:

приковать к постели; лежать как мертвый; лежать трупом; лежать на смертном одре / ležet jako Lazar; ležet bezvládně; ležet jako mrtvola; ležet jako zabítý.

Состояние больного, у которого нет надежды на выздоровление, представлено в фразеологизмах с компонентами *смерть, могила, гроб, душа* (чеш. *smrt, mohyla, hrob, poslední, duch*):

между жизнью и смертью; стоит одной ногой в могиле / гробу; смотрит / глядит в гроб / могилу; душа с телом расстается;

stojí jednou nohou v hrobě; mele z posledního; v posledním tažení; je jako kozí duch; být mezi životem a smrtí; mít smrt na jazyku.

Фразеологические единицы, репрезентирующие признак «состояние душевного нездоровья», характеризуют потерю разума, рассудка, неадекватное состояние, а также душевные переживания. В данную подгруппу входят 65 фразеологизмов русского языка (27, 1%) и 56 чешских фразеологических единиц (26, 4%):

лишиться рассудка; ум / рассудок помрачился; ум за разум зашел; не в своем уме; без царя в голове; впадать / впасть в детство;

ztrácet / ztratit rozum; mozek mu tměkne; už mu to nemyslí; nemá to v hlavě v pořádku.

О психически нездоровом человеке иногда говорят грубовато, с насмешкой:

мозги набекрень; не все дома; ум короткий; сдвиг по фазе; клепок / одной клепки недостает; шариков / винтиков не хватает; из-за угла мешком ударенный / стукнутый;

jako by se najedl blínu; chová se jako cvok; nemá všechny doma; má v hlavě blázinec; má v hlavě draka; je na hlavu; spadnout z višně.

Среди фразеологизмов данной подгруппы можно найти в сравниваемых языках полные эквиваленты, например, *не все дома – nemá všechny doma*. Встречаются также национально-специфические определения: *голова садовая; мозги набекрень / straší ti pod kloboukem; nemá za krejcar rozumu*.

Особенностью ФЕ русского языка являются короткие меткие выражения: *с приветом, с придурью; с бзиком* и др. Для обоих языков характерно использование соматизма *голова*, метафорически – *крыша, чердак, черепок / bedna, věž, maják*.

Душевные волнения, страдания и переживания человека отражены в фразеологических единицах с компонентами-соматизмами *сердце / srdce, нервы / nervy, кожа / kůže*. В чешском языке используются также соматизмы *záda, žaludek (спина, желудок)*:

сердце кровью обливается; сердце не на месте; трепать / портить нервы; нервы не выдерживают; душа болит; мороз по коже;

trhat (někomu) nervy; srdce krvácí; srdce se tu svírá úzkostí; má srdce až v krku; naskakuje tu husí kůže; mraz po zádech; má žaludek jako na vodě; nemá na to žaludek.

Следующую подгруппу составляют фразеологизмы с семантикой слабости, болезненности. Количество ФЕ чешского языка в подгруппе «слабость, болезненность» – 16 (7,5%), в русских лексикографических источниках было обнаружено 23 фразеологизма (9,6%).

качает / шатает словно былинку; ветром шатает; словно разбитый; насилу ноги таскать; быть слабым как муха; дунь — упадет;

je jako pápěrka; sotva plést nohama; být slabý jako chroust; mele z posledního; je jako z kozy duch; je jako stín; je na tom bledě; je jako kudla.

Болезненные состояния, слабость в русской ментальности связаны с невозможностью крепко стоять на ногах, что отражено в ФЕ с помощью глаголов *качать, шатать, валиться, падать, волочить, таскать, заплетаться*. Спецификой чешских фразеологизмов является сравнение ослабевшего в результате болезни человека с чем-то невесомым, призрачным: тенью, паром, одуванчиком, пушинкой,

духом (*stín, pára, věchýtek, pápěrka, duch*).

В фразеосемантическую подгруппу «отклонения от нормы» были включены фразеологизмы, характеризующие нарушение функционирования отдельных органов или ощущение дискомфорта в различных частях тела. Когнитивный признак отклонения от нормы представлен в 56 ФЕ русского языка (23,3%) и 39 ФЕ чешского языка (18,4%).

кружится голова; ногу свело; ноги чугунные; в горле першит; спина отваливается; в глазах потемнело; красные глаза, как у кролика; все тело ломит; в пот / в жар бросило; дышать как загнанная лошадь; живот подводит;

brní hlava; točí se tu hlava; má nohu jako centy; má nohu jako přelámané; kulhat na obě nohy; chytá (koho) křeč do nohy; dělá se tu černo před očima; zvedá se tu žaludek; srdce tu bolí; cítí srdce až v krku; polévá / polilo ho horko.

Для данной подгруппы также характерно использование соматических компонентов (*голова / hlava, сердце / srdce, глаза / oči, ноги / nohy, горло / krk* и т. д.), которые характерны для определенного типа отклонений – это постоянные или временные отклонения от нормы.

Расстройства желудка, тошнота, рвота описываются в ФЕ русского языка с использованием слов, содержащих звуковые или перцептивные ассоциации:

поехать / съездить в Прибалтику; ехать в Ригу; говорить с Ватсоном; вызвать Ватсона; обниматься / дружить с белым другом; пугать белого друга

Метафорическое описание данных временных отклонений от нормы характерно и для чешского языка:

krmit ryby; házet / hodit šavli; honit davida / fibicha.

Постоянные отклонения от нормы связаны с конкретными заболеваниями или вызваны возрастными изменениями:

хромой как бес / как черт; гуляй-нога; тугой на ухо; глухая тетеря; глухой как пень; уши отсидел; слепой как сыч; один глаз на Кавказ, другой на Арзамас; кос как Соловей-разбойник;

paradat na nohu; uši už tu neslouží; je hluchý jako dřevo; hluchý jako pařez / poleno / špalek / tetřev; oči tu jdou šejdrem.

Специфическим элементом фразеологической репрезентации данного признака в русском языке является использование компонентов – зоонимов *тетерев / тетеря, сыч, медведь* и включение в состав ФЕ национальных реалий: *кос как Соловей-разбойник; один глаз на Кавказ, другой на Арзамас.*

Когнитивный признак «нездоровый внешний вид» насчитывает 28 фразеологизмов русского (11,6%) и 32 чешского языка (15,1%):

умирающий лебедь; желтый как / словно лимон / апельсин; краше в гроб кладут; кожа да кости; ни кровинки в лице нет; бледный как полотно; белый как мел; бледный как мертвец; как выходец с того света; ходячая смерть; спадать / спасть с тела; живые / святые / ходячие мощи; мешок костей;

má špatnou barvu; je jako bledule; třese se tu brada; je žlutý jako citron / vosk; vypadá, jako když šváby /cvrčky louskal; krev se tu vytratila z tváře; sama ruka, sama noha; vychrtlý na kost; má zdravou lesní barvu; bílý / bledý jako křída / stěna; bledý jako smrt / smrtka / mrtvola; vypadá jakoby vstal z hrobu.

Универсальным цветовым компонентом в составе обоих языков являются оттенки белого и желтого цвета: *белый / bílý, бледный / bledý, желтый / žlutý*. Болезненная внешность в обеих культурах также ассоциируется с худобой, даже костлявостью, то есть с потерей жизненных сил. Спецификой характеристики внешнего вида нездорового человека в русской культуре является использование зоокомпонента «лебедь» с иронической коннотацией (о вялом, медлительном и плохо выглядящем человеке говорят: *Он как умирающий лебедь*).

Часто спутниками болезни являются боль и страдания. Когнитивный признак «ощущение боли» представлен 17 ФЕ русского языка (7,1%) и 15 чешскими фразеологизмами (7,07%):

хоть криком кричи; хоть плачь; хоть головой о стену бейся; хоть ложись да помирай; ни охнуть ни вздохнуть; свет не мил; света белого / божьего не взвидеть; небо с овчинку кажется; как / словно огнем жжёт; ревмя ревет; криком кричит; волком воет;

slyšet/uslyšet všechny andělíčky zpívat; je to k zbláznění; je to k nevydržení; je to k pláči; ložit po zdech (od bolesti); někdo vyzývá všechny svaté; jiskří se mu v očích; bolí ho hlava jako střep; bolí to u srdce.

Для ФЕ русского языка характерно использование глаголов *кричать, реветь, выть, плакать*, которые описывают ощущения сильной боли и подчеркивают отрицательную оценку болезни, особенно в сочетании с однокоренными наречиями (*ревмя, криком*). Особенностью чешских фразеологизмов является религиозная лексика (*všechny andělíčky, svaté*), усиливающая экспрессивность описания болевых ощущений.

В подгруппу «названия болезней» входят русские (19 ФЕ – 7,9%) и чешские (20 ФЕ – 9,4%) фразеологизмы, обозначающие различные виды заболеваний, как распространенных, так и редких, опасных или неизлечимых.

французская болезнь (сифилис); гнилая горячка (тиф); желтая вода (болезнь глаз); темная вода (слепота); белая горячка; грудная жаба; моровое поветрие; мраморная бледность; падучая болезнь; заячья губа; разрыв сердца; куриная слепота; сахарный диабет; желтая лихорадка; крапивная лихорадка;

proletářská / suchá nemoc; padoucí nemoc; tanec svatého Víta; zlatá žíla; infekční žloutenka; nemocruže; pátá nemoc (детская болезнь); černý kašel; šestá nemoc (инфекционная детская болезнь); správa nemoc (инфекционная тропическая болезнь); sedmá nemoc (ruka – pusa – noha); tenisový loket; kuří oko; ječné zrna; oheň svatého Eliáše; motýlí nemoc.

Фразеологизмы данной подгруппы отличает широкое применение семы «цвет» *белый, темный, желтый, мраморный / černý, zlatá*. В ФЕ чешского языка для обозначения названий болезней используются числительные (*pátá nemoc*).

Итак, в результате проведенного сравнительного исследования были выявлены как универсальные, так и национально-специфические черты концепта «болезнь» в двух славянских языках, определены особенности фразеологической репрезентации болезни.

Концепт «болезнь» представляет собой антиценность, отрицательная оценка болезни характерна для обеих лингвокультур. Выделенные в результате исследования общие черты репрезентации концепта «болезнь» ФЕ русского и чешского языков (использование соматизмов, цветовых и зоокомпонентов) объясняются универсальностью восприятия телесности, физиологического и психологического состояния человека в разных культурах. Национальная специфика вербализации концепта «болезнь» представлена отдельными компонентами в составе ФЕ: зоонимы *лошадь, тетеря, сыч / koza, chroust, ryba*; цветовые характеристики *белый, бледный, темный / černý, zelený (má zdravou lesní barvu)*; соматизмы *нервы, колени, кожа / žaludek, jazyk, brada*.

Различные когнитивные признаки концепта «болезнь» в русских и чешских ФЕ вербализованы неравномерно. Наиболее ярко в обоих языках представлен признак «состояние душевного нездоровья», наименее продуктивными оказались подгруппы «слабость, болезненность» и «ощущение боли». Количественное несоответствие фразеологических единиц русского и чешского языков, репрезентирующих конкретные когнитивные признаки концепта «болезнь», незначительно и может быть вызвано как национально-культурными особенностями, так и общей численной превалированностью отобранных ФЕ русского языка.

Литература:

1. Архипова Н. Г. Концепт «болезнь» в наивной языковой картине мира носителя диалекта [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-bolezn-v-naivnoy-yazykovoy-kartine-mira-nositelya-dialekta> (дата обращения 04.06.2019).
2. Байрамова Л. К. Здоровье и болезни как ценность и антиценность во фразеологической парадигме русского и болгарского языков // Язык и ценности. Актуальные проблемы аксиологического лексикона славян и их соседей». М., 2017. 263 с.
3. Бирих А. К., Мокиенко В. М. и др. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб., 1998. 704 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг, личность, концепты, дискурс. М., 2004. 390 с.
5. Кузнецов С. А. (ред.) Большой толковый словарь русского языка. СПб., 2000. 1536 с.
6. Некора Н. Е. Лингвокультурологический аспект концепта «болезнь» и его учет в обучении русскому языку американских студентов: дисс. ... канд. педагог. наук. СПб., 2008. 204 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка (4-е изд.) / под ред. С. И. Ожегова. М., 1989. 921 с.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 1 (А – Д). М., 1986. 576 с.
9. Havránek V. Slovník spisovného jazyka českého. Díl III. Praha, 1989. 672 s.
10. Machek V. Etymologický slovník jazyka českého. 5 vydání. Praha, 2010. 866 s.
11. Mokienko V, Wurm A. Česko-ruský frazeologický slovník. Olomouc, 2002. 660 s.
12. Rejzek J. Český etymologický slovník. Voznice, 2001. 752 s.
13. Stěpanova L. Rusko-český frazeologický slovník. Olomouc, 2007. 878 s.
14. Stěpanova L. Rusko-česko-slovenský slovník frazeologických synonym. Olomouc, 2014. 394 s.

Naumova Natalia

postgraduate student

natalia.naumova@seznam.cz

Masaryk University

Brno, Czech Republik

PHRASEOLOGICAL REPRESENTATION OF THE DISEASE CONCEPT IN RUSSIAN AND CZECH LINGUISTIC CULTURES

The article provides a comparative analysis of phraseological units verbalizing the concept «disease» in Russian and Czech language. The phenomenon of disease is one of the most important being components and occupies a significant place in the concept sphere of an individual and the language community as a whole. Using the method of comparative analysis, the author of the article determines the degree of brightness of cognitive signs of the concept «disease» in phraseological units of the compared languages, reveals the characteristics common to both people caused by the universality of the human body and human life processes, as well as national-specific features of the concept representation, which are connected with the peculiarities of cultural and historical development and mentality of two Slavic nations.

Keywords: *phraseological representation; concept «disease»; cultural linguistics; Russian language; Czech; cognitive attribute.*

Николина Наталья Анатольевна

кандидат филологических наук

ruskafedra314@gmail.com

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

АКТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ СЛОВОПРОИЗВОДСТВЕ

В статье рассматриваются активные процессы в современном русском языке: рост именной префиксации, интенсивное использование компрессивных способов словообразования, словообразовательная адаптация иноязычных слов, повышение продуктивности отдельных словообразовательных моделей. Выделяются наиболее продуктивные модели, реализуемые в современной русской речи. Делается вывод, что для современного словообразования характерна установка на компрессию, что находит отражение в активизации таких способов, как аббревиация, усечение, контаминация, универбация. Усечение, универбация, контаминация отражают две тенденции, действующие в современном русском языке: тенденцию к экспрессивности речи и тенденцию к экономии речевых усилий. Отмечается обогащение инвентаря русских морфем иноязычными по происхождению аффиксами и аффиксоидами: нано-, пара-, мега-, -инг, -нон и др. Подчеркивается, что активные процессы в современном русском словообразовании во многом обусловлены экстралингвистическими факторами: глобализацией, интернационализацией языковых средств, социальными изменениями, которые, в частности, приводят к регулярному образованию производных слов разных типов от коммуникативно актуальных лексических единиц.

Ключевые слова: *активные языковые процессы; аббревиация; контаминация; усечение; субстантивация; универбация; заимствование; словообразовательная модель.*

Изменения в языке, обусловленные социальными факторами, особенно ярко проявляются в лексике и словообразовании. Для современного русского словопроизводства характерны функциональный динамизм, активизация определенных словообразовательных моделей, рост именной префиксации, установка на компрессию, композитный «взрыв». Так, по подсчетам последователей, каждой третье слово в современной русской речи образуется сложением или сложносuffixальным способом, при этом активизируется употребление композитных образований, в которых один компонент является иноязычным, а второй – исконным: *арт-жизнь, авторот, пиар-ход, слухмейкер, бизнес-встреча, платье-мейкер.*

Как отмечала Е.А.Земская, «в современном словопроизводстве отмечаются те же черты, которые характерны для современного языка в целом: рост личностного начала, высокая роль оценочных и количественных явлений, активное перемещение в центральные сферы коммуникации явлений... периферийных» [2, с. 138]. «Высокая роль оценочных явлений» отражается, например, в новом интересном явлении, которое наблюдается в настоящее время в непринужденном интернет-общении и СМИ, – активизации безличных предикативов, выражающих оценку:

Грязненько и беспощадненько! (о выборах в гордуму Н.Новгорода)

Логичненько!

Мундиальненько!

Неэволюционненько! Токсичненько!

Уменьшительный суффикс в этом случае снижает определенность и резкость оценки, пафос, морализаторство и придает высказыванию ироничность. Ср.:

Позорненько получилось! (о проигрыше российской команды).

Гламурненько!

Некомфортненько как-то!

«...Основная коммуникативная ценность модели на *-енько* в новых образованиях заключается в отказе от категоричности, навязывании своего мнения, в затушевывании субъекта, чьи действия оцениваются отрицательно, но безлично и сдержанно» [5, с. 290].

Другая продуктивная модель в современном русском словопроизводстве – существительные с суффиксом *-изациј*. Стало регулярным выражение динамики процесса через отношение к признаку или предмету. Это обусловило высокую степень активности отсубстантивных и отадективных имен действия с суффиксом *-изациј*: *бандитизация, канадизация, геттеризация* (окраины), *фундаментализация* и др. «Новые производные по *actionis* с финалью *-изация*... можно рассматривать как формы реагирования носителей русского языка на внешние, культурно-исторические стимулы, которые в эпоху глобализации создаются средствами массовой информации» [3, с. 24]. Почти каждое новое социально значимое явление получает такое имя действия, например: *банализация, ваучеризация, суверенизация* (республик), *капитализация* (страны), *криминализация* (власти), *американизация* (киноискусства), *фермеризация* (сельского хозяйства), *балканизация* (конфликтов). Если раньше образование таких имен действия рассматривалось как асистемное явление, связанное с чересступенчатым словообразованием, то новые факты позволяют увидеть в этом процессе перестройку подсистемы имен действия и формирование нового направления мотивации – не от глагола к имени, а от имени к имени.

Ср.: *автоматизация (автоматизировать) – цетелизация (Цетели)* (Москва).

Отличительная черта современного русского словообразования – рост именной префиксации. Заметно возросла активность:

- 1) приставок с темпоральной семантикой *после-, пост-*;
- 2) приставок, выражающих значение отрицания, противодействия: *анти-, де-, контр-*;
- 3) приставок, выражающих отношения ложности, неистинности (*квази-, псевдо-*), высокой степени чего-л., интенсивности (*супер-, сверх-*). Ср., например: *послепутчевый, постперестроечный, деполитизация, департизация, антирынок, антиРоссия, антипарламент, контрлозунги, псевдокультура, квазиреформы, супердешевый, суперпрофессионал, сверхнадежный*.

В современном русском словообразовании доминирует, как уже отмечалось, установка на компрессию. Это находит отражение прежде всего в высокой активности универбации.

Универбация – явление не новое. Свертывание субстантивного словосочетания и образование на его базе однословного суффиксального производного наблюдались и раньше. Универбаты неоднократно отмечалась в московской топонимике. Первый «всплеск» универбации в других сферах отмечается на рубеже XIX – XX вв.: *дежурка, агитка, ежесдневка, Учредилка, Чрезвычайка*. Второй ее «всплеск» приходится на послевоенные годы и годы оттепели: *высотка, сменка, малогабаритка, читалка, неотложка*. На рубеже XX – XXI вв. универбация вновь резко активизируется: *домашка, личка, пешеходка, побочка, Манежка, электронка* и др. Универбаты широко распространены как в языке СМИ, так и в живой разговорной речи, в интернет-общении; см., например: *Ехали по Минке* (Минскому шоссе). У вас только *кошачка* (еда для кошек)? Сегодня в театре *«Летучка»* («Летучая мышь»).

Мотивирующими компонентами при универбации выступают двусловные (реже трехсловные) субстантивные словосочетания с атрибутивными отношениями: *выделенка – выделенная полоса; методичка – методическое пособие; просрочка – просроченные продукты.*

Наиболее продуктивны в современной речи следующие словообразовательные модели, по которым образуются универбаты:

1) основа имени прилагательного + суффикс -к: *зачетка, кругосветка, подземка, увлажнялка;*

2) основа прилагательного + суффикс -ик (с предметным значением): *мобильник, тональник;*

3) основа прилагательного + суффикс -ик (со значением лица): *силовик, частник, штатник, серийник* (серийный убийца).

«Менее продуктивны ... модели с суффиксом -ушк(а), -ак (-як), -ач, -ух(а), -иц(а)...» [1, с. 8]: *легковушка, ночнушка, бытовуха, курсач, классуха* (классная руководительница), *сливак* (сливочное масло), *передовица.*

Широкое распространение универбации в современной речи определяет омонимию и полисемию многих универбатов, которые одновременно соотносятся с различными словосочетаниями, например: *синхронка – синхронное плавание, синхронный перевод, синхронные гонки.*

В разговорной речи и жаргонах высокой активностью обладает и «самый молодой» способ компрессивного словообразования: *дубленка – дубла, компьютер – комп, ноутбук – ноут, университет – универ.*

Дериваты-усечения образуются посредством апокопы (*преподаватель – преп, человек – чел*), реже при помощи аферезиса, усечения начальной части слова (*коммунисты – исты, экстрагенс – сенс*). Усечение особенно активно используется в сфере имен лица: *азер* (*азербайджанец*), *гросс* (*гроссмейстер*), *нарк* (*наркоман*), *пенс* (*пенсионер*), *хип* (*хиппи*) – а также в сфере предметной лексики.

Продуктивность усечения свидетельствует о функциональном динамизме современного русского языка и тенденции не только к жаргонизации речи, но и к ее заметной экспрессивизации и пейоризации, при этом и универбация, и усечение непосредственно связаны с действием закона экономии языковых средств. Усечением образуются стилистически сниженные имена существительные, однако в настоящее время в сферу усечения начинают вовлекаться не только существительные: *норм – нормально.*

Сохраняет продуктивность в современной речи и аббревиация. Особенно активны инициальные и слого-словные аббревиатуры: *МКС, МВФ, МАРТ, Промсвязьбанк, ПДД, Госдума, Роснефть* и др. Аббревиатуры, особенно иноязычные, часто входят в состав сложносоставных слов: *PR-бизнес, VIP-номер, VIP-клиент, SMS-сообщение.* В языке СМИ и рекламы активизируется телескопическая аббревиация, или контаминация. Если раньше она рассматривалась преимущественно как периферийное, маргинальное явление, то в настоящее время она явно смещается к центру русской словообразовательной системы. Контаминация как объединение начала и конца двух мотивирующих единиц часто сопровождается наложением: *бешенцы, ломастер, фругурт, шokolад.* Контаминированные образования подчеркнута экспрессивны, они выражают оценки говорящих и реализуют соединительные или сравнительные отношения: *проэзия* (проза + поэзия), *Азиопа* (Азия + Европа), *каннибаллисимус* (генералиссимус – каннибал), *юлист* (юрист + юлисть), *задирик* (задира + сатирик), *катастройка* (катастрофа + перестройка).

Отдельные модели контаминированных единиц закрепляются в языке, и по ним образуются новые гибридные слова. Одновременно контаминация служит источником квазиморфем, которые с течением времени могут превратиться в реальные морфемы. Так, в русском языке появился новый формат *-(о)голик*, первоначально вычлененный из

состава существительного *алкоголик*, а затем участвовавший в создании гибридных слов. За последние два года с его помощью образовано более 120 слов с общим словообразовательным значением 'лицо, испытывающее патологическую зависимость от чего-либо': *барбиголик, битлоголик, вискоголик, мобилоголик, нетоголик, рэпоголик, пиццаголик, трудоголик, шашлыкоголик* и др. На основе контаминированных образований сформировался также аффиксоид *-гейт* со значением 'политический скандал': *Меркельгейт, Моникагейт, ЮАРгейт, Трампгейт, Улюкаевгейт*. «Размытость лексических значений названий скандалов с этим суффиксоидом делает их весьма удобным средством создания ложных аллюзий при манипуляции общественным мнением...» [3, с. 40].

На фоне таких высокопродуктивных компрессивных способов, как усечение и аббревиация, заметно меньшую активность проявляет субстантивация. В современной русской речи пополняются не все традиционно выделяемые тематические группы субстантиватов. Не расширяется состав групп, обозначающих помещения, виды одежды, блюда, кушанья, лекарства, виды животных и растений, деньги (платежи). Последняя группа представлена лишь единичными образованиями: *материнские, детские*.

Наибольшую активность в современной речи проявляют субстантиваты со значением лица. Они характеризуют человека:

а) по участию в общественно-политической и профессиональной деятельности: *болотные, красно-коричневые, госслужащий, ультраправые, зеленые*;

б) по отношению к спорту: *бело-голубые, линейный, красно-белый, разводящий*;

в) по принадлежности к определенной возрастной, социальной, этнической группе или к сексуальному меньшинству: *деловые, новые русские, мелкий, голубой; многодетные, безлошадный (разг.), малообеспеченные*,

г) по состоянию здоровья: *ВИЧ-инфицированный, наркозависимый, восьмые (разг.)*.

Открытой, пополняемой группой являются также обозначения абстрактных понятий: *креативное, нетленное, гламурное, отболевшее, токсичное* и др. Их употребление, как правило, контекстуально обусловлено.

Субстантиваты в современной речи конкурируют с другими типами образований, созданных способами компрессивного словопроизводства; ср.: *мобильный – мобильник – мобила; наличные – наличка – нал; курсовая – курсовик – курсач; лабораторная – лабораторка – лаба (студ. жарг.)*. В последнее время особенно часто наблюдается конкуренция субстантиватов и универбатов: *студенческий – студак (жарг.), кольцевая – кольцевуха, генеральная – генералка (разг.)*.

Активизация универбатов в современной разговорной речи приводит к ослаблению продуктивности субстантиватов.

В то же время субстантивация продолжает оказывать влияние на образование суффиксальных существительных адъективного склонения, называющих учреждения в сфере питания: *кебабная, котлетная, лапшичная, вареничная, лепешечная, пловная, устричная, хинкальная*. Пополнение этой группы происходит без опоры на исходное словосочетание, но по модели субстантиватов.

Активное использование заимствований, прежде всего англицизмов, в современной речи обусловило образование и широкое распространение производных слов, созданных на их базе: *пролоббировать, спонсорский, гламурный, электоральный, офшорный, консалтинговый, имиджмейкерство*. Преобладают относительные прилагательные.

Производящей базой для новых дериватов служат и иноязычные аббревиатуры. Так, СГ с вершиной *пиар* включает сейчас 54 единицы: *пиаровский, пиарить, пиарщик, пиарщица, пиар-агентство* и др. На его периферии находится 17 окказионализмов: *пиар-раздача, пиар-травля, пиар-пир* [4].

В составе сложных слов высокую степень продуктивности проявляют заимствованные компоненты и элементы интернационального характера: *бизнес-, видео-, крипто-, хит-, шоу-* и др. (*бизнес-центр, бизнес-тур, бизнес-клуб, хит-парад* и др).

Освоение иноязычных заимствований приводит к появлению в русском языке новых морфем

-инг: паркинг, тренинг, зацепинг;

-j: шоколатье, шансонье, колбасье,

нон-: нон-фикшн, нон-стоп, нонконформизм, нонстандарт, нонфакт.

Итак, активными процессами в современном русском словопроизводстве являются высокая продуктивность деривационных процессов, связанных с компрессией, интенсивное образование производных на базе заимствований, рост именной префиксации, регулярное образование оценочных дериватов, часто в связи с языковой игрой.

Литература:

1. Дозорова Д.В. Структура, семантика и функции универбатов в современной русской речи: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2018. 209 с.
2. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца 20 столетия. М.: Наука, 1996.
3. Коряковцева Е.И. Очерки о языке современных славянских СМИ (семантико-словообразовательный и лингвокультурологический аспекты). Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2016. 152 с.
4. Леванова Т.В. Словообразовательное гнездо с вершиной пиар в современном русском языке // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2018. № 1 (29). С. 117—127.
5. Фуфаева И.В. Уход от категоричности оценки с помощью диминутивов как проявление современного речевого этикета // Вежливость и антивежливость в языке и коммуникации. М.: РОССПЭН, 2018. С. 287—291.

Nikolina Natalia
Candidate of Philology
ruskafedra314@gmail.com
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

ACTIVE PROCESSES IN MODERN WORD PRODUCTION

The article considers the active processes in modern Russian language: the growth of nominal prefixation, intensive use of compressive methods of word formation, word-formation adaptation of foreign words, productivity of individual word-formation models increasing. The most productive models implemented in modern Russian speech are distinguished. It is concluded that the modern word formation is characterized by compression, which is reflected in the activation of such methods as abbreviation, clipping, contamination, univerbation. Clipping, univerbation, contamination reflect two trends in modern Russian: the tendency to expressiveness of speech and the tendency to save speech effort. The enrichment of the inventory of Russian morphemes with foreign-language affixes and affixoids: nano -, para -, mega -, - ing, - non, etc. is noted. It is emphasized that active processes in modern Russian word formation are largely due to extralinguistic factors: globalization, internationalization of language means, social changes, which, in particular,

are leading to regular formation of words derivatives of different types from communicative relevant lexical units.

Keywords: *active language processes; abbreviation; contamination; clipping; substantiation; verbalization; borrowing; word-formation model.*

УДК 81'373, 81'44

Сабарине Хегедюш Сильвия

аспирантка

hegaszilvi@gmail.com

Сегедский Университет

Сегед, Венгрия

ТИПОЛОГИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО КЛАССА ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В настоящей работе рассматриваются глаголы движения в русском языке с точки зрения лексической типологии. Исходным пунктом является типология Леонарда Талми [10], по которой выделяются так называемые языки «глагольного типа» (verb-framed languages) и языки «сателлитного типа» (satellite-framed languages). В рамках такой концепции считается, что русский язык относится к языкам «сателлитного типа».

В статье дается характеристика вышеупомянутой теории и описывается лексический класс глаголов движения в широком смысле. Однако данный класс глаголов детально исследуется пока только в узком смысле, то есть основные 14 пар глаголов движения и образованные от них приставочные глаголы.

Цель настоящей работы заключается в том, чтобы проверить, в какой степени русские конструкции с глаголами движения соответствуют свойствам языков «сателлитного» типа. В результате анализа устанавливается, что в случае глаголов движения в широком смысле не полностью верны признаки данной типологии, в некоторых случаях имеются "отклонения".

Ключевые слова: *глаголы движения; лексическая типология; языки «глагольного типа»; языки «сателлитного типа».*

Целью данной статьи является анализ глаголов движения в русском языке с точки зрения лексической типологии, разработанной лингвистом Леонардом Талми. Работа разделяется на 3 части. В первой части представляется типология Леонарда Талми. Во второй части трактуются и исследуются глаголы движения. В третьей части работы подводятся итоги на основании результатов исследования.

Типология Леонарда Талми

По типологии Леонарда Талми [10, с. 486] выделяются так называемые языки глагольного типа (англ. «verb-framed languages») и языки сателлитного типа (англ. «satellite-framed languages»). Перед выяснением этих двух понятий необходимо представить, из каких компонентов состоит движение [4, с. 102-103]. Субъектом движения является фигура (англ. «figure»). В ходе перемещения фигура движется по определенному маршруту или пути (это также называется траекторией) (англ. «path») относительно фона (англ. «ground»). Движение также могут характеризовать способ движения (англ. «manner») и причина или каузатор (англ. «cause»).

К языкам глагольного типа относятся такие языки, как, например, испанский, французский, итальянский, турецкий, и иврит. [4, с. 7)]. Вышеуказанные языки имеют следующие важные признаки: исходя из того, что путь движения кодирован в глаголе, эти языки выражают способ движения в меньшей мере (англ. «low-manner languages») [9, с. 53] (перевод автора). Они «не имеют специальных лексических средств для кодирования значения цели, а вместо этого полагаются на класс глаголов направленного движения». [8, с. 267] (перевод автора) Эти глаголы кодируют маршрут, то есть это кодирование для них характерно и обязательно. Однако способ движения выражается в подчиненных конструкциях; выражение способа движения необязательно [6, с. 198–199] (перевод автора).

К числу языков сателлитного типа принадлежат такие языки, как, например, английский, немецкий, голландский, русский, и мандарин [4]. Исходя из мнения Хаско [6, с. 201], эти языки обладают богатой лексикой для выражения способа движения (перевод автора). Вышеуказанные языки имеют следующие важные признаки: в глаголах данного типа способ движения указан в большей степени; исходя из их названия в английском языке они также называются языками выражения способа движения в большей мере (англ. «high-manner languages») [9, 53] (перевод автора). Они кодируют цель движения, например, с помощью маркировки падежа, частиц или наречий [8, с. 267] (перевод автора). Способ движения кодирован в глаголе и путь движения выделяется в качестве «сателлита», в форме префикса или предлога [6, с. 199] (перевод автора).

Принимая во внимание концепцию в вышеупомянутом виде [10, с. 486]), можно считать, что русский язык относится к языкам сателлитного типа [4, с. 7]. Таким образом, для глаголов движения русского языка характерны следующие признаки: 1. Способ движения выражается в корне глагола. 2. Путь движения выражается с помощью приставок, предлогов, наречий.

Лексический класс глаголов движения в русском языке и его изучение

Далее представляются глаголы движения русского языка, бесприставочные и приставочные. Эти глаголы тестируются по вышеуказанным признакам. Исследованию подвергается также небольшая группа глаголов движения в широком смысле, предлагаемая в университетском учебнике [3, с. 169].

а) Бесприставочные глаголы движения. Ниже дается характеристика бесприставочных глаголов движения в русском языке. Класс глаголов движения, в основном, включает в себя 14 пар глаголов. Их демонстрирует таблица ниже: [3, с. 169–170]

| Однонаправленность | Неоднонаправленность |
|--------------------|----------------------|
| идти | ходить |
| бежать | бегать |
| ехать | ездить |
| лететь | летать |
| плыть | плавать |
| тащить | таскать |
| катить | катать |
| нести | носить |
| вести | водить |
| везти | возить |
| ползти | ползать |
| лезть | лазить (и лазать) |
| брести | бродить |
| гнать | гонять |

Глаголы таблицы отличаются друг от друга по признаку направленности движения. С точки зрения данного тезиса нас интересует способ движения. Пете [3, с. 172] показывает возможные группировки по способу движения (просьба учесть, что список неполный):

- горизонтальное движение: большинство вышеуказанных глагольных пар;
- вертикальное движение: например, «лезть / лазить»;
- движение по суше: например, «идти / ходить»;
- движение по воде или в воде: например, «плыть / плавать»;
- самостоятельное движение: например, «бежать / бегать»;
- несамостоятельное движение (движение при помощи транспортных средств): например, «ехать / ездить».

Очевидно, что эти глаголы характеризуются первым признаком, потому что они выражают разные способы движения при помощи разных корней.

Рассмотрим второй признак с точки зрения возможности выражения маршрута движения при помощи приставок, предлогов и наречий. Выражение маршрута движения с помощью приставок не релевантно относительно бесприставочных глаголов движения.

Из вышесказанного следует, что маршрут может быть выражен только предлогами или наречиями. Предлоги отвечают на вопросы *куда? откуда? где?*, то есть выражают как локальное движение (начальную и конечную точку движения), так и направленное движение.

(1) Например, в случае глагола «идти» дается ответ на все 3 вопроса:

«Мы идем в школу.» (куда?)

«Мы идем из школы.» (откуда?)

«Мы идем по коридору.» (где?)

(собственные примеры автора)

По вышепредставленным данным можно проследить, что характеристика сателлитных языков верна в группе основных пар глаголов движения.

Для того, чтобы получить более четкую характеристику, необходимо также изучить приставочные глаголы движения.

б) Приставочные глаголы движения

Данная группа глаголов образуется от основных глаголов движения и выделяется заложенным в корне глагола признаком, обозначающим *способ* движения. Таким образом, можно утверждать, что первый признак сателлитных языков вполне верен в случае приставочных глаголов движения.

Приставочные глаголы движения могут указывать на приближение или удаление движения. Глаголы с приставками *в-* и *вы-* представляют широкий диапазон выражения движения в том смысле, что они могут определять дирекциональное движение и локальное.

Ниже дается несколько примеров [5, с. 374—375]:

(2) приставка *в-*:

«входить – войти»: ~ в аудиторию, к декану

«вбегать - вбежать»: ~ из коридора в комнату; с улицы в дом

«въезжать - въехать»: ~ на площадь

«ввозить - ввезти»: ~ из-за границы

(3) приставка *вы-*:

«выходить – выйти»: ~ из аудитории, от декана

«выбегать - выбежать»: ~ в коридор; на улицу

«выезжать - выехать»: ~ с площади

«вывозить - вывезти»: ~ за границу

Далее рассматриваются примеры, благодаря которым можно проследить ограничение вышеупомянутого диапазона.

(4) приставка *у-*:
«уходить – уйти»: ~ от брата; ~ из института; ~ с концерта; ~ к брату; ~ в институт; ~ на концерт

(5) приставка *при-*:
«приходить – прийти»: ~ к брату; ~ в институт; ~ на концерт; ~ от брата; ~ из института; ~ с концерта

(6) приставка *от-*:
«отъезжать – отъехать»: ~ от станции
«отвозить – отвезти»: ~ сына к другу

(7) приставка *до-*:
«доезжать – доехать»: ~ до станции

(8) приставка *под-*:
«подходить – подойти»: ~ к окну

(9) приставка *вз-*:
«взбегать – взбежать»: ~ на гору

(10) приставка *с-*:
«сходить – сойти»: ~ с дороги
«сбегать – сбежать»: ~ с горы

(11) приставка *пере-*:
«переходить – перейти»: ~ (через) улицу; ~ с первого курса на второй, ~ из техникума в институт

(12) приставка *про-*:
«проходить – пройти»: ~ мимо нас; ~ через лес; ~ свою станцию
«пробегать – пробежать»: ~ километр

(13) приставка *за-*:
«заходить – зайти»: ~ к брату; ~ в магазин; ~ на почту
«заезжать – заехать»: ~ за дом
«забегать – забежать»: ~ далеко

(14) приставка *об-*:
«обходить – обойти»: ~ вокруг дома; ~ болото; ~ все магазины

Представленные примеры подтверждают, что приставочные глаголы выражают способ движения при помощи приставок, предлогов и наречий. На основании этого выделяется второй признак сателлитных языков. (Исключение составляют глаголы, сочетающиеся с приставками *об-*, *про-*, *пере-*, когда выражение движения реализуется при помощи винительного падежа без предлога).

Ниже представляется третья, небольшая группа глаголов движения.

в) Глаголы движения в широком смысле

Профессор Иштван Пете [3, с. 169] упоминает следующие глаголы движения в широком смысле. Глаголы списка запрашиваются в Национальном корпусе русского языка: www.ruscorgora.ru. Один пример представляется по каждому запрашиванию. Данное выражение выделяется жирным шрифтом.

(15) горизонтальное движение: «течь», «шествовать»

течь: показывается начальная точка движения

«За животишко держится мальчик. **Из ушек** у него **течь** начало» [Виктор Астафьев. Пролетный гусь (2000)]

шествовать: указывается на *способ* и *маршрут* движения:

шествовать как?: ~ неторопливо, при помощи предлога *по*: ~ по пути

«Тамара же продолжала **неторопливо шествовать** – поступью богини» [Татьяна Моспан. Подиум (2000)]

«Путешествовать – это значит **шествовать по пути** или, точнее, ехать на чем-нибудь, например, на поезде, очень долго и далеко» [Владимир Войнович. Замысел (1999)]

(16) вертикальное движение: «падать», «валиться», «нырять»

падать: показываются начальная и конечная точка движения:

«Но еще не успели козаки сесть на коней и зарядить мушкеты, а уже ляхи, будто упавший осенью с дерева на землю лист, усеяли собою гору» [Н.В. Гоголь. Страшная месть (1831—1832)]

валиться: указывается на конечную точку движения:

«С этими словами Малинин как-то странно закачался и стал **валиться на бок.**» [Валерий Медведев. Баранкин, будь человеком! (1957)]

нырять: показывается конечная точка: ~ в море, в бассейн

«Поэтому придется **нырять** за ними **в пруд.**» [обобщенный. Рефераты. Садоводу — на заметку // «Наука и жизнь», 2006]

(17) круговое движение: «кружиться», «вертеть»

кружиться: указывается на *маршрут* движения в воздухе

«Когда вошли во двор, навстречу с лаем бросилась собака, но, узнав своих, радостно завизжала и стала прыгать и **кружиться** вокруг меня и Арапки» [Фазиль Искандер. Первое дело (1956)]

вертеть:

«Он продолжал **вертеть** головой и плыть вперёд» [Фазиль Искандер. Мой кумир (1965—1990)]

Возникает вопрос: выражается ли *маршрут* в случае этого глагола?

(18) колебательное движение: «вилять», «махать», «качаться»

вилять: не сочетается с предлогом

«Тогда будет **вилять** хвостиком и просить, чтобы погладили» [Диана Злобина. Зачем ученые лис приручили // «Русский репортер», 2014]

махать: не сочетается с предлогом

«Писать письма и **махать** друг другу из окна романтичнее» [Сати Спивакова. Не всё (2002)]

качаться:

«Такой огромный, что волны ничего не могли ему сделать – он был слишком велик, чтобы **качаться** от их ударов» [Виктор Пелевин. Бэтман Аполло (2013)]

(19) беспорядочное движение: «барахтаться», «возиться»

барахтаться:

«Вот и молодые люди перестали **барахтаться** у берега» [Юрий Давыдов. Синие тюльпаны (1988—1989)]

возиться: указывается на *способ* и *маршрут* движения:

«В полутемном салоне самолёта, когда все уже перестали **возиться**, уселись и пристегнули ремни, Таня сказала Горяеву... » [Василий Аксенов. Пора, мой друг, пора (1963)]

Стоит отметить, что в вышеупомянутых примерах *путь* движения в некоторых случаях выражен частично. Информация о *способе* движения добавляется к этим глаголам как дополнительные сведения. В отдельных случаях с глаголом не сочетается предлог.

Тем не менее это не оказывает влияния на общий результат нашего теста. Вопреки ожиданиям приходится утверждать, что основные глаголы движения (приставочные и бесприставочные) полностью обладают признаками сателлитных языков, а глаголы движения в широком смысле обладают ими лишь частично.

Выводы

В данной работе рассматривался лексический класс глаголов русского языка с типологической точки зрения, по теории Леонарда Талми. Сначала были представлены релевантные тезисы, и русский язык был классифицирован как язык сателлитного типа. После этого рассматривались три группы глаголов, и был проведен анализ для того,

чтобы показать, в какой мере глаголы движения обладают признаками сателлитных языков:

Для бесприставочных и приставочных глаголов движения эти признаки верны. У глаголов движения в широком смысле движение выражается разными корнями. Тем не менее не всегда возможно проследить маршрут движения, в некоторых случаях речь идет не о конкретном движении.

В ходе исследования выяснилось, что третья группа глаголов является наиболее сложной по сравнению с предыдущими группами, и, соответственно, в дальнейшем подлежит более глубокому анализу. Более широкое и детальное изучение глаголов движения может привести к выявлению многих, ранее незамеченных нюансов. Именно в этом заключается перспектива нашего дальнейшего исследования, в котором будет предложено расширение исследуемого класса.

Литература:

1. Майсак Т.А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции. Москва: Языки славянской культуры, серия «Studia philologica», 2005. URL: <http://lingvarium.org/maisak/typgramm.htm>.

2. Национальный корпус русского языка www.ruscorpora.ru (дата обращения 02.03.2019)

3. Пете И. Морфология русского языка в сопоставлении с венгерским. Будапешт: Танкёньвкиадо, 1991.

4. Fortis J.-M. & Fagard. B. Space in Language. Leipzig Summer School on Linguistic Typology (August 14-28, 2010). Part III. The Typology of Motion Events, 2010. URL: <http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/laboratoire/membres/fortis>.

5. Hartman L., Horváth I., Kun L. Dr. Orosz nyelvtan gyakorlatokkal. [Русская грамматика с упражнениями]. Budapest: Tankönyvkiadó, 1988.

6. Hasko V. Semantic compositions of motion verbs in Russian and English: New Approaches to Slavic Verbs of Motion. Studies in Language Companion Series 115, 2010, pp.197—224.

7. Nessel T. Metaphorical walking: New Approaches to Slavic Verbs of Motion. Studies in Language Companion Series 115, 2010, pp. 343—359.

8. Nikitina T. Variation in the encoding of endpoints of motion in Russian. New Approaches to Slavic Verbs of Motion. Studies in Language Companion Series 115, 2010, pp. 267—290.

9. Speed T. Manner // Path Typology of Bulgarian Motion Verbs: Journal of Slavic Linguistics 23(1), 2015, pp. 51—81.

10. Talmy L. Path to Realization: A Typology of Event Conflation. Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society: General Session and Parasession on the Grammar of Event Structure, 1991, pp. 480—519.

Szabariné Hegedűs Szilvia

PhD student

hegaszilvi@gmail.com

University of Szeged

Szeged, Hungary

VERBS OF MOTION AS LEXICAL CLASS TYPOLOGY IN RUSSIAN LANGUAGE

This paper examines Russian motion verbs from the perspective of lexical typology based on Leonard Talmy's conception distinguishing verb-framed and satellite-framed languages. According to this theory, Russian is a satellite-framed language. Three groups of

Russian verbs are studied: motion verbs (with and without prefix) and a small group of verbs with the meaning of motion. A test is carried out to show whether these verbs meet the criteria of satellite-framed verbs. Prefixed and non-prefixed motion verbs fulfil the proposed formula. However, the third group of verbs poses a challenge in this respect by not fully satisfying Talmy's proposition. This opens a perspective to widen the scope of the motion verbs to be examined.

Keywords: *motion verbs; lexical typology; verb-framed languages; satellite-framed languages.*

УДК 81'367

Синелева Анастасия Васильевна

доктор филологических наук

sinstasi@mail.ru

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Нижний Новгород, Россия

**СИНТАКСИЧЕСКАЯ СИНОНИМИЯ: ОПИСАНИЕ СИНОНИМИКИ
СЛОВСОЧЕТАНИЙ И ПРЕДЛОЖЕНИЙ
НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ**

В статье проводится анализ и описание некоторых синонимических рядов на материале художественных текстов А. Аверченко, И. Бунина, Б. Акунина. Синонимика является важнейшим средством выразительности, поэтому анализ ее возможностей в стилистическом и грамматическом аспектах представляет особый интерес при разработке вопросов, связанных с анализом языка и стиля художественной литературы, а также отдельных жанров официально-делового стиля. Синтаксическими синонимами считаются различные синтаксические единицы, отличающиеся по формальной структуре, но тождественные по смыслу. Язык предоставляет выбор определенных конструкций при сохранении инварианта – плана содержания, и говорящий выбирает тот вариант, который позволяет, с его точки зрения, наилучшим образом реализовать номинативную функцию на уровне словосочетания и коммуникативную на уровне предложения. Кроме того, представляется необходимым показывать возможности синтаксической синонимии при изучении русского языка иностранными учащимися, т.к. знание синтаксических вариантов дает возможность правильно строить речевые конструкции в соответствии с имеющимся на данный момент уровнем владения русским языком.

Ключевые слова: *вариант; грамматическая модель; синтаксическая позиция; синонимика на уровне простого и сложного предложений; синонимика словосочетаний.*

Понятие синонимии в языке в первую очередь связывается с лексикологией, с парадигматическими отношениями между лексическими единицами. Однако в настоящее время не вызывает сомнений, что между единицами всех уровней, от фонетического до синтаксического, устанавливаются как парадигматические, так и синтагматические отношения, одним из следствий чего является выделение синонимов на всех языковых уровнях.

Синтаксическая синонимия впервые была подробно рассмотрена и описана А. М. Пешковским в работе «Принципы и приемы стилистического анализа и оценки

художественной прозы» [6]. А. М. Пешковский определяет грамматические синонимы, которые делит на морфологические и синтаксические, как «значения слов и словосочетаний, близкие друг другу по их грамматическому смыслу» и приводит перечень важнейших разрядов синтаксических синонимов: различные предлоги, союзы, предложные и беспредложные конструкции, союзные и бессоюзные сочетания, глагол и причастие, глагол и деепричастие, глагол и инфинитив, обособленные и необособленные группы, обособленные группы и отдельные придаточные, необособленные члены и отдельные придаточные, сочинение и подчинение, личные и безличные типы предложений, повелительное наклонение, личная форма глагола в 1-м и 2-м лице в единственном и множественном числе, полные и неполные предложения, порядок слов, который А. М. Пешковский считает «главной сокровищницей синонимии русского языка», и др., – выделяя всего 32 конструкции [6, с. 57-62].

В дальнейшем проблема синтаксической синонимии разрабатывается такими учеными, как А. И. Гвоздев, В. П. Сухотин, Е. М. Галкина-Федорчук, Е. И. Шендельс, И. М. Жилин и др.

По определению Е. М. Галкиной-Федорук, синтаксическими синонимами словосочетаний и предложений являются «такие конструкции, в которых содержится тождественное общесмысловое значение, создаваемое словами, лексически близкими по значению, выполняющими одинаковую функцию, но структурно различно организованных, однако способных замещать одна другую, например, в словосочетаниях: отцовский дом, дом отца; человек с кривым носом, кривоносый человек...» [1, с. 8], она выделяет следующие основные признаки синтаксических синонимов:

- 1) смысловую общность, обусловленную совпадающим лексическим значением большинства слов, входящих в синонимические конструкции;
- 2) возможность взаимозамены на основе смысловой общности;
- 3) различная грамматическая оформленность не только в отношении употребления различных форм частей речи, но и различных частей речи [1, с. 12].

А. Н. Гвоздев под синтаксическими синонимами понимает «параллельные обороты речи, которые различаются тонкими оттенками в значениях и поэтому во многих случаях могут заменять один другой» [2, с. 347].

В. П. Сухотин считает «... одним из наиболее важных объективных признаков синонимичности тех или иных синтаксических образований является возможность взаимозамен без нарушения основного значения сопоставляемых сочетаний» [7, с. 14] и определяет синтаксические синонимы как «такие различающиеся по структуре соединения одних и тех же слов (словосочетания), а также предложения, их части и более сложные синтаксические образования данного языка в данную эпоху его развития, которые выражают однородные отношения и связи явлений реальной действительности» [там же].

По определению И. М. Жилина, синтаксические синонимы – «это модели таких синтаксических конструкций, которые имеют тождественные или близкие смысловые значения, обладают адекватными грамматическими значениями, выражают сходные синтаксические отношения и способны в определенных условиях контекста к взаимозамене» [3, с. 23],

Л. Ю. Максимов рассматривает синтаксические синонимы на разных уровнях и выделяет синонимические конструкции одного уровня: это синонимы на морфологическом уровне, на уровне словосочетаний, на уровне простого предложения, на уровне сложного предложения, синонимы на уровне синтагматического членения; и синонимы разного уровня, к которым относит синонимию обособленных оборотов и придаточных предложений, предложно - падежных конструкций и придаточных предложений [5, с. 8—9].

Е. И. Шендельс указывает на необходимость различения синонимов и вариантов: «Грамматическая синонимия объединяет различные синтаксические модели, которые отличаются друг от друга как структурой, так и содержанием. Различие в содержании касается системных грамматических значений, обладающих системными регулярными показателями. Значение синтаксических моделей близко, но никогда полностью не совпадает. Варианты модели - это изменения внутри самой модели, не превращающие ее в иную модель. Варианты могут быть значимыми в том случае, если они выражают актуальное членение предложения, стилистико-эмоциональные оттенки и другие несистемные значения. Варианты незначимы, если они связаны с колебаниями грамматической нормы. Незначимые варианты именуется синтаксическими дублетами. Варианты не являются синонимами, т.к. они либо тождественны по значению (дублеты), либо их смысловое различие не затрагивает системных грамматических значений» [8, с. 23].

А. М. Пешковский отмечает, что «стилистические возможности в синтаксисе гораздо многообразнее, значительнее, чем в морфологии» [6, с. 57], М. Н. Кожина считает, что «именно синтаксис таит в себе огромные стилистические возможности», «многие средства синтаксиса отличаются сильной эмоциональностью и экспрессивностью, стилистической значимостью, например, предложения, различные по цели высказывания, многие случаи неполных и односоставных предложений, ряд явлений порядка слов, случаи использования однородных членов предложения, обособленных оборотов, видов бессоюзных предложений и др.» [4, с. 261]. Синонимия относится к важнейшим стилистическим средствам как на лексическом, так и на синтаксическом уровне языка, является формальным выражением особенностей того или иного стиля, поэтому изучение синтаксических синонимов является актуальным за счет непрерывного порождения новых текстов и представляет значительный интерес как в стилистическом аспекте, так и в собственно грамматическом.

Рассмотрим синонимию на синтаксическом языковом уровне на материале художественных текстов А. Аверченко «Дети» [9], в дальнейшем (Ав), И. Бунина «Жизнь Арсенина» [11], в дальнейшем (Б) и Б. Акунина «Азазель» [10], в дальнейшем (Ак).

Приведем примеры синонимии на уровне словосочетаний: в основном она относится к синонимии предлогов, имеющих разную стилистическую окраску.

*В один превосходный летний день друг мой сказал мне **за утреним чаем**...* (Ав)

*В один превосходный летний день друг мой сказал мне **во время утреннего чая**...*

*Поразительно, как дети обнаруживают полное отсутствие любознательности **по отношению к грамматике, арифметике и чистописанию*** (Ав)

*Поразительно, как дети обнаруживают полное отсутствие любознательности **к грамматике, арифметике и чистописанию***

Синонимия может относиться к разным видам словосочетаний по морфологической принадлежности главного слова, чаще всего можно наблюдать синонимию субстантивных и адъективных словосочетаний, при этом подобные конструкции обладают «двойной» синонимией, т.к. еще и относятся к разным видам подчинительной связи, чаще всего это управление и согласование.

*Я гостил в имени своего друга, **обладателя жены, свояченицы и троих детей, трёх благонравных мальчиков от 8 до 11 лет*** (Ав)

*Я гостил в имени своего друга, **обладающего женой, свояченицей и тремя детьми, тремя благонравными мальчиками от 8 до 11 лет***

***Крик недоверия, изумления и радости** вырвался из трёх грудей* (Ав)

***Недоверчивый, изумленный и радостный крик** вырвался из трёх грудей*

*К концу третьего дня мои питомцы потеряли всякий **человеческий образ и подобие*** (Ав)

*К концу третьего дня мои питомцы потеряли всякий образ и подобие людей
... в нем было великое множество окон и в каждом окне была железная
решетка (Б)*

*... в нем было великое множество окон и в каждом окне была решетка из
железа*

*Но я уже знал, помнил, что я не один в мире, что я сплю в отцовском
кабинете (Б)*

Но я уже знал, помнил, что я не один в мире, что я сплю в кабинете отца

... родительских объяснений было слишком мало (Б)

... объяснений родителей было слишком мало

Эраст Петрович ... прибыл к желтому корпусу университета (Ак)

Эраст Петрович ... прибыл к желтому университетскому корпусу

*... и занял удобную позицию в полукруглой амбразуре окна, откуда отлично
просматривался и вестибюль с гардеробом (Ак)*

*... и занял удобную позицию в полукруглой оконной амбразуре, откуда отлично
просматривался и вестибюль с гардеробом.*

Акцентируется существительное, когда оно занимает препозицию по отношению к прилагательному, и наоборот, акцент падает в большей степени на прилагательное, если оно предшествует существительному.

Подобная трансформация невозможна, если зависимый компонент имеет определение.

Это еще неизвестно, какое существование увлекательней и полезней для общества – студенческая зубрежка или суровая жизнь сыскного агента (Ак)

Приведем примеры синонимии синтаксических позиций и конструкций на уровне простого предложения.

***Выражение её розового лица** было совершенно невозмутимым (Ав)*

*Её розовое лицо **выражало** совершенную невозмутимость*

Преобразование подчинительной связи в словосочетании с субъектными смысловыми отношениями в предикативную пару, которое возможно в большинстве случаев, приводит к изменению синтаксических позиций в предложении при полном сохранении смысла высказывания: *выражение лица было совершенно невозмутимым; лицо выражало невозмутимость* – в первом случае речевая несвобода возникает в позиции подлежащего, во втором – сказуемого.

Один из самых распространенных видов синонимии в простом предложении – это полнота и неполнота его структуры.

Ничего, если мы оставим тебя одного? (Ав)

*Ничего **не случится**, если мы оставим тебя одного?*

Восстанавливаем неполноту односоставного безличного предложения.

Ведь я не с дурными намерениями! (Ав)

*Ведь я **обращаюсь к вам** не с дурными намерениями!*

Вариант восстановления двусоставного предложения с отсутствующим сказуемым и дополнением.

Почему же, молодые друзья? (Ав)

*Почему же **мне не надо жениться**, молодые друзья?*

– *А картофель как достать: попросить на кухне или украсть на огороде? (Ав)*

– *На огороде. Украсть. (Ав)*

– *Картофель **надо украсть** на огороде*

Возможный вариант восстановления односоставных безличных предложений с отсутствующим сказуемым и дополнением (в первом примере).

– *Что вы любите больше всего? (Ав)*

– *Курить! – сказал Ваня (Ав)*

– *Купаться вечером в речке! – сказал Гришка (Ав)*

– **Больше всего мы любим курить!** – сказал Ваня.

– **Больше всего мы любим купаться вечером в реке!** – сказал Гриша

Дополняем структуру двусоставных неполных предложений без подлежащего и части сказуемого.

А самая вакса! Черная, тугая, с тусклым блеском и упоительным спиртным запахом! (Б)

*А **какая была** самая вакса! Она была черная, тугая, с тусклым блеском и упоительным спиртным запахом!*

Структура первого предложения восстанавливается составным именным сказуемым, а второго – подлежащим и частью составного сказуемого.

Поймав удивленный взгляд Фандорина, он пояснил: не возбраняется (Ак)

*Поймал удивленный взгляд Фандорина и пояснил: **это** не возбраняется*

Восстанавливаем двусоставное неполное предложение без подлежащего, дополнение кем (*не возбраняется*) в данном случае не требуется, потому что высказывание имеет значение правила.

Превосхитительно! (Ав)

***Это** превосходительно!*

Оценочные конструкции, представленные только предикатом, синонимичны двусоставным полным предложениям, в которых подлежащее может номинировать человека как именем собственным, так и личным местоимением, а при оценке ситуации содержит указание на нее, имея потенциальное и необходимое формальное выражение указательным местоимением.

Принять примут, но они по-нашему не очень, а мистеру Каннингему переводить недосуг, заняты (Ак)

***Вас примут**, но они по-нашему не очень хорошо говорят, а мистеру Каннингему переводить недосуг, заняты*

Можно произвести синонимичную замену осложненного повтором простого глагольного сказуемого, функционирование которого возможно исключительно в разговорном стиле, на стилистически нейтральный вариант без осложнений и восстановить прямое дополнение.

Могу и по-английски, - сухо кинул Эраст Петрович. - Куда идти? (Ак)

– *Могу и по-английски **говорить**, — сухо кинул Эраст Петрович. – Куда **мне** идти?*

Восстанавливаем часть сказуемого и необходимое дополнение в последнем предложении.

– *Она мышей боится* (Ав)

– *Только всего?*

Непростая для анализа и понимания не носителям русского языка разговорная конструкция предикативного характера, синонимичная двусоставному предложению *И это все?*, которую формально можно восстановить следующим образом: *И это всего и есть?*

Совершенно равноправно функционируют в русском языке двусоставные полные с личными формами выражения глагола-сказуемого и односоставные определенно-личные предложения, двусоставные предложения пассивного залога и односоставные неопределенно-личные предложения, в одних из которых отсутствует грамматический объект, а в других грамматический субъект в силу своей неактуальности или неизвестности. Данные конструкции также составляют синонимичные синтаксические пары.

Несчастливым человеком будете (Ак)

Вы будете несчастным человеком

Будем жить в своё удовольствие, – предложил я детям (Ав)

***Мы** будем жить в своё удовольствие, – предложил я детям*

– Хотите курить? (Ав)

– **Вы** хотите курить?

К ее сиятельству и думать нечего, не пуцу. Если желаете, могу доложить мистеру Каннингему (Ак)

К ее сиятельству и не думайте, я не пуцу. Если **вы желаете говорить** – я могу доложить мистеру Каннингему

Провожу. За мной следуйте.

Я вас провожу. За мной следуйте.

Были призваны дети (Ав)

Призвали детей

Это от отца и матери узнал я о существовании на свете того особого сорта людей, которые называются острожниками, каторжниками, ворами, убийцами (Б)

Это от отца и матери узнал я о существовании на свете того особого сорта людей, **которых называют** острожниками, каторжниками, ворами, убийцами

Итак, всякие занятия и уроки были мной категорически воспрещены порученным мне мальчуганам (Ав)

Итак, всякие занятия и уроки **я категорически воспретил** мальчуганам, порученным мне (которые были поручены мне)

В последнем примере актуален логический субъект, поэтому синонимичная замена производится на двусоставное, а не односоставное, предложение.

Безличные конструкции могут быть синонимичны личным, при этом, как правило, происходит замена составного предиката на простой и, возможно, наоборот, чтобы подчеркнуть самопроизвольность осуществления действия.

До этого мне никогда не приходилось возиться с ребятами (Ав)

До этого **я никогда не возился** с ребятами.

Лица, которым приходилось стоять в таком положении, отзываются о том с похвалой (Ав)

Лица, **которые стояли** в таком положении, отзываются о том с похвалой

Несогласованные определения в позиции после определяемого слова – один из самых частых случаев факультативных знаков: при усилении определительного значения наблюдается тенденция к обособлению, при усилении объектного значения – к его отсутствию. Описание внешнего вида человека, а именно того, как он одет, часто дается несогласованными определениями, и такие конструкции можно рассматривать как узаконенный эллипсис с отсутствием полупредикативной связи по модели *яйцо всмятку* – *яйцо, сваренное всмятку*, т.к. единственное действие, которое можно произвести с яйцом, чтобы оно было в таком состоянии, – это сварить его, равно как и одежду можно только одеть.

Три благонаправных мальчика в матросских курточках и жёлтых сапожках (Ав)

Три благонаправных мальчика, **одетые в матросские курточки и жёлтые сапожки**

Таких сановитых швейцаров, в белых чулках и треугольной шляпе с золотой кокардой Фандорин не видывал и подле генерал-губернаторской резиденции (Ак)

Таких сановитых швейцаров, **одетых в белые чулки и треугольную шляпу с золотой кокардой**, Фандорин не видывал и подле генерал-губернаторской резиденции

Из полосатой будки выглянул служитель в нарядном синем сюртуке с серебряным позументом и охотно объяснил, что госпожа миледи квартируют не здесь (Ак)

Из полосатой будки выглянул служитель, **одетый (который был одет)** в нарядный синий сюртук с серебряным позументом, и охотно объяснил, что госпожа миледи квартируют не здесь.

Одна из самых распространенных синонимичных параллелей – это замена простого предложения, осложненного обособленным определением, выраженным

причастием, реже прилагательным, в сложноподчиненное предложение с придаточным определительным или в простое неосложненное предложение путем переноса в препозицию распространенного определения. Возможна также конверсивная замена придаточного определительного на обособленное определение.

Дети сделали движение, полное удовольствия и одобрения, но тотчас же сумрачно отодвинулись (Ав)

*Дети сделали **полное удовольствия и одобрения** движение, но тотчас же сумрачно отодвинулись*

За свою жизнь я знал только одну маленькую девочку, обнаруживавшую интерес к наукам (Ав)

*За свою жизнь я знал только одну маленькую девочку, **которая обнаруживала** интерес к наукам*

Это, да ещё меньше в лежащем положении закрывать глаза составляло всю её ценность, обозначенную тут же, в большом белом ярлыке, прикрепленном к груди: «7 руб. 50 коп.» (Ав)

*Это, да ещё меньше в лежащем положении закрывать глаза составляло всю её ценность, **которая была обозначена (которую обозначили)** тут же, в большом белом ярлыке, **который был прикреплен (который прикрепили)** к груди: «7 руб. 50 коп.»*

Эта поездка, впервые раскрывшая мне радости земного бытия, дала мне еще одно глубокое впечатление (Б)

*Эта **(впервые раскрывшая мне радости земного бытия)** поездка, **которая** впервые **раскрыла** мне радости земного бытия, дала мне еще одно глубокое впечатление*

. . . луну, стоящую высоко, высоко над пустым двором усадьбы, такую грустную и исполненную такой неземной прелести от своей грусти и своего одиночества, что и мое сердце сжали какие-то несказанно-сладкие и горестные чувства (Б)

*. . . луну, **которая стояла** высоко, высоко над пустым двором усадьбы, **которая была такой грустной и исполненной** такой неземной прелести от своей грусти и своего одиночества, что и мое сердце сжали какие-то несказанно-сладкие и горестные чувства*

Еще неизвестно, какое существование увлекательней и полезней для общества – студенческая зубрежка или суровая жизнь сыскного агента, ведущего важное и опасное дело (Ак)

*Это еще неизвестно, какое существование увлекательней и полезней для общества – студенческая зубрежка или суровая жизнь сыскного агента, **который ведет** важное и опасное дело*

Примерно каждый четвертый из студентов, попадавших в поле зрения внимательного наблюдателя, носил пенсне (Ак)

*Примерно каждый четвертый **из попадавших в поле зрения** внимательного наблюдателя студентов носил пенсне*

*Примерно каждый четвертый из студентов, **которые попадались в поле зрения** внимательного наблюдателя, носил пенсне*

Через чистенькую, обитую штофом прихожую, через светлый, залитый солнцем коридор с чередой высоких голландских окон проследовал Фандорин за янычаром к белой с золотом двери (Ак)

*Через чистенькую прихожую, **которая была обита** штофом, через светлый коридор с чередой высоких голландских окон, **который был залит** солнцем, Фандорин проследовал за янычаром к белой с золотом двери*

Не менее часто возможна синонимичная замена простого предложения, осложненного обособленным обстоятельством, выраженным деепричастием, обозначающим добавочное действие, на сложноподчиненное предложение с

придаточным времени или в простое, осложненное однородными сказуемыми, равно как и обратное преобразование.

Выстроившись в ряд, они посмотрели на меня чрезвычайно неприветливо (Ав)

Они выстроились в ряд и посмотрели на меня чрезвычайно неприветливо

Потому что нам запрещают, - ответил Ваня, вынимая из кармана папироску

(Ав)

Потому что нам запрещено, - ответил Ваня **и вынул** из кармана папироску

Мы развалились на траве, задымили папиросами и стали непринужденно болтать (Ав)

*Мы развалились на траве, **дымя** папиросами и непринужденно болтая*

Помню до сих пор, как я томился, стоя среди двора на солнечном припеке и глядя на тарантас, который еще утром выкатили из каретного сарая: да когда же наконец запрягут (Б)

*Помню до сих пор, как я томился, **когда стоял** среди двора на солнечном припеке и глядел на тарантас, еще утром выкаченный из каретного сарая*

Фандорин так и напружинился, пытаясь разглядеть, что там у студента с осанкой (Ак)

*Фандорин так и напружинился, **когда пытался разглядеть** осанку студента*

Фандорин перешел на противоположную сторону и занял пост возле булочной, благоухающей ароматами свежей сдобы (Ак)

Перейдя на противоположную сторону, Фандорин занял пост возле (благоухающей ароматами свежей сдобы) булочной, которая благоухала ароматами свежей сдобы

Существуют разные средства выражения значения императивности, которые также могут быть отмечены как синонимичные, в частности, грамматический способ выражения можно заменить на лексический в приведенном ниже примере.

Слушайте его, не шалите и делайте всё, что он прикажет (Ав)

Надо слушаться его, не шалить и делать всё, что он прикажет

Можно наблюдать разные синонимичные способы выражения значения сравнения: от творительного падежа до придаточного сравнительного предложения.

Трое суток промелькнули, как сон (Ав)

*Трое суток промелькнули **сном***

*Трое суток промелькнули, как **проходит** сон*

Стилистически равноправно функционируют простые предложения, осложненные вводными словами *очевидно, вероятно* и др., и сложноподчиненные предложения, когда эти лексемы выступают в качестве опорных слов, присоединяя изъяснительное придаточное.

Очевидно, первая половина моей речи стояла перед их глазами тяжёлым кошмаром (Ав)

*Очевидно, **что** первая половина моей речи стояла перед их глазами тяжёлым кошмаром*

Возможна замена обстоятельств и дополнений в простом предложении на самостоятельные модально-временные конструкции.

К концу третьего дня мною овладело смутное беспокойство: что скажут родители по возвращении? (Ав)

*К концу третьего дня мною овладело смутное беспокойство: что скажут родители, **когда вернутся?***

Покажут вам и курение, и стрельбу, и бродяжничество (Ав)

*Покажут вам, **что такое** курение, стрельба и бродяжничество*

*Покажут вам, **что бывает** за курение, стрельбу и бродяжничество*

В придаточных предложениях часто возможна замена одного союзного слова на другое, что связано с усилением разных смысловых значений, чаще всего обстоятельственных или объектных.

. . . и занял удобную позицию в полукруглой амбразуре окна, откуда отлично просматривался и вестибюль с гардеробом (Ак)

. . . и занял удобную позицию в полукруглой амбразуре окна, **из которого** отлично просматривался и вестибюль с гардеробом

Двухэтажный флигель, где остановилась леди Эстер, соединялся с основным корпусом длинной галереей (Ак)

Двухэтажный флигель, **в котором** остановилась леди Эстер, соединялся с основным корпусом длинной галереей

Отдельные конструкции, осложняющие простое предложение, могут быть по-разному представлены автором, что выражается в разных способах пунктуационного оформления: в приведенных ниже примерах это вставная конструкция и обособленное определение и вставная конструкция и придаточное условное предложение.

. . . однако Ксаверий Теофилактович (смотревший на своего юного помощника с некоторым не лишенным радости удивлением) был полностью согласен с предположением Фандорина (Ак)

. . . однако Ксаверий Теофилактович, **смотревший на своего юного помощника с некоторым не лишенным радости удивлением**, был полностью согласен с предположением Фандорина

Похоже, несостоявшийся самоубийца (если это был он) пребывал в самом радужном настроении (Ак)

Похоже **на то, что** несостоявшийся самоубийца, **если это был он**, пребывал в самом радужном настроении

Конечно, богатые возможности выражения одинакового значения содержат разные взаимозаменяемые типы сложных предложений, например, сложноподчиненных и бессоюзных, бессоюзных и сложносочиненных.

Я слышал, **что** детская душа больше всего любит прямоту и дружескую откровенность (Ав)

Я слышал: детская душа больше всего любит прямоту и дружескую откровенность

Я слышал о том, что детская душа больше всего любит прямоту и дружескую откровенность

Ну, следи, чтобы они всё сделали вовремя, чтобы не очень шалили и чтобы им в то же время не было скучно... (Ав)

Ну, следи **за тем**, чтобы они всё сделали вовремя,

Постановка коррелята в главном предложении вносит оттенок книжного стиля, и такие конструкции тоже могут быть определены как синонимичные.

Повторяю – это была единственная встреченная мною прилежная девочка (Ав)

Повторяю, **что** (Повторяю: это была. . .) это была единственная прилежная девочка, встреченная мною

В последнем приведенном примере авторский знак: тире в бессоюзном сложном предложении с изъяснительными смысловыми отношениями.

Помню: однажды осенней ночью я почему-то проснулся и увидел. . . (Б)

Помню, **что** однажды осенней ночью почему-то проснулся и увидел. . .

Помню, что ехали мы целую вечность, что полям, каким-то лощинам, проселкам, перекресткам не было счета (Б)

Помню: ехали мы целую вечность, полям, каким-то лощинам, проселкам, перекресткам не было счета

А выйдут – я угощу вас своими (Ав)

Если (сигареты) выйдут, я угощу вас своими

У Фандорина начало складываться убеждение, что «объект» тянет время до назначенного часа (Ак)

У Фандорина начало складываться убеждение: «объект» тянет время до назначенного часа

Сказано - сделано (Ак)

Если сказано, то сделано

На носу у щеголя поблескивало пенсне, на лбу розовела россыпь прыщиков (Ак)

На носу у щеголя поблескивало пенсне, а на лбу розовела россыпь прыщиков

Необходимо заметить, что не везде возможна замена, казалось бы, допускающих синонимию конструкций, например, таких, как обособленное деепричастие и придаточное времени или однородное сказуемое: деепричастия, образовываясь от глагола совершенного или несовершенного вида, выражают модально-временное значение и, будучи включенными в сложную конструкцию, должны согласоваться во времени со сказуемым, т.е. необходимо учитывать характер протекания обоих действий.

Дети! Кого вы любите больше: отца с матерью или меня? Тебя! – хором ответили дети, держась за меня, глядя мне в лицо благодарными глазами (Ав)

К счастью, не доходя модного дамского салона Дарзанса, «объект» замедлил шаг, а вскоре и вовсе остановился (Ак)

Во втором часу Фандорин, который проголодался, достал из кармана сандвич с колбасой и подкрепился, не покидая поста (Ак)

Глаголы *ответить*, *достать* предполагают завершенное единичное действие, тогда как глагол *держаться*, *глядеть*, *покидать* предполагает протяженность во времени, поэтому в этом случае замена невозможна.

Невозможна замена придаточных определительных на обособленное определение тогда, когда относительное местоимение *который* стоит в косвенном падеже, занимая позицию косвенного дополнения или несогласованного определения.

Что ж, сиротам здесь, кажется, было привольно, не то что ученикам Губернской гимназии, к числу которых еще совсем недавно принадлежал наш коллежский регистратор (Ак)

Пыльная мостовая, сонные особнячки с палисадниками, раскидистые тополя, с которых скоро полетит белый пух

Вечером приехали из города родители, немка и та самая «глупая тётка», на которой дети не советовали мне жениться из-за мышей (Ав)

Таким образом, не вызывает сомнений, что синонимия активно используется на синтаксическом языковом уровне, при этом могут преследоваться различные цели. С одной стороны, богатые возможности предоставляет синонимия синтаксических конструкций с точки зрения стилистики, основное – это изменения стилевой окраски единиц и конструкций. С другой стороны, с точки зрения коммуникативной организации высказывания – это постановка логического ударения, смыслового усиления или ослабления того или иного компонента предложения, актуальное членение предложения. Наконец, не носитель русского языка имеет возможность выбрать те языковые модели, которые наиболее точно соответствуют его логическому осмыслению мира и репрезентации в определенные языковые формы. Язык разрешает выбор определенных синтаксических моделей при сохранении инварианта – плана содержания, а говорящий выбирает, и, на наш взгляд, является очень важным показать возможности этого выбора изучающим русский язык как неродной, так как, если носитель языка, не имеющий специального филологического образования, осуществляет замены на интуитивном уровне, извлекая из сознания уже готовые модели, то иностранному учащемуся требуется обучение использованию всех лексико-грамматических вариантов.

Литература:

1. Галкина-Федорук Е. М. Синонимы в русском языке // Русский язык в школе. 1959. № 3. С. 6—14.
2. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. М.: Просвещение, 1965. 408 с.
3. Жилин И.М. Синонимика в синтаксисе современного немецкого языка. Краснодар: Кубанский государственный университет, 1974. 185 с.
4. Кожина М.Н. Стилистика русского языка / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский и др. М.: Флинта, 2008. 463 с.
5. Максимов Л.Ю. О грамматической синонимии в русском языке. М., 1966. С. 3—10.
6. Пешковский А. М. Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы. М. : Гос. акад. художеств. наук, 1927. 68 с.
7. Сухотин В.П. Синтаксическая синонимика в современном русском литературном языке: Глагольные словосочетания / Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1960. 160 с.
8. Шендельс Е.И. Многозначность и синонимия в грамматике. М: Высшая школа, 1970. 204 с.

Используемые тексты:

9. Аверченко А. Т. Рассказы, М.: ЭСМО, 2008. 230 с.
10. Акунин Б. Азазель. М.: Захаров, 2014. 204 с.
11. Бунин И. А. Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 3. М.: Правда, 1988.

Sineleva Anastasia Vasilyevna

Doctor of philological sciences

sinstasi@mail.ru

Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky

Nizhny Novgorod, Russia

SYNTAX SYNONYMY: DESCRIPTION OF SYNONYMS IN PHRASES AND SENTENCES AND SUGGESTIONS ON THE MATERIAL OF ARTISTIC TEXTS

The article analyzes and describes some synonymic series on the material of artistic texts by A. Averchenko, I. Bunin, B. Akunin. Synonymy is the most important mean of expression, therefore the analysis of its capabilities in the stylistic and grammatical aspects is of particular interest in the development of issues related to the analysis of language and style of fiction, as well as individual genres of the official business style. Syntactic synonyms are considered to be different syntactic units, differing in formal structure, but identical in meaning. The language provides a choice of certain constructions while preserving the invariant - the content plan, and the speaker chooses the option that allows, in his opinion, the best way to realize the nominative function at the word combination level and the communicative function at the sentence level. In addition, it seems necessary to show the possibilities of syntactic synonymy in the study of Russian language by foreign students, because knowledge of syntactic variants makes it possible to correctly construct speech patterns in accordance with the current level of proficiency in Russian.

Keywords: *option; grammar model; syntactic position; synonymy at the level of simple and complex sentences; synonyms of phrases.*

Харламова Марина Александровна

кандидат филологических наук

khr-spb@mail.ru

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского

Омск, Россия

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ НА «ПОЛЯХ» ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ НАРОДНОЙ РЕЧИ И ИХ РОЛЬ В ТЕМАТИЧЕСКОЙ РАЗМЕТКЕ ТЕКСТОВ*

В статье репрезентируется одно из «полей» электронного Словаря народной речи Среднего Прииртышья – Лингвокультурологический комментарий – и демонстрируется роль этимологических разысканий в тематической разметке диалектных текстов. На примере анализа слов из группы магия показана значимость этимологического комментария диалектных слов с «затемненной» внутренней формой, объективирующих магических деятелей (волкитка/ волхитка, хозяин) и магические действия (присушить) в языковом сознании сельских жителей Среднего Прииртышья.

Как показало исследование, при тематической разметке этимологический анализ лексем помогает расшифровать диалектный текст и адекватно соотнести этимологически «затемненные» слова с той или иной темой или подтемой в корпусной разметке: хозяин может значить ‘муж, супруг’, ‘дедушка’ и ‘домовой, хозяин дома’. Соответственно при разметке могут быть выделены темы <семья: некровное родство>, <семья: кровное родство> и <колдовство>.

Ключевые слова: *этимологический анализ; корпусная лингвистика; электронный словарь; тематическая разметка.*

Проект диалектного корпуса полиэтнического региона¹ призван репрезентировать своеобразную языковую ситуацию, сложившуюся в Среднем Прииртышье в результате миграционных процессов и смешения говоров с разной диалектной основой (начиная с конца XVII в. и по настоящее время) и отражающую специфику диалектной картины мира. Корпус народной речи Среднего Прииртышья формируется за счёт архивных материалов (имеются записи с 70-х гг. XX вв.; количество тетрадей с ручной записью – более 260, объемом около 2.560.000 слов) и сбора и последующей расшифровки новых экспедиционных диалектных данных.

Значимость диалектного корпуса не ограничивается лишь возможностью хранения существующей только в устной форме сельской речи региона. Диалектный корпус, как справедливо отмечают исследователи, должен стать «филологически компетентным массивом языковых данных» [3, с. 3], поэтому языковой материал должен быть соответствующим образом подготовлен к вводу в корпус.

Основной разметкой в корпусе выбрана тематическая. Разметка заключается в приписывании текстам и их компонентам специальных тэгов (XML или HTML) [5, 17]. Тематически маркированный региональный корпус «позволяет получить принципиально новые сведения о диалекте, открывает перед исследователями возможности изучения диалекта не только как специфической языковой системы, но и как особого культурно-коммуникационного образования» [2, с. 74].

¹ *Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00519/ The reported study was funded by RFBR according to the research project № 18-012-00519

При тематической разметке диалектного текста возникает ряд трудностей, связанных с самим языковым материалом. Прежде всего, подготовка текста является весьма трудоёмкой, не всегда адекватной оказывается и расшифровка текстов, записанных от руки и не имеющих параллельных аудиозаписей для корректировки и др. Разметка текста по темам требует предварительного семантико-когнитивного анализа ключевых слов, маркирующих ту или иную тему. Опыт работы над электронным словарём констант народной речи Среднего Прииртышья, как и сам словарь, оказался востребованным и при разработке корпуса, см. сайт словаря [6].

Словарь констант народной речи Среднего Прииртышья как идеографический словарь манифестирует картину мира разных этносов полиэтнической территории и специфическое в их мировосприятии, позволяет выявить семантику слов разных лексико-семантических групп, проследить историю человеческих знаний об окружающем мире, а лингвокультурологический комментарий (особая зона словаря) ключевых слов (*констант*, см. подр. о структуре словаря и поля *Лингвокультурологический комментарий* в [15, с. 110—238]) даёт возможность увидеть этимологию слов разных тематических групп, значимых для репрезентации традиционной культуры, и, наконец, адекватно отнести те или иные лексические маркеры к конкретной теме и подтеме, что значимо для проекта регионального корпуса [16]. Константы, представленные в словаре, отражают «следы времён», динамику и исторические изменения в традиционной народной культуре и одновременно передают значения, актуальные для современных носителей народной речи.

Цель данной статьи – на примере анализа слов из группы *магия* показать роль этимологического комментария слов с «затемненной» внутренней формой и установления их мотивировочных связей при выявлении маркеров темы <колдовство>.

Для анализа привлечены слова, объективирующие магические действия (*присушить/ присушивать*) и магических деятелей (*волкитка/ волхитка, хозяин*) в языковом сознании сельских жителей Среднего Прииртышья, размещенные в Словаре констант в поле *Лингвокультурологический комментарий* и, с нашей точки зрения, помогающие в расшифровке диалектных текстов при подготовке их к размещению в региональном корпусе.

В диалектных высказываниях были зафиксированы глаголы *присушить* и *присушивать*, имеющие «магическую» семантику – ‘добиваться любви’: *Ана иво взяла да-присушыла/ вот он с-ней и астался//* (д. Окунево, Муромцевский р-н, Филимонова Е.С., 91 г., неграмот., старож., 2003); *В трубу ревет...Петю присушивала* (У.-Иш. Коп.) [10, с. 48]. В Словаре русских народных говоров находим похожее значение у слова *сушить* – ‘влюблять в себя’: *Ты сколькою сушишь-крушишь, ты меня? Я сушу-крушу – семь девушек люблю// Сушат-крушат чужие мужья, Чужие мужья — первые дружья (песня)* [9, с. 43]. По данным словаря, диалектное слово *присушить* с семантикой ‘влюблять в себя’ было зафиксировано в Орловской области в начале XX века, в то время как в наших материалах глагол отмечен в 2003 году. Таким образом, диалектные слова *сушить* и *присушить/ присушивать* с «магическим» значением ‘влюблять в себя, добиваться любви’ употреблялись в народных говорах на протяжении целого века, и семантика их осталась неизменной.

В Словаре русских народных говоров с корнем *сух-* фиксируется слово с предметным значением *присуха* (или *присушка*), носящее отрицательную коннотацию: *Для присухи мужчин берут прутки, который кладут на порог* [8, с. 5], – т.е. *присуха* в русских говорах имеет семантику, связанную с колдовством (‘привораживание’, ‘приворот’, ‘колдовство’), а следовательно, мотивировочным признаком лексемы *присушить/ присушивать* является процесс совершения магического обряда. Еще одним значением, в котором слово *присуха* функционирует в народных говорах, является значение ‘средство, которым привораживают’ [8, с. 5], и мотивировочным признаком глагола *присушить* выступает уже не процесс совершения магического

обряд, а средство совершения обряда *присушивания* человека – особое зелье (*присуха*). Как отмечают авторы словаря, «заговоры, травы, питья и т.п.» были средством в совершении обряда присушивания человека [8, с. 5]. К обряду *присухи*, или *присушки* всегда относились с опаской и боязнью: *Не буду есть твою конфету, может, она наговорена, може с какой-либо присухой или ворожбой* [8, с. 5]. В метатексте актуализируется и связь *присушки* с колдовством (*ворожба*), что для нашего анализа, безусловно, значимо. Любовь, вызванная с помощью колдовского обряда, часто осуждалась: *В селе-то сказывали, что она его присухой к себе приворожила* [8, с. 5]. Заметим, что магический обряд *присухи* совершался в основном женщинами, желающими обратить на себя внимание мужчин, о чем свидетельствуют приведенный иллюстративный материал. Ср.: в литературном языке *присушить* ‘несколько, немного засушить, сделать слегка сухим’ [13, с. 447]. Таким образом, слово *присушить* в диалектном тексте выступает маркером темы <колдовство>.

Этимологизировать диалектное слово помогают и метатекстовые высказывания. Так, среди *магических деятелей* в народной речи Среднего Прииртышья записана женская номинация *волхитка* ‘калдунья, ведьма’. Эту семантику выявляет метатекст: *Валхитка адна прапала/ калдунья/ памирала у-нас...Глаша//* (д. Окунево, Муромцевский р-н, Горбанина Е.А., 94 г., неграмот., старожил., 2003). В Словаре русских народных говоров слово *волхитка* также закреплено со значением ‘колдунья, знахарка, ворожея’: *Старуха эта, бают, волхитка: присучить ли кого, или порчу посадить, чтобы человек икал, уж на это у её сделано; все ведь её колдуньи бояться* [7, с. 77]. Поэтому при разметке текстов фрагменты, где обнаруживаем подобную лексему, маркируем темой <колдовство>.

Слово *хозяин* в исследуемых говорах может значить ‘муж, супруг’, тогда при тематической разметке фрагмент диалектного дискурса, содержащий эту лексему, отнесём к теме <семья: некровное родство>: *Хозяин-то мой нынешний сватался ко мне, когда я была семнадцати лет* (Б.-реч. Такм.) [11, с. 159].

Однако в Этимологическом словаре русских диалектов Сибири *хозяин* имеет значение «‘дух, которому принадлежит владычество над определенной частью природы’. Каждая река и озеро имеют своего водяного хозяина. Каждый лесной околдок – своего лесного хозяина и, наконец, каждый зверь – особого хозяина» [1, с. 618]. В Этимологическом словаре русского языка находим слово *хозяин* в значении ‘злой дух, домовый’ [14, с. 254]. Таким образом, в сознании диалектоносителей номинация *хозяин*, кроме ‘муж, супруг’, может иметь семантику либо хозяина дома – ‘домового’, либо хозяина какой-либо местности – ‘каменный хозяин’, ‘водяной хозяин’. Итак, если *хозяин* – ‘домовой, хозяин дома’ или ‘хозяин какой-либо местности’, то главной темой, которую мы маркируем в анализируемом тексте будет <колдовство>.

В диалектных записях обнаружено слово *дедушка/дед* как с семантикой, известной в литературном языке (‘отец отца или матери’ [12, с. 376]: *Вот дедушка ваш пришоу и-баба Паша за-ниую вышла //* (р.ц. Русская Поляна, Русскополянскй р-н., Жыла А. Ф., 80 л., 4 кл., рус.-укр., 2003)), так и с семантикой ‘муж, супруг’ (*З-дедом? З-дедом пожэнулись ф-нийсят четвёртом году //* (р.ц. Называевск, Называевский р-н, Жирина Е. И., 74 г., 4 кл., старож., 2003) и ‘домовой, хозяин дома’. Если фиксируем фрагмент с лексемой *дедушка* в первом и втором значении, то отнесём его к теме <семья> и подтеме <кровное родство> или <некровное родство>.

Дедушка может выступать в рассказах-быличках диалектоносителей в качестве колдуна, защищающего от темных сил, «от сглаза»: *Дедушка у-наз был/ Василий/ вот иво водили фсё на-свад’бу/ штоб никто ничё ни-зделал// А там ишио колдуны были/ а он милен’ка моя/ вышее фсех калдун// Фсех значит побеждал// Но зла он ни-делал/ а шутку любил//* (с. Красный Яр, Большереченский р-н, Криворотько Л.А., жен., 70 лет, старож., 1996). В говорах часто употребляется слово *дедушка* в сочетании *дедушка-*

соседушка: Ходют так/ например вот/ дедушка-суседушка пайдём с-нами/ да/ мы гаварим так// (д. Качесово, Муромцевский р-н, Фектистова В.В., 72 г., неграмот., старож., 2005). В данном высказывании содержится обращение к домовому, которого звали в новый дом, когда покидали прежнее жилье. В народных поверьях этот обряд получил широкое распространение: считалось обязательным приглашать домового в новое жилище [4, с. 55—56]. Таким образом, *дедушка* с «магической» семантикой маркирует тему <колдовство>.

Итак, изучение этимологических и мотивационных связей слов, репрезентирующих константы народной «речемысли» (А.А. Потебня), частично представленное в поле *Лингвокультурологический комментарий* электронного Словаря констант народной речи Среднего Прииртышья, необходимо для тематической разметки текстов в процессе подготовки их к вводу в региональных корпус. Полагаем, что при тематической разметке этимологический анализ лексем помогает расшифровать диалектный текст и адекватно отнести этимологически «затемненные» слова или слова с неоднозначной семантикой к той или иной теме или подтеме в корпусе.

Исследование народной речи полиэтнического региона с тематической точки зрения для репрезентации их в региональном диалектном корпусе – процесс трудоёмкий и длительный, который, как представляется, обязательно требует предварительного семантико-когнитивного анализа с учетом этимологических и мотивационных отношений ключевых слов традиционной культуры.

Литература:

1. Аникин А. Е. Этимологический словарь русских диалектов Сибири: Заимствования из уральских, алтайских и палеоазиатских языков. М., Новосибирск: Наука, 2000. 768 с.
2. Гольдин В.Е., Крючкова О.Ю. Тематическая разметка и тематический анализ диалектного текстового корпуса // Языковая личность – текст – дискурс: теоретические и прикладные аспекты исследования: материалы междунар. науч. конф.: в 2 ч. Ч. 1. Самара, 2006. С. 71—80.
3. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Учебно-метод. пособие. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2005. 48 с.
4. Капица Ф. С. Тайны славянских богов. Мир древних славян: магические обряды и ритуалы. М.: РИПОЛ классик, 2007. 414 с.
5. Лавров Д.Н., Харламова М.А., Костюшина Е.А. Представление разметки корпуса народной речи Среднего Прииртышья // Математические структуры и моделирование. Омск, 2018. № 4 (48). С. 84—90.
6. Сайт: dict.univer.omsk.su.
7. Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф. П. Филина и Ф.П. Сороколетова. Вып. 5. Л., 1970. 343 с.
8. Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф. П. Сороколетова. Вып. 32. СПб., 1998. 272 с.
9. Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф. П. Сороколетова. Вып. 43. СПб.: Изд-во «Наука», 2010. 343 с.
10. Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья / Под ред. Г.А. Садретдиновой. Т. 3. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1993. 358 с.
11. Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья. Дополнения / Отв. ред. Б.И. Осипов. Вып. 2. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. 172 с.
12. Словарь русского языка/ Гл. ред. А.П. Евгеньева. Т. 1. М.: Русский язык, 1981. 698 с.

13. Словарь русского языка / Гл. ред. А.П. Евгеньева. Т. 3. М.: Русский язык, 1983. 752 с.
14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в 4 т. Т. 4. М.: Прогресс, 1987. 864 с.
15. Харламова М.А. Константы народной речемышли и их лексикографическая интерпретация: монография. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2014. 290 с.
16. Харламова М.А. О региональном корпусе народной речи: к постановке проблемы // Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII [Current issues of the Russian language teaching XIII]/ ed. Simona Koryčánková. Брно, 2018. С. 217—223.
17. Харламова М.А., Лавров Д.Н. История полиэтнического региона в «зеркале» народной речи: о проекте регионального диалектного корпуса// Актуальные проблемы и перспективы русистики. [Current trends and Future Perspectives in Russian Studies]. Материалы по итогам Международной конференции русистов в Барселонском университете, МКР-Барселона 2018/ /Ред. Ж. Кастельви, А. Зайнульдинов, И. Гарсия, М. Руис-Соррилья. Барселона: Изд-во Trialba Ediciones, 2018. С. 1564—1572.

Kharlamova Marina Alexandrovna

Ph.D.

khr-spb@mail.ru

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

Omsk, Russia

ETYMOLOGICAL NOTES ON THE "MARGINS" OF THE ELECTRONIC DICTIONARY OF FOLK SPEECH AND THEIR ROLE IN THE THEMATIC MARKING OF TEXTS

The article presents one of the "fields" of the electronic Dictionary of the Middle Irtysh Region folk speech – Linguacultural commentary – and demonstrates the role of etymological research in the thematic markup of dialectal texts. Using the example of the analysis of words from the group of magic the paper shows the importance of etymological commentary for dialectal words with a "darkened" inner form, which objectivize magical figures (volchitka, chozyain, master) and magic actions (prisushit') in the linguistic consciousness of rural residents of the Middle Irtysh region.

As the research has shown, the etymological analysis of lexemes helps to decipher the dialectal text and to correlate adequately etymologically "darkened" words with certain theme or subtopic in the corpus markups: 'master' can mean 'husband, male spouse', 'grandfather' and 'house spirit, owner of the house'. Correspondingly, the topics "family: non-blood ties", "family: blood ties" and "witchcraft" can be distinguished on the markup.

Keywords: *etymological analysis; corpus linguistics; electronic dictionary; thematic marking.*

Чак Эва Клара

Ph.D.

csakevaklara@gmail.com

Будапештский экономический университет прикладных наук

Будапешт, Венгрия

ПРАГМАТИКО-ДИСКУРСИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ КОММЕРЧЕСКОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ

В системе обучения языку специальности на факультетах, направленных на управленческую и менеджерскую деятельность, курсы по коммерческой корреспонденции занимают важное место. Деловой стиль традиционно считается наиболее консервативным функциональным стилем русского языка, но, тем не менее, и он претерпел изменения в последние десятилетия. Преобразования обусловлены не столько преобразованием в общественно-политической и экономической жизни, сколько спецификой электронной коммуникации.

*В данной статье мы планируем рассмотреть особенности новейших видов электронной деловой переписки с дискурсивно-прагматической точки зрения, сосредоточив внимание на втором компоненте модели Хэллидея, на тональности дискурса (*tenor of discourse*). Материалом исследования послужили данные электронной деловой переписки некоторых российских бизнесменов. Кроме этого были изучены консалтинговые веб-сайты, дающие экспертам советы по повышению эффективности обработки деловой корреспонденции.*

Ключевые слова: *коммерческая корреспонденция; официально-деловой стиль; деловой дискурс; дискурсивный анализ; тональность дискурса.*

Введение

В системе высшего образования обучение письменному и устному деловому общению осуществляется на каждом уровне. Курсы иностранных языков для специальных целей играют немаловажную роль, особенно на факультетах, направленных на управленческую и менеджерскую деятельность. В ходе курсов уделяется особое внимание обучению деловой коммуникации как в устной, так и в письменной форме. Будущим специалистам следует изучать не только языковые особенности делового общения, но и овладеть характерным речевым поведением настоящего времени.

Для поддержки курсов делового общения выходят в свет учебники разного рода, настольные книги и другие учебные пособия. Однако возникает вопрос, отражаются ли в этих томах преобразования, произошедшие в деловом общении в последние десятилетия. На наш взгляд материалы, доступные для обучения деловому общению, сосредоточиваются лишь на описании лексико-грамматических особенностей делового письма, в меньшей степени уделяется внимание тем изменениям, которые претерпевает деловое общение на уровне дискурса, в области социальных отношений. Целью настоящей статьи является рассмотрение важнейших изменений коммерческой коммуникации с дискурсивно-прагматической точки зрения.

Подходы к пониманию дискурса

В зарубежной лингвистике с 70-х годов XX в фокусе исследовательского интереса века наряду с лексико-грамматическими подходами находились осмысления, в основе которых лежат типичные речеповеденческие ситуации. Объектом таких

исследований является дискурс, совокупность конкретных коммуникативных событий, имеющих различные письменные и устные жанры.

Дискурс-анализ позволяет выделить не только существенные характеристики социальной коммуникации, но и второстепенные, содержательные и формальные показатели, напр. тенденции в вариативности речевых формул или построении высказываний [4] и уникальное стечение контекстуальных обстоятельств, взять к примеру коммуникативные намерения автора, взаимоотношения автора и адресатов, статусно-ролевые характеристики участников общения и жанрово-стилевые черты [3].

Среди других определений понятия «дискурс», предложенных в рамках той же когнитивно-дискурсивной парадигмы, следует выделить концепцию М.А.К. Хэллидея, который рассматривал его через триаду «поле (field) – направление (tenor) – модус (mode)» и определил дискурс как функционирующий в контекстах ситуации и культуры текст [5]. Хэллидей создал модель дискурса, в которой взаимодействуют три структурных параметра измерений: смысловое (тематическое) поле (field of activity), то есть обстановка общения, тональность (tenor of discourse), регистр и стиль общения и модус (mode), способы реализации и канал дискурса. Эти компоненты получают формальное выражение в речи и могут служить объективным основанием для выделения содержательных особенностей коммуникации, которые обусловлены социальным контекстом на фоне отношений адресата и адресанта.

Деловой дискурс

Официально-деловой стиль наряду с научным и публицистическим является одним из важнейших стилей современного русского языка. Официально-деловая речь обеспечивает коммуникацию в официальной сфере между различными организациями и учреждениями, между юридическими и физическими лицами, между государствами и внутри страны [2]. Как все функциональные стили официально-деловая коммуникация должна быть подвергнута детальному теоретическому дискурсивному анализу.

Изменения, наблюдаемые в различных видах институционального дискурса, в том числе в деловых жанрах официально-деловой речи, вызывают закономерный интерес у лингвистов. Мнения сводятся к тому, что границы делового дискурса чересчур подвижны и чётко не определимы. Во многих зарубежных источниках авторами выделяются несколько терминов, описывающих типы взаимодействий и использование языка в сфере деловых отношений, такие, как «workplace discourse» (дискурс на рабочем месте), «institutional discourse» (институциональный дискурс), «professional discourse» (профессиональный дискурс), а также «business discourse» (деловой дискурс) [1].

Появляются совершенно новые сферы деловой коммуникации, сюда можно отнести форумы, блоги и чаты. Более того, наблюдается замена традиционных жанров современными. Автобиография называется в настоящее время резюме, информационное письмо чаще всего оказывается рекламным письмом, правила трудового распорядка переименовались на кодекс корпоративной этики. Новые виды документов имеют свои языковые особенности, контрастирующие с общепринятыми нормами официально-делового стиля, в частности, в электронной переписке.

На наш взгляд, деловую корреспонденцию следует разделить на основе делового сообщества на две широкие сферы коммуникации: на межличностные взаимоотношения внутри учреждения (института, фирмы, компании, и т.п.) и на общение, выходящее за рамки одного учреждения, направленное на внешние компании и клиентов. В дальнейшем мы остановимся на внешней деловой электронной коммуникации, т.е. переписке представителей фирм с членами других предприятий и со своими клиентами по электронной почте и мессенджеру.

Поскольку особенности новых жанров и регистров в сфере деловой коммуникации остаются недостаточно изученными, актуальность настоящей статьи

обусловлена тем, что рассматривается современная электронная деловая переписка с особым вниманием на втором компоненте модели Хэллидея, на тональности дискурса русской деловой переписки.

Метод исследования

Материалом исследования послужили данные электронной деловой переписки некоторых российских бизнесменов. Кроме этого были изучены консалтинговые веб-сайты, которые дают экспертам советы по повышению эффективности обработки деловой корреспонденции. Всего нами было проанализировано около 100 речевых формул, употребляемых в электронных сообщениях разных жанров, в информационных письмах, распоряжениях, деловых просьбах, а также предложениях, объяснительных и докладных записках и др. Для достижения поставленных целей использовались методы систематизации дискурсивного анализа, т.е. контекстного, количественного и когнитивного анализа материала. Особенности новейших видов электронной деловой переписки перечисляются и по очерёдности текстовых блоков (обращение, вводные слова, заключительные слова, и т.п.), и по речевым актам (обращение, ссылка на предыдущее сообщение, выражение радости, благодарности, сообщение информации, комплимент, заключение сообщения).

Анализ изменения делового поведения по параметру тональности дискурса

Характерные черты подкатегорий тональности дискурса могут быть выведены из наличия и использования определённых лексико-грамматических и стилистических средств.

Исходное (основное) отношение автора к адресату (stance) может быть описано по модальности предложения и наличию модальных частиц, а также по присутствию положительно или отрицательно окрашенных лексических единиц.

Социально-ролевые – вертикальные – отношения участников коммуникации (social role relationship), проявляются в форме обращения друг к другу, в наличии стилистических элементов поручительного и указательного характера, создавая чувство подчинённости, превосходства или социальной равенности коммуникационных партнёров.

Социальное – горизонтальное – расстояние между партнёрами (social attitude) заметно, в частности, в преобладании употребления действительного или страдательного залога и в использовании формул деликатной или предельной вежливости.

Побуждение адресата к действию, т.е. вовлечение адресата в действие (participation) может быть достигнуто посредством модальности предложения, диалогово-монологической текстовой формой и другими риторическими инструментами, напр. с вопросительными предложениями.

Таблица 1.

Лексико-грамматические и стилистические свойства и их прагматико-дискурсивные функции в русской коммерческой корреспонденции настоящего времени

| | Лексико-грамматические и стилистические свойства | Прагматико-дискурсивные функции |
|--|---|--|
| Основное отношение автора к адресату и его исходное коммуникативное намерение (stance) | Выражение уважения, радости и удовольствия: <i>Мы рады Вашему интересу,</i> <i>Мы рады направить Вам,</i> <i>Нам приятно сообщить,</i> Вытесняются: | С лексико-грамматическими средствами положительного оттенка и выражением признательности автор |

| | | |
|--|---|---|
| | <i>Высоко/глубокоуважаемый...</i> | устанавливает позитивное отношение к партнёру и к цели коммуникации. |
| Статусно-ролевые (вертикальные) отношения участников коммуникации (social role relationship) | <p>Наряду с сохранением официального обращения «<i>Уважаемый/ая</i>» и обращения на Вы постепенно утрачивается обращение по имени и отчеству: <i>Уважаемая Елена!</i></p> <p>Избегаются поучительно-указательные речевые средства: <i>Вам непременно, Вы обязаны, Категорически / настойчиво советую / предлагаю Вам...</i></p> <p>Реже употребляются излишние вводные штампы вежливости: <i>Имеем честь пригласить Вас...</i> <i>Мы были бы очень признательны...</i></p> | <p>Межличностные отношения становятся, таким образом, более непосредственными и фамильярными.</p> <p>Автор не имеет намерение показать превосходство над адресатом и пренебрежительное отношение к нему.</p> <p>И наоборот, автор не намеревается достичь чувства чрезмерно подчиненных отношений с партнёром.</p> |
| Социальное (горизонтальное) расстояние между партнёрами (<u>social attitude</u>) | <p>Положительно-оценочно окрашенные предложения: <i>Мы знаем, что Вы являетесь одним из крупнейших импортёров...</i></p> <p>Частотно встречаются ссылки на предыдущую коммуникацию: <i>Ссылаясь на...</i> <i>В ответ на...</i> <i>На основании / в соответствии с...</i> <i>Согласно Вашей просьбе / В связи с Вашей просьбой...</i></p> <p>Утрачиваются многочисленные вводные слова: <i>Извещаем Вас о том, что...</i> <i>Уведомляем Вас о том, что...</i> <i>Настоящим заказываем...</i> Вместо этих формул употребляются:</p> | <p>Используя достойные похвалы и комплименты, ссылаясь на предыдущие коммуникационные события, устраняя неопределённость коммуникативной цели и излишние вводные штампы: расстояние между партнёрами сокращается, стороны приближаются друг к другу, наблюдается «функционально-стилевое смещение в сторону неофициальности и фамильярности общения».</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p><i>Сообщаем...</i> <i>Высылаем...</i> <i>Заказываем...</i></p> <p>Вытесняется сослагательное наклонение: <i>Не могли бы Вы...</i></p> | |
| <p>Побуждение адресата к действию (вовлечение адресата в действие) (participation)</p> | <p>Употребляется повелительное наклонение вместо вводных предложений типа: <i>Обращаемся к Вам с просьбой прислать...</i> Чаще используются формулы: <i>Пришлите, пожалуйста,..., если это Вас не затруднит</i></p> <p>Вытеснение страдательного залога, предпочтение действительного залога: Вместо: <i>Сегодня был направлен...</i> чаще: <i>Мы направили Вам сегодня...</i></p> | <p>Повелительное наклонение и действительный залог приводят от монологической текстовой формы к диалогу, по своей организации дискурс интерактивен, т.е. диалогичен, общение сводится от монолога к диалогу, адресат вовлекается непосредственно в действие (прямая диалогичность). Обращаясь к адресату, автор акцентирует внимание на партнере.</p> |

Выводы

Подводя итоги, следует отметить, что изменения русской коммерческой корреспонденции настоящего времени обусловлены не столько преобразованием в общественно-политической и экономической жизни, сколько спецификой электронной коммуникации. Используются средства языковой изобразительности, употребляются выражения, свойственные разговорной речи, широко применяются заимствования, происходит формирование новых терминосистем.

В целом изменения в официально-деловой коммуникации современной России связаны с общей тенденцией взаимопроникновения и взаимовлияния стилей. Наблюдается функционально-стилевое смещение в сторону неофициальности, фамильярности общения. Настоящий анализ призван служить улучшению навыков использования дискурсивных стратегий учащихся, подобранные речевые формулы способствуют отключению стратегии формирования текста на родном языке. Предоставляются полезные советы для оформления типовых текстов в актуальном, общепринятом регистре с учётом русского менталитета, демонстрируются различия между старыми и новыми письменными жанрами.

Литература:

1. Аймолдина А.А. Об изучении делового дискурса в современной лингвистике // Филология. № 1 (86). 2012.
2. Буре Н.А., Волкова Л. Б., Косарева Е. В. и др. Основы русской деловой речи. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Под редакцией проф. В.В. Химики. 2-е издание. СПб., Златоуст, 2012. 449 с.
3. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Нов. Лит. Обозрение, 1996. 352 с.

4. Трескова, П.П. Дискурс-анализ в современных исследованиях: проблемы отображения результатов библиографическими методами. 2013. [Электронный ресурс] // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23338854> (дата обращения 31.01.2019).

5. Halliday M. A. K. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985. 126 p.

Csák Éva Klára

Ph.D.

csakevklara@gmail.com

*Budapest Business School, University of Applied Sciences
Budapest, Hungary*

PRAGMATIC-DISCURSIVE FEATURES OF THE MODERN RUSSIAN COMMERCIAL CORRESPONDENCE

In the system of teaching language for specific purposes (LSP) at faculties aimed to commercial and managerial activities, commercial correspondence courses play a significant role. Business style is traditionally considered the most conservative functional style of the Russian language, but nevertheless it has also undergone changes in recent decades. The changes are caused not so much by the transformation in the socio-political and economic life, as by the specifics of electronic communication.

The purpose of this article is to consider the features of the newest types of electronic business correspondence genres from a discursive-pragmatic point of view, focusing on the second component of Halliday model, on the tenor of discourse. The material of the study were data of electronic business correspondence of some Russian businessmen. In addition we examined consulting websites that give experts advice on how to improve the efficiency of business correspondence processing.

Keywords: *commercial correspondence; official business style; business discourse; discourse analysis; tenor of discourse.*

УДК [37.016:811.161.1]:81'246.2

Чуханова Анжела Викторовна

*кандидат филологических наук
chuhanova@mail.ru*

*Белорусский государственный
педагогический университет им. М. Танка
Минск, Беларусь*

Балуш Татьяна Владимировна

*кандидат филологических наук
t.balush@mail.ru*

*Минский государственный
лингвистический университет
Минск, Беларусь*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Обучение русскому языку иностранных студентов направлено на формирование у них не только коммуникативной, но и лингвокультурологической компетенции как важного компонента общей профессиональной подготовки филолога-иностранца. В условиях билингвизма это предполагает владение лингвокультурологической информацией, включающей этнокультурный минимум не только о стране изучаемого языка, но и о государстве, в котором они изучают русский язык, в частности о Беларуси. Лингвострановедческие тексты знакомят иностранных студентов с

ценностями белорусской культуры в процессе обучения РКИ, что способствует расширению их представлений об общечеловеческих ценностях и о способах преодоления «культурных ошибок» в процессе межкультурной коммуникации.

Актуальность статьи обусловлена отсутствием специальных работ, посвященных выявлению специфики изучения русского языка как иностранного в условиях билингвизма. Кроме того, актуальным является обращение к проблеме формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов в ситуации белорусско-русского билингвизма, а также необходимость разработки учебно-методических материалов, предполагающих знакомство обучающихся с лингвокультурами не только страны изучаемого языка (России), но и Республики Беларусь – государства, в котором они обучаются.

Цель исследования – разработать систему заданий, которые предполагают преодоление трудностей, связанных как с языковой формой сообщения, так и со спецификой «билингвальной» лингвокультурологической информации.

Методы исследования: сопоставительный, описательный, метод контекстуального анализа.

Результаты и ключевые выводы: 1) изучение русского языка иностранными студентами в ситуации билингвизма «осложняется» необходимостью освоения дополнительной национально маркированной информации; 2) формирование лингвокультурологической компетенции в условиях билингвизма представляет собой двунаправленный процесс: с одной стороны, это погружение в культурно-когнитивное пространство русского этноса, а с другой – освоение национального кода белорусского народа; 3) реализация лингвокультурологического подхода к обучению иностранных студентов способствует расширению их представлений о диалоге культур, общечеловеческих ценностях и специфике межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: билингвизм; безэквивалентная лексика; когнитивно-культурное пространство; лингвокультурные концепты; русский язык как иностранный; фоновая информация.

Формирование «лингвокультурологической грамотности» иностранных студентов сегодня является одной из приоритетных задач системы высшего профессионального образования. И это вполне логично, поскольку изучение русского языка – это не только усвоение его грамматики, но и погружение в новое когнитивно-культурное пространство, освоение национально маркированных кодов и тех единиц, которые являются ключом к семиотической памяти народа. Особое место среди них принадлежит, безусловно, лингвокультурным концептам, прецедентным онимам, безэквивалентной лексике, фоновой информации. Однако изучение русского языка иностранными студентами в ситуации билингвизма (например, на территории Беларуси) «осложняется» необходимостью освоения дополнительной национально маркированной информации. Иными словами, иностранному студенту предстоит познакомиться с лингвокультурами не только страны изучаемого языка, но и государства, в котором они русский язык изучают. Для тех иностранных граждан, которые по окончании учреждений высшего образования остаются в Беларуси, это особенно актуально.

Все сказанное свидетельствует о том, что на занятиях по РКИ необходимо использовать культурно ориентированный подход к обучению с учетом потребностей обучающихся. Он реализуется, в частности, благодаря специальной системе обучающих упражнений, которые предполагают преодоление трудностей, связанных как с языковой формой сообщения, так и со спецификой лингвокультурологической информации. Так, предтекстовые упражнения включают задания, направленные на формирование умений определять семантику слов на основе их контекстного

употребления и выявление специфики функционирования лексических единиц различных семантических разрядов. Особое внимание на этом этапе отводится работе с безэквивалентной и устаревшей лексикой. Послетекстовые упражнения способствуют развитию механизмов осмысления, творческой переработки полученной информации и предполагают закрепление семантики новых слов и словосочетаний, использование лексических единиц и синтаксических конструкций на уровне связного текста.

Рассмотрим, как лингвокультурологический аспект реализуется в китайской аудитории при работе с текстом «Софийский собор в Полоцке».

ПРЕДТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Прочитайте новые слова. Если возникнут сложности, связанные с пониманием значения отдельных слов или конструкций, то воспользуйтесь переводом на китайский язык.

Кладка – часть какого-либо сооружения, сложенная из камня, кирпича и т. п.
Кирпичная кладка.

砌體 – 任何結構的一部分，由石頭，磚等構成。

Фундамент – основание, служащее опорой для стен здания, для машин, сооружений. *Каменный фундамент. Заложить фундамент.*

基礎是一個基礎，作為建築物牆壁的支持，為機器，結構。

Фрэ́ска – 1. Картина, написанная водяными красками по свежей, сырой штукатурке. 2. Вид живописи – настенная роспись. *Древнерусские фрески.*

壁畫 – 1. 繪畫，塗上新鮮的水塗料，生石膏。 2. 繪畫類型 - 牆畫。

Олицетворять – 1. Выражать, представлять что-либо в образе живого существа. 2. Быть, являться олицетворением чего-либо. *Поэтически олицетворяют природу.*

模仿 – 1. 表達，代表生物形像中的某些東西。 2. 成為某事物的化身。

Святы́ня – 1. То, что является особенно дорогим, любовно хранимым и чтимым. 2. Предмет или место религиозного поклонения. *Народные святыни. Поклониться святыням.*

靖國神社 – 1. 特別親愛的，精心保存和尊敬的。 2. 宗教崇拜的對像或地點。

Амуни́ция – снаряжение военнослужащего (кроме оружия и одежды). *Их амуниция была разбросана по казарме.*

彈藥 – 軍事裝備（武器和武器除外）服裝）。

Баро́кко – стиль в европейском искусстве конца XVI–XVIII вв., отличавшийся декоративной пышностью, живописностью и причудливостью форм. *Дворцовый ансамбль в стиле барокко.*

巴洛克風格是十六世紀末歐洲藝術的一種風格，以裝飾性的華麗，如詩如畫和奇異的形式而著稱。

Барелье́ф – скульптурное изображение на плоскости, в котором фигуры слегка выступают над поверхностью. *В Москве он видел барельеф «Пушкин и Мицкевич».*

淺浮雕 – 平面上的雕塑圖像，其中的圖形略微突出於表面之上。

Рели́квия – вещь, хранящаяся как память о прошлом и являющаяся предметом поклонения. *Семейные реликвии.*

遺物 – 存儲為過去記憶的東西，是崇拜的主題。

Ни́ша – углубление в стене для помещения украшений (статуй, ваз), мебели (шкафов, диванов) и т. п. *Глубокая ниша.*

壁龕是牆上的凹槽，用於放置裝飾品（雕像，花瓶），家具（櫥櫃，沙發）。

Аку́стика – слышимость музыки, речи и т. д. в каком-нибудь помещении. *Хорошая акустика зала.*

聲學 – 任何房間的音樂，語音等的可聽性。

Орга́н – клавишный духовой музыкальный инструмент, состоящий из набора труб (деревянных и металлических), в которые мехами нагнетается воздух. *Звучание органа.*

風琴是一種鍵盤管樂器，由一組管道（木質和金屬）組成，風箱吹入空氣。

Коло́нна – часть архитектурного сооружения в виде высокого столба, которая служит опорой для внутренних частей здания. *Зал с колоннами. Триумфальная колонна.*

該柱是高柱形式的建築結構的一部分，用作建築物內部的支撐。

Зо́дчий – строитель, архитектор. *Шедевры старых зодчих.*

建築師 – 建築師，建築師。

2. Замените выделенные слова синонимами.

Собор и сегодня **поражает** красотой и величием.

Каменный собор в Полоцке **появился** после своих «старших сестёр» в Киеве и Новгороде.

Впервые храм **упоминается** в «Житии преподобной Ефросинии Полоцкой» и «Слове о полку Игореве» XII века.

Величественное **строение возводили** византийские мастера и горожане.

Храм **восстановили** после пожаров 1607 и 1648 годов.

Роскошный интерьер внутри дополнили колонны.

3. Подберите к выделенным словам антонимы.

Храм стал символом независимости и **могущества** Полоцкого княжества.

Здесь **хранились** религиозные святыни.

Зодчий Ян Криштоф Глаубиц **отстроил** Софийский собор в стиле виленского барокко.

Второй и первый ярусы **украсили** деревянная скульптура и роспись.

Большая реставрация собора была **проведена** в 70-80 годы XX века.

Софийский собор **славится** своей великолепной акустикой.

4. Составьте из двух простых предложений сложноподчинённое с придаточной определительной частью.

Каменный собор в Полоцке появился после храмов в Киеве и Новгороде. Они были построены по образцу собора в Константинополе.

Греческое слово «софия» полочане объясняли шире. Оно означает «мудрость, мастерство».

Храм словно олицетворял белый корабль. Судно плывёт по Двине.

Одна из достопримечательностей Беларуси – это Софийский собор. В нём совершаются богослужения и обряды, проходят экскурсии, концерты и творческие вечера.

В 2010–2013-х годах была проведена реконструкция храма. В ходе реконструкции обновилась кровля, фасад и оконные проёмы.

В 1983 году впервые слушателей собрал концертный зал. Он славится своей великолепной акустикой.

5. Прочитайте текст, приготовьтесь ответить на вопросы.

СОФИЙСКИЙ СОБОР В ПОЛОЦКЕ

Собор был построен в Полоцке в XI веке. Однако до наших дней сохранились фрагменты кладки, практически полностью сохранившийся древний фундамент, части столбов и стен, а также удивительные фресковые росписи 2-й половины XI века. Собор и сегодня поражает красотой и величием.

Каменный собор в Полоцке появился после своих «старших сестёр» в Киеве и Новгороде, построенных по образцу собора в Константинополе, и стал четвёртым в мире храмом Святой Софии.

Греческое слово «софия», означающее «мудрость, мастерство», полочане объясняли шире – как великую человеческую общность, проявление единства жителей княжества.

Впервые храм упоминается в «Житии преподобной Ефросинии Полоцкой» и «Слове о полку Игореве» XII века.

Величественное строение возводили византийские мастера и горожане в 1044 – 1066 годах по распоряжению князя Всеслава Чародея. Символ независимости и могущества Полоцкого княжества, храм словно олицетворял белый корабль, плывущий по Двине.

Полоцкая София стала православным и культурно-просветительским центром. Здесь находились богатейшая библиотека, архив, хранились религиозные святыни и устраивались приёмы послов.

В 1696 году храм восстановили после пожаров 1607 и 1648 годов.

Во время Северной войны (по приказу Петра I) собор использовался как склад амуниции и боеприпасов, а после взрыва в 1710 году был значительно разрушен.

В XVIII веке зодчий Ян Криштоф Глаубиц отстроил Софийский собор в стиле виленского барокко.

Роскошный интерьер внутри дополнили колонны, лепные украшения и фигурные карнизы. На алтарном своде появилось барельефное изображение Троицы Новозаветной, а второй и первый ярусы украсили деревянная скульптура и роспись.

Во время войны 1812 года в стене собора, в специально сделанной нише, хранилась священная православная реликвия – Крест Ефросинии Полоцкой.

Большая реставрация собора была проведена в 70-80 годы XX века. А в 2010–2013-х годах в ходе реконструкции храма обновилась кровля, фасад и оконные проёмы.

В настоящее время Софийский собор – одна из достопримечательностей Беларуси. Здесь совершаются богослужения и обряды, проходят экскурсии, концерты и творческие вечера.

Софийский собор как музей истории архитектуры и концертный зал входит в состав Национального Полоцкого историко-культурного музея-заповедника.

В 1983 году впервые слушателей собрал концертный зал в Софийском соборе, который славится своей великолепной акустикой, а с 1985 года здесь звучит орган.

(По материалам сайта <http://www.belarus.by/ru/travel/belarus-life/sophia-cathedral-in-polotsk>)

ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Ответьте на вопросы.

Какие элементы Софийского собора сохранились до наших дней?

Как полочане объясняли значение греческого слова «софия»?

Где впервые упоминается храм?

Что олицетворял Софийский собор?

Когда храм был восстановлен после пожаров 1607 и 1648 годов?

Как стиль виленского барокко изменил Софийский собор?

Какой статус имеет храм в настоящее время?

2. Выпишите из каждого абзаца ключевые слова. Составьте с ними словосочетания.

3. Заполните пропуски (слова для справок употребите в нужной форме).

Величественное строение возводили ... князя Всеслава Чародея.

Полоцкая София стала ... и культурно-просветительским центром.

Во время Северной войны собор использовался как ... амуниции и боеприпасов.

На алтарном своде появилось барельефное ... Троицы Новозаветной.

Во время войны 1812 года в стене собора хранилась священная православная

Софийский собор входит в состав Национального Полоцкого историко-культурного ...

Слова для справок: музей-заповедник, православный, реликвия, изображение, распоряжение, склад.

4. Найдите в тексте устаревшую лексику. Ко всем ли из этих слов можно подобрать современные синонимы?

5. Найдите в тексте слова, не имеющие ни полных, ни частичных эквивалентов среди лексических единиц других языков, в частности китайского.

6. Познакомьтесь со значением приведённых ниже слов. Сканируйте QR-код и прочитайте текст. Создайте слайд-шоу на тему «Имя Всеслава Чародея в истории Полоцкого государства».

Князь – 1. Предводитель войска и правитель области в феодальной, удельной Руси. 2. Наследственный титул потомков таких лиц или лиц, получавших его при царизме в награду, а также лицо, имеющее этот титул. *Киевские князья*

王子1.封建, 特定俄羅斯的部隊領袖和地區統治者2.這些人的後代的世襲頭銜或者在沙皇的領導下獲得獎勵的人, 以及擁有這一頭銜的人。

Ма́гия – совокупность действий и слов, якобы обладающих чудодейственными свойствами и способных подчинить так называемые сверхъестественные силы. *Заниматься чёрной магией.*

魔術是 – 組行動和詞語, 據說具有神奇的屬性, 能夠征服所謂的超自然力量。

Родимое пятно́ – врождённое пятно на коже. *Родимое пятно на ноге.*

胎記 – 皮膚上的先天性斑點。

Вещу́н – о том, кто предсказывает, предвещает. *Сердце – лучший вещун.*

事情是關於誰預測, 預示。

Вы́сшие си́лы – силы магического мира. *Верить в высшие силы.*

更高的權力是魔法世界的力量。

Волхв – 1. У древних славян: служитель языческого культа, жрец. 2. Колдун, чародей, прорицатель, мудрец. *Поклонение волхвов.*

魔術師 – 1.在古代斯拉夫人中：一個異教邪教牧師, 牧師。巫師, 巫師, 預言家, 聖人。

Были́на – жанр русской народной эпической песни-сказания о богатырях и их подвигах; сама такая песня. *Слагать былины.*

Bylina – 是俄羅斯民間史詩歌曲中關於英雄及其功績的流派; 這樣一首歌本身。

Летопись – 1. В древней Руси: погодная запись исторических событий, происходивших в стране, городе, местности. 2. Совокупность, собрание каких-либо записей, произведений, снимков, кинолент и т. п., в которых нашли отражения отдельные моменты развития, хода чего-либо. *Живая летопись.*

紀事 – 1.在古俄羅斯：在國家, 城市, 地區發生的歷史事件的天氣記錄。2.匯總, 收集任何記錄, 作品, 照片, 電影等, 反映具體的發展時刻, 某事的進展。

Колокол – 1. Металлическое (из меди или из медного сплава) изделие в виде полого усечённого конуса с подвешенным внутри него для звона стержнем (языком). 2. Оркестровый ударный музыкальный инструмент, состоящий из нескольких металлических трубок, подвешенных в металлической или деревянной раме. *Церковные колокола.*

貝爾

1.金屬 (銅或銅合金) 產品, 呈中空截頭圓錐形狀, 桿 (舌) 懸掛在內部, 用於振鈴。2.樂團打擊樂器樂器由幾個懸掛在金屬或木製框架中的金屬管組成。

7. Сканируйте QR-код, прочитайте текст о памятнике Всеславу Чародею в Полоцке и по предложенному ниже плану опишите памятник.



План описания памятника

1. История создания монумента.
2. Автор памятника.
3. Описание памятника:
 - общий вид;
 - детали.
4. Впечатления.

Таким образом, формирование лингвокультурологической компетенции в условиях билингвизма представляет собой двунаправленный процесс: с одной стороны, это погружение в культурно-когнитивное пространство русского этноса, а с другой – освоение национального кода белорусского народа. Такое усложнение процесса «лингвокультурного образования» обусловлено экстралингвистическими факторами и, безусловно, способствует расширению представлений иностранных студентов о диалоге культур, общечеловеческих ценностях и специфике межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. М., 2008. 312 с.
2. Саркисова А.Ю. О месте историко-лингвистического комментария в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 178—179.
3. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.-метод. пособие. М., 2010. 182 с.

Chukhanova Anzhela

Candidate of philological sciences
chuhanova@mail.ru
Belarusian State Pedagogical University
Minsk, Belarus

Balush Tatyana

Candidate of philological sciences
t.balush@mail.ru
Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus

LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN THE BILINGUVIC SITUATION

Teaching Russian language to foreign students implies the formation of not only communicative, but also linguocultural competence as an important component of the general professional training of a foreign philologist. In the context of bilingualism, this implies the possession of linguistic and cultural information, including the ethnocultural minimum not only about the country of the language being studied, but also about the state in which they learn Russian, in particular about Belarus. Linguistic and cultural studies texts acquaint foreign students with the values of Belarusian culture in the process of learning Russian as a foreign language, which contributes to the expansion of their ideas about universal human values and ways to overcome “cultural mistakes” in the process of intercultural communication.

The relevance of the article is due to the lack of special works devoted to identifying the specifics of studying Russian as a foreign language in bilingual conditions. In addition, it is relevant to address the problem of the formation of linguoculturological competence of

foreign students in the situation of Belarusian-Russian bilingualism, as well as the need to develop educational and methodological materials that involve students of linguistic culture not only of the country of study (Russia), but also of the Republic of Belarus, the state where they study.

The purpose of the study is to develop a system of tasks that involve overcoming the difficulties associated with both the linguistic form of the message and the specifics of the “bilingual” linguocultural information.

The research methods: comparative, descriptive, contextual analysis method.

The results and key findings: 1) the study of Russian by foreign students in a situation of bilingualism is “complicated” by the need to master additional nationally-marked information; 2) the formation of linguocultural competence in bilingualism is a two-way process: on the one hand, it is immersion in the cultural and cognitive space of the Russian ethnic group, and on the other, mastering the national code of the Belarusian people; 3) the implementation of a linguoculturological approach to teaching foreign students contributes to the expansion of their ideas about the dialogue of cultures, universal values and the specifics of intercultural communication.

Keywords: *bilingualism; non-equivalent vocabulary; cognitive-cultural space; linguocultural concepts; Russian as a foreign language; background information.*

УДК 811.511.141/ 811.161.1

Эрдеи Илона

кандидат филологических наук

Erdeiilona@invitel.hu

Сегедский университет

Сегед, Венгрия

СИСТЕМНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В УПОТРЕБЛЕНИИ ИНФИНИТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РУССКОМ И ВЕНГЕРСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье делается попытка сопоставить русскую и венгерскую системы инфинитивных конструкций, выявить морфологические, синтаксические и прагматические отличия. Нас интересуют случаи системного различия в употреблении инфинитивных конструкций, в которых при переводе на венгерский язык применяется обязательная трансформация. Кроме грамматической и семантической сочетаемости, в употреблении инфинитивных конструкций в обоих языках большую роль играет частотность и функциональная стилистика. В русском литературном языке среди грамматических категорий глагола инфинитив является наиболее употребительной формой после изъявительного наклонения. В оригинальных венгерских текстах инфинитив употребляется почти в 3 раза реже, чем в русском языке, и даже в переводных венгерских текстах его частотность составляет меньше половины частотности инфинитива в оригинальных русских текстах. В данной статье мы представляем те системные различия, которым надо уделить особое внимание при обучении венгерских учащихся. Приведёнными примерами далеко не исчерпываются трудности употребления инфинитивных конструкций, ведь кроме системных различий наблюдается ещё очень много случаев частичного совпадения, которые также сложны для венгров.

Ключевые слова: *инфинитив; сопоставление инфинитивных конструкций в венгерском и в русском языках; трудности употребления инфинитивных конструкций*

для венгров; частотность инфинитивных конструкций в венгерском и в русском языках; роль инфинитива в разных функциональных стилях; системные различия в употреблении инфинитивных конструкций; обязательная трансформация.

Многими переводчиками замечено, что при переводе с индоевропейских языков, в том числе с русского на венгерский, одной из основных переводческих трансформаций является замена производных глагольных форм (причастия, деепричастия, инфинитива, а также девербатива) первичными, активными, спрягаемыми формами глагола. Ёмким, сжатым причастным оборотам или инфинитивным конструкциям в венгерском языке чаще всего соответствуют более развёрнутые аналитические, синтаксические единицы.

В настоящем докладе мы попытаемся указать на трудности употребления инфинитивных конструкций для венгров и выявить системные различия.

1. Частотность

Первое отличие, на которое нам хотелось бы обратить внимание, - это различие частотности употребления инфинитивных конструкций в русском и венгерском языках.

По свидетельству частотного словаря Штейнфельдт, в русском литературном языке среди грамматических категорий глагола инфинитив является наиболее употребительной формой после изъявительного наклонения. [5, с. 42]

| | |
|---------------------------|-------|
| Изъявительное наклонение | 78,7% |
| Сослагательное наклонение | 1,5% |
| Повелительное наклонение | 4,6% |
| Инфинитив | 15,2% |

В разных функциональных стилях роль инфинитива различна: в официально-деловой речи самый высокий среди всех функциональных стилей процент инфинитива от других глагольных форм, а именно 38 %. В научной речи инфинитив составляет 20% глагольных форм. О газетно-публицистическом стиле речи мы не располагаем данными, видимо из-за неоднородности различных жанров. В разговорной речи доля инфинитива среди глагольных форм составляет около 15 %. В художественной речи инфинитив составляет приблизительно 13 %. [1, с. 118]

В результате анализа, проведённого нами на конкретных русско-венгерских параллельных корпусах, относящихся к разным функциональным стилям, мы получили следующие данные. При сравнении частотности употребления инфинитива в русском и венгерском текстах мы брали за основу по 100 русских инфинитивов и сравнили их с эквивалентами в оригинальных и переводных венгерских текстах, относящихся к разным функциональным стилям. Результаты подытожены в следующей сводной таблице:

Сводная таблица частотности инфинитива во всех функциональных стилях
Таблица 1

| | Художественный | Публицистический | Научный | Оф. - деловой |
|-----|----------------|------------------|---------|---------------|
| В→Р | 39:100 | 34:100 | 29:100 | 25:100 |
| В←Р | 44:100 | 54:100 | 36:100 | 38:100 |

В→Р: перевод с венгерского на русский

В←Р: перевод с русского на венгерский

Частотность инфинитива в переводных венгерских текстах (в среднем 43%) в каждом стиле значительно превосходит среднее количество инфинитивов в оригинальных венгерских текстах (в среднем 31,75%). Обычно считается, что инфинитив в венгерском языке встречается в 2 раза реже, чем в русском. Наши примеры показывают, что на самом деле инфинитив употребляется в оригинальных венгерских текстах почти в 3 раза реже, чем в русском языке, и даже в переводных венгерских текстах его частотность составляет меньше половины частотности

инфинитива в оригинальных русских текстах. Асимметричность частотности инфинитива в оригинальных и переводных текстах свидетельствует о переводческой интерференции.

Разница в частотности, полученная, вероятно, в результате переводческой интерференции, составляет приблизительно 25%. Это значит, что переводной текст приблизительно на четверть является квазиправильным, так как не соответствует венгерской норме по отношению частотности употребления инфинитива.

Известно, что в случае полного системного соответствия переводчики, как правило, прибегают к формальному эквиваленту. Однако, в случае перевода инфинитивных конструкций формальный эквивалент бывает очень редко полным, чаще всего речь идёт о частичном эквиваленте, когда при переводе сохраняется инфинитив, но другой, главный компонент, заменён, или, в случае нулевого компонента, добавлен.

В случае полного системного различия переводчиками применяется обязательная трансформация. В данном докладе нас интересуют именно случаи системного различия, которым надо уделить особое внимание при обучении венгерских учащихся.

2. Системные различия

2.1 Объектный инфинитив

Сочетание объектного инфинитива с личными глаголами выражает модально-волеутивное отношение к действию-инфинитиву со стороны другого субъекта, воздействующего на волю потенциального субъекта действия-инфинитива. В зависимости от желательности или нежелательности действия каузирующего субъекта, его отношение принимает характер положительного воздействия (*просит, уговаривает, убеждает кого+инф*) или отрицательного воздействия (*запрещает, мешает, препятствует кому+инф*).

2.1.1 Модальный глагол, выражающий положительное воздействие

Таблица 2

| РЯ | ВЯ | | |
|-------------------------------|------|--|---|
| Инф. | Инф. | Придаточное | Существительное// Каузативный глагол |
| приучить детей читать | – | hozzászoktatja a gyerekeket, hogy olvassanak | hozzászoktatja a gyerekeket az olvasáshoz |
| приказать стрелять | – | parancsot ad, hogy lőjenek | tűzparancsot ad ki //lövet |
| советовать отдохнуть | – | azt tanácsolja, hogy pihenjen | pihenést javasol //pihentet |
| принудить работать | – | arra kényszeríti, hogy dolgozzon | munkára kényszerít/i //dolgoztat |
| заказать сшить платье | – | – | ruhát varrat |
| обязать его заплатить долг | – | kötelezi, hogy megfizesse az adósságot | kötelezi az adósság megfizetésére; //megfizetteti vele az adósságot; |
| заставить работать | – | arra kötelezi, hogy dolgozzon | ráveszi/kötelezi a munkára, //dolgoztat |
| соблазнить кого поехать | – | arra csábítja, hogy elutazzon | utazásra csábítja |

| | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|---|---|
| поручить ему проводить переговоры | – | megbízta, hogy tárgyalásokat folytasson | megbízta a tárgyalások folytatásával |
| распорядиться назначить | – | intézkedik, hogy nevezzék ki | intézkedik a kinevezéséről//kineveztet |
| велеть отложить поездку | – | azt akarja, hogy halasszák el az utazást | az utazás elhalasztását akarja |
| предложить выступить | – | azt javasolja, hogy szólaljon fel | javasolja neki a felszólalást |
| уговорить поехать | – | rábeszéli, hogy elutazzon | rábeszéli az utazásra |
| разрешить пойти в кино | – | megengedi, hogy elmenjen a moziba | elengedi a moziba |
| порекомендовать лечиться | – | javasolja, hogy gyógyíttassa magát | – |
| умолить не уходить | – | könyörög, hogy ne menjen el | – |
| допустить внести справку | – | eltűri/megengedi, hogy módosítást/kiigazítást hajtsanak végre | – |
| уполномочить выступить от его имени | – | felhatalmazza, hogy a nevében járjanak el | – |
| допустить внести справку | – | eltűri/megengedi, hogy módosítást/kiigazítást hajtsanak végre | – |
| подать обедать | | – | tálalja/felszolgálja az ebédet |
| позволить говорить | hagyja beszélni//szóhoz jutni | megengedi, hogy beszéljen | szót ad //beszéltet |
| дать отдохнуть | hagyja pihenni | hagyja, hogy pihenjen | pihentet |
| отдать перепечатать | odaadja legépelni | odaadja, hogy legépeljék/hogy gépeljék le | újrágépeltet |
| уложить детей спать | lefektetni a gyerekeket aludni | lefekteti a gyerekeket, hogy aludjanak | elaltatja a gyerekeket |
| послать сына учиться | elküldi a fiát tanulni | elküldi a fiát, hogy tanuljon | taníttatja |
| пригласить гостей ужинать | vacsorázni hívja a vendégeket | – | vendégeket hív vacsorára //megvacsoráztat |
| научить кого петь | megtanítja énekelni | – | – |
| принять кого играть | bevenni valakit játszani | – | bevenni valakit a játékba |

Сочетание модального глагола с инфинитивом выражает каузативность. Для каузативных предложений характерно разделение инициатора и исполнителя действия.

Собственная каузация может быть фактитивной, принудительной и пермиссивной, разрешительной.

В венгерском языке каузативность выражается главным образом синтетическим способом, с помощью специального суффикса -tat, -tet; -at,-et; См.: *hozzászoktat, lövet, pihentet, dolgoztat, varrat, megfizettet, beszéltet, újragépettet, elaltat, megvacsoráztat*.

Как показывают наши примеры, в большинстве случаев модальный глагол, выражающий положительное воздействие, не может быть переведён на венгерский язык формальным эквивалентом: из 28 примеров, только в 8 случаях. Чаще всего (в 23 случаях) инфинитив развёртывается в обстоятельственные придаточные предложения, в которых глагол стоит в повелительном наклонении, в 16 случаях в венгерском вместо инфинитива стоит отглагольное существительное, а в 13 случаях каузативный глагол.

2.1.2 Модальный глагол, выражающий отрицательное воздействие

Таблица 3

| РЯ | ВЯ | | |
|---------------------------------|------|--|-----------------------------------|
| Инф. | Инф. | Придаточное | Существительное |
| отучить гулять | – | leszoktatja arról, hogy sétáljon | leszoktat a sétálásról |
| отговорить ехать | – | lebeszéli arról, hogy elutazzon | lebeszél az utazásról |
| запретить курить | – | megtiltja, hogy dohányozzon | megtiltja a dohányzást |
| мешать работать | – | zavarja abban, hogy dolgozzon | zavar a munkában |
| препятствовать закончить работу | – | akadályozza abban, hogy befejezze a munkát | akadályozza a munka befejezésében |

Круг глаголов, выражающих нежелательность, нецелесообразность, стоящих с объектным инфинитивом, ограничен. Примыкание инфинитива в русском языке также может варьироваться со связью управления существительных: *отучить гулять/отучить от прогулки; мешать работать/мешать в работе; и т.д.*

Венгерские модальные глаголы с отрицательной лексикой не могут сочетаться с инфинитивом. Вместо инфинитива стоят либо существительные, либо инфинитив развёртывается в обстоятельственные придаточные предложения, в которых глагол стоит в повелительном наклонении.

3. Существительные с инфинитивом

В русском языке девербативы, образованные от модальных глаголов, сохраняют инфинитив: *может прийти – возможность прийти; стремиться узнать – стремление узнать* (в то же время при фазисном имени название действия принимает только форму девербатива см.: *начать работать – начало работы; продолжать читать – продолжение чтения; кончить бороться – конец, окончание борьбы*.) Рассмотрим на примерах ниже, возможно ли употребление инфинитива с существительными в венгерском языке.

3.1 Девербативы, образованные от модальных глаголов, стоящих с субъектным инфинитивом

Таблица 4

| Сущ.. от мод. гл.+ инф. | Возможные венгерские эквиваленты | |
|-------------------------|----------------------------------|---|
| | Придаточное | Существительное |
| привычка учиться | az a szokás, hogy tanul | – |
| желание учиться | – | a tanulás iránt érzett vágy/tanulnivágyás |
| любовь учиться | – | a tanulás szeretete |
| надежда учиться | – | a tanulás reménye |

| | | |
|-----------------------|----------------------------------|----------------------------|
| мысль учиться | – | a tanulás gondolata |
| предположение учиться | az a feltételezés, hogy tanulhat | – |
| намерение учиться | – | a tanulás szándéka |
| мечта учиться | álma, hogy tanuljon | a tanulásról szőtt álma |
| решение учиться | az a döntése, hogy tanul | – |
| стремление учиться | törekvése, hogy tanuljon | a tanulásra való törekvés |
| обещание учиться | ígérete, hogy tanul | – |
| жажда учиться | | tudásvágy |
| боязнь говорить | | a beszédétől való félelem |
| страх говорить | | a beszédétől való rettegés |
| старание учиться | igyekezete, hogy tanuljon | – |

В русском языке круг существительных, к которым может примыкать инфинитив, достаточно широк. В ряде случаев инфинитив в русском языке варьируется с косвенными падежами: *мечта летать, мечта о полетах; решение наступать, решение о наступлении, воля жить, воля к жизни*;

Как показывают наши примеры, в венгерском языке инфинитив не может примыкать к существительным и выступать в роли несогласованного определения, значит в этом случае мы имеем дело с системным различием.

3.2 Девербативы, образованные от модальных глаголов, стоящих с объектным инфинитивом

Таблица 5

| Сущ. от мод. гл.+ инф. | Возможные венгерские эквиваленты | |
|---------------------------------|--|---|
| | Придаточное | Существительное + причастия <i>szóló, vonatkozó</i> |
| рекомендация лечиться | az a javaslat, hogy gyógyíttassa magát | |
| распоряжение назначить его | | a kinevezésére vonatkozó intézkedés |
| приказ стрелять | az a parancs, hogy tüzeljenek | tűzparancs |
| разрешение получить гражданство | | az állampolgárság elnyerésére vonatkozó engedély |
| поручение проводить переговоры | | a tárgyalás lefolytatására szóló megbízás |
| заказ отремонтировать дом | | a ház tatarozására vonatkozó megrendelés |

В венгерском языке в эквивалентных выражениях вместо инфинитива стоит существительное с причастием *szóló, vonatkozó*, либо придаточное с глаголом повелительного наклонения.

От глаголов с отрицательным значением, как правило, не образуются существительные, исключением является только глагол *запретить*, от которого образуется отглагольное существительное *запрещение*, которое сочетается с инфинитивом: *запрещение курить (dohányzási tilalom)*.

В роли вспомогательного слова могут стоять также существительные, называющие лицо по его склонности, способности к действию, выраженному инфинитивом:

3.3 Существительные, называющие лицо по его склонности

| | |
|-------------------------------|---------------------------------------|
| мастер/мастерица рассказывать | nagy mesemondó |
| искусник/искусница стряпать | jártas a főzésben, mestere a főzésnek |

| | |
|--------------------------------------|---|
| молодец плясать | mestere a táncnak |
| мастак, охотник/охотница пошутить | mókamester |
| не дурак выпить | nagyivó |
| любитель поестъ | haspók/szereti a hasát/ szeret jókat enni |

Инфинитивные выражения встречаются в русском языке еще в следующих выражениях: существительное, обозначающее предмет, назначение которого выражено инфинитивом.

3.4 Существительное, обозначающее предмет, назначение которого выражено инфинитивом

| | |
|-------------------------|--|
| деньги уплатить долг | az adósság megfizetésére szolgáló pénz |
| щетка чистить обувь | cipőtisztító kefe |
| нитки связать шарф | sálnak való fonál |
| кадушка квасить капусту | káposztasavanyító kád |

В русском языке возможно варьирование инфинитива с родительным падежом: *деньги для уплаты долга, щетка для чистки обуви, нитки для вязки шарфа, кадушка для квашения капусты.*

3.5 Существительное, образованное от прилагательных, выражающих модальность, эмоциональность, оценку

| | |
|---------------------------|--|
| готовность бороться | harckészség |
| склонность преувеличивать | túlzásra való hajlam/túlzási hajlam |
| радость сплетничать | a pletykálás öröme |
| способность рисовать | rajzkészség |
| лень спорить | a vitatkozáshoz való lustaság |
| намерение остаться | az a szándéka, hogy marad/maradási szándék |

В русском языке возможно варьирование инфинитива с косвенными падежами: *готовность бороться/готовность к борьбе; склонность преувеличивать/склонность к преувеличениям; радость жить/радость жизни; способность рисовать/способность к рисованию.*

Одно из системных различий в инфинитивных конструкциях между русским и венгерским языками – это невозможность примыкания инфинитива в венгерском языке к существительным. В венгерском языке инфинитив не может выступать в роли несогласованного определения рядом с существительным. Эквивалентное значение передается в венгерском языке разными грамматическими и лексическими способами: а) сложным словом *жажда учиться (tudásvágy)*; б) заменой инфинитива причастием: *кадушка квасить капусту (káposztasavanyító kád)* в) заменой инфинитива существительным и добавлением причастия: *деньги уплатить долг (az adósság megfizetésére szolgáló pénz)*; г) опущением инфинитива и добавлением причастия: *нитки связать шарф (sálnak való fonál)* и т.д. Емкость, сжатость русского выражения "разбавляется" и сменяется привычным для венгерского языка сочетанием.

4. Независимый инфинитив

4.1 Инфинитивные предложения

В русском языке, в отличие от венгерского, широко представлены так называемые инфинитивные предложения. В инфинитивных предложениях инфинитив не зависит ни от какого слова, а, напротив, все слова подчиняются ему в смысловом и грамматическом отношении. (*Не догнать тебе поезд!*) Инфинитивные предложения – одно из синтаксических средств выражения модальных значений. Инфинитивные предложения образуют особую разновидность односоставных предложений.

4.1.1 Предложения со значением объективной предопределенности

| | |
|--|---|
| Мы любим друг друга, но свадьбе нашей не быть! | Szeretjük egymást, mégsem lesz esküvő! |
| Что войне быть, в этом Степан теперь не сомневался | Szтеpán most már nem kételkedett benne, hogy háború lesz! |

Инфинитивные предложения без указания лица-деятеля часто используются в газетных заголовках, носящих характер призыва, в лозунгах, и т.д.:

Традициям новым быть! Убрать урожай без потерь!

В венгерском языке неизбежность выражается будущим временем глагола бытия. В венгерских газетных заглавиях, как правило, не встречаются независимые инфинитивы.

4.1.2 Предложения со значением субъективной предопределенности

Из разновидностей данного типа предложений здесь мы представим только предложения с формально выраженным значением желательности с частицей бы:

Желаемость осуществимого:

| | |
|-------------|--------------------|
| Умереть бы! | Bárcsak meghalnék! |
|-------------|--------------------|

Желаемость целесообразного:

| | |
|----------------------------------|---|
| Он молодой. Ему бы сеять пшеницу | Ő még fiatal. Inkább búzát kellene vetnie |
|----------------------------------|---|

Желаемость единственно необходимого:

| | |
|-----------------|------------------------------|
| Лишь бы успеть! | Bárcsak odaérnék!/odaérnénk! |
|-----------------|------------------------------|

Нетерпеливое желание:

| | |
|------------------------------|-------------------------------|
| Поскорей бы вернуться домой! | Csak minél előbb hazamennénk! |
|------------------------------|-------------------------------|

Опасение:

| | |
|--------------------|----------------------------|
| Как бы не опоздать | Csak el ne késsek!/késünk! |
|--------------------|----------------------------|

| | |
|------------------------|-------------------------------|
| Только бы не проспать! | Csak el ne aludjak!/aludjunk! |
|------------------------|-------------------------------|

Желаемость неосуществляемого:

| | |
|---|--|
| Да он дурак, что ли!—подумал Иван Ильич— тут-то бы улыбаться ослу, и все бы пошло как по маслу. | Пуеп tökfej lenne?— gondolta Iván Iljics— ha mosolyogna az a szamár, menne minden, úgy, mint a karikacsapás. |
|---|--|

Желаемость неосуществимого:

| | |
|-----------------------------|------------------------------|
| Ах, если бы все это забыть! | Ó! ha mindezt elfelejthetné! |
|-----------------------------|------------------------------|

К предложениям первой группы близки предложения, со значением согласия, принятия строящиеся с частицами пусть, пускай:

| | |
|--|---|
| Ну хорошо, пусть мне идти, пусть он останется в живых. | Na jó, elmegyek, hadd maradjon (ő) életben. |
|--|---|

Предложения с формально выраженным значением побудительности с частицей чтобы (значение категорического волеизъявления):

| | |
|--|-----------------------------------|
| Ну, ребята, спать чтобы у меня крепче! | Na gyerekek, aztán jól aludjatok! |
|--|-----------------------------------|

| | |
|------------------------|--------------------------------------|
| Самовар чтобы согреть! | Aztán be legyen ám fűtve a szamovár! |
|------------------------|--------------------------------------|

Условность русских предложений маркированная частицей бы+ инф. в венгерских предложениях эксплицируется сослагательным наклонением. Имплицированная модальность эксплицируется повелительным наклонением в венгерских предложениях.

4.2 Инфинитивные вопросительные предложения

Инфинитивные вопросительные предложения заключают в себе вопрос о том, что надо делать. В их состав может входить только инфинитив: *Позвонить? Вызвать его? Налить тебе чаю?*; могут входить вопросительные местоимения: *Что делать? Что тебе налить? Как поступить? Как себя вести? Где его искать? Зачем ему ехать?* частицы: *ли, не...ли, что, что же, что ли, разве, неужели*: *Что же, продолжать? Не приступить ли к делу?*

Предложения типа *Позвонить?*

| | |
|-----------------|--------------------|
| Позвонить? | Telefonáljak? |
| Вызвать скорую? | Kihívjam a mentőt? |

| | |
|-----------------------|------------------------------|
| Налить тебе чаю? | Öntsek neked teát? |
| Купить ей это кольцо? | Megvegyem neki ezt a gyűrűt? |

Предложения типа *Что делать? Как себя вести?*

| | |
|-------------------|---|
| Что делать? | Mit csináljak?/csináljunk? Mi a teendő? |
| Где его найти? | Hol keressem? |
| Как себя вести? | Hogyan viselkedjek? |
| Зачем ему уехать? | Miért utazna el? |

Предложения типа *А что учиться?*

Предложения типа *А что учиться?* открываются союзной частицей *а*, имеют значение вопроса-напоминания о существенном, с чем-либо связанном, чему-либо противопоставляемом.

| | |
|------------|------------------------------|
| А учиться? | Hát/És a tanulással mi lesz? |
|------------|------------------------------|

Предложения типа *Что унывать?*

Предложения типа *Что унывать?* открываются вопросительным словом *что* (а также *к чему*, прост.: *чего*), за которым следует инфинитив глагола несовершенного вида, чаще всего со значением внутреннего состояния, речи, мысли, отношения. В таких предложениях отрицается необходимость, целесообразность чего-либо. В диалоге это значение совмещается с оттенками несогласия, удивления, недоумения, неодобрения.

| | |
|---------------------|-----------------------------------|
| Что расстраиваться? | Miért lenne rossz kedvem/kedved ? |
| К чему скромничать? | Miért szerénykednék/! |
| Чего жаловаться? | Miért is panaszkodnék/! |
| Да и что стыдиться? | Miért szégyenkeznék/! |

Предложения типа *Как (с этим) не согласиться?*

Предложения типа *Как (с этим) не согласиться?* открываются сочетанием местоименного наречия с отрицательной частицей: *как не, почему не, отчего не*; далее следует инфинитив. Такие предложения означают экспрессивное утверждение возможного или целесообразного.

| | |
|------------------------------------|--|
| Как не любить балета? | Hogy lehet nem szeretni a balettot?/Hogyne szeretném a balettot? |
| Понял? – Чего же не понять? | Érted? – Hogyne érteném? |
| И ты пойдешь? – А почему не пойти? | És te elmegy? – Miért ne mennék? |

Предложения типа *Почему бы не уехать?*

Предложения типа *Почему бы не уехать?* открываются сочетанием *почему бы не (отчего бы не)*, за которыми следует инфинитив. Такие предложения означают вопрос о возможности, осложненный советом или утверждением.

| | |
|---|--|
| А почему бы тебе со мной в Петербург не прокатиться ? | Miért ne jönnél el/tartanáál velem Pétervárra? |
| Но почему бы вам не встретиться? | Miért ne találkozhátátok? |

Предложения типа *Что пользы/толку спорить?*

Предложения типа *Что пользы/толку спорить?* – *Mi értelme/mi haszna vitatkozni?*

Такие предложения употребляются для выражения экспрессивного отрицания.

Предложения типа *При чем тут одолжаться?*

| | |
|--|--|
| – Мама, я не хочу одолжаться. – При чем тут одолжаться? | –Mama, én senkinek sem akarok a lekötelezettje lenni! –Szó sincs arról, hogy lekötelezsd magad! |
|--|--|

Такие предложения заключают в себе вопрос об отношении, касательстве, осложненный оттенками возражения, несогласия, неодобрения, удивления.

Здесь мы имеем дело с полным несовпадением синтаксических структур. Перевод русских вопросительных инфинитивных предложений на венгерский язык

инфинитивом возможен только в виде исключения. См.: *Что толку спорить? Что пользы спорить? – Mi értelme vitatkozni? Mi haszna vitatkozni?*

5. Инфинитивные придаточные предложения

Из многочисленных типов здесь приводим только наиболее часто встречающиеся.

Временные придаточные

| | |
|--|---|
| Перед тем как изложить на бумаге свои воспоминания, Репин рассказывал их нескольким людям. | Mielőtt papírra vetette volna emlékeit, Repin elmesélte őket néhány embernek. |
| Не успели мы втроем выйти из сада, как за нами хлопнули ворота | Alig léptünk ki hármásban a kertből, máris becsapódott mögöttünk a kapu. |

Условные предложения

| | |
|--|--|
| Если встать пораньше, можно успеть | Ha korábban felkelünk, odaérhetünk |
| Будет ли плавиться олово, если его бросить в расплавленный свинец? | Megolvad-e az ón, ha olvasztott ólomba dobjuk? |

Предложения со значением цели

| | |
|---|---|
| Я взял ведро, чтобы набрать в роднике воды. | Fogtam a vödört, hogy vizet hozzak a forrásról. |
|---|---|

Этой русской структуре в венгерском языке соответствует придаточное предложение, вводимое несодержательным союзом *hogy*, в котором сказуемое стоит в форме побудительного наклонения.

Бессоюзные сложные предложения с условным значением

| | |
|-----------------------------------|---|
| Волков бояться – в лес не ходить. | Aki fél a farkastól, ne járjon az erdőbe. //На félsz a farkastól, ne járj az erdőbe |
|-----------------------------------|---|

При переводе инфинитивных конструкций, употребленных в союзных и в бессоюзных придаточных, наблюдается полное расхождение между двумя языками. В эквивалентных венгерских предложениях стоит, как правило, спрягаемая форма глагола. Время, наклонение и лицо, обычно выраженное в русских предложениях контекстуально, в венгерских предложениях эксплицируются, конкретизируются.

Приведёнными примерами далеко не исчерпываются трудности употребления инфинитивных конструкций, ведь кроме системных различий наблюдается ещё очень много случаев частичного совпадения, которые доставляют также немало сложностей венграм.

Литература:

1. Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка. Научный стиль. М., 1976. С. 118
2. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982. С. 249—274.
3. Папп Ф. Окончательная редакция текстовых единиц, длинее предложений или квазиправильность речи лиц, освоивших иностранный язык // *Annales Instituti Philologiae Slavicae Universitatis Debreceniensis, Slavica* XII. 27—41. Debrecen, 1972.
4. Шведова Н.Ю. Русская грамматика, Т. II. М.: Наука, 1980.
5. Штейфельдт Э.А. Частотный словарь современного русского языка. Таллин, 1963.
6. Erdei I. Infinitivusos szerkezetek átváltási műveleteinek egybevető vizsgálata PhD disszertáció, 2005.
7. Mihalovics Á. Infinitivusos szerkezetek orosz-magyar tipológiai egybevető vizsgálata – kandidátusi értekezés tézisei Debrecen, 1986.

Erdei Ilona
Ph.D.
erdeiilona@invitel.hu
University of Szeged
Szeged, Hungary

The publication provides a comparative analysis of Russian and Hungarian systems of infinitive constructs, identifying morphological, syntactic and pragmatic differences. We focus on systemic differences in the use of infinitive constructs, in which translation to Hungarian involves obligatory transformation. Besides grammatical and semantic aspects, there are important differences in frequency and functional stylistics in the use of infinitive constructs between the two languages. In Russian literary language the infinitive is the second most frequently used verb form after the indicative. In original Hungarian texts the infinitive is used almost 3 times less frequently than in the Russian language, and even in translated texts its frequency is half of the frequency in Russian texts. We also present the systemic differences that should be brought to the attention of Hungarian students of Russian. The examples provided are far from being comprehensive, because in addition to systemic differences there are many cases of partial coincidences, which also present difficulties to Hungarian speakers.

Keywords: *infinitive; comparative analysis of infinitive constructs in Russian and Hungarian; problems of infinitive use for Hungarian speakers; frequency of infinitive constructs in Hungarian and Russian; the role of infinitive in various functional styles; systemic differences in the use of infinitives; obligatory transformation.*

УДК 81

Юрина Елена Андреевна
доктор филологических наук
yourina2007@yandex.ru
Национальный исследовательский
Томский государственный университет
Томск, Россия

Гнездилова Наталия Сергеевна
natal-gnezdilova@yandex.ru
Национальный исследовательский
Томский государственный университет,
Томск, Россия

МЕТАФОРА КАМНЯ В ОБРАЗНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ЧУВСТВ И ЭМОЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ)¹

В статье рассматриваются образные слова и выражения русского и польского языков, в которых эталоном метафорической характеристики чувств и эмоций человека выступает образ камня. В фокусе исследовательского внимания находятся аспекты иносказательного функционирования концепта «Камень» в образном дискурсе, направления символического и метафорического переосмысления данного образа в русской и польской лингвокультурах для характеристики явлений психологической сферы. Такие отличительные свойства камня, как твёрдость, прочность, тяжесть, непроницаемость, неподвижность; большой размер и нерушимость природных объектов из камня; способность наносить удары и повреждения камнем, оказывать давление, выступать строительным материалом, – метафорически проецируются на различные психологические состояния, вызванные

¹ Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 18-18-00184 «Образная система русского языка в полидискурсивном пространстве современных коммуникаций».

травмирующими обстоятельствами жизни (горе, тревога, тоска, оцепенение), а также психологические характеристики и нравственные качества личности (отзывчивость, равнодушие, сила воли и т.п.).

Ключевые слова: концептуальная метафора; концепт «Камень»; образные средства языка; фразеология; русский язык; польский язык; языковая картина мира.

Проблема метафорической интерпретации концептов в языке и мышлении плодотворно исследуется в рамках когнитивного, лингвокультурологического, психолингвистического, дискурсивно-прагматического направлений современной лингвистики. В частности, изучаются концепты, отражающие представления о культурно значимых материальных объектах, послуживших источником метафорических и символических номинаций. К этой категории можно отнести и концепт «Камень», связанный с символикой «биоморфного кода культуры» [1, с. 381].

Предметом рассмотрения в данной статье выступают особенности метафорической интерпретации чувств и эмоций человека на основании образной аналогии с концептом «Камень» в русской лингвокультуре, которые выявляются на фоне соотносительных данных польского языка. Объектом анализа являются образные слова, выражения, высказывания и фрагменты текстов русского и польского языков, называющие и характеризующие явления психологической сферы на основе метафоризации концепта «Камень». Например, языковые метафоры – *камень* ‘тяжёлое, гнетущее чувство, вызванное сознанием своей неправоты, вины в чём-либо или сознанием невозможности изменить что-либо, помочь в чём-либо’ – *Происходит ли передача дел вашему преемнику? – Да, все процедуры происходят. Он уже в компании. – С ваших плеч сняли "камень"? – Работать будет значительно легче всему менеджменту.* «Известия», 2002; собственно образные слова *каменнолицый* ‘с безучастным лицом, не выражающим какие-л. эмоции’ – *Один из каменнолицых посмотрел на Ивана, и тот кивнул. Каменнолицый зашел в кабинет и остановился у двери, глядя в пространство, как сфинкс.* Т. Устинова. Подруга особого назначения, 2003; фразеологизмы *kamienna twarz* «каменное лицо» – *Wyipytywał tego lekarza z tikami, który wczoraj przyjmował mnie na oddział: "jaki jest stan chorego? jakie dostaje środki?" Kamienna twarz, obojętne spojrzenie i żadnej żywszej reakcji na mój widok. A może – i aż skóra mi ścierpła – jednak mnie nie poznał, nie skojarzył, zapomniał?! [Он спрашивал у того врача с тиками, который вчера принимал меня в отделение: "каково состояние больного? какие средства он получает? "Каменное лицо, безразличный взгляд и никакой живой реакции на мой внешний вид. А, может быть, – у меня даже кожа съезжилась, – он не узнал меня, не вспомнил, забыл?!]* J. Głębski. Kuracja, 1998 и др.

Источниками контекстного материала послужили информационно-справочные системы Национальный корпус русского языка [2] и корпус польского языка Korpus Języka Polskiego PWN [3], а также Narodowy korpus języka polskiego [4] и Polsko-rosyjski i rosyjsko-polski korpus równoległy [5]. Всего проанализировано 50 русских и 38 польских фрагментов из художественных и публицистических произведений, комментариев в чатах и на форумах.

В основе метафоризации концепта «Камень» лежат качества этого природного материала (камня как вещества) – твёрдость, прочность, тяжесть, непроницаемость; качества естественных объектов из камня (скала, гора) – неподвижность, большой размер, нерушимость; а также функциональные характеристики отдельного фрагмента горной породы (камня как предмета), проявленные при его использовании в качестве орудия, инструмента – способность развивать большую скорость при броске, наносить удары и повреждения, быстро погружаться в воду, оказывать давление, выступать строительным материалом. Эти качества камня (салиентные признаки) метафорически проецируются на различные психологические состояния, вызванные

психотравмирующими обстоятельствами жизни (горе, тревога, тоска, оцепенение), а также психологические характеристики и нравственные качества личности (отзывчивость, равнодушие, сила воли и т.п.).

Неподвижность камня образно воплощает ситуацию стрессового состояния человека, замершего от невозможности говорить, мыслить, двигаться в результате какой-либо неприятной ситуации: **каменный, как каменный** – *Так он и сидел перед ней – большой, серо-желтый, каменный, расставив круглые колени, и вертел в руках огромный бурый платок. Она поначалу пыталась его разговорить, но отвечал он односложно, натужно, иногда угодливо смеялся, и она, поняв, что толку не будет, перешла на анкету.* Ю. Домбровский. Факультет ненужных вещей, 1978; *Żołnierze, którzy dla bezpieczeństwa zmierzali za nim krok w krok, opowiadali, że czytając wiersze, komendant **zastygał nieruchomo jak kamień.*** [Солдаты, которые ради безопасности шли за ним шаг за шагом, рассказывали, что, читая стихи, командир **застывал неподвижно, как камень**] Jagielski W. Modlitwa o deszcz, 2002.

С твердостью камня ассоциируются жестокость человека, отсутствие способности сопереживать, сочувствовать другому. Сердце как орган, отвечающий за доброту и отзывчивость, уподобляется камню: *Наше сердце привалено камнем, и, чтобы увидеть Христа, надо этот камень отвалить, перевернуть.* Протоиерей Д. Смирнов. Проповеди, 1984-1989; *Chcemy zatem mieć **serca twarde jak kamień.*** [Поэтому хотим иметь **сердце твердое как камень**] Fakt, Nr: 01.17 (14), 2004.

Оба эти качества – твердость и неподвижность, – ассоциируются с безразличием, отсутствием способности к проявлению искренних чувств, утратой чувствительности в результате психологической травмы (горя, страха, обиды): *Брак его с Полуэктовой, **отвлеченно-сексуальной и бесплодной, как камень, был заключён деловито и холодно.*** Л. Улицкая. Казус Кукоцкого, 2000; *Полное молчание, ни слова упрёка. **Молчала камнем. Эта каменность** легла между нами надолго, если не навсегда.* И. Грекова. Перелом, 1987.

Анализ контекстов показывает различные ассоциируемые с камнем стрессовые состояния человека, вызванные детскими страхами (*Оно [воображаемое чудовище] наклонялось над мальчиком и прикасалось к разгорячённому телу, холодком скользило по рукам и животу, по волосам, по лицу, и от этой ласки он **каменел, не было сил ни плакать, ни звать бабушку, а была только ровная, покорная безучастность***), страхом перед противоположным полом (*Имя забылось, зато **твёрдо отпечаталось в памяти ощущение плотных плеч, секундная вороватая ласка в потёмках гардеробной, среди мягких шуб...*** Было так: с одними трусил и чопорно **каменел**, с другими как-то вдруг и непонятно отчего нагелл, распускался, становясь на себя не похожим. Ю. Трифонов. Дом на набережной, 1976), трагическими событиями (*Ему казалось, что телеграмма [о смерти отца] с каждой минутой становится всё **тяжелей, давит на грудь, будто могильный **камень.***** Ф. Горенштейн. Куча, 1982. Этот аспект характеристики психической сферы не представлен в польских контекстах.

С твердостью камня в русском и польском языках ассоциируется психологическое состояние невозмутимости, отрешенности: *Miał twarz jak stary **kamień.** Pod taką maską wszystko można skryć, po takiej nieruchomości można spodziewać się wszystkiego.* [У него было лицо, как старый **камень.** Под такой маской все можно спрятать, после такой неподвижности можно ожидать всего] А. Stasiuk, 1955. Неподвижность и твердость камня метафорически проецируются на психологическую непроницаемость: *Я привык рассматривать жизнь как джунгли, всякий человек был для меня опасностью, врагом; чтобы выжить в джунглях ранней эмиграции, надо было **окаменеть, стать твёрдым, непроницаемым.*** Митрополит Антоний. О Церкви, 1995, а также выражение презрительного, надменного отношения к собеседнику: – Ты выполнил свой долг, – сказал Колька. Его маленькое подвижное лицо приобрело

окаменелость: он явно презирал меня за нерешительность. В. Железников. Жизнь и приключения чудака, 1974.

Эти же качества камня метафорически характеризует психологическую устойчивость, умение контролировать свои чувства, сдерживать эмоции: *Он её страстно любил и боялся. Птицелов написал на него следующую эпиграмму: "Мне мама не даёт ни водки, ни вина. Она твердит: вино бросает в жар любовный; мой Сема должен быть как камень хладнокровный, мамашу слушаться и не кричать со сна"*. В. Катаев. Алмазный мой венец, 1975-1977.

Ситуация использования камня в качестве орудия наказания, оружия, направленного против человека (бросить камень в кого-л., ударить камнем и т.п.) образно выражает ситуацию причинения обиды, душевной боли. Резкие, грубые, обидные слова, направленные в адрес собеседника, уподобляются камню, который бросают в человека, и он может больно ударить: *Но слово не обидело Лара – оно упало в него, как камень в пустой котел, – видно, сил на обиду в нем уже не было*. А. Григоренко. Три имени судьбы, 2013; *Nie zważając na prośby i zaklęcia poczęli ciskać w siebie wyrazy ciężkie jak kamienie [Не обращая внимания на просьбы и заклинания, начали бросать друг в друга тяжелые как камни слова]*. Makuszyński K. Szatan z siódmej klasy, 1994. Строгие интонации голоса, волевой напор речи, обидные слова и агрессивная речь ассоциируются с твердостью камня: *Вот и опять ты лжешь, – сказал он голосом твердым, как камень*. Н. Дежнев. Принцип неопределенности, 2009.

Тяжесть камня метафорически выражает психологический груз: влияние негативных мыслей, воспоминаний о драматических событиях личной и общественной истории: *Иногда он ощущал свою память как камень на шее*. И. Грекова. На испытаниях, 1967; *Ciągle bowiem są aktualne i ciągle kładą się kamieniem na nasze życie. [Потому что постоянно являются актуальными и постоянно ложатся камнем на нашу жизнь]*. Drownowski T. Próba scalenia, 1997; душевная боль ощущается как давление тяжелого камня: *В трудные минуты жизни кажется, что на сердце давит камень, а когда на сердце легко, все органы и системы организма работают, как часы*. «Знание – сила», 2003; *Cierpienie odczuwamy jak kamień, który spada na nas i przygniata [Страдания мы чувствуем, как камень, который падает на нас и придавливает]*. Jan Twardowski, Blisko Jezusa, 1995;

Таким образом, камень метафорически выражает следующие психологические состояния, эмоции и ощущения:

1) психологическое состояние и ощущение страха: *«Елена Андреевна глубоко порядочна, она любит профессора – но чересчур по-христиански для такой молодой женщины. Склоняясь, кутает его голую подагрическую ногу в плед, отсчитывает капли – и настороженно каменеет, когда он требовательно, с вызовом кладёт руку ей на грудь: ты мне жена или сиделка?»*. «Экран и сцена», 2004;

2) эмоциональное состояние горя, тоски, например, от утраты любимого человека: *«Все, Фимушка! Был ты мужчина, а теперь – все! Труп, бесчувственная окаменелость. Никогда уже не будет этой радостной исчерпанности – ни с кем ничего не будет»*. Л. Кабо. Ровесники Октября, 1964;

3) состояние сильного эмоционального потрясения: *«Представив меня жильцам квартиры, брат ввел меня в маленькую комнатушку, вид которой поверг меня не то что в состояние уныния, а в окаменение»*. А. Зиновьев. Русская судьба, исповедь отщепенца, 1988-1998;

4) психологическую сдержанность, безэмоциональность: *«Великий курфюрст, однако, ничего не приказывал, с невозмутимым, каменным выражением лица продолжал сидеть на белом коне»*. В. Быков. Главный кригсман, 2002;

5) чувство надменности, высокомерия, связанное с социальным превосходством человека, который находится на более высокой ступени иерархии или при исполнении властных полномочий: - *Incydent na Thanedd – ciągnął z kamienną twarzą ambasador –*

wzbudził niesmak cesarza. [Инцидент на Танедде, – протянул с каменным лицом посол, – вызвал отвращение императора.] A. Sapkowski. Chrzest ognia, 2001; Старый интуристовский дух прекрасно сохранился среди неуклюжей мебели и недружелюбного персонала. "Ничего не знаю, вы должны получить разрешение у руководства", – с **каменным лицом** заявил гардеробщик в ответ на простой вопрос. «Коммерсантъ-Власть», 2002;

б) состояние подавленности, ощущение психологического груза жизненных трудностей и негативных эмоций: *От стрессов и страстей никто, конечно, не застрахован. В трудные минуты жизни кажется, что на сердце давит камень.* «Знание – сила», 2003; *Za kazdym razem jakby kamien z serca spadł po wszystkim..i to uczucie ulgi ..im dalej w to wkraczalam tym mniejsze opory byly.* Forum;

7) состояние спокойствия и защищенности: *Мне двадцать три, хорошо зарабатываю, голод, слава богу, кончился, карточки отменили, отец при деле, на фабрике, директор Сидоров за ним как за каменной стеной, дома только Генрих, Дина, Саша и маленький Игорёк.* А. Рыбаков. Тяжелый песок, 1975-1977; *Валюша, сегодня я вспомнила Леонтия Ивановича. – Это был покойный муж Жанны, генерал. – За ним я была как за каменной стеной.* И. Грекова. Летом в городе, 1962.

Следует отметить, что при сравнении русских и польских контекстов обнаружилось следующее: фразеологическая единица *kamienny spokój* (каменный покой) 'состояние абсолютной отрешенности, неподвижности вследствие мощного эмоционального напряжения' встречается только в польском языке: *Spoglądam na Dziadka, który zachowuje kamienny spokój.* [Я смотрю на Деда, который сохраняет каменное спокойствие]. J. Krzysztoń . Obłęd, 1983; *Przyniosłem kwiaty i dwie butelki francuskiego szampana. Zachowywałem kamienny spokój, a raczej moje serce zamieniło się w kamień* [Принес цветы и две бутылки французского шампанского. Я сохранял каменное спокойствие, а, скорее, мое сердце превратилось в камень]. J. Brzechwa. Opowiadania drastyczne, 1968. Собственно образное слово **каменнолицый** присутствует только в русском языке: *Две ярчайшие блондинки с классически огромными бюстами висели на плечах Стивена, нашептывая "дарлинг... ю лаки бой... ю чарминг", но ближе к столу, скрестив на груди недвусмысленно тяжёлые руки, стояли уже каменнолицые тины в серых костюмах, а в глазах крупье уже светилась холодная насмешка.* В. Аксенов. Круглые сутки нон-стоп, 1976.

Исследование показало, что образ камня как объекта природной сферы, актуального для человеческой жизнедеятельности, служит активным источником метафорических проекций, через который осмысливаются психические феномены – чувства, эмоции, переживания, эмоциональные состояния, психологические отношения и взаимодействия. Контекстные базы русского и польского корпусов демонстрируют широкое использование метафорических характеристик чувств и эмоций, основанных на образной интерпретации концепта «Камень» в современном художественном, публицистическом дискурсах и чат-коммуникации.

Литература:

1. Красных В. В. Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психолингвокультурологии. М.: Гнозис, 2016. 496 с.
2. Национальный корпус русского языка // [электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 01.09.2019г.)
3. Korpus języka polskiego // [электронный ресурс]. URL: <https://sjp.pwn.pl/korpus> (дата обращения: 01.09.2019г.)
4. Narodowy Korpus Języka Polskiego // [электронный ресурс]. URL: <http://nkjp.pl> (дата обращения: 01.09.2019г.)

5. Polsko-rosyjski i rosyjsko-polski korpus równoległy // [электронный ресурс]. URL: <http://pol-ros.polon.uw.edu.pl> (дата обращения: 01.09.2019г.)

Yurina Elena
Doctor of philological sciences
yourina2007@yandex.ru
National Research Tomsk State University
Tomsk, Russia

Gnezdilova Nataliya
natal-gnezdilova@yandex.ru
National Research Tomsk State University
Tomsk, Russia

METAPHOR OF STONE IN FIGURATIVE CHARACTERISTIC OF FEELINGS AND EMOTIONS (BY THE MATERIAL OF RUSSIAN AND POLISH LANGUAGES)

The article examines figurative words and expressions of Russian and Polish languages, which reveal the image of stone as a standard of metaphorical characteristics of human feelings and emotions. The research focuses on the aspects of the allegorical functioning of the "Stone" concept in figurative discourse, the ways of symbolic and metaphorical rethinking of this image in the Russian and Polish linguistic cultures to characterize the phenomena of the psychological sphere. Such distinctive properties of the stone as hardness, strength, heaviness, impermeability, immobility, large size and inviolability of natural objects made of stone, the ability to strike and to damage with the help of stone, to exert pressure, to act as a building material – all these are projected metaphorically on various psychological states caused by traumatic circumstances of life (grief, anxiety, anguish, numbness), as well as psychological characteristics and moral qualities of the individual (responsiveness, indifference, willpower).

Keywords: *conceptual metaphor; concept "Stone"; figurative means of language; phraseology; Russian language; Polish language; linguistic view of the world.*

УДК 372.881.161.1

Яжинова Ульяна
doctor philosophie
yazhinou@hu-berlin.de
Берлинский университет им. Гумбольдта
Берлин, Германия

ПРОБЛЕМА КОРПУСНОЙ ГРАМОТНОСТИ (НЕГРАМОТНОСТИ) В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В данной статье представлен ретроспективный анализ практического опыта работы со студентами-славистами и преподавателями РКИ в немецких вузах и школах. Рассматривается понятие «корпусная грамотность» как часть цифровой грамотности, необходимой в наше время для всех участников образовательного процесса. Актуальность данной дискуссии связана с расширением области применения лингвистических электронных корпусов и методов корпусной лингвистики, не только для исследования, но и в преподавании РКИ. Увеличение онлайн-ресурсов, их доступность влияют и на заметное расширение аудитории пользователей, что, несомненно, ведёт к пересмотру набора необходимых компетенций для успешного использования цифровых ресурсов. Особенно за рубежом, где преподавание языка

осуществляется вне языковой среды, корпусные ресурсы и методики корпусного анализа при их корректном применении могут стать универсальным и эффективным дополнением учебно-методических материалов для РКИ в рамках «смешанного обучения» (англ. *blended-learning*), являясь средством повышения исследовательского интереса к языку и результативности самостоятельной работы студентов или школьников. Однако, как показывает опыт, исследователи и практики часто сталкиваются с проблемой переизбытка информации, нередко отсутствует умение правильно извлекать, анализировать и интерпретировать полученные корпусные данные. В статье будут обсуждаться результаты опроса, проведенного среди пользователей немецких учебных заведений (студентов и преподавателей), целью которого было определить уровень «корпусной грамотности» и барьеры, препятствующие ее формированию. Предложена авторская модель формирования «корпусной грамотности» в процессе профессиональной подготовки студентов и преподавателей РКИ за рубежом.

Ключевые слова: «корпусная грамотность»; цифровая грамотность; смешанное обучение; русский как иностранный за рубежом; корпусное преподавание; корпусная лингвистика.

В эпоху цифровизации образования постоянно создаются новые онлайн-ресурсы, которые влияют на изменение самой формы преподавания языка и поиска новых подходов к обучению языку. Одними из наиболее значимых ресурсов в лингвистике являются *текстовые электронные корпуса*, использование которых изменяет объект и методы лингвистического исследования, инструменты обучения языку. Становление корпусной лингвистики как отдельной лингвистической дисциплины привело не только к развитию парадигмальных оснований в области исследования языка, но и заставило пересмотреть методы преподавания иностранных языков. В связи с этим принято говорить о «буме корпусной лингвистики», «корпусной революции». Как отмечает В.А. Плунгян [16], «теперь для овладения языком человеку нужны не две, а три вещи: словарь, грамматика и корпус текстов данного языка».

В статье предлагается рассмотреть набор специальных лингвистических компетенций для работы с корпусами как базовые составляющие цифровой грамотности. Корпусная цифровая грамотность позволит обеспечить наиболее эффективную совместную работу студентов и преподавателей филологических специальностей в цифровой образовательной среде.

Статья носит ретроспективный характер, в ней обсуждается проблема «корпусной неграмотности» в контексте общей цифровой неграмотности, когда пользователи не в состоянии не только корректно и эффективно пользоваться предоставленными электронными ресурсами, но и интерпретировать полученные данные. Цель статьи – обозначить проблему «корпусной неграмотности» в контексте профессиональной подготовки студентов и преподавателей филологических специальностей.

Статья состоит из трех тематических частей: в первой, вводной части, изложены основные современные тенденции в обучении иностранному языку, влияющие на пересмотр методов преподавания языка. Во второй части обсуждаются данные экспериментального опроса, проведенного в период с 2013 по 2017 гг. совместно с профессором Анкой Бергманн (Humboldt Universität zu Berlin), направленного на изучение уровня владения и применения корпусных ресурсов в учебной и профессиональной практике среди разных групп пользователей. В третьей, завершающей части представлена модель «корпусной грамотности» в процессе профессиональной подготовки студентов-славистов.

I. Тенденции развития методики преподавания РКИ и корпусное преподавание

Благодаря цифровой революции языковые учебные ресурсы стали доступны широкому кругу пользователей, ускорились передача и обработка языковой информации, а применение базы данных языка стало многосторонним и многоуровневым. За счёт частичного или полного перехода процесса обучения языку в онлайн-режим появились потенциально новые возможности для комбинированного использования ресурсов для всех уровней овладения языком: открытость и гибкость самих ресурсов, отсутствие пространственно-временных ограничений для пользователей этими ресурсами.

Назовем некоторые современные технологии преподавания языка, которые начинают применяться и для преподавания РКИ за рубежом: *skype language teaching and language exchange, online-classroom/courses/university, peer-to-peer language learning* и т.п. Для более комплексного изучения языка создаются обучающие платформы (обучающие среды): *computer assisted language learning (CALL), Peer-to-peer and anxiety free language learning platform, blended-learning platforms u m.n.* Наиболее популярным стал формат *Data-Driven Learning*, основанный на работе с аутентичными «сырыми» данными. В некоторых вузах практикуют модель «смешанного обучения» (*англ. blended learning*), позволяющую индивидуализировать (*англ. personalised learning*) некоторые части учебного процесса, при этом традиционное занятие дополняется частично элементами онлайн-ресурсов. «Смешанное обучение» рассматривается как интеграция технологий традиционного контактного (аудиторного) и инновационного бесконтактного (электронного) обучения [6]. В условиях «бесшовного обучения» (*англ. seamless learning*), когда учебный процесс не привязан к определенному местоположению, времени и социальной среде, можно, например, продолжить обучение в домашних условиях или задавать вопросы и обмениваться идеями в интерактивном режиме, и сразу же применять полученные знания на практике. Итак, как мы видим, появление инновационных образовательных ресурсов в цифровом формате позволяет расширить рамки урока и делает обучение доступным более широкому кругу пользователей с разными потребностями и компетентностной подготовкой. Это изменение особенно актуально в преподавании языка вне языковой сферы для неоднородных (гетерогенных) групп, поскольку такого рода материалы могли бы помочь смоделировать ситуацию «живого» общения или погружения в среду.

Разработчики ресурсов заверяют, что многофункциональность и удобство интерфейса ресурсов поможет сократить время на подготовку материалов и сделать обучение более интерактивным, а значит, и продуктивным. Предполагается, что современные разработки в компьютерной лингвистике повысят прозрачность исследования и преподавания, расширят объем доступных языковых (вариативных) данных, увеличат скорость и оперативность обработки этих данных. Однако на практике мы сталкиваемся со множеством проблем: сложность выбора ресурса, подходящего для отдельных потребностей, неподготовленность пользователей для работы с новыми ресурсами, неумение интерпретировать и классифицировать данные.

Для наиболее успешного внедрения ресурсов в «смешанном обучении» необходимо учитывать не только набор всех возможных ресурсов и способы работы с ними, но и изменение потребностей аудитории и их компетентностную подготовку. Современная трансформация образования приводит не только к постоянному переосмыслению привычных функций преподавателя, но и к переосмыслению самого набора необходимых компетенций, ориентированных на потребности цифрового поколения. В этой связи нужно обосновать промежуточное звено в процессе обучения языку, связанное с развитием компетенции, позволяющей эффективно использовать и анализировать электронные ресурсы в целом (*digital and media literacy* – дигитальная и медиальная грамотность).

С другой стороны, необходимо задуматься о наиболее эффективном внедрении (встраивании) того или иного ресурса в учебный процесс или в процесс контроля за обучением (нем. *Evaluation vom Studium und Lehre* – оценка учебного процесса и преподавания). На наш взгляд, здесь необходимо подумать об использовании определенных новых или привычных ресурсов, учебных форматов не только в соответствии с учетом языковой специфики или контекста преподавания для группы пользователей (нем. *sprachspezifisch* – особенности языка), сферы пользования, но и с учётом «универсальности», когда ресурс и алгоритм работы с ним может быть применен вне зависимости от языка объекта и группы пользователей, а умение работать с этими ресурсами помогает овладеть и другими навыками. Следовательно, возникает необходимость разработки нового набора компетенций в работе с цифровыми данными, которые позволят применять онлайн-ресурсы действительно эффективно в исследовательской и профессиональной практике. Таким универсальным ресурсом в лингвистике становится корпус, а умение работать с ним позволит научиться в целом эффективно и быстро анализировать различные языковые данные, понимать основные принципы работы с другими цифровыми ресурсами.

В преподавании языка корпусные данные применяются чаще всего в рамках английского *data-driven language learning* (термин был введён Тимом Джонсоном (Бирмингемский университет) в 1991 году [13]). *Data-driven learning* основан на использовании инструментов и техник корпусной лингвистики в преподавании языка [9, 14]. Данный подход активизирует роль студента в поиске и исследовании языкового материала. Обучающий делает собственные выводы относительно значения употребления, правил на основе аутентичного языкового материала, задача преподавателя – сопровождать учебный процесс и поддерживать интерес в использовании данного ресурса в качестве сопроводительного справочного материала. Иногда эту модель обучения называют «обучение путем открытий» (нем.: *entdeckendes Lernen*).

Корпусная лингвистика как раздел прикладной лингвистики, ориентирована на изучение языка и процессов функционирования языка в *реальной языковой среде* (нем.: *tatsächliche Sprachgebrauch* – действительное языковое употребление), которая развивается в работах О.А. Культепиной [2], А.С. Марушкиной [4], Е.В. Рахилиной [5], А.В. Хуторского [8] и др. Инструментом анализа являются лингвистические языковые корпуса, которые представляют собой собрание текстов в электронном виде и содержат *лингвистическую разметку* (в европейской традиции *аннотацию*), которая позволяет осуществлять поиск в корпусе по разным критериям (например, грамматические формы, синтаксические конструкции и семантические значения, морфологические варианты и словообразовательные элементы и т.п.). В корпусах также размечается метаинформация о самом ресурсе (год создания, издания, автор, место, жанр, тип текста, регистр, перевод и т.п.), что позволяет пользователям сравнивать значения в зависимости от области употребления или его временное изменение, сравнивать разные конструкции и языковые единицы. Кроме того, можно показать всю вариативность языка, его «живость» (в умеренных дозах и при поддержке преподавателя). Во многих современных корпусах есть опция автоматической обработки данных, чаще всего это дистрибутивная статистика, демонстрирующая временное распределение того или иного языкового значения, учитывающая распределение по жанрам, типам текстам и т.п. Таким образом, в зависимости от возможностей корпуса (критериев выбора корпусной базы) и степени аннотирования текстового материала, определяется тип корпуса и его «поисковые» возможности [17].

Эффективность и целесообразность использования языковых корпусов в преподавании языка была подтверждена эмпирическими исследованиями. Речь идёт о работах авторов, описывающих практики обучения европейских языков: D. Gablasova, V. Brezina, A.M. McEneaney, Alex Boulton, Corinne Landure [10, 11, 12] и др. Однако, в

последнее десятилетие всё чаще появляются работы, демонстрирующие успешность этого метода в практике РКИ, например, Е.П. Буториной, А.И. Левинзон, С. Славковой [1, 3, 7]. В настоящее время принято говорить даже о «корпусном обучении», т.е. преподавании языка, частично основанном на использовании корпусных данных. Это особенно актуально в ситуации преподавания языка за рубежом, когда обучение проходит в гетерогенных группах (отличающихся по уровню знания и потребностям). Языковые корпуса становятся незаменимыми ресурсами, так как при их корректном применении можно решить сразу две задачи:

– **создать условия для персонализированного обучения** (англ. *Personalised Learning*) на основе «смешанного» подхода (англ. *Blended Learning*), когда ресурсы подбираются в соответствии с уровнем и потребностями отдельного пользователя и частично внедряются в традиционный урок;

– **использовать аутентичный языковой материал.**

Таким образом, корпусные ресурсы и методики корпусного анализа при их корректном применении могут стать универсальным, доступным и эффективным дополнением учебно-методических материалов для РКИ, когда обучение языку и новым словам происходит в их контекстуальном употреблении.

Далее приведём перечень некоторых эффективных и апробированных ресурсов: **НКРЯ** (Национальный корпус русского языка; содержит более 283 млн. слов); **RUSKELL 1.3** (онлайн-инструмент для изучения русского языка как иностранного; основан на корпусе русского языка ruTenTen11, адаптирован для использования наивным непрофессиональным пользователем, незнакомым с корпусной лингвистикой и не имеющим лингвистического бэкграунда); **Русский учебный корпус** (Устные и письменные тексты эритажников и изучающих РКИ); **МУРКО** (Мультимедийный корпус).

Как показывает опыт работы в некоторых немецких учебных заведениях, только немногие студенты-слависты, переводчики и методисты РКИ (в отличие от студентов и преподавателей английского и немецкого языков) знают и обращаются к ресурсам и методам корпусной работы в образовательной и исследовательской работе. Непопулярность языковых корпусов, как и других электронных ресурсов, вызвана многими факторами. Зачастую это неудобство интерфейса и несоответствие параметров ресурса требованиям пользователей. В данном случае многие ресурсы, созданные для пользователей в России, не подходят для тех, кто изучает язык за рубежом. И дело, скорее, не в «содержимом» ресурса, а в том, что нет необходимых компетенций для работы с корпусами, отсутствия обзорных лингводидактических материалов, объясняющих алгоритм работы с ними, а не иллюстрирующих только отдельные случаи использования ресурса или его функционалы.

II. Результаты опроса (респонденты – студенты и преподаватели учебных заведений Германии)

В целях изучения уровня владения и применения корпусных ресурсов в реальной учебной и профессиональной практике был проведен экспериментальный опрос среди разных групп пользователей. Опрос проводился совместно с профессором Анкой Бергманн (Humboldt Universität zu Berlin). Здесь будут представлены только основные результаты этого опроса. Опрос проводился в период с 2013 по 2019 гг. в Берлине, Потсдаме и Регенсбурге. Всего в опросе участвовало 185 человек: 147 участников – студенты факультета славистики, 8 – переводчики и 30 – преподаватели РКИ в немецких учебных заведениях. Родной язык у опрошиваемых был немецкий (104 чел.) и русский (81 чел.). Опрос включал 10 вопросов (содержание некоторых вопросов было адаптировано для определенного контингента участников), целью которых было выяснить, к каким ресурсам прибегают пользователи этих групп, если необходимо найти лингвистическую информацию.

В рамках опроса была также поставлена задача: установить, какими лингвистическими ресурсами (не только электронными, но и традиционными) пользуются участники опроса, если нужно узнать что-то о «языке» или найти какие-то лингвистические данные. Например, для переводчиков вопрос звучал так: «Какие ресурсы вы используете при переводе?». Интересно, что большинство опрошенных ответили, что используют немецкие словари, часто их онлайн-версии (Duden, PONS, Leo). Другим часто встречающимся источником являются Wikipedia, gramota.ru, lingvo.ru, dic.academic.ru, multitrans. И лишь некоторые участники упомянули корпус, при этом большинство из них назвало немецкий корпус DWDS и лишь некоторые назвали национальный корпус русского языка – НКРЯ. В основном корпуса используются для установления коллокатов слова, использования языковой единицы или конструкции в контексте, только некоторые пользуются статистикой корпуса. Было выявлено, что 22,62 % студентов, 16,11 % переводчиков и 25% преподавателей знакомы и пользуются корпусными ресурсами. Общий средний показатель из всех трех групп составляет всего 19% из всех потенциальных пользователей, 81% участников опроса не используют и даже не знают о существовании корпусных ресурсов.

На основе полученных результатов, можно выделить 5 основных причин недостаточного или неэффективного использования потенциала корпусных ресурсов в изучении и преподавании РКИ:

- незнание о существовании ресурса (необходимого или отвечающего потребностям пользователя);
- неумение использовать доступные корпусные ресурсы;
- отсутствие навыков анализа и интерпретации полученных данных;
- другие барьеры (отсутствие времени, несоответствие учебных планов и т.п.);
- постоянное обновление ресурсов.

Поэтому, как показывает опрос пользователей, для адекватного и эффективного внедрения корпусного метода недостаточно лишь наличие сервисов, объясняющих эффективное применение корпусных ресурсов в преподавании и изучении иностранных языков. К таким сервисам относится образовательный портал «Studorium», созданный при Национальном Корпусе Русского Языка (НКРЯ), располагающий некоторыми учебно-методическими разработками, методическими материалами и информацией о ресурсах и примерами применения корпусных данных. Следует, однако, указать на то, что материалы не актуализировались с 2010 года, кроме того, представлены лишь примеры из НКРЯ, хотя существует множество других доступных корпусных ресурсов, которые больше подходят для преподавателей за рубежом, например, RuSKell [15]. Таким образом, представляется необходимым работать над формированием и развитием общих и цифровых компетенций в использовании корпусных ресурсов в соответствии со спецификой определенной группы пользователей, т.е. повышать «корпусную грамотность», при этом надо учитывать разные уровни владения ресурсами, сферы их применения и уровень языка пользователей.

III. Формирование «корпусной грамотности» или преодоление «корпусной неграмотности»

Как уже было сказано в начале статьи, «корпусная грамотность» (eng. *corpus literacy*) как вид цифровой грамотности напрямую связана с медиаинформационной грамотностью и включает набор универсальных компетенций, необходимых для эффективного и безопасного использования цифровых ресурсов, в данном случае корпусов. «Корпусная грамотность» при этом, на наш взгляд, – это не только умение рационально пользоваться корпусными ресурсами (находить нужную информацию), но и владение основными принципами создания этих ресурсов, умение критически анализировать, интерпретировать и обрабатывать полученные языковые данные. Кроме этого, важным компонентом «корпусной грамотности» является практическое

применение корпусных данных для исследований, преподавания языка, а также для решения прикладных задач в других смежных областях (литературоведении, культурологии, истории и т.п.). При таком подходе «корпусная грамотность» предполагает поликомпетентность пользователей и многопрофильность применения этих компетенций.

Формирование «корпусной грамотности» осуществляется в несколько этапов и характеризуется набором определенных навыков и умений, необходимых для работы с ресурсами и данными. В этом случае можно говорить о разных уровнях «корпусной грамотности»: *начальный уровень, средний уровень и продвинутый уровень*. Достигнутый уровень определяется набором компетенций пользователей.

Для успешного формирования «корпусной грамотности» следует ориентироваться на её многозадачность. Поэтому представляется необходимым, во-первых, выявить все универсальные критерии, определяющие уровень грамотности пользователя с учётом следующих факторов: область применения корпусов, уровень владения языком (исследователя или обучающегося), общий обучающий контекст (в языковой среде или вне языковой среды, гетерогенная или гомогенная группа, возраст, тематика и т.п.). Во-вторых, необходимо создать единую инфраструктуру (информационно-дидактическую платформу), которая позволит сориентировать пользователя на необходимые ресурсы и/или курсы (онлайн или *face-to-face*) для повышения уровня «корпусной грамотности». Курсы должны иметь сопроводительный характер «обучения и исследования». В-третьих, необходимо включить курсы в Curriculum (если это еще не произошло) для более ясного и прозрачного отслеживания результатов.

Таким образом, «корпусная грамотность» (англ. *corpus literacy*) как умение работать с корпусами (находить нужную информацию, интерпретировать и применять полученные знания на практике) должна стать важным компонентом профессиональной подготовки лингвистов и преподавателей языка.

Итак, одной из основных современных тенденций в обучении иностранному языку является стремление к частичному или полному переводу «привычного» урока в цифровой формат. Поэтому наиболее адекватной становится так называемая стратегия «смешанного обучения», позволяющая активно внедрять онлайн-ресурсы в традиционные аудиторные занятия. Всё большую популярность среди обучающихся обретает самостоятельная работа с языковыми данными (*data driven learning*). Наиболее универсальным и мощным набором функций, широкой областью применения обладают корпусные ресурсы. Использование корпусных ресурсов для преподавания языка за рубежом поможет подобрать наиболее аутентичный языковой материал и позволит создать ситуацию погружения в язык общения. Кроме того, работа с корпусами может помочь решить проблему гетерогенных групп, когда некоторые элементы занятий могут быть «индивидуализированы» и подобраны в зависимости от потребностей, уровня и области знания изучающих язык. Однако, как показали результаты опроса, проведенного в Германии среди студентов-славистов, преподавателей русского как иностранного и переводчиков, на практике все еще мало активных пользователей этими ресурсами. Основными барьерами являются незнание о ресурсах и его возможностях, неумение пользоваться ресурсами и интерпретировать данные, отсутствие лингводидактической базы по конкретному применению того или иного инструмента в зависимости от индивидуальных потребностей разных групп пользователей. Между тем, умение работать с корпусами развивает общепрофессиональные компетенции, необходимые в условиях цифровизации образования. Поэтому для эффективной работы с ними и «плавного» встраивания в учебный процесс необходимо развивать набор компетенций и навыков в работе с цифровыми языковыми ресурсами, среди которых текстовые корпуса занимают центральное место. «Корпусную грамотность» следует рассматривать как вид цифровой грамотности, формируемой в процессе

профессиональной подготовки студентов и повышения квалификации преподавателей филологических специальностей.

Литература:

1. Буторина Е. П. Использование национального корпуса русского языка студентами-иностранцами // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования: материалы международной научной конференции. М.: ГУ-ВШЭ. 2007.

2. Культепина О. А. Возможности корпусного инструмента RuSkELL в преподавании РКИ // В кн.: Многоязычие и семья. *Retorika*. 2018. С. 170—183.

3. Левинзон А. И. Использование НКРЯ в преподавании русского языка иностранным студентам, специализирующимся в области экономики и финансов // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования: материалы международной научной конференции. М.: ГУ-ВШЭ. 2007. С. 47—48.

4. Марушкина А.С, Рахилина Е.В. Корпусные исследования особенностей речи нестандартных говорящих ("херитажный русский") // *Acta Linguistica Petropolitana*. Труды института лингвистических исследований. Т. XI. № 1. 2015. С. 621—639.

5. Рахилина Е. В. О новых инструментах описания русской грамматики: корпус ошибок // *Русский язык за рубежом*. № 3. 2016. С. 20—25.

6. Рулиене Л. Н., Сэкулич Н. Б. Научное понимание термина «смешанное обучение» // *Методология профессионального образования: сборник научных статей Международной научно-практической конференции*. М. 2018. С. 303—305.

7. Славкова С. Некоторые возможности использования НКРЯ в преподавании русского языка иностранным студентам // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования: материалы международной научной конференции. М.: ГУ-ВШЭ. 2007. С. 69—71.

8. Хуторской А.В. Дидактика. Санкт-Петербург : Питер. 2017. 718 с.

9. Boulton A., Cobb T. Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*. 2017, 67(2). P. 348—393.

10. Boulton A. Data driven learning and language pedagogy. In: S. Thorne & S. May (eds.), *Language, Education and Technology*. *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer. 2017. P. 181—192.

11. Boulton A., Landure C. Using corpora in language teaching, learning and use. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 35(2). 2016.

12. Gablasova D., Brezina V., McEnery, A.M. Collocations in corpus-based language learning research: identifying, comparing and interpreting the evidence In: *Language Learning*. 67, Suppl. 1. 2017. P. 155—179.

13. Johns T. Chapter 2: Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. *Classroom Concordancing*. Birmingham: ELR. 1991.

14. Leńko-Szymańska A., Boulton A. Data-driven learning in language pedagogy. Introduction to A. Leńko-Szymańska & A. Boulton (eds), *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning*, Amsterdam: John Benjamins. 2015. P. 1—14.

Интернет-ресурсы:

15. Корпусной ресурс RuSkell [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sketchengine.eu/ruskell-examples-and-collocations-for-learners-of-russian/> (дата обращения 04.04.2019)

16. Плунгян В.А. Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов. Лекция, прочитанная в рамках проекта «Публичные лекции» [Электронный ресурс]. URL: <http://polit.ru/article/2009/10/23/corpus/> (дата обращения 07.04.2019)

17. Список полезных электронных русскоязычных ресурсов и корпусов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.slawistik.hu-berlin.de/de/member/yazhinou> (дата обращения 07.04.2019)

Yazhinova Uliana
doctor philosophie
yazhinou@hu-berlin.de
Humboldt University of Berlin
Berlin, Germany

THE PROBLEM OF CORPUS (IL-)LITERACY IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

This article presents a retrospective analysis of practical experience in work with Slavistic students and teachers of Russian as a Foreign Language (RFL) in German universities and colleagues. The article discusses the concept of "corpus literacy" as a part of digital literacy, which in our time is beneficial to all participants in the educational process. The relevance of this discussion relates to the expansion of application possibilities of linguistic corpora and methods of corpus linguistics, not only for research, but also in the RFL. The increasing number of online educational resources and their availability has led to a noticeable expansion of the user audience, which undoubtedly leads to a revision of the set of competencies required for the successful use of such sort of digital resources. Especially in the situation of the teaching language abroad, teachers and students can benefit from corpus resources and methods. Corpus linguistics as a linguistic tool could become a universal and effective supplement for creating teaching materials for RFL. Moreover, corpus work could be integrated in a "blended-learning" process and increase a research interest in a language and an effectiveness of students' or learners' independent work. However, as experience shows, researchers and practitioners often face the problem of over-information, often lacking the ability to extract, analyze, and interpret the corpus data. The article discusses the results of the survey conducted among users of German educational institutions (students and teachers). The purpose of this study is to determine the level of corpus literacy and the difficulties of its formation and improvement. At the end the model of corpus literacy formation as a part of professional education of RFL students' and teachers' is suggested.

Keywords: *Corpus literacy; digital literacy; blended learning; Russian as a foreign language; corpus education; corpus linguistics.*

УДК 372.881.161.1

Янкович Михал
магистр
mjankowicz@gmail.com
Краковский педагогический университет
Краков, Польша

ПОЛЬСКО-РУССКИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ОМОНИМЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ

В статье описывается роль польско-русских межъязыковых омонимов, так называемых ложных друзей переводчика, в обучении РКИ. Благодаря выполняемым на занятиях упражнениям, базирующимся на данном явлении, повышается интерес

учащихся к изучению иностранного языка, а сами уроки становятся менее монотонными.

Ключевые слова: *межъязыковая омонимия; ложные друзья переводчика; РКИ; русский язык; польский язык.*

В статье анализируется роль польско-русских межъязыковых омонимов в обучении русскому языку. Явление межъязыковой омонимии было относительно подробно охарактеризовано в научных трудах с точки зрения языкознания. Так, в Польше изучением вопроса в языковой паре польский – русский занимался, в частности, Кжиштоф Кусаль, автор «Русско-польского словаря межъязыковых омонимов» [8]. С другой стороны, не так уж часто исследуется роль данного явления в обучении иностранному языку. В научных трудах из области лингводидактики преимущественно затрагиваются вопросы интерференции или национально ориентированного обучения. Интерференция чаще всего рассматривается как неправильно сформированные языковые навыки учащихся, от которых следует избавляться. В данной статье постараемся доказать, что с явлением польско-русской межъязыковой омонимии, кроме барьеров в изучении языка, связаны также определенные возможности, которыми могут воспользоваться авторы учебных пособий, преподаватели, учителя и сами учащиеся.

Явление межъязыковой омонимии является особо интересным в случае родственных языков, в данном случае рассмотрим пару польский – русский. Лексический состав обоих языков содержит значительное количество однокоренных слов, значения которых не всегда являются сходными.

В статье представлены возможности, связанные с использованием так называемых «ложных друзей переводчика» при обучении новой лексике. На основе опроса, проведенного среди студентов первого курса русской филологии, дается также характеристика их отношения к данному явлению и оценка его роли в обучении РКИ.

При обучении иностранному языку у учащихся наблюдается явление переноса: в психологии перенос обозначает использование выученного раньше навыка при выполнении других заданий. Понятие было заимствовано и употребляется также в области лингводидактики. Выделяется положительный и отрицательный перенос. Первый – ускоряет процесс обучения, учащийся может воспользоваться языковыми навыками из родного (или другого) языка, когда говорит на иностранном. Отрицательный перенос, иначе называемый интерференцией, заключается в том, что выученный навык мешает в усвоении нового [5, с. 10].

Положительный перенос заключается в том, что учащийся использует модели, структуры родного языка, составляя высказывания на неродном языке. Перенос возникает уже на этапе теоретических представлений, а затем реализуется в производстве речи. Данное явление зачастую используется на начальном этапе обучения иностранному языку как методический прием. Однако на следующих этапах преподаватели стараются ограничить его роль, так как в перспективе использование навыков родного языка может способствовать возникновению отрицательного переноса, то есть интерференции. Учащемуся не следует привыкать к мысли, что в родном и иностранном языке одни совпадения [3].

В лингводидактике выделяются два вида интерференции [5, с. 12]:

- замедление ассоциативного процесса;
- замедление воспроизведения (*hamowanie reprodukcyjne*).

Замедление ассоциативного процесса в том случае, когда реакция на некий стимул приводит к возникновению двух различных навыков.

Можно ли предупредить интерференцию и противодействовать ей? Некоторые исследователи методики обучения иностранному языку (Л. Ньюмарк, Д. И. Рейбел)

считают, что ошибки учащихся свидетельствуют о том, что они не усвоили языковые знания и умения [7, с. 114]. Учащиеся вместо слов из иностранного языка употребляют хорошо известные им слова или словоформы из родного языка, как будто игнорируя нормы иностранного языка. Следовательно, сторонники данной концепции приходят к выводу, что прогнозирование ошибок, связанных с интерференцией, и борьба с ней лишены смысла, необходимо только продолжать интенсивный процесс обучения, при этом учащийся, получив знания, может ограничить или даже исключить интерференцию.

Противодействие интерференции заключается в дифференциации, то есть применении приемов, направленных на выработку отдельных реакций на действие похожих стимулов в родном (польском) языке [5, с. 55]. Как отмечает Н. В. Имедадзе, чтобы преодолеть интерференцию, необходимо усвоить новый способ членения действительности [2, с. 262]. На явление интерференции влияют два фактора – генерализация стимула и генерализация реакции [7, с. 100]. Суть генерализации заключается в том, что все дополнительные стимулы, более или менее похожие на основной стимул, вызывают похожую реакцию.

В контексте исследований И.П. Павлова выделяются 3 вида дифференциации [7, с. 100]:

- дифференциация стимулов путем многократного повторения,
- дифференциация путем сопоставления обоих стимулов при непосредственной и прямой конфронтации,
- дифференциация путем связывания каждого из двух стимулов с иной реакцией.

Первый способ дифференциации применялся в аудиолингвальном методе и заключается в автоматизации языковой структуры. Второй метод заключается в сопоставлении форм, которые путают учащиеся под влиянием сходства с родным языком. Некоторые исследователи считают, что в ходе сопоставления учащийся сталкивается с двумя трудностями вместо одной, что замедляет процесс усвоения нового материала. Однако этот метод отличается высокой эффективностью и противодействует генерализации. Третий метод – на практике вводятся дополнительные ситуативные упражнения, которые связывают определенные языковые структуры с соответствующими ситуациями [7, с. 116-123].

Явление межъязыковой омонимии может вызывать интерес у любого человека, но особо полезным оказывается в работе следующих групп:

- учителей, при подготовке набора авторских лексических упражнений, при вводе новой лексики,
- авторов учебников в юмористических текстах-диалогах, мини-сюжетах, в которых используются приемы языковой игры, основывающиеся на комизме употребления слов в значении из иностранного языка (хорошим примером является изданное в Польше пособие «От А до Я», адресованное изучающим русский язык на начальном этапе),
- учащихся, чтобы облегчить запоминание новой лексики, вырабатывать определенные ассоциации, записывать заметки и конспекты в определенном порядке,
- любого человека, проявляющего интерес, так как пары таких слов, как правило, остаются в памяти, являются любопытными фактами за счет сходств и различий между языками, что позволяет «блистать» в компании.

Явление межъязыковой омонимии, как живое, яркое и любопытное, вызывает интерес не только у лингвистов, переводчиков, преподавателей, но и у многих, изучающих иностранный язык. Вслед за Зигмунтом Гросбартом, межъязыковую омонимию можем определить как явление тождественности или сходства формы между единицами разных языков при их разной семантике или функции [6, с. 25]. В литературе встречается несколько терминов, обозначающих данное явление. В научно-

популярных изданиях преобладает метафорический термин «ложные друзья переводчика», метко отображающий двойственность явления. С одной стороны, тождественно звучащие на другом языке слова – друзья, они воспринимаются положительно, так как нет необходимости их запоминать, они легко произносятся, зачастую совпадает и их написание в обоих языках. С другой стороны, они ложные, что учащиеся и переводчики осознают, лишь когда употребляют лексемы с неправильным значением, допуская лексическую ошибку, и переведенные или составленные тексты или высказывания оказываются непонятными реципиентам, вызывают нежеланный комический эффект либо неадекватную реакцию собеседника. Межъязыковые омонимы рассматриваются скорее как барьер при передаче информации на иностранном языке, особенно как элемент языковой интерференции, которая осложняет межкультурную коммуникацию [6, с. 25]. Реже применяются другие названия межъязыковых омонимов: языковые ловушки, аппроксиматы, тавтологии, псевдоэквиваленты, мнимые эквиваленты, обманчивые языковые межъязыковые сходства, а также межъязыковые синонимы, межъязыковые полисемы, ложные или неполные языковые параллели, ложные эквиваленты, гетеронимы, ложные когнаты, псевдоинтернационализмы и т.п. [1, с. 8].

Особенности межъязыковой омонимии. О фонетико-графических межъязыковых омонимах можем говорить только в случае языков со сходной графикой. Однако для записи польского и русского используются разные буквы, принадлежащие разным алфавитам, имеющие свои аналоги, которые удастся быстро подобрать в результате транслитерации. Фонетическая подсистема обоих языков также отличается (другие правила акцентуации, иная специфика произношения отдельных звуков, правила редуцирования и т.п.), поэтому в языковой паре наблюдается фонетическое сходство отдельных лексем, но они не тождественны по звучанию.

Графические межъязыковые омонимы отличаются друг от друга произношением, но они сходны по написанию. Следует отметить, что в разных языках один и тот же знак может обозначать разные звуки. Фонетические межъязыковые омонимы обладают тождественным значением, но различаются по написанию. Полные межъязыковые лексические омонимы принадлежат к одной части речи во всех словоформах. Частичные, иначе неполные – совпадают лишь в одной или реже в нескольких грамматических формах [1, с. 37-43].

Нередко слова-омонимы, несмотря на различающиеся значение в польском и русском языках, принадлежат к одной лексико-семантической группе, с их помощью описывается один и тот же фрагмент действительности.

В случае родственных языков (польский – русский), в словах-омонимах часто выступает один общеславянский корень, а в ходе исторического развития языка семантика разошлась в результате семантического сдвига. Омонимичные пары могут отличаться друг от друга семантическим объемом, то есть в одном языке слово имеет более узкое, например, *думать* – *dumać* (рус. размышлять, раздумывать), *говорить* – *gaworzyć* (рус. гулить, лепетать), а в другом – более широкое значение. В процессе развития родственных языков могли возникнуть также противоположные значения, например, *запомнить* – *zapomnieć* (рус. забыть).

В случае некоторых слов в анализируемой языковой паре денотация отличается частично, относится к одному понятию, но не в одинаковой степени, например, оба нижеперечисленные слова восходят к лексеме *молодой*: *młodzienc* (рус. юноша) – *младенец*. Такие пары могут вызывать особые трудности при их усвоении учащимися, так как обе лексемы относятся к одному и тому же признаку (молодость), а обозначают людей разного возраста.

У многих польско-русских омонимов лексикографическое значение совпадает частично, это друзья «частично ложные» со сходной орфографией и, в основном, с общей семантикой. Такие слова, зачастую, по ошибке употребляются учащимися в

неточном, приближенном значении, например, *симпатичный* (слово относится к характеру и внешности) – *sympatyczny* (рус. *милый*, слово, не относящееся к внешности); *лагерь* (выступает во многих лексико-семантических вариантах, соответствует польскому слову *obóz*) – *łagier* (рус. *лагерь* только в значении колонии, места заключения); *kolega* (рус. *приятель товарищ*) – *kollega* (выступающий в значении *сотрудник*).

Значения некоторых слов-омонимов относятся к совсем разным семантическим полям, например, *ужинать* – *użynać* (рус. *резать*), *арка* – *arka* (рус. *ковчег*), *чулки* – *czułki* (рус. *усики, рожки, щупальца*), *галка* – *galka* (рус. *шарик*), *глаз* – *głaz* (рус. *скала, валун*), *дума* – *duma* (рус. *гордость*), *качка* – *kaczka* (рус. *утка*), *морс* – *mors* (рус. *морж*), *вуз* – *wóz* (рус. *воз, телега*), *кит* – *kit* (рус. *замазка*), *бур* – *bór* (рус. *бор*).

Следует отметить, что некоторые межъязыковые омонимы являются одновременно омонимами в рамках одного языка, например, *брак* (супружество) – *brak* (дефект, недостаток) – *brak* (рус. *отсутствие, недостаток*). В другом языке (польском) перечисленные слова имеют лишь одно значение.

При введении лексики можно перечислять целые группы слов-омонимов и их соответствий, а также называть слова, близкие по звучанию и написанию – паронимы. В паре польский – русский часто имеем возможность собрать омонимическую лексику в пределах одного тематического круга, так как значения многих лексем в славянских языках разошлись в результате семантического сдвига. Ниже приведем примеры групп нескольких похоже звучащих лексем, значения которых не совпадают. В некоторых случаях возможно объединить лексику в пределах одной тематической группы или на базе ассоциации:

- Фрукты: *дыня* – *melon, dynia* – *тыква, tykwa* – *горлянка*;
- Определение времени: *час* – *godzina*, *година* – *устар. время, время* – *czas*; *година* – *czasu*, *часы* – *zegar*, *время, год* – *rok, rok* – *los*, *сутки* – *doba*;
- Змеи: *змея* – *wąż* (конкретизация по отношению к польскому), *змийа* – *гадюка*, *уж* – *zaskroniec* (как обобщение по отношению к польскому);
- Блюда: *рассольник* – *zupa ogórkowa, rosół* – *рассол* – *solanka, солянка*;
- Календарь: *неделя* – *tydzień, niedziela* – *воскресенье, воскресенье* – *zmartwychwstanie*;
- Время дня: *утро* – *poranek, завтра* – *jutro*;
- Члены семьи: *дядя* – *wujek, дедушка* – *dziadek, niewiasta* – *невеста*;
- Мебель – блюдо: *диван* – *kanapa, ковер* – *dywan, икра* – *kawior*;
- Мебель: *стол* – *stół, стул* – *krzesło, кресло* – *fotel*;
- Помещение – предмет: *магазин* – *sklep, журнал* – *magazyn, sklep* – *krypta, склад* – *magazyn*;
- Время года – температура: *зимний* – *zimowy, холодный* – *zimny*;

Помимо выше приведенных слов, на уроках РКИ в польскоязычной аудитории следует обратить внимание учащихся на часто употребляемую лексику, даже если нет возможности объединить ее в тематическую группу, например, *животные* – *zwierzęta, одушевленные* (грамматическая категория) – *żywotne*; *зовут* (форма глагола *звать*) – *zwać* (форма *zwać*), *профессия* – *zawód*; *żyć жить* – *mieszkać, żyć* – (тоже) *жить*, формулы приветствия и поздравления – *передавать привет* – *rozdrawiać, поздравлять* – *gratulować (składać życzenia)*, *конечно* – *[u] oczywiście, конечный [ч]* – *końcowy (конечная остановка), непременно* – *koniecznie*.

Усваиваемые одновременно межъязыковые омонимы и паронимы в области одного языка помогут запомнить написание слов и разницу в их семантике, поскольку контрастируют друг с другом (например, *неделя* – *tydzień, niedziela* – *воскресенье, воскресенье* – *zmartwychwstanie*). Собранные в одну группу некоторые омонимы и паронимы позволяют обратить внимание учащихся на формы слов, которые они часто путают, в которых допускают грамматические ошибки, например, формы

единственного и множественного числа лексем: *свет* – *świat, światło, цветок* (мн. ч. *цветы*) – *kwiat* (l.mn. *kwiaty*), *цвет* (мн. ч. *цвета*) – *kolor* (l.mn. *kolory*). В вышеприведенных примерах формы слов существенно отличаются как в пределах одного языка (русского), так и по сравнению с польскими эквивалентами, являющимися межъязыковыми паронимами.

Лексические омонимы, принадлежащие к одной части речи, встречаются в языковой паре русский – польский наряду с лексико-грамматическими. Вторые, относящиеся к разным частям речи, как правило не путаются учащимися, а они не обращают внимания на их сходство сразу, так как они используются в разных контекстах, употребляются как иные члены предложения, выполняют иную функцию, отличаются сочетаемостью, например, *зовут* – *zawód*; *кеды* – *kiedy* и т.п.

Следует отметить, что явление омонимии в широком смысле наблюдается не только на уровне лексики, но и других языковых единиц, сходных по звучанию, например, словосочетаний (*вместе* – *w mieście*, *зарок* – *za rok*, *затемно* – *za ciemno*, *злыдень* – *zły dzień*, *начеку* – *na czeku* [4].

Опрос.

В рамках анализа роли межъязыковых омонимов в обучении РКИ среди студентов первого курса русской филологии был проведен опрос. В опросе участвовали 19 человек, изучающие русский один месяц (на базовом уровне, 5x45 мин/неделю). Студенты могли утвердительно или отрицательно ответить на вопросы, касающиеся их отношения к межъязыковой омонимии как явлению и ее роли в обучении иностранному языку:

1. Считаешь ли ты явление межъязыковой омонимии интересным?
2. Считаешь ли, что на занятиях по русскому языку мы должны делать упор на обучение словам-ложным друзьям переводчика?
3. Легче тебе запоминать лексику, если она дается в двойных парах типа: слово на русском – его перевод на родной, омонимичное слово на родном – перевод на русский (например, *неделя* – *tydzień, niedziela* – *воскресенье*)?
4. Считаешь ли упражнения с так называемыми ложными друзьями переводчика привлекательным элементом занятий?
5. Легче ли тебе изучать лексику в группах паронимов: *воскресенье* - *niedziela, воскресение* – *zmartwychwstanie, спаситель* – *zbawiciel, спасатель* – *ratownik*?

17\19 студентов сочли явление межъязыковой омонимии интересным. Столько же опрошенных посчитали упражнения с так называемыми ложными друзьями переводчика привлекательным элементом занятий. Следовательно, слова-омонимы могут приковывать внимание учащихся, а их введение вносит разнообразие в ход занятий (урока). 15\19 студентов считали, что на занятиях по русскому языку мы должны делать упор на обучение словам-ложным друзьям переводчика. Следует отметить, что в паре родственных языков (польский – русский) таких слов относительно много. Словарь Кусала, охватывающий межъязыковые омонимы в широком смысле (в том числе межъязыковые паронимы), содержит около 1350 пар [8], а словарь Шалека, для сравнения, учитывающий омонимы в более узком понимании – около 900 пар [9]. В опрошенной группе все студенты считали, что им легче запоминать лексику, если она дается в двойных парах типа: слово на русском – его перевод на родной, омонимичное слово на родном – перевод на русский (пр. *неделя* – *tydzień, niedziela* – *воскресенье*). Таким образом, подчеркивается разница в семантике ложных друзей переводчика, студенты могут ассоциировать омонимы с их переводами. Опрошенные положительно относятся также к изучению лексики в группах паронимов. 15\19 студентов ответили, что им легче изучать лексику в группах паронимов типа *воскресенье* – *niedziela, воскресение* – *zmartwychwstanie, спаситель* – *zbawiciel, спасатель* – *ratownik*. Благодаря такому способу введения лексики студенты могут осознать, как важно правильное написание и произношение слов, так как лексемы,

отличающееся друг от друга одной фонемой или одной буквой, могут иметь совершенно иное значение. Следовательно, понимание значимости самого явления и его роли положительно влияет на подход учащегося к изучению иностранного языка.

Данная группа студентов выполнила также задание, в котором следовало подобрать польские эквиваленты к русским словам: соединить их стрелками со словами, записанными кириллицей (транскрипция на латинице):

| | | |
|------------|--------------|-------------|
| неделя | (niedziela) | zapamiętać |
| диван | (diwan) | tydzień |
| ковёр | (kawior) | tapczan |
| запомнить | (zapomnit') | panna młoda |
| дыня | (dynia) | ogłoszenie |
| тыква | (tykwa) | melon |
| письмо | (pis'mo) | list |
| гордиться | (garditsa) | dywan |
| невеста | (niewiasta) | dynia |
| объявление | (objawienie) | być dymnym |

Несмотря на то, что студенты изучали русский язык лишь месяц, они преимущественно правильно соединяли слова. 10 из 19 студентов правильно соединили все слова с их эквивалентами на польском языке, 6 студентов допустили 2 ошибки, 2 студента – 3 ошибки, 1 студент – 4 ошибки.

В случае пары славянских языков умелое использование явления межъязыковой омонимии в обучении РКИ может облегчить и ускорить усвоение новой лексики, расширение словарного запаса. Изучая сходную по звучанию лексику, учащийся должен запомнить лишь значение лексемы, а ее произношение ему известно из родного языка. Новая лексика может усваиваться также путем ассоциации в группах нескольких слов-омонимов, собранных по определенной теме или категории. Ложные друзья переводчика предоставляют также возможность привлечь внимание и интерес людей, не знающих иностранного языка и другого алфавита (кириллицы), поскольку можно применять транслитерацию или транскрипцию. Основная задача преподавателя – обратить внимание учащихся на ловушки, связанные с существованием польско-русских и русско-польских межъязыковых омонимов, назвать и отметить самые частотные конструкции, в которых допускаются ошибки, связанные с явлением межъязыковой омонимии.

Литература:

1. Хуцишвили С. Славянские межъязыковые омонимы. Тбилиси 2010. 169 с.
2. Чиршева Г. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2015. 488 с.
3. Языковые контакты: краткий словарь. Составители В.М. Панькин, А.В. Филиппов. М.: Наука. 2011, [Электронный ресурс]. URL: https://language_contacts.academic.ru/429/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D1%81 (дата обращения: 02.04.2019).
4. Biblioteka LEU [Электронный ресурс]. URL: http://www.biblioteka.vpu.lt/zmogu_sirzodis/PDF/svetimosioskalbos/2004/Kusal.pdf (дата обращения: 02.04.2019).
5. Harczuk Z. Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego. Warszawa, 1972. 84 ss.
6. Kaleta R. Białorusko-polska homonimia międzyjęzykowa. Warszawa, 2014. 175 ss.
7. Komorowska H. Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Warszawa, 1975. 176 ss.

8. Kusal K. Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 2003. 190 ss.
9. Szalek M. Słownik homonimów rosyjsko-polskich. Poznań, 2004. 202 ss.

Jankowicz Michał

master

mjankowicz@gmail.com

Pedagogical University of Cracow

Krakow, Poland

POLISH-RUSSIAN INTERLANGUAGE HOMONYMS IN TEACHING RUSSIAN

The article describes the role of Polish-Russian interlanguage homonyms, called false friends, in teaching Russian language. Thanks to exercises based on this phenomenon performed in the classroom, students are more interested in learning a foreign language and lessons become less monotonous.

Keywords: *interlanguage homonymy; false friends; Russian; Polish.*

Зарегистрировано в Министерстве
социальных ресурсов Венгрии.
Регистрационный номер 69.981/96

Издание Российского культурного центра
Будапешт, VI, пр. Андраши, 120.
Отв. за выпуск – А.А. Уразбекова
Подписано к печати 10 декабря 2019 г.
Объём 26,67 п.л.
Тираж 100 экз.

