

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА**

ВЫСШАЯ ШКОЛА ПЕРЕВОДА

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

YSKT SPRÁK
रूसी भाषा
Langue russe
Руски језик
Venäjän kieli
Russisk språk
Lingua russa
Russische Sprache
Idioma ruso
Krievu valoda
Idioma rus
Язык росыјски
روسور نيلز, ميچور لهه
Russian language
Ρωσική γλώσσα
Руский јазык
Rusų kalba
Limba rusă
Ruski јазык
תּיסורה הפּשט
Руский јазык
Ruski језик
Ryska språket
Idioma russo

**III МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ**

**ПРОГРАММА
АННОТАЦИИ К ДОКЛАДАМ
ГРЕЦИЯ, 2013**

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
Высшая школа перевода
При финансовой поддержке Федерального агентства
по печати и массовым коммуникациям РФ

**Русский язык в современном мире:
традиции и инновации
в преподавании русского языка
как иностранного и в переводе**

Материалы III международной
научно-практической конференции

26 апреля – 1 мая 2013 г.

УДК 81
ББК 81.2-1

Русский язык в современном мире... Материалы III международной научной конференции. М.: Изд. Высшая школа перевода МГУ. 2013. – 896 с.

ISBN 978-5-91366-623-9

В сборник включены материалы докладов, представленных на III международной научно-практической конференции «Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе».

В опубликованных докладах освещаются различные аспекты современных научных исследований в области преподавания русского языка как иностранного, а также вопросы теории, истории и методологии перевода сравнительной культурологии и методики подготовки переводчиков.

Сборник представляет интерес для исследователей в области методики и практики преподавания русского языка как иностранного, теории, методологии и дидактики перевода, сопоставительной лингвистики и сравнительного литературоведения, культурологии и межкультурной коммуникации. Материалы сборника будут, несомненно, полезны для преподавателей, аспирантов, студентов и всех, кому близка данная тематика.

УДК 81
ББК 81.2-1

СОДЕРЖАНИЕ

НАПРАВЛЕНИЕ I.

Русский язык в системе подготовки специалистов межъязыковой коммуникации	11
<i>Азаматова А.Х.</i>	
УНИФИКАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ: ПОНЯТИЕ И ЗНАЧЕНИЕ	12
<i>Ахметбекова А.М.</i>	
СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ	27
<i>Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.</i>	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	34
<i>Боранбаева З.И.</i>	
ИЗУЧЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ, ХАРАКТЕРНЫХ ДЛЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ, В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК»	40
<i>Буторина Е.П., Миронова И.С.</i>	
НЕСВОБОДНЫЕ СОЧЕТАНИЯ СЛОВ В ИНСТРУКТИВНЫХ ТЕКСТАХ	48
<i>Герасимова К.М., Темкина Н.Е., Клименко Н.Н.</i>	
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ	48
<i>Двинова Е.О., Пономарева З.Н.</i>	
ЯЗЫКОВОЙ ВКУС, РЕЧЕВОЕ ПОСЛЕВКУСИЕ... ..	57
<i>Дюсетаева Р.К., Жанкидинова Г.Т.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ	64
<i>Екшембеева Л.В.</i>	
МОДУЛЬНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИКИ ВО ВТОРОМ ЯЗЫКЕ	70
<i>Жаксылыкова К.Б., Турсунова Г.Т., Айтжанова Г.Д.</i>	
СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	76
<i>Зиновьева Т.И.</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ	81
<i>Касым Б.К., Алибаева М.</i>	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ	89
<i>Колесова Д.В.</i>	
СПОСОБЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	94
<i>Комарова З.И.</i>	
КАТЕГОРИЯ ЕДИНИЧНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ПРИНЦИПЫ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ РКИ	101

<i>Кротова Т.А.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	111
<i>Кулакова В.А., Султанова А.М.</i> УСВОЕНИЕ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ БЕЗ ПРАВИЛ ПО ФОРМУЛЕ «ИНВАРИАНТ СТ»	118
<i>Кулик А.Д.</i> УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ПРОФЕССИЯ – ПОЛИТОЛОГ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	126
<i>Куралева И.Р.</i> КОНСТРУКЦИЯ У КОГО ЕСТЬ ЧТО КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ РКИ	134
<i>Лесневская Д.С.</i> ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ БИЗНЕСА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ	141
<i>Литвинова Г.М.</i> К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ ЛЕКЦИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ	151
<i>Львова А.С.</i> ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	158
<i>Максимчук Н.А.</i> ОПИСАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ОНОМАСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПОСОБИЯХ СЛОВАРНОГО ТИПА	166
<i>Масюк М.Р., Суворова Е.Г.</i> РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	176
<i>Мещерикова А.Ю.</i> АДАПТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТВОРЧЕСКИХ ВУЗАХ	182
<i>Муджири С.А., Каджая Н.Д.,</i> ОБУЧЕНИЕ И ПЕРЕВОД ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ ПОСЛОВИЦ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	190
<i>Мустаева М.Ш., Нурлихина Г.Б., Шаханова Р.А.</i> СОЗДАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	202
<i>Нагорный И.А.</i> МАГИСТЕРСКИЙ КУРС «ФУНКЦИИ РУССКИХ ЧАСТИЦ» В РАМКАХ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ТИПА	209
<i>Новикова В.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ	216

<i>Нуришаихова Ж.А.</i> ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЭВРИСТИКИ	223
<i>Обухова Т.М.</i> ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ	229
<i>Петрик Л.М.</i> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ВОСПРИЯТИЮ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЮ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ	236
<i>Плотникова Г.Н.</i> РАБОТА НАД СЕМАНТИКОЙ ПРОИЗВОДНОГО СЛОВАВ ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	241
<i>Румянцева Н.М.</i> УСПЕШНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ОБРАЗОВАНИЯ	250
<i>Тарасова Е.Н.</i> ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ВОСПРИЯТИЮ ЛЕКЦИЙ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	256
<i>Тер-Саркисян Л.А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ И ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-АРМЯН РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	264
<i>Туралиева Г.У.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ С ПРЕЦЕДЕНТНЫМИ ТЕКСТАМИ В КАЗАХСТАНСКОЙ ПРЕССЕ	271
<i>Тъмболова А.О.</i> МАКРО И МИКРОПОЭТИКА ЯЗЫКА ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	278
<i>Устинов А.Ю., Чабанец Т.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ЛОГОЭПИСТЕМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ЧЕРЕЗ РУССКОЕ ТОПОНИМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО	285
<i>Ушакова Н.И.</i> РУССКАЯ ОНОМАСТИКА В КУРСЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	291
<i>Эргашева Г.К.</i> СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ РУССКОГО ЯЗЫКА	299
<i>Хавронина С.А.</i> НОРМЫ РУССКОГО СЛОВОПОРЯДКА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	305
НАПРАВЛЕНИЕ II.	
Теория, история и методология перевода	311
<i>Алексеева М.О.</i> К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	312

<i>Ашимханова С.</i> ИСТОРИЯ ПЕРЕВОДА ПРОЗЫ ГАБИТА МУСРЕПОВА НА РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ	321
<i>Баркибаева Р.Р.</i> ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО СБЛИЖЕНИЯ КУЛЬТУР И НАРОДОВ	328
<i>Басиля Н.А., Путкарадзе Т.Д.</i> ПОЭТИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД КАК МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ	335
<i>Гарбовский Н.К.</i> ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ	344
<i>Голубева-Монаткина Н.И.</i> ВЛАДИМИР ВЕНИАМИНОВИЧ БИБИХИН О ПЕРЕВОДЕ ФИЛОСОФИИ	353
<i>Гоциридзе Д.З., Алексидзе М.Д.</i> ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАГЛАВИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	361
<i>Грибановская Е.С.</i> «СВОЯ» И «ЧУЖАЯ» ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА	368
<i>Егоян С.Г.</i> РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ	378
<i>Есакова М.Н., Кольцова Ю.Н.</i> ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК ЗНАК, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЙ КАЧЕСТВО ПРЕДМЕТА	386
<i>Есембеков Т.У., Адаева Е.С.</i> СТИЛЕМА КАК ЕДИНИЦА ПЕРЕВОДА ПОЭЗИИ АБАЯ	393
<i>Жаксылыков А.Ж.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ «ПРАКТИКУМА ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПЕРЕВОДУ» И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕРЕВОДЧЕСКОМУ ДЕЛУ	401
<i>Иванова О.Ю.</i> ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОЭТОВ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В КУРСЕ ИСТОРИИ ПЕРЕВОДА	407
<i>Какзанова Е.М.</i> КОМПЬЮТЕРНЫЙ ПЕРЕВОДЧИК: ЕСТЬ ЛИ ПЛЮСЫ?	415
<i>Костикова О.И.</i> ДИДАКТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ОЦЕНКИ ПЕРЕВОДА	422
<i>Маршалек М.</i> ЛИЦЕВАЯ СТОРОНА КОВРА ИЛИ ИЗНАНКА: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПАРЕМИЙ В.П. АСТАФЬЕВА НА ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК	430
<i>Мешкова Е.М.</i> К ВОПРОСУ О ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДА ОРИГИНАЛУ	438
<i>Миронова Н.Н.</i> КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	450

<i>Мишкурин Э.Н.</i> ПОЛЕМИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ О РОЛЕВЫХ ИГРАХ В ТРИАДЕ «АВТОР – ПЕРЕВОДЧИК – ЧИТАТЕЛЬ» В ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ПЕРЕВОДА	456
<i>Моцаж М.</i> ЗАКАДРОВЫЙ ПЕРЕВОД И СУБТИТРЫ – ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ КИНОПЕРЕВОДУ	469
<i>Поморцева Н.В.</i> ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРУППЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	476
<i>Салкынбай А., Авакова Р.</i> РОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ И ПЕРЕВОДОВ	482
<i>Слизкова М.В.</i> ЛИНГВО-МЕТРОЛОГИЧЕСКИЕ ШКАЛЫ КАК НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В МЕТОДОЛОГИИ ПЕРЕВОДА	486
<i>Ткач С.Ю.</i> ЯЗЫКОВОЙ МЕЛАНЖ: В ПОИСКАХ СМЫСЛА ВЫСКАЗЫВАНИЯ	493
<i>Труханова Е.В.</i> ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	504
<i>Турумбетова Л.А.</i> О НЕКОТОРЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ПЕРЕВОДА	508
<i>Уржа А.В.</i> ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПАССИВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ: НОРМА – ПЕРЕВОДЧИК – ЧИТАТЕЛЬ	516
<i>Чович Б.</i> О СТРУКТУРЕ СЛОЖНОГО МНОГОМЕРНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ОБРАЗА «ГОРНОГО ВЕНЦА» ПЕТРА II П. НЕГОША И ВОПРОСЫ ЕГО РЕЦЕПЦИИ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ	522
<i>Чович Л.И.</i> ФРАЗЕОЛОГИЯ В МЕМУАРАХ В. НАБОКОВА И В ПЕРЕВОДАХ НА СЕРБСКИЙ И ХОРВАТСКИЙ ЯЗЫКИ	537
<i>Шестакова Ди Франко Н.Н.</i> О ПРЕИМУЩЕСТВАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА В ПРЕПОДАВАНИИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА	549
НАПРАВЛЕНИЕ III. Культурно-антропологические аспекты межъязыковой коммуникации	559
<i>Аллахвердиева Ф.Ш. гызы</i> КОНЦЕПТ «ТРУД» КАК ПРЕДМЕТ СОПОСТАВЛЕНИЯ ПЕРЕВОДОВ ПАРЕМИЙ В ТРЕХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ	560
<i>Алексеева Е.А.</i> НОМИНАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В АСПЕКТЕ ПРОЦЕССА ОТОЖДЕСТВЛЕНИЯ	568

<i>Амириду С.Г.</i> ГРЕЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ПЕТРОВСКОЙ ЭПОХИ	576
<i>Атабаева М.С.</i> ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ЗООКОМПОНЕНТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	585
<i>Ахметжанова З.К., Мирзоева Л.Ю.</i> СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПИСЬМЕННОМ ТЕКСТЕ	592
<i>Баркибаева Р.Р.</i> ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО СБЛИЖЕНИЯ КУЛЬТУР И НАРОДОВ	599
<i>Беликова Е.В.</i> МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	606
<i>Белоглазова Л.Б., Арсеньева И.А., Янева А.</i> К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КУЛЬТУР НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ И БОЛГАРСКОЙ ЗООЛЕКСИКИ	613
<i>Виноградова С.Б., Драчева Ю.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КУЛЬТУРНЫХ ТЕКСТОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	621
<i>Волкова А.А.</i> ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ МЕДИАТЕКСТОВ С ИНОЯЗЫЧНЫМИ ВКРАПЛЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ КОНВЕРГЕНЦИИ.....	631
<i>Вьюнов Ю.А.</i> ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ «РОССИЯ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ»	637
<i>Ганичева С.А.</i> РУССКИЕ ГЛАГОЛЫ-ОРНИТОФОНЫ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛЕКТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА	645
<i>Дюсенова Д.С.</i> ЕВРАЗИЙСКИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	651
<i>Ешекенева А.К.</i> ИЗМЕНЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТА-БИЛИНГВА.....	658
<i>Ильина Е.Н., Фишер Н.Л.</i> СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЫ МИРА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ПРОЗЕ В.И. БЕЛОВА	665
<i>Иманбердиева С.К.</i> ГОСПОДЬ – ДЕМИУРГ ВСЕГО ПРОИСХОДЯЩЕГО	672
<i>Имангазинов М.М.</i> ОБЩНОСТЬ ДРЕВНЕЙ КАЗАХСКОЙ И РИМСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	678
<i>Какильбаева Э.Т.</i> «КРОВЬ И ПОТ» А. НУРПЕИСОВА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА РУССКОЙ И КАЗАХСКОЙ КУЛЬТУР	683

<i>Калита О.Н., Гарцов А.Д., Павлидис Г.С.</i> УЧЕТ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРЕЧЕСКИХ УЧАЩИХСЯ КАК ПУТЬ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	690
<i>Касым Б.К.</i> МЕТАФОРА: КУЛЬТУРНАЯ КОННОТАЦИЯ И КАК СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ЗНАКЕ	697
<i>Коробова С.Н.</i> ПЕЙЗАЖНАЯ ЖИВОПИСЬ КАК ПОИСК ЛИЧНОСТНОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ: РОССИЯ И КАНАДА	703
<i>Креч Т.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	711
<i>Кулиева Р.Г.</i> КОНЦЕПЦИЯ ВОСТОКА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ «СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА».....	719
<i>Ланда Т.Ю.</i> СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПЛЮРАЛИЗМ РУССКОЙ ДРАМАТУРГИИ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА	727
<i>Мамедова Э. С., Нуренгиз Э.Ч. кызы</i> ФРЕЙМ МУЖЧИНА/МУЖ – ЖЕНЩИНА/ЖЕНА	732
<i>Мусатаева М.Ш., Есенова П.С.</i> ОТРАЖЕНИЕ СИНТАГМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ДВУЯЗЫЧНОМ СЛОВАРЕ НАИМЕНОВАНИЙ КОНЦЕПТОВ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДВУХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР	740
<i>Назаретян В.М.</i> НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В РУССКОМ И НОВОГРЕЧЕСКОМ ЯЗЫКАХ	755
<i>Османова З.Ж.</i> МОТИВАЦИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ	764
<i>Половинко Е.А., Фан Цзяньвей</i> СИСТЕМА РОДСТВА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ	770
<i>Рахимова А.М.</i> ОРАТОРСТВО – ПОКАЗАТЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	778
<i>Романовская А.А.</i> АНТИЧНЫЕ ОБРАЗЦЫ «МИРОВОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА»	787
<i>Сабитова З.К.</i> РУССКИЙ ЯЗЫК И ЕВРАЗИЙСКАЯ КУЛЬТУРА В КАЗАХСТАНЕ	793
<i>Салханова Ж.Х.</i> СИНТЕЗ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ КАК ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ	801
<i>Сафаралиева Г.М. кызы</i> ЗООМОРФНАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ОБРАЗНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА	812

<i>Скляренко К.С.</i> ОТРАЖЕНИЕ ЕВРАЗИЙСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОНЦЕПТАХ	819
<i>Скрипникова А.И.</i> РОЛЬ ПОЛИАЗЫЧНЫХ СМИ В СТАБИЛИЗАЦИИ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ	828
<i>Смагулова Г.Н.</i> РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА В КАЗАХСКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ	834
<i>Суатай С.К., Даркенбаев А.И.</i> ПУТИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ	841
<i>Тё М.В.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗ «ЮЖНОЙ КЕЛПН» КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	847
<i>Тихомирова Ю.А.</i> РОЗА НЬЮМАРЧ – ПЕРЕВОДЧИК И ПОПУЛЯРИЗАТОР РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МИРЕ	855
<i>Фацанова С.В.</i> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В РАДИОДИСКУРСЕ И РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ	863
<i>Харацидис Э.К.</i> РОССИЯ ГЛАЗАМИ НОКОСА КАЗАНДЗАКИСА	869
<i>Харитонов А.А.</i> СЛОВАРЬ РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ: ОТ ИДЕИ К ВОПЛОЩЕНИЮ	876
<i>Ходжумян Б.С.</i> РОЛЬ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	882
<i>Хромова И.А., Сюй Лили</i> ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕПЦИИ ПЬЕС А.П. ЧЕХОВА В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ	889

НАПРАВЛЕНИЕ I

РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Азаматова А.Х.
КазНУ им. аль-Фараби
г. Алматы (Казахстан)

A.H. Azamatova
Al-Farabi Kazakh National University
Almaty (Kazakhstan)

УНИФИКАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ: ПОНЯТИЕ И ЗНАЧЕНИЕ

UNIFICATION OF LINGUISTIC TERMINOLOGY: CONCEPT AND IMPORTANCE

Статья посвящена проблеме унификации и упорядочения терминологической системы лингвистики, формирующей основу метаязыка данной отрасли науки. Представляя особую функционально-коммуникативную область конкретного языка, терминология является важнейшим каналом интеллектуальной коммуникации, располагая мощным потенциалом специальных терминообразующих средств, которые призваны обеспечивать оптимальность профессионально-научной деятельности. Выравнивание и универсализация семантического пространства, конвенционализация значений в значительной мере поддерживаются использованием стандартных смыслов греко-латинских лексем и словообразовательных элементов. В статье приведены результаты исследования средств выражения системных, лексико-семантических, прагматических отношений терминологических единиц, путей пополнения метасловаря современного языкознания, способов структурирования самих лингвистических терминов и этапов их кодификации.

The paper is devoted to the issues of unification and regularization of the terminological system of linguistics forming a basis of meta-language in given branch of science. Presenting a special functional-communicative domain of a concrete language, the terminology is the most important channel of intellectual communication, having great potential of special term means which are designed to provide optimal professional and scientific activities. The alignment and universalization of semantic space, conventionalization of meanings are appreciably supported by use of standard meanings of Greco-Latin lexemes and word-formative elements. The paper reports results derived from studying the expression means of system, lexico-semantic, pragmatic relations of terminological units, ways of replenishment of meta-dictionary in modern linguistics, ways of structuralization of linguistic terms themselves and stages of their codification.

Ключевые слова: унификация, стандартизация, терминология, упорядочение, термин, терминологический элемент.

Key words: unification, standardization, terminology, regularization, term, word-formative elements.

В современных условиях упорядочение специальной лексики и ее адекватное представление в словарях различных типов приобретает огромное значение для успешного развития науки и эффективного взаимопонимания специалистов. Представляя особую функционально-коммуникативную область конкретного языка, терминология является важнейшим каналом интеллектуальной коммуникации, распо-

лагают мощным потенциалом специальных терминообразующих средств, которые призваны обеспечивать оптимальность профессионально-научной деятельности.

В настоящее время в развитии терминологии языкознания достаточно четко просматриваются две тенденции: 1) неуклонный рост числа новых терминов, связанный с появлением в лингвистике не существовавших ранее направлений, и 2) расширение количества и объема понятий, выражаемых через посредство существующих терминов. Обе эти тенденции, будучи реализованы на практике, приводят к появлению большого количества терминов-дублетов, непоследовательности в употреблении существующих терминов.

Данные проблемы в использовании научной терминологии приобретают особую значимость в связи с увеличением роли информационных технологий во всех видах научной практики, широким использованием справочных систем, электронных словарей терминологии, требующих соответствия научных терминов определенным нормам.

Выход из ситуации, сложившейся в сфере лингвистического терминообразования и терминопользования, видится в поиске таких путей, следование которым позволило бы доказательно обосновать принципиальную возможность унификации и стандартизации терминологического массива, применяемого в современном языкознании.

Еще в 1968 году один из создателей современного терминоведения Д.С. Лотте писал: «...В настоящее время наблюдается значительный рост интереса к практическому упорядочению терминологии во многих областях науки и техники, однако имеется большая опасность «кустарного» подхода к этому вопросу. Всякий термин независимо от того, строится ли он для понятия нового или он призван заменить уже существующий термин, должен быть научно обоснован. Лишь при этих условиях терминологией будет выполняться та роль, которая ей предназначена – служить более совершенным орудием, при помощи которого мы оперируем научными понятиями» [Лотте, 1968, с. 38].

Сегодня, хотя прошло более сорока лет, данное высказывание остается актуальным. При отсутствии строго аргументированной, в научном плане, терминологии невозможно плодотворное и успешное развитие ни одной науки или области знания. Неоспоримым является и тот факт, что именно терминология выполняет важнейшую роль в научном познании, являясь источником получения, накопления и хранения информации, а также средством ее передачи.

Сложная (неоднородная, многослойная) структура термина как единицы метаязыка, предполагает многогранность и многоаспектность терминологического анализа. Термин может быть рассмотрен как своеобразный коррелят некоторой ментальной операции, протекающей в сознании исследователя, и на этом основании в термине усматриваются субъективные свойства, представляющие в целом субъективный мир его создателя (Алексеева Л.М.). Вместе с тем термин является универсальной языковой категорией, характеризующейся общими свойствами языкового знака.

Термин представляется как «свободное, многослойное образование: языковой субстрат и логический суперстрат образуют соответственно нижний и верхний слой термина, а сердцевина его составляет терминологическая сущность, которая

включает его концептуальную структуру, функциональную структуру, формальную структуру, представленную терминологическими элементами» [Лейчик, Бесекирс, 1998, с. 138].

Являясь обозначением определенного научного понятия, термин возникает и функционирует не в языке в целом, а внутри отдельных подязыков, наиболее представительной частью которых является терминология, формирующая единое межъязыковое пространство и обеспечивающая «выход» за пределы конкретных языков. Общее нэтическое пространство, пространство значений и смыслов непосредственно формируются терминосистемами.

Терминология является системой, но ее системные свойства представлены имплицитно, в отличие от терминологической системы, где системные свойства должны быть выражены явно. Если терминология – реальный объект, моделирующий реальную картину предметной области в динамике, то терминосистема – это всегда формализованное описание терминологии, ее модель. Терминосистему можно назвать когнитивной моделью терминологии, или метамоделью предметной области.

Процессы универсализации семантического пространства протекают с большей интенсивностью и результативностью в сфере научной терминологии, поскольку терминосистемы разных языков, и, в особенности, интернациональная часть терминосистем, характеризуются сильными семантическими связями, которые актуализируются как общая база для взаимопонимания при коммуникации носителей разных языков.

Любая терминология предполагает обязательную и постоянную работу по ее упорядочению. «Если сознательно не заниматься терминами, ученые в конце концов перестанут понимать друг друга. Форма науки оказывается отнюдь не безразличной к содержанию самой науки» [Будагов, 1974, с. 124]. Упорядочение терминологии предполагает ее унификацию, приведение в соответствие с системой научных понятий и лингвистическими требованиями к идеальному термину.

Унификация лингвистической терминологии – это одно из направлений терминологической работы, деятельность компетентных субъектов, направленная на приведение нормативных лингвистических терминов к единой системе, единообразию с использованием всей совокупности приемов и средств, обеспечение их соответствия всем нормам, предъявляемым к терминам на трех уровнях: логическом, лингвистическом и содержательном.

«Первым условием создания нормативных терминов является унификация терминов – сложный процесс, включающий минимизацию вариантов терминов, обеспечение однозначного соответствия между выбранным термином и обозначаемым им понятием в системе понятий. Унификация терминов реализуется в виде гармонизации, упорядочения и стандартизации терминов и их совокупностей» [Лейчик, 1989, 41].

В процессе унификации лингвистической терминологии необходимо добиваться соответствия лингвистических терминов следующим основным требованиям: 1) нормативность, находящая свое проявление в лингвистическом, содержательном и логическом аспектах; 2) воспроизводимость (устойчивость), связанная в первую очередь со статистическим критерием определения степени терминологичности той

или иной языковой единицы; 3) конвенциональность (общепринятость, общепризнанность), позволяющая термину в любой языковой среде сохранять свою понятийную адекватность и основные внешние (структурные) признаки; 4) концептуально-семантическая целостность, в рамках которой термин должен выражать все стороны номинируемого им понятия; 5) соотносительность с конкретной областью знаний (специализация термина), реализуемая в логической структурированности всех оттенков значения термина; 6) дефинируемость (дефинитивность), предполагающая наличие у термина четко очерченной дефиниции, являющейся в свою очередь органической частью дефинитивного поля всей терминологической системы.

Основными способами унификации лингвистической терминологии являются разработка терминологических дефиниций и составление тезаурусов.

Понятие «унификация лингвистической терминологии» необходимо четко разграничивать с понятиями «упорядочение лингвистической терминологии» и «стандартизация лингвистической терминологии». Термин «упорядочение лингвистической терминологии» является наиболее широким по своему содержанию и включает в себя три вида терминологической работы: унификацию, гармонизацию и стандартизацию.

Стандартизация нормативной правовой терминологии – одно из направлений терминологической работы, деятельность компетентных субъектов по составлению и утверждению в установленном порядке определенных документов, содержащих перечень рекомендованных к использованию лингвистических терминов, требования к нормативным лингвистическим терминам, а также в необходимых случаях – их определения.

Целью любого вида упорядочения или стандартизации всегда является установление точного соответствия между референтом (классом однородных явлений, обозначаемых знаком) и его знаковым выражением. Чем менее значителен референт, тем более вероятно нахождение точного соответствия. Чем более распространен и общеупотребителен референт, тем выше вероятность появления дополнительных значений.

Унификация лингвистической терминологии осложняется действием «причин, внешних по отношению к языковой природе термина: это бурное развитие лингвистики XX века, особенно второй половины, множественность лингвистических направлений, школ, концепций в мировом и в отечественном языкознании, что предельно активизировало терминотворчество и явилось главным деструктивным, дестабилизирующим фактором по отношению к лингвистической терминологии в целом» [Салмина, Куликова, 2002, с. 7].

Метаязык лингвистики подается систематизации, унификации и последующей стандартизации, по крайней мере, в той части его номенклатурно-терминологической части, которая сформирована на интернациональной (греко-латинской) части, которая и характеризуется наличием полного семантического соответствия в рамках различных семиотических кодов. Общая основа метаязыка лингвистики обеспечивает прямую передачу информации при переводе с одного языка на другой и позволяет достичь максимального формального соответствия между аналогичными терминологическими единицами различных языков.

Растущая интернационализация социальной и духовной жизни, обусловленная общечеловеческим прогрессом, постоянно вызывает появление множества новых реалий, идей, концепций и иных мыслительных категорий, требующих однозначного обозначения в разных языках. Эти требования поддерживаются экстралингвистическими факторами, которые «подталкивают» языки к интенсивным поискам языковых средств и способов словесного выражения новых понятий.

Процесс интернационализации терминологии следует отделять от процесса беспереводного заимствования терминов, который зачастую разрушает родовидовые связи терминологических систем, что, в свою очередь, препятствует упорядочению терминологии.

В формировании новых понятий, в том числе и интернационального характера, участвуют все языки. Однако, как свидетельствуют многочисленные наблюдения, в силу определенных исторических, социально-культурных и языковых факторов большинство новых смыслов общечеловеческого характера до сих пор получает материализованное воплощение прежде всего с помощью греческого и латинского языков, выполняющих функции «строительного материала». Это делает чрезвычайно важным и актуальным изучение значения и терминообразовательных способностей грецизмов и латинизмов как в каждом отдельном языке, так и в общем интернациональном фонде научной терминологии.

Лингвистические термины на греко-латинской основе характеризуются наличием значительного семантического соответствия в рамках различных семиотических кодов, что в большинстве случаев обеспечивает прямую передачу информации при переводе с одного языка на другой и позволяет достичь максимального формального соответствия между аналогичными терминологическими единицами различных языков.

Выравнивание и универсализация семантического пространства, конвенционализация значений в значительной мере поддерживаются использованием стандартных смыслов греко-латинских лексем и словообразовательных элементов.

Понятие терминоэлемента как минимальной значимой единицы возникло в русском терминоведении в 40-х гг. (Д.С. Лотте) и в настоящее время получило широкое распространение. Это понятие релевантно лишь в рамках того представления о природе термина, которое противопоставляет термин общеупотребительному слову как особую единицу, семантическая сущность которой не совпадает полностью с обычным словом.

Понимание терминоэлементов как морфологических, а не синтаксических или символических компонентов термина, позволяет рассматривать их «как тройкого вида конститутивные единицы в структуре термина: 1) терминоэлементы, выделяемые посредством морфологического членения термина-слова; 2) терминоэлементы, выделяемые в результате синтаксического членения термина-словосочетания и 3) терминоэлементы, выделяемые посредством изобразительно-графического членения, при котором в составе термина оказываются символы, имеющие только графическое выражение» [Суперанская и др., 1989, с. 102].

Терминоэлемент можно определить как двустороннюю языковую единицу, указывающую на определенное терминологическое поле. Дейктичность терминоэлемента

может колебаться от предельно конкретного указания, исключающего варианты, например, ди, уни, а, ретро, пан (такие элементы, как правило, междисциплинарны), до самого общего указания, например, на языковой уровень (ср. морф 'указание на морфологический уровень') или раздел языковедческой науки (ср. – ив 'указание на грамматические категории и формы').

«В связи с этим возникает вопрос о лингвистическом статусе терминологического элемента среди прочих единиц языка. Поскольку сам термин с лексико-грамматической точки зрения функционирует как слово (хотя и ограниченное сферой употребления в специальном подязыке) и поскольку терминологический элемент существует как значимый компонент термина, есть, казалось бы, все основания считать терминологические элементы обычными морфемами. На самом деле морфемы – всегда принадлежность определенного языка, в этом смысле они уникальны, греко-латинские терминологические элементы же – достояние многих языков и поэтому они универсальны» [Суперанская и др., 1989, с. 104]. Их семантические, структурно-комбинационные и функциональные свойства проявляются не в стихии конкретного языка вообще, а в пределах специального метаязыка.

Детальное рассмотрение некоторых терминологических моделей позволяет не только выявить ступени терминологизации элемента и известной стандартизации его значения, но и проследить «поведение» элемента уже в статусе терминологизированной единицы. В процессе функционирования терминологической модели в метаязыке лингвистики возникают семантические и структурные девиации, свидетельствующие об условности модели. С одной стороны, это выражается в расширении сферы применения модели (например, -ема в неструктурном значении) и генетической неоднородности заполняющих ее элементов, а с другой – в превращении элемента, конституирующего эту модель, ее опорного компонента, в самостоятельный (пусть не кодифицированный словарями, но существующий в метаречи лингвистов) термин, обозначающий родовое понятие по отношению ко всем остальным терминам с этим элементом.

Мультиязыковое сопоставление межъязыковых терминологических соответствий позволяет установить основные направления семантической транспозиции, поддерживаемой греко-латинскими словообразовательными средствами в сфере лингвистической науки, конечным результатом которых является образование общего терминологического фонда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Будагов Р.А.* Терминология и семиотика / Человек и его язык. М.: Изд-во МГУ, 1974. 262 с.
- Куликова И.С.* Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). / И.С. Куликова, Д.В. Салмина. Санкт-Петербург: «САГА», 2002. 351 с.
- Лейчик В.М.* Предмет, методы и структура терминоведения: Автореф. дис. ...д-ра филол. наук. М.: Институт языкознания, 1989, 47 с.
- Лейчик В.М.* Терминоведение, предмет, методы, структура. / В.М. Лейчик.

Л. Бесекирска. Белосток: Университет Белостока, 1998. 184 с.

Лотте Д.С. Как работать над терминологией: основы и методы / Д.С. Лотте. М.: Наука, 1968. 119 с.

Реформатский А.А. О перекодировании и трансформации коммуникативных систем / Исследования по структурной типологии. – М.: Наука, 1963. 214 с.

Суперанская А.В. Общая терминология: Вопросы теории. / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. М.: Наука, 1989. 246 с.

Ахметбекова А.М.
КазНУ им. аль-Фараби
г. Алматы (Казахстан)

A. Akhmetbekova
Al-Farabi Kazakh National University
Almaty (Kazakhstan)

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ

STRUCTURAL FEATURES OF DICTIONARY ENTRY

Данная статья посвящается структурным особенностям словарной статьи, отражающей микроструктуру словаря лингвистических терминов. В рамках лингвистических исследований одним из характерных компонентов стало определение значения слов. Проблема построения словарной статьи является одной из основных при семантизации термина. Основная цель данного исследования – описать структурные особенности словарной статьи в словаре лингвистических терминов на английском, русском и казахском языках и дать краткую характеристику каждому из ее элементов, указывающих на их взаимосвязь и взаимозависимость.

В статье исследуются словари лингвистических терминов на трех языках и определяется структура словарной статьи, состоящей из семи элементов: заголовочная единица (термин), фонетическая характеристика, этимологическая справка, грамматическая характеристика, семантизация заголовочной единицы, иллюстративные примеры и пометы. Типичная структура словарной статьи является действительно развернутой характеристикой термина и его взаимосвязи с другими терминами в лингвистике как отдельной отрасли науки.

This article is devoted to the structural features of a dictionary entry which reflects a microstructure of the dictionary of linguistic terms. Within the linguistic research one of the characteristic components is a word definition. The problem of the dictionary entry structure is one of the main in the semantization of terms. The main aim of the research is to describe the structural features of the dictionary entry in the dictionary of linguistic terms in English, Russian and Kazakh and define its elements indicating their relations and interconnections.

In the article the dictionaries of linguistic terms in three languages are studied and the structure of the dictionary entry which includes seven elements is defined: an entry unit (a term), a phonetic characteristic, etymological information, a grammatical characteristic, the semantization of the dictionary unit, exemplifications and labels. The typical structure of the dictionary entry is really an extensive description of the term and its relation with other terms in linguistics as a certain branch of science.

Ключевые слова: микроструктура, словарная статья, заголовочная единица, дефиниция, помета.

Key words: microstructure, dictionary entry, entry unit, definition, label.

В настоящее время ежегодно появляется большое количество терминологических словарей, разрабатываемых лексикографами (терминографами). Словари специальной лексики находят свое применение практически во всех основных видах

терминологической деятельности. При составлении словаря лексикографу (терминографу) необходимо отразить одновременно и динамичность языка как живого организма, и статичность языкового материала как объекта исследования. В рамках лингвистических исследований одним из характерных компонентов стало определение значения слов. С эпохой новых словарей данная деятельность стала все больше практиковаться, поскольку лингвистика, как и многие другие отрасли науки и техники активно развивается, обогащаясь новыми фактами и открытиями.

Построение научной дефиниции представляет собой нелегкую задачу, особенно при определении терминов, выражающих сложные понятия. Проблема построения словарной статьи, отражающей микроструктуру терминологического словаря, является одной из основных при семантизации термина. Следует отметить, что под микроструктурой словаря понимается внутренняя структура любой словарной статьи, имеющей огромное значение для пользователей.

Основная задача микроструктуры любого словаря заключается, с одной стороны, в описании каждой включенной в состав словника лексической единицы в отдельности с позиций, определяемых направленностью, базовой концепцией и принципами составления конкретного словаря, а с другой – в репрезентации этой единицы в системе с выявлением при этом всей иерархии синонимических, антонимических, родовидовых и прочих взаимоотношений между данной лексической единицей и элементами, формирующими эту систему [Азаматова, 2008, с. 250]. Отсюда следует, что микроструктура терминологического словаря основывается, прежде всего, на семантизации заголовочной единицы, с учетом, в первую очередь, ее принадлежности к определенной терминосистеме, а также на семантических связях между терминами посредством дефиниционного анализа.

Почти все словари состоят из словарных статей, исключая лишь те справочники, которые представляют собой списки слов (например, обратные, частотные и другие словари). В рамках микроструктурного параметра словарная статья представляет собой самостоятельный раздел словаря, в котором представлена многосторонняя характеристика слова или другой единицы языка. В.В. Дубичинский характеризует словарную статью как основную структурную единицу словаря, состоящую из заголовочной единицы и ее описания, и на примере так называемого инвариантного словаря предлагает комплексную структуру словарной статьи [Дубичинский, 2009, с. 56].

Однако структура словарной статьи зависит от типа словаря, хотя какие-то отдельные общие части присущи всем словарным статьям. Эти части следующие: 1) заголовочное слово (единица), открывающее словарную статью; 2) описание семантико-стилистических и грамматико-функциональных особенностей слова; 3) документальное подтверждение существования слова в языке и показ того, как оно реально используется в речи, т.е. цитаты-иллюстрации [Ступин, 1985, с. 47].

Основная цель данного исследования – описать структурные особенности словарной статьи в словаре лингвистических терминов на английском, русском и казахском языках и дать краткую характеристику каждому из ее элементов, указывающих на их взаимосвязь и взаимозависимость.

Исследуя словарь лингвистических терминов, следует отметить, что словарная статья по своей структуре двучастна: она состоит из двух частей – левой (объясняемой) и правой (объясняющей). Отметим, что объясняющая часть должна совпадать или соответствовать объясняемой части, являясь своего рода определенным тождеством, так как дефиниция должна быть соразмерна понятию, не быть слишком широкой или узкой. Левая часть представлена леммой – словом или словосочетанием, которое составляет единицу словника. В правой части представлена экспликация семантики леммы и сочетаемостные возможности данного слова. Анализ словарных статей на английском, русском и казахском языках подтверждает тот факт, что микроструктура словаря лингвистических терминов является основополагающим фактором в макроструктуре данного словаря в целом.

Вопросы, связанные со структурой словарной статьи в рамках микроструктуры словаря лингвистических терминов, потребовали использование описательного метода, на основе которого проводится характеристика каждого из элементов словарной статьи и сравнительно-сопоставительного метода для выявления общего и особенного между словарными статьями на английском, русском и казахском языках.

Итак, остановимся более подробно на структуре и содержании словарной статьи словаря лингвистических терминов на английском, русском и казахском языках. Как правило, в ней отражены следующие характеристики:

1. Заголовочная единица (термин) – языковая единица, вводящая словарную статью согласно алфавитному принципу. Следует отметить, что словарные статьи в отдельных терминологических словарях могут также располагаться по алфавитно-гнездовому или идеографическому принципу. Однако, словарные статьи в словаре лингвистических терминов следуют алфавитному принципу и соответственно располагаются на своем алфавитном месте. Например, *alternation*, *ambiguity* [Trask, 1993, с. 13]; ДВУЯЗЫЧИЕ, ДЕЕПРИЧАСТИЕ [Розенталь, 2003, с. 98]; АРГОТИЗМ-ДЕР, АРЕАЛ [Сулейменова, 1998, с. 45]. Заголовочные единицы в словаре лингвистических терминов на русском и казахском языках пишутся прописными буквами, а на английском языке – строчными. В казахском варианте заголовочные единицы не выделены полужирным шрифтом в отличие от двух сопоставляемых языков. Однако во всех трех словарях термины пишутся с абзаца.

Заголовочными единицами могут выступать не только единицы-термины, но и словосочетания или комбинации слов. Например, *bound form* [Trask, 1993, с. 32], *chain-of-being hierarchy* [Trask, 1993, с. 40]; ВИД ГЛАГОЛА [Розенталь, 2003, с. 57], ВОКАТИВНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ [Розенталь, 2003, с. 66]; ЖАСЫРЫН КАТЕГОРИЯЛАР [Сулейменова, 1998, с. 342], САЛҒАСТЫРМАЛЫ ТИПОЛОГИЯ [Сулейменова, 1998, с. 355]. Следует отметить, что в словаре лингвистических терминов на русском языке отдельные словосочетания помещаются на алфавитном месте опорного слова, а на остальные компоненты словосочетаний делаются отсылочные словарные статьи. Например, РАЗБОР ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ. <...>. ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ РАЗБОР – см. разбор орфографический (в статье разбор) [Розенталь, 2003, с. 283]. В словарях на английском и казахском языках такого рода отсылочные словарные статьи не наблюдаются. Таким образом, сопоставляя заголовочные единицы

на трех языках, отметим, что при введении их в словарную статью необходимо придерживаться алфавитного принципа, которому и следуют лингвистические термины исследуемых словарей.

2. Фонетическая характеристика заголовочной единицы (термина) указывает на произношение языковой единицы, т.е. это может быть транскрипция, знак ударения и т.п. Например, *aposiopesis* [ˌæpəʊsaɪəˈpiːsɪs] n. <...> [Trask, 1993, с. 18], *circumfix* [ˈsɜːkəmˈfɪks] n. <...> [Trask, 1993, с. 42]; АРГО. <...> [Розенталь, 2003, с. 30], ГРАФЕМА. <...> [Розенталь, 2003, с. 92]. Данные примеры показывают, что фонетическая характеристика заголовочных единиц необходима пользователю для правильного произношения, т.е. в английском языке – транскрипция, а в русском – ударение. В словаре лингвистических терминов на казахском языке заголовочные единицы не снабжены знаком ударения.

3. Характеристика термина по происхождению, т.е. этимологическая справка, которая дается после заголовочной единицы (термина) в скобках. Каждая единица указывает на источник заимствования. Например, ДУБЛЁТЫ (франц. *doublet* из *double* – двойной). <...> [Розенталь, 2003, с. 114]. ИЗОГЛОССА (от греч. *isos* – одинаковый, подобный + *glōssa* – язык, речь). <...> [Розенталь, 2003, с. 132]. РАДИКСОИДЫ (от лат. *radix* – корень). <...> [Розенталь, 2003, с. 406]; ДЕСКРИПТИВТИК ЛИНГВИСТИКА (ағыл. *descriptive* – сипаттамалы) – <...> [Сулейменова, 1998, с. 100]. ЛЕКСИКАЛАНУ (грек. *lexis* – сөз) – <...> [Сулейменова, 1998, с. 200]. ОБЪЕКТ (лат. *objectum* – зат) – <...> [Сулейменова, 1998, с. 248]. В отличие от английского языка, словарные статьи на русском и казахском языках придерживаются этимологии терминов, указывающей на язык-источник и первоначальное значение заголовочных единиц.

4. Грамматическая характеристика представляет собой информацию об основных морфологических свойствах заголовочной единицы. Например, *automaton* (pl. *automata*) [ɔːˈtɒmətən, -ə] n. <...> [Trask, 1993, с. 24], *boundary* [ˈbaʊndrɪ] n. <...> [Trask, 1993, с. 32], *canonical* [kəˈnɒnɪkl] <...> [Trask, 1993, с. 36]. Следует отметить, что в словарной статье на английском языке указывается часть речи заголовочной единицы (n. – имя существительное, adj. – имя прилагательное). Если имя существительное является исключением, то дается форма множественного числа (pl. – множественное число). В русском и казахском вариантах грамматической характеристики не наблюдается.

5. Семантическая характеристика термина представлена дефиницией. Под семантизацией термина понимается устранение неопределенности относительно значения слова. Дефиниция как логико-понятийная категория ориентирована на строго научное видение действительности.

Семантическая характеристика – основная и самая сложная часть словарной статьи любого словаря. В одноязычном терминологическом словаре, построенному по алфавитному принципу, семантическая характеристика термина осуществляется через логическое определение его значения. К построению полного лексикографического определения термина могут быть выдвинуты следующие требования: предварительный анализ логико-понятийной схемы, выделение родового понятия,

выделение существенных признаков понятия, выделение отличительных признаков данного понятия от других понятий [Герд, 1986, с. 54].

Следует отметить, что, несмотря на требования, не все дефиниции выделяют родовое понятие. Как правило, только родовидовым дефинициям присуще выделение ближайшего рода и видового отличия. Однако семантизация заголовочной единицы в словаре лингвистических терминов на английском, русском и казахском языках может осуществляться не только по принципу родовидовой дефиниции, но и она может быть перечислительной, операциональной и т. п.

Например, accusative [ə'kju:zətɪv] n. or adj. A case form typically marking the direct object of a transitive verb [Trask, 1993, с. 4]. affix [ˈæfɪks] n. A bound morpheme which can only occur attached to a word or stem [Trask, 1993, с. 11]; АНА́ФОРА (греч. anaphora – вынесение вверх). Стилистическая фигура, заключающаяся в повторении одних и тех же элементов в начале каждого параллельного ряда [Розенталь, 2003, с. 25]. ПОДЛЕЖА́ЩЕЕ. Главный член предложения, грамматически независимый от других членов предложения, обозначающий предмет мысли [Розенталь, 2003, с. 330]; ВИБРАНТ (лат. vibrare – шайкалу; тербелу) – активті сөйлеу мүшелерінің ритмикалық діріл нәтижесінде пайда болатын дірілді, созылыңқы Сонор дауыссыздар [Сулейменова, 1998, с. 63]. ДИФТОНГ (греч. di – екі, екі рет + phtongos – дауыс, дыбыс) – Буын жасайтын потенциалды мүшеленбейтін екі элементтен тұратын күрделі Дауысты [Сулейменова, 1998, с. 114].

ПЕРЕДНЕЯЗЫ́ЧНЫЕ СОГЛАСНЫЕ. Зубные и небоно-зубные согласные. [Розенталь, 2003, с. 313]. НЕПРЕДИКАТІВНЫЕ КАТЕГО́РИИ ГЛАГО́ЛА. Категория вида и категория залога [Розенталь, 2003, с. 228]; АНАЛОГ (греч. analogos – сәйкестенген, үйлесімдік) – әр түрлі Тілдердегі бір Сөздің семантикалық, этимологиялық, морфологиялық, т.б. жағынан сәйкестігі [Сулейменова, 1998, с. 35]. ШҰҒЫЛ-ҚОПАРМАЛЫ ДАУЫССЫЗДАР – Эксплозивті, Жабасыңқы-шұғыл дауыссыздар [Сулейменова, 1998, с. 63].

Anastrophe [ə'næstrəfi] n. The use of an abnormal word order for rhetorical effect: She walked in pastures green [Trask, 1993, с. 16]. blending [ˈblendɪŋ] n. The process of word formation by the combination of arbitrary parts of existing words: smog (smoke plus fog) [Trask, 1993, с. 31]; ЛЕКСИКАЛИЗА́ЦИЯ. Превращение сочетания слов в устойчивое словосочетание, функционирующее в языке в качестве эквивалента отдельного слова. Железная дорога, белый гриб, заработная плата, красная смородина [Розенталь, 2003, с. 182]. ПРЕДИКА́ЦИЯ (лат. praedicatio – высказывание). Отнесение содержания высказывания к действительности, осуществляемое в предложении [Розенталь, 2003, с. 352]; ДЕОНИМДЕНУ (лат. de – қашықтау, өзгерту, жоғалту мағынасындағы приставка) – Онимнің қосымшасыз Аппеллятивке айналу процесі [Сулейменова, 1998, с. 99]. КОНВЕРГЕН́ЦИЯ (лат. converge – табысамын, жақындаймын) – тарихи даму барысында тілдік единицалардың жақындасуы мен түйісуі [Сулейменова, 1998, с. 187].

Данные семантические характеристики показывают, что дефиниции терминов accusative, affix; АНА́ФОРА, ПОДЛЕЖА́ЩЕЕ; ВИБРАНТ, ДИФТОНГ являются родовидовыми, ПЕРЕДНЕЯЗЫ́ЧНЫЕ СОГЛАСНЫЕ, НЕПРЕДИКАТІВНЫЕ

КАТЕГО́РИИ ГЛАГО́ЛА; АНАЛОГ, ШҰҒЫЛ-ҚОПАРМАЛЫ ДАУЫССЫЗДАР – перечислительными и *anastrophe, blending*; ЛЕКСИКАЛИЗА́ЦИЯ, ПРЕДИКА́ЦИЯ; ДЕОНИМДЕНУ, КОНВЕРГЕНЦИЯ – операциональными.

Согласно вышеуказанным требованиям, отметим, что все дефиниции терминов построены на основе логико-понятийного анализа. Такие типы дефиниций как перечислительные и операциональные не являются родовидовыми, поскольку не обладают родовидовой структурой. Однако, в перечислительных дефинициях понятийное содержание определяемого термина фиксируется посредством перечисления элементов, входящих в него как видовые его представители. А в операциональных дефинициях, несмотря на отсутствие родового понятия, дифференцирующие признаки указывают на способ образования, построения или на происхождение дефинируемых понятий. Отсюда следует, что выделение родового понятия не всегда является обязательным для дефиниций лингвистических терминов на английском, русском и казахском языках. Прежде всего, данное явление зависит от типа дефиниции.

6. Иллюстративные примеры: словосочетания, которые дают дополнительную характеристику смысловых особенностей слов, раскрывают сферу их употребления, подчеркивая их нормативность, служат руководством для современного словоупотребления. Например, *ablaut* ['æblaʊt] n. Grammatical inflection by variation in the vowel of a root, as in English sing, sang, sung [Trask, 1993, с. 2]. *affixation* ['æfɪk'seɪʃ(ə)n] n. The process of attaching an affix to a base, as in the derivation of unhappy or happiness from happy [Trask, 1993, с. 11]; АРГО́. (франц. *argot* – жаргон). Речь отдельных социальных групп, сообществ, искусственно создаваемая с целью языкового обособления, отличающаяся главным образом наличием слов, непонятных людям непосвященным. Школьное аргю. Студенческое аргю. Спортивное аргю. Аргю картежников. Воровское аргю [Розенталь, 2003, с. 30]. АССИМИЛЯ́ЦИЯ ПРОГРЕССИ́ВНАЯ. Уподобление в результате влияния предшествующего звука на последующий (редкое явление в русском языке). Ванька > Ванька [ван'к'ъ] – смягчение [к] под влиянием предшествующего мягкого [н] [Розенталь, 2003, с. 33]; ДЕСТИНАТИВ (лат. *destinacio* – анықтау, тағайындау, белгілеу) – заттың функциялық белгісін білдіретін Синтаксема. Мыс., қаз. т. Бұл қуанышка сенің шашуың ән болсын [Сулейменова, 1998, с. 101]. МЕТОНИМИЯ (грек. *methonymia* – атау жаңарту) – белгілі бір заттар мен құбылыстардың сыртқы және ішкі мән-мағынасының реалды байланыстылығына қарай алмастыру амалы: мата – зат; жер атау – адамдардың тобы; іс-әрекетінің нәтижесі және т.б. Мыс., қаз. т. ақ қағаз – қағаз «құжат», ине шаншу – шаншу тию [Сулейменова, 1998, с. 222]. Данные иллюстративные примеры после семантической характеристики заголовочных единиц на трех сопоставляемых языках помогают пользователю более подробно раскрыть сферу их употребления.

7. Отсылки в лексикографии представлены пометами *see, cf. (compare)* в словаре лингвистических терминов на английском языке; *см. (смотри), ср. (сравни)*, то же что и и т.п. – на русском языке; *қара, барабар* – на казахском языке. Например, *abbreviatory variable* n. A variable whose possible values are restricted to a specified set. Cf. *essential variable* [Trask, 1993, с. 1]. *alternant* ['ɔ:ltənənt]. See *allomorph* [Trask,

1993, с. 13]; АСИ́НДЕТОН (греч. asyndeton – несвязанное). То же, что бессоюзие [Розенталь, 2003, с. 32]. ВАРИА́НТ КО́РНЯ (от лат. varians, variantis – изменяющийся) – см. корень слова [Розенталь, 2003, с. 48]. ВНУТ́РЕННЯЯ РЕЧЬ. Речь непронизносимая, незвучащая, речь «про себя», обращенная субъектом к самому себе. Ср.: внешняя речь [Розенталь, 2003, с. 64]; ТҮБІР ТІЛДЕР – кара. Тілдердің дараланушы типі [Сулейменова, 1998, с. 192]. ЖАҢА СӨЗ – Неологизммен барабар [Сулейменова, 1998, с. 241]. Данные пометы помогают устанавливать определенную связь между терминами, а также сопоставить схожие или, напротив, различные по своему пунктуационному направлению слова и словосочетания. При наличии отсылки словарная статья называется отсылочной.

Таким образом, анализ словарной статьи в словарях лингвистических терминов на трех языках позволяет определить ее типичную структуру, состоящую из взаимосвязанных и взаимозависимых элементов. Результаты анализа каждого отдельного элемента словарной статьи сводятся в следующей таблице:

№ п/п	Элемент словарной статьи	Словарная статья		
		Английский язык	Русский язык	Казахский язык
1	Заголовочная единица	+	+	+
2	Фонетическая характеристика	+	+	-
3	Этимологическая справка	-	+	+
4	Грамматическая характеристика	+	-	-
5	Семантизация заголовочной единицы	+	+	+
6	Иллюстративные примеры	+	+	+
7	Пометы	+	+	+

Следует отметить, что структура словарной статьи является наиболее значимой составляющей в системе самого словаря. На основе сравнительно-сопоставительного метода при анализе словарной статьи на английском, русском и казахском языках выделяются семь элементов, дающих многостороннюю характеристику заголовочной единицы (термина).

Проведенный анализ показывает, что в словаре лингвистических терминов на казахском языке словарная статья не содержит фонетической и грамматической характеристики. Однако отсутствие грамматической характеристики наблюдается также и в словарной статье на русском языке. В отличие от казахского и русского языков, словарная статья на английском языке обладает грамматической характеристикой, но не имеет этимологической справки. Отсюда следует, что такие элементы как заголовочная единица, ее семантизация, иллюстративные примеры и пометы составляют общую структуру словарной статьи в словаре лингвистических терминов на трех языках. Такие элементы, как фонетическая характеристика, этимологическая справка и грамматическая характеристика дополняют общую структуру словарной статьи, делая ее наиболее комплексной и значимой.

Типичная структура словарной статьи, состоящая из семи элементов, является действительно развернутой характеристикой термина и его взаимосвязи с другими терминами в лингвистике как отдельной отрасли науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Азаматова А.Х.* Метаязык лингвистики: Монография / А.Х. Азаматова. Алматы: Қазақ университеті, 2008. 308 с.
- Герд А.С.* Основы научно-технической лексикографии (как работать над терминологическим словарем) / А.С. Герд. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1986. 72 с.
- Дубичинский В.В.* Лексикография русского языка: учебное пособие / В.В. Дубичинский. М.: Наука: Флинта, 2009. 432 с.
- Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2003. 623 с.
- Ступин Л.П.* Лексикография английского языка: учеб. пособие для студентов ин-тов и фак. иностр. яз. / Л.П. Ступин. М.: Высшая школа, 1985. 168 с.
- Тіл білімі сөздігі* / Э. Сулейменова [т. б.]. Алматы: Ғылым, 1998. 544 с.
- A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics / R.L.Trask. New York: Routledge, 1993. 335 p.

*Безкоровайная Л.С.
Штыленко В.Е.
Штыленко Е.Л.*

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
г. Харьков (Украина)

*L. Bezkorovaynaya
V. Shtylenko
O.Shtylenko*

Kharkiv National Automobile and Highway University
Kharkiv (Ukraine)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

CURRENT PROBLEMS OF EFFICIENCY IN FOREIGN STUDENTS TRAINING

В статье рассматривается широкий круг вопросов, связанных с обучением иностранцев русскому языку на подготовительных факультетах в Украине: оптимальное использование компьютерных технологий и традиционных средств обучения, повышение профессиональной компетенции преподавателей русского языка, создание современных учебников для начального этапа, обучение на английском языке.

The article deals with a wide range of issues related to teaching foreigners the Russian language at the preparatory departments in Ukraine: the optimal use of computer technology and traditional means of training, increasing the professional competence of the Russian language teachers, creating modern textbooks for the initial stage of education, training in English.

Ключевые слова: обучение иностранцев русскому языку, компьютерные технологии, профессиональная компетенция, обучение на английском языке.

Key words: teaching Russian to foreigners, computer technology, professional competence, training in English.

Ежегодно поток иностранных граждан, приезжающих в Украину для получения высшего образования, растет (приблизительно на 10% в год). В настоящее время в украинских вузах обучается около 60 тысяч иностранных студентов. Совершенно очевидно, что важнейшим условием качественной подготовки специалистов для зарубежных стран является уровень владения русским языком. Можно с удовлетворением отметить, что вузами Украины накоплен большой опыт в обучении студентов-иностранцев, а имидж Украины в сфере предоставления образовательных услуг неуклонно повышается.

Однако в последние годы методистами и преподавателями-практиками все активнее высказывается мнение о недостаточно высоком качестве обучения студентов-иностранцев, вызванном рядом разноплановых причин. В качестве таких причин называют следующие: несовершенство методических материалов по русскому языку, отсутствие в необходимом количестве современных компьютерных программ, не-

достаточная подготовка преподавателей к работе с мультимедийными технологиями, низкий уровень обучения научному стилю речи, появившаяся тенденция обучать русскому языку как второму иностранному (в связи с активным внедрением английского языка в качестве главного средства получения образования), а также широко декларируемая, но практически не проводимая индивидуализация в обучении.

Все это в совокупности создает дополнительные трудности в обучении студентов-иностранцев на этапе предвузовской подготовки, негативным образом отражается на качестве знаний по русскому языку и по специальным предметам.

Данное обстоятельство заставляет еще раз обратиться к нерешенным на сегодняшний день задачам преподавания русского языка на начальном этапе. Не претендуя на всестороннее и исчерпывающее освещение обозначенных выше вопросов, кратко остановимся на некоторых проблемах, касающихся обучения студентов-иностранцев на подготовительном факультете, и по возможности предложим некоторые возможные пути их решения.

С нашей точки зрения, одним из главных вопросов повышения эффективности обучения является обеспечение оптимального использования в учебном процессе инновационных технологий и традиционных средств обучения.

В связи с этим следует отметить, что технические средства обучения давно и прочно занимают важное место в системе подготовки иностранных студентов. Так, например, во второй половине прошлого века наиболее востребованными при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) на подготовительных факультетах были магнитофоны и видеоманитофоны. Лингафонные кабинеты использовались в основном для формирования у студентов фонетических навыков, для самостоятельной работы с аудиокассетами, при обучении аудированию, а также для записи речи студентов с ее последующим анализом. Несомненно, это был важный этап в развитии отечественной методики, имевший немало сторонников. Однако преувеличивать роль лингафонных уроков не стоит в том случае, когда обучение происходит в русскоязычной среде. В самом деле, отсутствие в настоящее время лингафонных кабинетов на большинстве подготовительных факультетов вузов Украины вряд ли существенно сказалось на качестве довузовской подготовки иностранных граждан. В качестве самостоятельного элемента технических средств обучения в 90-х годах прошлого века достаточно широкое распространение получил также видеоманитофон. Учебные видеофильмы позволяли в значительной степени повысить активность студентов на занятии. Высокую эффективность показали такие приемы, как обсуждение фильма, его озвучивание, разыгрывание понравившихся эпизодов, разучивание ролей, написание собственных вариантов сценария и т.п. Кроме этого, преподаватели широко использовали показ популярных художественных фильмов, кинокомедий, мультфильмов, которые также являлись важным стимулом для развития речи при изучении русского языка. Названные технические средства обучения все же были только вспомогательными, поддерживающими компонентами учебного процесса, актуальными при решении конкретных методических задач. При этом данным средствам обучения передавались только те функции преподавателя, которые могли способствовать интенсификации учебного процесса.

В начале двадцать первого века наступил новый этап в применении технических средств при обучении РКИ. Этот этап связан с использованием компьютерной техники, в частности, персональных компьютеров. Благодаря применению компьютерных технологий произошла подлинная революция в обучении иностранных граждан русскому языку. Современный уровень развития информационно-коммуникационных технологий позволяет моделировать многие функции преподавателя, связанные с введением информации, управлением процессом обучения, контролем, анализом ошибок, их коррекцией и т.п. В то же время компьютерные технологии делают учебный процесс познавательным, увлекательным, гибким, творческим, эмоциональным и эффективным.

Однако приходится с сожалением констатировать, что сфера преподавания РКИ пока недостаточно обеспечена современными компьютерными дидактическими материалами. Одной из причин такого «компьютерного и программного голода» является нехватка квалифицированных преподавателей-методистов, профессионально владеющих мультимедийными технологиями и способных создавать электронные учебно-методические материалы.

В связи с этим важнейшей задачей современного этапа развития теории и практики обучения РКИ является подготовка преподавателей к работе с новыми средствами обучения, освоение ими новых технологий и методов преподавания русского языка в иностранной аудитории, дополнение и совершенствование их профессиональной компетенции. Давно назрела потребность в новой специализации преподавателей РКИ, суть которой – методика разработки компьютерных учебных материалов, или психолого-педагогические основы создания и использования электронных материалов. Эта специализация получила название педагогический дизайн (ПД).

ПД как дисциплина представляет собой отрасль знаний о педагогических стратегиях, включая процесс их разработки и реализации. Он предусматривает процедуру решения учебной задачи с учетом анализа потребностей и целей обучения, а также разработку алгоритма презентации учебного материала для удовлетворения этих потребностей. Именно в рамках рассматриваемого подхода осуществляется: подготовка исходных материалов к сценарию (описание целей и условий обучения, анализ состава будущих пользователей программного продукта); разработка структуры сценария (определение последовательности тем и разделов); подготовка демонстрационной версии и т.п.

Можно с удовлетворением отметить, что на многих кафедрах языковой подготовки для иностранных граждан уже появились филологи-русисты, достаточно профессионально владеющие компьютерной грамотностью и создающие качественные компьютерные программы.

Тем не менее необходимо отчетливо сознавать, что компьютер никогда не сможет полностью заменить преподавателя, так как любой акт коммуникации зависит от множества факторов, и учесть все особенности его реализации в компьютерной программе невозможно. Формирование многих речевых навыков и творческих речевых умений предполагает мгновенную реакцию на возникшую ситуацию, развертывание высказывания по правилам русского текстообразования, корректировку про-

граммы высказывания в зависимости от меняющихся условий протекания речевого акта. Таким образом, только живое, творческое общение с преподавателем может обеспечить формирование необходимых навыков и умений, имеющих целью выработку способности самостоятельно решать коммуникативные задачи. И здесь в русле педагогического дизайна перед методистами встает новая проблема, а именно: как гармоничным образом сочетать традиционные печатные материалы и новые электронные учебные материалы.

Для иллюстрации названной проблемы ниже в качестве примера будет приведена компоновка учебного комплекса «Глобус», разработанного коллективом преподавателей кафедры филологии Харьковского национального автомобильно-дорожного университета.

Прежде, однако, заметим, что до сих пор нет общепризнанной концепции современного учебного комплекса (УК) для подготовительных факультетов. Наметившаяся тенденция «чем больше компонентов, тем лучше» (некоторые УК насчитывают десятки компонентов) не всегда приводит к желаемому результату – повышению эффективности обучения.

В этой связи представляется совершенно очевидным, что овладеть материалом всех составляющих УК за время, отведенное для первоначального этапа обучения, не представляется возможным. Эта проблема осложняется еще несовпадением времени начала учебного года со временем фактического прибытия на учебу иностранных студентов (как правило, это происходит в начале-середине октября), следствием чего является уменьшение реального периода обучения на подготовительном факультете. Предпринимаемые зачастую в этих случаях попытки увеличить количество учебных часов в неделю или, напротив, сократить учебные программы отрицательно сказываются на качестве подготовки на предвузовском этапе.

Поэтому с целью оптимизации обучения с применением УК должна быть проведена большая предварительная работа, направленная на создание различных тактик и стратегий обучения, отраженная в особых символах, придаваемых каждой порции учебного материала. Методистами должен быть рекомендован обязательный минимум для любых вариантов обучения и предложены некоторые варианты в случае изменений условий обучения.

Кроме того, на повестку дня в настоящее время выходит идея создания «профильных» учебников, т.е. учебников, учитывающих специфику обучения одного из профилей обучения, принятых в Украине, а именно: инженерного, медико-биологического, экономического, гуманитарного.

Содержательная сторона «профильных» учебников должна быть переосмыслена в зависимости от профиля обучения, и в первую очередь изменения должны коснуться текстотеки учебника: тексты, диалоги, ситуации общения, программы высказывания и соответствующее им лексическое наполнение должны учитывать «профильный» фактор. Подчеркнем, речь не идет об узкоспециальных учебниках типа «русский язык для биологов» или о научном стиле, представленном в соответствующих пособиях по профилям обучения. Мы предлагаем моделировать предметно-ситуативное содержание учебно-научной и профессиональной сфер общения не

только в пособиях по научной речи, но и в базовом учебнике для начального этапа. При этом поурочное грамматическое наполнение базовых «профильных» учебников может быть идентичным для всех профилей обучения.

При внедрении профильных учебников менее остро стоит проблема организации обучения научной речи.

В самом деле, при использовании на уроках русского языка общенаучных, профильных и специальных текстов у преподавателя русского языка возникает много проблем, связанных с незнанием понятийно-терминологического содержания дисциплины, а значит, невозможностью свободно оперировать содержательной стороной обсуждаемых положений. Призывы же пробуждать интерес к языковому механизму порождения научной речи без учета содержательной стороны порождаемого высказывания представляются некорректными. Например, приводимая в пособиях по научной речи структура математического рассуждения на основе доказательства (закона о параллельности прямых) содержит следующие связочные средства: «допустим», «тогда», «в этом случае», «а значит», «таким образом» и др. без ущерба может быть использована в известной задаче про волка, козу и капусту. При этом можно смело утверждать, что в последнем случае и преподаватель, и студенты с большим энтузиазмом примут участие в обсуждении, а методический эффект будет гораздо выше.

В дополнение к сказанному надо отметить, что в профильных учебниках и компьютерных материалах должна быть предусмотрена возможность учитывать психологический тип учащегося, что, несомненно, в большей степени способствует индивидуализации в обучении и существенно повышает эффективность обучения. Существуют разнообразные классификации психологических типов. Например, выделяют психологические типы, связанные с так называемыми «уровнями отражения», показывающими особенности восприятия действительности человеком, а именно: эстетизм-артистизм, интуиция, аристократизм, абстрактное мышление, социальная ориентация, альтруизм.

В ходе практической работы было установлено, что студенты отдают предпочтение тем или иным видам учебных материалов и формам аудиторной работы в зависимости от собственного психологического типа. Для осуществления подобного учета в учебнике, во-первых, необходимо предусмотреть достаточное количество разнообразных заданий, учитывающих существование разных психологических типов учащихся и, во-вторых, должна быть разработана система специальных помет (символов), представляющих различные стратегии обучения, которые выбираются самим студентом в зависимости от собственных склонностей.

Для этого желательно провести предварительное тестирование с целью выявления психологической характеристики группы. При использовании компьютерных программ студент вводит соответствующий его психологическому типу символ и получает набор некоторых стратегий, соответствующих его типу личности.

Введение учебников подобного рода предполагает также создание профильных программ, в которых можно было бы предусмотреть более тонкие аспекты будущей профессиональной подготовки иностранных студентов. Особенно это касается

гуманитарного профиля. Так, традиционно к этому профилю относят и будущих художников, и музыкантов, и дизайнеров, и филологов, и журналистов, и юристов, и философов, и режиссеров. А ведь у каждого сегмента этого профиля есть свои специфические требования к профессиональной компетентности. В связи с этим желательно разработать как дополнительную текстотеку, так и дополнительное лексическое наполнение к каждой составляющей гуманитарного профиля.

В связи со сказанным возникает необходимость в существенном улучшении обеспеченности методическими материалами не только сферы деятельности студента, но и сферы деятельности преподавателя. Это не только традиционно выделяемые компоненты, такие как книга для изложений, сборники диктантов, комплекты наглядных материалов, но и визуально-речевые тренажеры, пакеты компьютерных программ, видеофильмы, программы для работы с интерактивной доской и др.

Новые методические проблемы принесло введение в украинских вузах обучения на английском языке. Несмотря на все недостатки, трудности и проблемы, связанные с новой формой обучения, очевидно, что такой вид обучения стал свершившимся фактом, который достаточно долго будет являться неотъемлемой частью вузовского образования в Украине. В этой ситуации перед преподавателями русского языка как иностранного встает задача невероятной сложности: как, имея всего два часа в неделю на преподавание русского языка (напомним, что это второй иностранный язык), обеспечить минимальные коммуникативные потребности студентов. Очевидно, преобразования должны коснуться всех аспектов обучения: программ, планов, методических материалов, методов и приемов обучения.

На наш взгляд, проблема обучения РКИ-2 может быть решена в первую очередь за счет особой организации как аудиторного занятия, так и самостоятельной работы студента, при которой основное внимание уделяется использованию компьютерной техники. Успешная координация этих двух видов учебной работы может обеспечить необходимый уровень владения языком. Понимая, что значительная часть усилий по формированию навыков и умений будет отводиться на самостоятельную работу, преподаватель должен не только знакомить студентов с новой порцией лексико-грамматического материала, но и давать алгоритм учебных действий, который надо выполнить дома, чтобы сформировался тот или иной навык. Таким образом, аудиторное занятие и соответствующая ему порция самостоятельной работы составляют единый цикл, обеспечивающий достижение поставленной учебной цели.

Вне всякого сомнения, этап предвузовской подготовки играет важнейшую роль в системе подготовки иностранных граждан, поскольку закладывает фундамент дальнейшего обучения по избранной специальности в украинских вузах. Эффективность этого этапа во многом определяет успешность в обучении и на продвинутом этапе в вузах нашей страны. Решение указанных проблем могло бы не только повысить качество обучения студентов-иностранцев, поднять на новую ступень образовательный стандарт Украины, но и в определенной мере могло бы приблизить нас к созданию общей, системной, научно обоснованной педагогической теории обучения студентов-иностранцев на этапе предвузовской подготовки. Многие предлагаемые решения носят дискуссионный характер, и могут быть предложены иные решения,

которые всегда рождаются в результате длительных поисков и апробации различных подходов в процессе обучения студентов-иностранцев.

Вышеуказанные принципы были в определенной мере реализованы при разработке учебного комплекса «Глобус», анонсированного нами выше.

К печатным материалам, включенным в него, относятся следующие:

- «Глобус: Практический курс для начинающих изучать русский язык»;
- «Сборник упражнений по русскому языку»;
- «Рабочая тетрадь студента»;
- «Контрольные работы по русскому языку»;
- «Адаптивный разговорник» (Коммуникативный минимум);
- двуязычные поурочные словари-вкладыши.

В состав компьютерных учебных материалов для студентов входят:

- «Тренировочные упражнения»;
- «Цикловые тестовые контроли»;
- «Говорящий ученик» (аудиокурс).

И, наконец, комплект компьютерных методических материалов, адресованных преподавателю, состоит из следующих компонентов:

- грамматические презентации «Предложно-падежная система русского языка»;
- поурочные презентации;
- интерактивные лексические игры;
- тематические и сюжетные презентации.

Катастрофическая нехватка учебного времени на подготовительном факультете не позволяет воспользоваться приведенным перечнем имеющихся на кафедре учебно-методических материалов в полном объеме. Это заставляет искать новые подходы, в частности, разрабатывать стратегию и тактику работы, определять дозировку лексико-грамматического материала, создавать алгоритмы презентаций, дифференцировать способы предъявления материала, обеспечивать индивидуальные формы тренировки, придумывать виртуальные стимулы для активизации познавательной деятельности, заниматься проблемами релаксации на занятиях.

На этом пути неприемлемы унификация, стандартизация, одинаковость. Только тщательный учет многих факторов, прежде всего таких как психологические типы учащихся, их индивидуальные потребности, интересы, возрастные особенности, наличие языка-посредника, уровня компьютерной грамотности и др. позволит преподавателю правильно выстроить индивидуальную рабочую программу для каждой группы.

Безусловно, проблема оптимального сочетания различных форм работы в системе обучения русскому языку еще далека от своего окончательного решения. Однако сама возможность выбора нужных компонентов в нужном сочетании из огромного учебного «меню» (учебников, учебных пособий, компьютерных программ и т.п.), усвоение которых может обеспечить качественную и эффективную подготовку иностранных граждан, – вот тот путь, следуя которому можно решить проблему гармоничного сочетания традиционных и инновационных технологий на современном этапе развития методики обучения РКИ.

Боранбаева З.И.
Международная Академия Бизнеса
г. Алматы (Казахстан)

Z.I. Boranbayeva
International Academy of Business
Almaty (Kazakhstan)

ИЗУЧЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ, ХАРАКТЕРНЫХ ДЛЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ, В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК» (Бакалавриат)

STUDYING OF SYNTACTIC DESIGNS, CHARACTERISTIC FOR SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH, IN THE COURSE «RUSSIAN» (Bachelor degree)

На примере синтаксических конструкций, служащих для выражения характеристики, признаков лица, предмета, явления, раскрывается методика их изучения. В основе этой работы – фундаментальные психолого-педагогические теории обучения. Важнейшее значение среди них имеет теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В соответствии с этой теорией весь учебный материал разбивается на основные этапы освоения в определенной последовательности: анализ синтаксических конструкции; чтение текста и ответы на вопросы по содержанию; анализ лексических, морфологических и синтаксических особенностей текста; коллективное составление плана; пересказ текста с использованием этих конструкций.

Для самостоятельной работы студентов предлагаются задания: составить небольшой текст по специальности с использованием изученных синтаксических конструкции.

Закрепить эти синтаксические конструкции помогут тестовые задания.

On the example of syntactic designs for expression of the characteristic, signs of the person, a subject, the phenomenon the work system with them reveals. At the heart of this work – fundamental the psychologist – pedagogical theories of training. Among them the theory systematically – stage-by-stage formation intellectual P.Ya. Galperin's action has the extreme importance. According to this theory all training material breaks into the main stages of development in a certain sequence: analysis syntactic designs; reading the text and answers to questions according to the contents; analysis of lexical, morphological and syntactic features of the text; collective scheduling; text retelling with use of these designs. For independent work of students tasks are offered: to make the small text in the specialty with use studied syntactic designs. Test tasks of different level will help to fix these syntactic designs.

Ключевые слова: русский язык, теории обучения, синтаксические конструкции, дидактические принципы обучения, тестовые задания.

Key words: Russian, training theories, syntactic designs, didactic principles of training, test tasks.

В «Пояснительной записке» к типовой учебной программе «Русский язык», предназначенной для казахских отделений вузов РК, подчеркивается основная цель изучения данной дисциплины: «формируя и совершенствуя новые речевые навыки и умения, связанные с профессиональной и научной сферой коммуникации, студенты овладевают дополнительным по отношению к родному языку средством общения, получают в конечном виде глубокое и качественное профессиональное образование» [Ахмедьяров К.К., Мухаммедиев Х.С., 2012, с. 3]

Большое значение в новой типовой программе уделяется изучению лексических, морфологических и синтаксических особенностей научного стиля русской речи. И среди этих вопросов заслуживает особое внимание изучение синтаксических конструкций, которыми насыщен научный стиль речи. Это такие, например, синтаксические конструкции: определение предмета (дефиниция) – *что есть что; что – это что; что называется чем; что называют чем*; введение термина – *что носит название чего; что получило название чего* и т.д. [Ахмедьяров К.К., Мухаммедиев Х.С., с. 9].

На примере изучения синтаксических конструкций, служащих для выражения характеристики, признаков лица, предмета, явления, [Ахмедьяров К.К., Мухаммедиев Х.С., с. 9] раскроем методику работы с ними.

Каждое занятие, как известно, должно отвечать основным психолого-дидактическим принципам обучения. Важнейшие психологические теории обучения: теория развивающего обучения Л.С. Выготского [Выготский Л.С., 1982], теория «деятельностного подхода» А.Н. Леонтьева [Леонтьев А.Н., 2004], теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [Гальперин П.Я., 1988], исследования С.А. Рубинштейна о значении речевой формулировки в мыслительном процессе [Рубинштейн С.А., 1989] и, наконец, «теория установки» Д.И. Узнадзе [Узнадзе Д.И., 2000], так или иначе находят отражение в процессе изучения данного курса в целом и конкретно на каждом занятии.

Дидактические принципы обучения при изучении курса «Русский язык» в нерусской аудитории всесторонне обоснованы Т.И. Распоповой, Е.А. Акаткиной, О.Н. Олейниковой, Т.И. Стариковой в статье «Стратегия и тактика создания современных учебников русского языка как иностранного глазами преподавателей-практиков» [Распопова Т.И., Акаткина Е.Ф., Олейникова О.Н., Старикова Т.И., 2006, с. 82–85]. Они выдвигают следующие принципы обучения: принципы универсальности и преемственности, принцип баланса, когда «приоритет в изучении того или иного лингвистического аспекта находится в прямой зависимости от целей и задач соответствующего уровня языковой подготовки иностранных студентов» [Распопова Т.И., Акаткина Е.Ф., Олейникова О.Н., Старикова Т.И., с. 84], а также принцип системности и принцип эффективности обучения. Важнейшими для практических занятий являются принципы преемственности, системности и эффективности обучения.

Как показывает опыт работы преподавателей [Чумбалова Г., 1988], для «внедрения» синтаксических конструкций, характерных для научного стиля речи, в устную и письменную речь студентов, необходимо использовать теорию планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина: «от формирования отдельных умственных действий с определенными свойствами через общие типы ориентировки и методы исследования задач к формированию творческого мышления в собственном смысле слов» [Гальперин П.Я., 1988, с. 316].

В соответствии с этой теорией весь учебный материал разбивается на основные этапы освоения:

- 1) анализ синтаксических конструкции;
- 2) чтение текста;
- 3) ответы на вопросы по тексту;
- 4) повторное чтение текста и анализ лексических, морфологических, синтаксических особенностей текста;
- 5) коллективное составление плана;
- 6) чтение текста по предложениям и выявление в них изучаемых синтаксических конструкции с одновременным подбором к ним синонимических конструкций;
- 7) пересказ текста с использованием изученных синтаксических конструкции.

1. Анализ синтаксических конструкций

Синтаксические конструкции для выражения характеристики, признаков лица, предмета, явления

Синтаксические (речевые) конструкции	Значение	Именная часть	Примеры
1. Что есть (<i>было, будет</i>) каким	Свойства (вес, цвет и т.д.) количественные и качественные показатели	Имя сущ., полная форма имени прилагательного в вин. и твор. падеже	Стагнация есть застой в экономике, производстве, социальной жизни. Бумажные деньги были важнейшим открытием человечества.
2. Что <i>бывает</i> (каким)	-/-/-/-	-/-/-/-	Кредит бывает коммерческим и банковским.
3. Что <i>находится</i> в чем (<i>в состоянии</i> чего)	-/-/-/-	-/-/-/-	В настоящее время экономика многих стран находится в состоянии кризиса.
4. Что <i>имеет</i> что (в состоянии чего)	-/-/-/-	-/-/-/-	Экспортный потенциал РК имеет, в основном, сырьевую направленность
5. Что <i>обладает</i> чем	-/-/-/-	-/-/-/-	Казахстан обладает большими запасами нефти
6. Что <i>характеризуется</i> чем	-/-/-/-	-/-/-/-	Капиталистическое общество характеризуется противоречивостью своего развития
7. Что <i>становится</i> чем (каким)	-/-/-/-	-/-/-/-	Рынок становится все более насыщенный товарами.
8. Что <i>остаётся</i> чем (каким)	-/-/-/-	-/-/-/-	Основным видом импорта в РК остаётся оборудование

Преподаватель поясняет, что синтаксические конструкции – *что есть/было будет каким; что бывает каким; что находится в виде (состоянии) чего; что имеет что; что обладает чем; что характеризуется чем; что отличается; что становится чем (каким), что остаётся чем (каким)* – используются при описании предмета, явления (цвет, вкус, запах, вес, величина и другие количественные и качественные показатели)¹.

¹ И.Ф. Надежина, В.М. Нечаева, Н.Ф. Орбелиани. Учебник русского языка. – М. 1985.

2. Чтение текста

Акционерные общества

Акционерное общество есть наиболее сложная организационно-правовая форма предпринимательства. Совладельцами акционерных обществ становятся десятки, сотни и тысячи экономических агентов, объединивших свои средства и образовавших акционерную форму.

Акционерные общества характеризуются следующими чертами: во-первых, в акционерных обществах находится капитал, который предназначен для совместного пользования; во-вторых, акционерные общества обычно функционируют бессрочно; в-третьих, акции обладают безвозвратным характером; в-четвертых, акционерное общество имеет имущество, полностью обособленное от имущества акционеров; в-пятых, акционеры становятся ответственными за результаты деятельности общества в пределах своих вкладов.

Акционерное общество обладает рядом преимуществ: это централизация капитала акционеров, способствующая привлечению крупных инвестиционных ресурсов; это слияние личных и коллективных интересов граждан; это возможность получения акционерами материальных стимулов в виде дивидендов; это участие каждого акционера в управлении деятельностью общества; это облегчение перелива капитала из одного вида экономической деятельности в другой, из одного региона в другой.

Таким образом, акционерные общества – это гибкая форма коллективного предпринимательства. Они остаются доминирующими во многих странах с рыночной экономикой.

(по Е.К. Окаеву)

3. Ответы на вопросы по содержанию текста

1. Что представляет собой акционерное общество?
2. Кто становится совладельцами акционерных обществ?
3. Какими чертами характеризуется акционерное общество?
4. Какими преимуществами обладают акционерные общества?
5. Почему акционерные общества являются наиболее гибкой формой коллективного предпринимательства?
6. Почему они остаются доминирующими в странах с рыночной экономикой?

4. Повторное чтение текста и анализ лексических, морфологических и синтаксических особенностей текста

Анализируя лексические особенности данного текста, студенты отмечают, что наряду с использованием стилистически нейтральных (общелитературных) слов в их прямом конкретном значении, в тексте представлено много специальных терминов и понятий (*акционерное общество, капитал, акционеры, инвестиционные ресурсы, дивиденды коллективное предпринимательство*). Значение этих терминов и

понятий выясняем по «Словарю экономических терминов», которым завершается учебник Г.М. Бадагуловой «Русский язык», предназначенный для студентов экономических специальностей [Бадагулова Г.М., 2012, 252–270].

Рассматривая морфологические особенности текста, студенты отмечают употребление в нем вводных слов (*во-первых, во-вторых*), употребление глаголов в форме настоящего времени несовершенного вида со значением постоянного действия (*становится, характеризуется, объединяются*).

Анализируя синтаксические особенности текста, студенты отмечают преобладание распространенных повествовательных предложений, причастных оборотов, использование сложных синтаксических конструкций, четкое построение абзацев.

5. Коллективное составление плана

1. Акционерные общества – одна из форм предпринимательства.
2. Основные черты акционерных обществ.
3. Преимущества акционерных обществ.
4. Преобладание акционерных обществ в странах с рыночной экономикой.

6. Чтение текста по предложениям и выявление в них изучаемых синтаксических конструкции с одновременным подбором к ним синонимических конструкций

Образец. *Акционерное общество обладает рядом преимуществ <...>*
Акционерное общество имеет ряд преимуществ <...>

Преподаватель обращает внимание студентов: в этом случае при замене одной синтаксической конструкции другой произошло изменение творительного падежа дополнения на винительный.

7. Пересказ текста с использованием изученных синтаксических конструкций

Для самостоятельной работы студентов предлагается задание: составить небольшой текст с использованием изученных синтаксических конструкций, выражающих квалификацию лица, предмета, явления.

Закрепить эти синтаксические конструкции помогут тестовые задания, например:

Определить значение синтаксической конструкции:

Пластиковые карточки бывают трех видов: магнитные карты, карточки с фиксированной покупательской способностью и банковские кредитные карточки.

- a) выражение сравнения, сопоставления;
- b) выражение наличия или отсутствия предмета;
- c) выражение изменения состояния, качества, количества;
- d) выражение квалификации лица, предмета, явления;
- e) выражение связи, причины, следствия.

По какой синтаксической конструкции построено данное предложение:

Массовая переработка старого мусора при дешевой энергии является рентабельным производством.

- а) выражение процесса исследования; установление выводов на основе исследований;
- б) выражение наличия или отсутствия предмета;
- с) выражение квалификации лица, предмета, явления;
- д) выражение изменения состояния, качества, количества;
- е) выражение связи, условия, причины.

Таким образом, синтаксические конструкции, характерные для научного стиля речи, изучаются на основе небольших текстов по специальности, которые должны быть насыщены ими. После чтения и усвоения содержания текста студенты коллективно составляют план к нему; затем они находят в тексте эти синтаксические конструкции; подбирают к ним синонимические. Далее студенты пересказывают текст с использованием этих конструкций. При завершении курса они пишут небольшие рефераты по специальности с использованием всех синтаксических конструкций, изученных в курсе практического русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Ахмедъяров К.К., Мухамадиев Х.С.* «Русский язык» /Типовая учебная программа. Алматы, 2012, – 16 с.
- Бадагулова Г.М.* Русский язык. Учебник для студентов экономических специальностей. Алматы, МАБ, 2012–271 с.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч. в 6 томах. Т. 2, М., 1982
- Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука. М. – Воронеж., 1988. – 480 с.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004
- Распопова Т.И., Акаткина Е.Ф., Олейникова О.Н., Старикова Т.И.* Стратегия и тактика создания современных учебников русского языка как иностранного глазами преподавателей-практиков // Мир русского слова. 2006, № 3, с. 82–85
- Рубинштейн С.А.* Основы общей психологии / в 2^х томах. Т. 1, М., 1989
- Узнадзе Д.И.* Основные положения теории установки // Узнадзе М., издательский Дом Шалвы Амонашвили. 2000. – 224 с.
- Чумбалова Г.* Построение речи научной // Рус. язык и литература в казахской школе, 1988, № 2. С. 34–38.

Буторина Е.П.

Миронова И.С.

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
г. Москва (Россия)

E.P. Butorina

I.S. Mironova

Russian State University for the Humanities (RSUH)
Moscow (Russia)

НЕСВОБОДНЫЕ СОЧЕТАНИЯ СЛОВ В ИНСТРУКТИВНЫХ ТЕКСТАХ

NON-FREE COMBINATIONS OF WORDS IN INSTRUCTIONAL TEXTS

В статье рассматриваются несвободные сочетания слов, функционирующие в текстах должностных инструкций на русском и итальянском языках: коллокации, фразеосхемы и клише. Их употребление в инструктивных текстах в значительной степени обусловлено языковой традицией, что осложняет понимание подобных текстов и их перевод. Отобранный языковой материал анализируется и классифицируется: определяется, в каком разделе должностной инструкции встречается несвободное сочетание и к какому типу относится; к какой части речи принадлежат компоненты найденных сочетаний; валентности и порядок следования компонентов; возможность изменения состава сочетаний и др. характеристики. Результаты анализа сводятся в сопоставительные таблицы. На основании полученных классификаций и описаний вырабатываются требования к словарным статьям на русском и итальянском языках. Примеры таких статей приводятся в приложении к настоящей работе. Полученные справочные материалы могут быть использованы для перевода инструктивных текстов с русского языка на итальянский (и обратно), а также для обучения русскому и итальянскому языкам. Результаты исследования актуальны также для составления инструктивных текстов при организации работы мультикультурных многоязычных временных коллективов, реализующих различные проекты в условиях глобализации.

The article deals with non-free combination of words that function in the texts of job descriptions in Russian or Italian: collocation, phrasal structures and clichés. Their use in instructional texts attributed linguistic tradition, which complicates the understanding of these texts and their translations into foreign languages. The sampled material is analyzed and classified: determined where in the job description is found non-free combination and what type of, what part of speech belong to the components found combinations, valence, and the order of the components, the ability to change the composition of combinations and other characteristics. The results of the analysis summarized in the comparative tables. The classification and description served to develop the requirements for dictionary entries in Russian and Italian. Samples of such items are in the annex to this paper. Received reference materials can be used to transfer instructional texts from Russian into Italian (and vice versa), and also for teaching Russian and Italian. Results of the study are also relevant to the organization of the multicultural multilingual temporary teams that implement the various projects in the context of globalization.

Ключевые слова: инструктивные тексты, перевод, коллокации, фразеосхемы, клише, русский язык, итальянский язык.

Key words: instructional texts, collocation, clichés, translation, phrasal structures, Russian, Italian, job description

1. Цель, материал и порядок исследования

Нами рассматриваются три типа несвободных сочетаний слов, функционирующих в текстах должностных инструкций: коллокации, фразеосхемы и клише. Их употребление в инструктивных текстах в значительной степени обусловлено языковой традицией, что существенно осложняет понимание подобных текстов и их перевод на иностранные языки. Для разрешения этой проблемы необходимо исследовать и систематизировать свойства языковых явлений, вызывающих наибольшие затруднения, что и составляет цель работы.

Источником материала исследования послужили тексты, представленные в сети Интернет. Отобранный материал анализируется и классифицируется: определяется, в каком разделе должностной инструкции встречается несвободное сочетание и к какому типу относится; к какой части речи принадлежат компоненты найденных сочетаний; валентности и порядок следования компонентов; возможность изменения состава сочетаний и др. характеристики.

2. Терминология

Коллокацией признается несвободное словосочетание, не относящееся к идиомам, в котором свободный компонент не меняет своего смысла, а несвободный обладает смыслом (или оттенком смысла), отличающимся от того, который свойственен ему в свободных словосочетаниях [Борисова, 1995].

Фразеосхемы понимаются как схемы несвободных синтаксических конструкций, характеризующихся ограничениями на порядок следования компонентов и на их грамматические характеристики, причем в состав фразеосхем могут входить и коллокации. Необходимо отметить также и то, что среди элементов фразеосхемы выделяются как свободные, так и фиксированные [Шведова 1958; Шмелев 1960].

Под термином «клише» понимается сочетание слов (обычно двух – трех), представляющих собой готовую формулу, отвечающую коммуникативным требованиям той или иной речевой сферы. В отличие от коллокаций, для клише не характерно переосмысление компонентов.

3. Несвободные сочетания в должностных инструкциях

Материалом для составления справочных таблиц послужили тексты должностных инструкций – «документов, содержащих краткое изложение основных задач, требующихся навыков и полномочий различных должностей в организации» [Большой юридический словарь 2007].

В качестве одной из основных особенностей текстов официально-делового стиля можно отметить более сложные, чем в текстах других стилей, способы выражения смысла. Так, например, вместо сказуемых, выраженных одиночным глаголом (*отвечать, участвовать, рекомендовать; информировать, контролировать* (*курсив наш – И.М.*) и т.д.), используются сочетания (*нести ответственность, принимать участие, дать рекомендацию; предоставлять информацию, осуществлять контроль* (*курсив наш – И.М.*)). Зачастую такие сказуемые представляют собой коллокации и клише.

Важной характеристикой делового стиля является наличие в текстах особых, только ему свойственных словосочетаний атрибутивно-именного типа (*установленный порядок; социальное обеспечение (курсив наш – И.М.)*). Среди них также часто встречаются коллокации и клише. Как уже упоминалось выше, тексты рассматриваемого стиля отличаются отсутствием идиоматичности, что существенно облегчает работу по разграничению несвободных сочетаний и близких к ним явлений (лексических фразеологизмов).

Особенностью должностных инструкций является также и то, что сами названия их разделов позволяют определить, какие компоненты с наибольшей вероятностью войдут в состав содержащихся в них коллокаций и клише. Это наблюдение распространяется на все должностные инструкции, поскольку их содержание строго регламентировано и включает в себя следующие пункты: общие положения, функции, должностные обязанности, права, ответственность, квалификационные требования. По названиям пунктов инструкции можно предположить, что, например, в разделе «Функции» будет употреблена коллокация *возложены (следующие) функции (курсив наш – И.М.)*, в раздел «Ответственность» войдет коллокация *несет ответственность (курсив наш – И.М.)*, раздел «права» будет включать клише *имеет право (курсив мой – И.М.)* и т.д. Следует уточнить, что зависимость состава коллокаций от раздела текста, в котором они зафиксированы, выражается более явно, чем в случае клише. Последние также нередко принадлежат конкретным частям документа, однако не содержат тех же слов, что и названия этих частей, т.е. связь состава клише с конкретным разделом должностной инструкции стоит признать скорее логической или ассоциативной. Например, в «Общих положениях» прописаны основные критерии отбора сотрудников, достаточно часто выражающиеся в форме клише, характерных лишь для данного раздела (*стаж работы, надлежащее исполнение (курсив наш – И.М.)* и т.д.).

Более подробное ознакомление с текстом исследуемых документов подтверждает справедливость этого наблюдения, что дает основание для классификации коллокаций и клише по признаку принадлежности к одному из разделов должностной инструкции. Подобная классификация будет полезна не только для дальнейших исследований, но и для практических целей: включение информации о разделе в справочную таблицу или словарную статью может облегчить задачу поиска нужного словосочетания для анализа или синтеза текста.

Той же цели может послужить и указание грамматических особенностей, свойственных коллокациям, клише и фразеосхемам в составе должностных инструкций. Например, для глаголов указываются только те форма и вид, которые функционируют в должностных инструкциях, а не в языке вообще. Это позволит снизить количество ошибок в употреблении несвободных сочетаний при создании текстов анализируемого типа.

4. Общая схема анализа несвободных сочетаний при составлении справочной таблицы

Людей, работающих с должностными инструкциями, можно разделить на следующие основные группы:

- 1) работодатели;

- 2) соискатели;
- 3) работники;
- 4) переводчики.

Справочные материалы должны учитывать интересы всех предполагаемых пользователей и содержать информацию не только об общеязыковых свойствах несвободных сочетаний, но и о тех особенностях, которые они демонстрируют в составе должностных документов.

Анализ текстов должностных инструкций показал, что некоторые из компонентов одного несвободного сочетания могут входить в состав другого, причем в состав фразеосхем могут входить не только отдельные компоненты, но и целые сочетания, как например, клише *опыт работы* (курсив наш – И.М.) во фразеосхеме *опыт [стаж] (Adj₂) работы (Prep (Adj₆) N_{3/6}) от [не менее] + Num_{card} N₂)* (курсив наш – И.М.). Поскольку составление для каждого сочетания отдельной статьи может серьезно осложнить использование справочника, предлагается объединить коллокации с одинаковым свободным компонентом и клише с одинаковым ядерным компонентом. Так, например, коллокации *нести ответственность* (курсив наш – И.М.) и *возложить ответственность* (курсив наш – И.М.) попадут в статью на слово «ответственность», а клише *запрашивать информацию* (курсив мой – И.М.) и *запрашивать документы* (курсив наш – И.М.) – в статью на слово «запрашивать», но каждому из этих словосочетаний будет соответствовать отдельный перевод в случае доработки предлагаемого справочника до многоязычного.

При подходе, рассмотренном в предыдущем абзаце, необходимо определить, к каким частям речи могут относиться слова, за которыми будут закреплены статьи. Анализ пятидесяти примеров должностных инструкций показал, что все встречающиеся в них коллокации и клише можно привести к общему виду «существительное + глагол», «существительное + прилагательное», «существительное + предлог + существительное» или «глагол + наречие», поэтому при составлении словаря предполагается формировать статьи со входом – именем существительным (при его сочетании с другими существительными и прилагательными) и глаголом (при сочетании с существительными и наречиями). У фразеосхем опорный компонент может быть выражен как полнозначенательным словом, так и союзом или предлогом. Тот вид, в котором несвободное сочетание встречается в документах, будет приведен в тексте статьи справочника.

Для облегчения работы читателей с текстами документов в словаре будет дана информация о связи несвободных сочетаний с другими элементами предложения. Подобная информация будет выражаться в виде падежных вопросов, заданных от элементов сочетания к связанным с ними словам, но не входящим в его состав. Таким образом, читатели получают сведения об обязательных валентностях рассматриваемых единиц. Например, словосочетание *построить взаимоотношения* (курсив наш – И.М.) будет сопровождаться вопросами: «в/на чем?», «между кем и кем?» и выдержками из должностных инструкций, содержащих практическую реализацию приведенных в статье зависимостей: *построить взаимоотношения в коллективе / на предприятии / между работником и работодателем* (курсив наш – И.М.).

В рассмотренных выше примерах компоненты сочетания следовали непосредственно друг за другом, однако существует целый ряд коллокаций и клише, компоненты которых могут быть разделены другими словами. В статьях эти слова будут указаны в скобках; если разбивать коллокацию или клише потенциально могут слова, относящиеся к разным частям речи, то они будут отделены знаком «/» и вместе заключены в скобки (причем первым будет стоять то из слов, которое чаще остальных встречается в позиции между компонентами указанных сочетаний). В тех случаях, когда слова разных частей речи могут одновременно присутствовать между элементами коллокации или клише, каждое из них будет указано отдельно в скобках в том порядке, в котором они встречаются в тексте. Те же правила будут применяться и для слов, относящихся ко всему сочетанию (что, в отличие от предыдущих случаев, актуально и для фразеосхем). Примеры:

- 1) *принимает (активное) участие;*
- 2) *исполнение (своих) (должностных) обязанностей;*
- 3) *(правильно) построить взаимоотношения (курсив наш – И.М.).*

В обсуждаемых справочных материалах предполагается представить не столько теоретическую информацию, сколько конкретные примеры употребления. Таким образом, вместо сведений о виде глагола, входящего в состав рассматриваемых единиц, будет приведен сам глагол, стоящий в том виде, в котором он встречается в текстах инструкций и т.д. Предложенный формат статьи мог бы потребовать нахождения в конкретных документах компонентов с каждой из грамматических характеристик, свойственной той части речи, к которой они относятся. Подобная необходимость исчезает, если установить, какие из потенциально возможных грамматических особенностей элементов сочетаний могут встречаться в должностных инструкциях, а какие в них не встречаются.

При рассмотрении пятидесяти примеров должностных инструкций из пяти различных источников было замечено, что для некоторых разделов инструкции характерно употребление сочетаний с одинаковыми грамматическими особенностями их компонентов. Так, например, глагол «возложить» в коллокации «возложить обязанности» имеет как форму причастия, так и деепричастия, однако в ходе исследования в разделе «Общие положения» он встретился только в форме страдательного причастия прошедшего времени.

Также при каждой коллокации или клише в скобках будет указано, являются ли они «незаменимыми» (допускают ли они возможность замены компонентов) или «разрывными» (допускают ли постановку дополнительных слов между их компонентами). Следует уточнить, что анализ этих свойств рассматриваемых единиц производится с точки зрения конкретных текстов документов, поэтому если один из компонентов может быть заменен только словом, не относящимся к официально-деловому стилю, такие сочетания будут помечены как незаменимые (например, существительное *закрепление* в коллокации *закрепление кадров* теоретически могло бы быть заменено на *удержание кадров*, а прилагательное *настоящая* в клише *настоящая инструкция* – на местоимение *эта*, однако такое словосочетание не используется в официально-деловом стиле (*курсив наш – И.М.*)). Возможность прономинализации будет отдельно указана только в тех случаях, когда она встречается в текстах документов.

Способ записи коллокаций и клише не представляет особых сложностей, так как все их компоненты выражаются конкретными словами, в отличие от фразеосхем. Результаты исследования показали, что их количество в должностных инструкциях невелико. В текстах эти единицы представлены следующим образом: на время $\langle \text{Pron}_2 \rangle$ отсутствия + $\langle N_2 \rangle$; опыт [стаж] (Adj_2) работы ($\text{Prep} (\text{Adj}_6) N_{3/6}$) от [не менее] + $\text{Num}_{\text{card}} N_2$; копию [экземпляр] (Adj_2) N_2 получил(а); с (Adj_5) N_5 ознакомлен(а) (курсив наш – И.М.). Приведенная форма записи требует некоторых пояснений. Неизменные (опорные) компоненты выявленных фразеосхем присутствуют во всех конкретных примерах их реализации в тексте и выражаются одним и тем же словом (словосочетанием), в таком же виде они приводятся в записи. В отдельных случаях одному неизменяемому компоненту может соответствовать два варианта выражения в тексте (при этом изменения смысла не происходит), тогда менее частотный записывается в квадратных скобках. Переменные компоненты, в отличие от опорного, выражаются не отдельными словами, а целым классом слов с определенными характеристиками. Их количество может быть ограничено контекстом, однако потенциально у переменного компонента их больше, чем у опорного. В связи с этим переменный компонент обозначается той частью речи, к которой он относится (если количество конкретных слов, которыми он выражен в должностных инструкциях, не превышает трех, то они перечисляются после обозначения части речи). В случае, когда существует возможность прономинализации, и заменяемый и заменяющий компоненты обозначаются следующим образом: $\langle \text{компонент} \rangle$ (на время $\langle \text{Pron}_2 \rangle$ отсутствия + $\langle N_2 \rangle$) (курсив наш – И.М.). В виде индекса указываются некоторые дополнительные характеристики компонентов фразеосхемы, определяющие форму, в которой они могут употребляться:

- 1) infinit / finit: начальная / личная форма у глаголов;
- 2) 1–6: падежи существительных и согласующихся с ними частей речи;
- 3) card / ord: количественные / порядковые числительные.

Подобный способ обозначения был принят также и для факультативного компонента, однако, в отличие от переменного, он записывается в скобках. В некоторых случаях факультативные компоненты следуют один за другим. Каждый из них записывается в отдельной скобке в том порядке, в котором они стоят в тексте. Компоненты, занимающие в разных примерах употребления одной и той же фразеосхемы одинаковую синтаксическую позицию, записываются через знак «/». Знаком «+» обозначены границы опорных компонентов, что при наличии большого количества следующих подряд факультативных компонентов позволяет определить, какие из них относятся к опорному компоненту, а какие – к переменному.

Необходимо отметить различие способов представления компонентов разного типа: опорные компоненты фразеосхем неизменяемы, поэтому они будут приведены не в виде набора определенных грамматических характеристик (как переменные и факультативные компоненты), а в виде конкретных слов (или словосочетаний), которыми они регулярно выражаются в тексте. В ходе исследования у некоторых фразеосхем были выявлены переменные компоненты, которые в силу стилистических или логических ограничений могут выражаться лишь ограниченным количеством определенных слов. Например, во фразео-

схеме *опыт [стаж] (Adj₂) работы (Prep (Adj₆) N_{3/6}) от [не менее] + Num_{card} N₂* (*курсив наш – И.М.*) переменный компонент должен быть выражен существительным, обозначающим временной отрезок. Учитывая логические ограничения, налагаемые контекстом, в приводимой фразеосхеме из этих существительных можно употребить только два: «месяц» и «год», тогда как существительное «день», например, в подобном контексте не используется. В таких случаях слова, которыми выражается компонент в тексте, будут приведены вместе с его характеристиками.

Все перечисленные выше особенности представляют собой ту необходимую информацию, которая, наряду со статьями справочника, призвана облегчить понимание, составление и перевод такого жанра документов как должностная инструкция.

В качестве перспективы дальнейшего развития проведенного исследования можно предложить использование его результатов для составления многоязычного словаря, в котором к выделенным русским сочетаниям были бы подобраны аналоги на других языках. Подобный словарь позволил бы существенно упростить и унифицировать перевод должностных инструкций и других текстов официально-делового стиля и мог бы оказаться полезным при разработке автоматической системы перевода данного типа текстов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Большой юридический словарь /Под ред. А.Я. Сухарева. 3-е изд., доп. и перераб. М.: «Инфра-М», 2007. 864 с.

Борисова Е.Г. Коллокации. Что это такое и как их изучать. М.: Филология, 1995. 49 с.

Шведова Н.Ю. О некоторых типах фразеологизированных конструкций в строе русской разговорной речи// *Вопр. языкознания.* 1958. № 2.

Шмелев Д.Н. О «связанных» синтаксических конструкциях в русском языке // *Вопр. языкознания.* 1960. № 5.

ИСТОЧНИКИ МАТЕРИАЛА:

Должностные инструкции // HR-Portal [Электронный ресурс]: сообщество HR-менеджеров. – Электрон.дан. – [Б. м.], сор. 2004–2011. – Режим доступа : <http://www.hr-portal.ru/di> (дата обращения 7.09.2012)

Должностные инструкции // Rabota.ru [Электронный ресурс]: информационный портал / глав.ред. А. Гросс. – Электрон.дан. – М.: ООО «РДВ-медиа», сор. 2003–2012. – Режим доступа : http://www.rabota.ru/guide/dolzhnostnye_instruksii.html (дата обращения 7.09.2012)

Должностные инструкции // Работа Град [Электронный ресурс]. – Электрон.дан. – Екатеринбург, сор. 2007–2011. – Режим доступа : <http://www.rabotagrad.ru/information/164> (дата обращения 7.09.2012)

Иванов С. Должностные инструкции. Основные принципы их работы / С. Иванов // Finansy.asia [Электронный ресурс]: информационный портал. – Электрон.дан. – 2010. – Режим доступа : <http://www.finansy.asia/node/988> (дата обращения 7.09.2012).

ОБРАЗЦЫ СЛОВАРНЫХ СТАТЕЙ

ИЗМЕНЕНИЯ *офиц-дел (раздел: «Общие положения»; «Должностные обязанности»)* ВНОСИТЬ вносит ИЗМЕНЕНИЯ (во что?). *Психолог вносит изменения в проводимые мероприятия.* Ит.: APPORTARE LE CORREZIONI.

CORREZIONI *uffic (parte: «Competenze professionali»)* APPORTARE LE (DOVUTE) CORREZIONI (in/a che cosa?). Rus.: ВНОСИТЬ ИЗМЕНЕНИЯ.

ИНФОРМАЦИЯ *офиц-дел (раздел: «Должностные обязанности»)* ПРЕДОСТАВЛЯТЬ предоставляет (СИСТЕМАТИЗИРОВАННУЮ) ИНФОРМАЦИЮ (кому? по чему?). *Психолог предоставляет руководству систематизированную информацию.* Ит.: FORNIRE INFORMAZIONI.

INFORMAZIONI *uffic (parte: «Compiti principali»)* FORNIRE fornisce LE (PIU' SVARIATE) INFORMAZIONI (a chi? su che cosa?). *Addetto al call center fornisce le più svariate informazioni agli interlocutori.* Rus.: ПРЕДОСТАВЛЯТЬ ИНФОРМАЦИЮ.

Герасимова К.М.

Темкина Н.Е.

Клименко Н.Н.

Российский университет дружбы народов
г. Москва (Россия)

K.M. Gerasimova

N.N. Klimenko

N.E. Temkina

People's Friendship University of Russia
Moscow (Russia)

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

ON THE PROBLEM OF FOREIGN STUDENTS' CREATIVE ABILITIES DEVELOPMENT IN RUSSIAN CLASS IN THE PREPARATION SCHOOL OF RUDN

Статья посвящена весьма актуальной проблеме развития творческих способностей студентов-иностранцев, обучающихся русскому языку на подготовительном факультете в РУДН. В статье подчеркивается факт, что современная педагогическая система дает все основания для того, чтобы **новые идеи, новые технологии, новые методы** широко использовались в учебном процессе для развития творческой личности. Авторы обращают внимание на то, существующие методики, учебно-методические материалы, способствующие развитию творческих способностей, используются только на продвинутом этапе обучения, подобного рода материалов для подготовительного факультета, до настоящего времени нет.

В статье предлагаются некоторые пути решения проблемы, но, главное, она призвана обратить внимание педагогической общественности на тот факт, что осмысление самой проблемы развития творческих способностей студентов-иностранцев подготовительного факультета и создание учебно-методических материалов, различных методик – настоятельная потребность сегодняшнего времени.

The article is devoted to the problem of creative abilities development of foreign students studying Russian in the Preparation school of RUDN. It is stressed that the modern pedagogical system fosters wide usage of new ideas, new technology, and new methods in the educational process for development of a creative individual. However, the authors pay attention to the fact that existing methods and methodical materials, contributing to development of creative abilities, are used only at advanced educational level, whereas the similar methods and materials for lower educational levels have not been implemented or even elaborated.

In the article some solutions to this problem are suggested, but its main goal is to draw attention of the pedagogical community to the fact that comprehension of the problem of foreign students' creative abilities development in the Preparation school of RUDN and elaboration of the new methodical materials represent important demands of present time.

Ключевые слова: проблема, творческие способности, студенты-иностранцы, творческий потенциал, метод познавательных игр, метод учебных дискуссий, социально-психоло-

гические тренинги, невербальные тесты (*nonverbal intelligence tests*), креативность, информационные технологии, когнитивная психология, «фрейм».

Key words: creative abilities, foreign students, creativity, method of cognitive games, method of educational discussions, social-psychological trainings, nonverbal intelligence tests, information technology, cognitive psychology, frame.

О проблеме развития творческих способностей и творческой активности говорится давно, имеется достаточно большое количество диссертационных работ и статей, ей посвященных. Как известно, проблемой творчества и развитием творческих способностей человека прежде всего занимается общая психология, обобщающая как теоретические, так и экспериментальные исследования. Однако эта проблема является не менее существенной и для педагогов высшей школы, цели и задачи которой дать не только систематические знания студентам, но и развить их творческие способности. В настоящее время, время технологий, воспитание в стенах высших учебных заведений специалиста, который способен творчески подойти к поставленной перед ним задачей, становится чрезвычайно актуальным. Совершенно очевидно, человек, творчески одаренный, способен принимать нетрадиционные решения, быстрее ориентируется в окружающем мире, быстрее добивается успеха и достигает высокой производительности труда. Существующая сегодня педагогическая система дает все основания для того, чтобы новые идеи, новые технологии, новые методы широко использовались в учебном процессе для развития творческой личности. Именно поэтому одной из первостепенных задач образования становится задача развития творческих способностей обучающихся, формирование у них таких умений и навыков, которые способствуют принятию самостоятельных решений, поиску новейшей информации, анализу и оценке встающих перед ними проблем.

Целью нашей статьи не является подробный анализ научной литературы, самых разнообразных исследований и образовательной практики, однако хотелось бы отметить, что до настоящего времени проблема развития творческих способностей как российских студентов, так и студентов-иностранцев достаточно научно обосновывается, но отнюдь не достаточно реализуется в практике преподавания русского языка как иностранного. О проблеме развития творческих способностей студентов-иностранцев подготовительного факультета фактически даже не говорится.

Как известно, до настоящего времени нет единой теории развития творческих способностей человека, что не удивительно, поскольку сам человек, его способности, склонности, пристрастия и т.п. до сих пор остается некой загадкой, хотя и изучается и психологами, и физиологами, и антропологами, и многими другими специалистами в различных областях наук. Сложность проблемы развития творческих способностей объясняется не только многоплановостью, разнообразием факторов, влияющих на развитие личности: это и тем, где и в каких условиях формируется личность, кто оказывает влияние на ее развитие, какие используются методы обучения, как стимулируется интерес к тому или иному предмету не только в сфере обучения, но и в бытовой сфере и т.д. Педагогу-русисту предлагаются самые различные методы стимулирования интереса обучающихся: метод познавательных игр, метод учебных дискуссий,

социально-психологических тренингов и т.п., но все они носят скорее теоретический, нежели практический характер, кроме того, как выясняется, без всесторонне развитого, творчески одаренного педагога не может быть и речи о развитии творческих способностей студентов-иностранцев. Несомненно, мыслящий, образованный, творчески подходящий к своей работе педагог добьется наибольшего успеха в своей деятельности, но, не секрет, что в педагогической среде, как и в любой другой, таких людей не пруд пруди, в массе своей в любой сфере деятельности работают не гении, а люди самые обычные, честные, порядочные, способные, но не творцы.

Совершенно очевидно, развитием творческого мышления и критического отношения к своим действиям и поступкам необходимо приступать с самого раннего возраста ребенка. Однако из этого не следует, что перед педагогами-русистами не может стоять та же проблема, что и перед психологами и воспитателями, занимающимися развитием креативности (*англ. creativity – способность к творчеству*) у детей, вне зависимости от их интеллектуального развития, поскольку, чем выше творческий потенциал ребенка, тем легче и с большим успехом в дальнейшем он способен решать возникающие перед ним жизненные проблемы.

Интерес преподавателей-русистов к проблемам творчества, творческой деятельности, развитию студента-иностранца как творческой личности весьма высок, так как разработанные методики, учебно-методические материалы, способствующие раскрытию творческого потенциала студента-иностранца подготовительного отделения, могли бы стать инструментом в их педагогической практике. Однако, как мы отмечали выше, таких материалов для подготовительного отделения нет, а подобного рода имеющиеся материалы могут быть использованы и используются лишь на продвинутом этапе обучения, кроме того, это использование носит скорее нерегулярный характер, а сами материалы не столько формируют творческую активность студентов, сколько опираются на их имеющийся творческий потенциал.

Педагоги-русисты часто оценивают студентов-иностранцев, приезжающих в Россию, в известной степени, как сложившихся личностей, имеющих достаточно определенные устремления – овладеть русским языком и получить высшее образование. Однако при ближайшем знакомстве оказывается, что многие из них имеют весьма туманное представление о той специальности, которую они выбрали, у многих из них либо заниженное, либо повышенное критическое отношение к себе, что же касается наличия или отсутствия творческих способностей, то выявить это на начальном этапе изучения русского языка оказывается весьма проблематичным. Как, каким образом человеком решаются творческие задачи до сегодняшнего времени остается неясным, поскольку сама природа творчества остается загадкой и для психологов, и для педагогов, и кроме достаточно расплывчатого определения слова «творчество» как «деятельности, порождающей нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее» (Большая Советская Энциклопедия) мы ничего не имеем. Для всех очевидно, что новое может быть создано и в науке, и в искусстве, и в методике преподавания русского как иностранного и т.п., но что создают студенты-иностранцы, начинающие изучать ту или иную дисциплину (в нашем случае русский язык) – это вполне закономерный, как нам кажется вопрос?

Известно, что творчество может быть рассмотрено в двух аспектах: психологическом и философском (БСЭ). Нам, педагогам-русистам, несомненно, интересен психологический аспект, поскольку перед нами есть индивид, который совершает некие действия: в нашем случае овладевает, с большим или меньшим успехом, языком. Можно ли считать акт деятельности студента-иностранца творчеством? Если исходить из идеи, что творчество – деятельность, в результате которой рождается что-то новое, то, несомненно, занятия языком (изучение тех или иных грамматических форм, овладение лексическим и любым другим языковым материалом) – это творческий процесс. Однако вряд ли сами студенты-иностранцы оценивают свою деятельность как творчество, поскольку, как нам думается, ни в одном учебном заведении, ни один педагог не дал им понять, что процесс постижения чего-то нового, в результате которого рождается что-то новое – это и есть творческий процесс.

Александр Лоуэн (Alexander Lowen) – известный американский психолог, основатель биоэнергетики писал о том, что, как правило, люди не считают работу поводом для счастья и веселья, но в то же время всем известно, что она может быть источником удовольствия. Это зависит, конечно же, от условий работы, от отношения человека к выполняемой задаче и от многого другого. Неоспоримый факт, что любая работа требует каких-то усилий, затрат, что человек, выполняющий ту или иную работу, стремится достичь какого-то желательного результата, но, только в том случае работа может принести ему удовольствие, если он трудится, осознавая, что работа ему необходима и он сам готов отдать ей все свои силы, а не потому что кто-либо оказывает на него давление (например, педагог). Из сказанного вытекает следующее: педагог-русист должен выстроить процесс обучения таким образом, чтобы студенты-иностранцы испытывали чувство удовольствия от постижения нового, чтобы напряженная работа завершалась чувством удовлетворения, радостью. Как же выстроить весь учебный процесс, чтобы студентам-иностранцам не была в тягость повседневная, достаточно утомительная работа в аудитории? Какими должны быть домашние задания, чтобы студенты воспринимали их не как изнурительную работу? Как пробудить в них скрытый творческий потенциал? Как в группе, в которой обучаются 7–9 взрослых человек из разных стран, создать атмосферу творчества? Эти и множество других вопросов возникает перед педагогом-русистом на подготовительном отделении.

Имеющиеся в арсенале педагога-русиста стандартные готовые задания, предъявляемые студентам-иностранцам подготовительного отделения (например, ответить на вопрос, проспрягать глагол, пересказать текст и т.п.), никаким образом не влияют ни на их поведение, ни на формирование их личностных качеств, ни на развитие их творческого потенциала, так как в подобных заданиях нет самого главного: они не вызывают у студентов личной заинтересованности, поскольку воспринимаются только как тренировочные задания, коими, по сути, они и являются.

Прежде всего, на начальном этапе обучения необходимо дать понять студентам-иностранцам, что все они, независимо от их способностей, могут овладеть языком: одни быстрее, другие медленнее, но результат будет достигнут. Как правило, обучение начинается с предъявления алфавита. Для студентов-иностранцев, приехавших из стран, где алфавит – латиница, овладение кириллицей не представляет особой трудности, сложнее

тем, кто владеет иероглифической системой письма. И вот здесь можно предложить игры, например, обучающие компьютерные игры («Лабиринт», «Звуки и буквы», «Найди букву» и т.п.), можно вместе со студентами-иностранцами делать буквы из цветной бумаги (при этом они должны вслед за педагогом произносить тот или иной звук) и т.д. Конечно, такая работа требует много времени, но, например, студенты из Китая или Японии, привыкшие к разного рода поделкам, будут с удовольствием выполнять предложенную работу. Прodelывая такого рода действия, студенты-иностранцы не только запоминают графическое изображение буквы, но и фонетическое ее отображение. Кроме того, игровой момент снимает напряженность а, как известно, играя, субъект быстрее и легче запоминает, получает удовольствие, и результат – овладение алфавитом – оказывается естественным следствием игры. Могут возразить, что имеются новейшие компьютерные пособия по фонетике, для студентов-иностранцев подготовительного отделения, например, О.И. Руденко-Моргун, А.Л. Архангельская, Л.А. Дунаева «Русский язык с компьютером. Шаг I.» – М.: РУДН – ИсраСофт, (русско-китайская русско-французская, русско-английская, русско-испанская версии). Несомненно, однако одно не исключает другое.

Использование информационных технологий в обучении языкам (в нашем случае – русскому языку) в век информационных технологий вполне естественно, но насколько это возможно на подготовительном отделении – вот вопрос? Педагоги-русисты совершенно отчетливо понимают, что их задача не сводится к тому, чтобы студент-иностранец подготовительного факультета овладел теми или иными грамматическими конструкциями, их цели и задачи носят иной характер: научить студентов-иностранцев находить, обрабатывать и осмысливать самый разнообразный материал, развить у них творческие способности. В этом случае компьютерные программы – превосходный источник не только для расширения умений, навыков и знаний студентов, но и, в известном смысле, – инструмент для развития их творческого потенциала. Как известно, компьютер может быть использован на всех этапах обучения и дает возможность для самых разнообразных видов работ: групповых, индивидуальных, аудиторных, дистанционных и т.д. Но каким образом развиваются творческие способности студента-иностранца на начальном этапе обучения при использовании компьютерных программ, нам до сих пор не удалось выяснить. Конечно, для педагога-русиста и студента-иностранца компьютер – это источник самой разнообразной информации (учебной, наглядной), это тренажер, это средство диагностики и контроля. Расхожим мнением является то, что учебные компьютерные программы по русскому языку повышают интерес учащихся к предмету, что использование их приводит к повышению успеваемости и качества знаний студентов. На наш взгляд, неоспоримым фактом является лишь то, что они дают возможность сэкономить время на опрос учащихся (можно говорить лишь о письменных работах) и дают возможность студентам-иностранцам самостоятельно заниматься дома. Очевидно, что компьютер позволяет педагогу проводить занятия интереснее, ярче, поскольку всегда можно найти иллюстративный материал, который необходим, можно предложить студентам самим найти материал и представить его в группе, можно составлять тексты, диалоги, писать письма, смотреть отрывки из фильмов,

слушать аудиозаписи, побывать в музеях и даже в странах и т.п., словом проделывать все то, что и ранее делали педагоги-русисты, но с большими физическими, психологическими и временными затратами. Необходимо помнить, что компьютер – это лишь техническое средство, он никоим образом не дает понять, как же развиваются и развиваются ли вообще творческие способности студентов-иностранцев в процессе обучения на подготовительном отделении.

Вопрос о развитии творческих способностей студентов-иностранцев на подготовительном факультете представляется нам очень сложным, но именно поэтому требующим, если не разрешения, то постановки. Прежде всего необходимо понять и каким-то образом выявить наличие или отсутствие творческого потенциала студента-иностранца. Для этого, на наш взгляд, можно использовать целый ряд существующих приемов: например, развитие памяти. Об искусстве памяти – мемории (*лат. memoria*) – говорили древние греки, которые предлагали приемы запоминания сведений и конкретные схемы их воспроизведения, это, так называемые, «топосы» (*др-греч. τόπος – место*; перен. *тема, аргумент*), которые древние греки называли «общими местами» (в современном языке – «топики»). Эти стандартизированные речевые схемы помогают говорящему передавать информацию, а слушающему – ее воспринимать. В двадцатом веке эти схемы, эти речевые сценарии в когнитивной психологии стали называть «фреймами». Фрейм – это единица знаний, которая организована вокруг некоторого понятия и содержит данные о важном, типичном и возможном для этого понятия (*Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Олма-пресс. 2004., Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика, 2005., Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд., 2012 г. и т.д.*). Фреймы организуют понимание мира в целом, в то же время дают представление об обыденном поведении человека в определенной социо-культурной среде. Стереотипные ситуации, предлагаемые студентам-иностранцам (в нашем случае на самом начальном этапе обучения возможно предложить такого рода работу: поездка в метро или на автобусе, покупка билета в метро или покупка какого-то продукта в магазине), дадут возможность понять педагогу-русисту, насколько быстро студент-иностранец адаптируется в незнакомой среде, как быстро он запоминает и осмысляет не только сами действия, но и вербальное их звучание, насколько легко или трудно ему в непривычной языковой среде. Таким образом, в какой-то степени возможно говорить о выявлении наличия/отсутствия у студента-иностранца способности не только к адаптации в иной среде, но и (с большой степенью осторожности) творческого потенциала.

В психологии существуют так называемые невербальные тесты (*nonverbal intelligence tests*), в которых задания выполняются индивидуумом без использования речи. С помощью этих тестов предположительно можно измерить интеллектуальную способность. Как нам думается, можно предложить студентам-иностранцам невербальные тесты интеллекта, достаточно известные в нашей стране и часто используемые, например, развивающие доски Сегена (*Seguin Form Boards*) – тест, созданный французским врачом Э. Сегеном (*Seguin*) в 1866 г., однако в России его называют Тест воспроизведения прежнего порядка на доске; лабиринтные тесты, автором первого

1914г. был С.Д. Портеус (Stanley David Porteus – Porteus Maze Test) и т.п. Несомненно, что в психологии творчества до настоящего времени один из насущных вопросов – вопрос о диагностике творческих способностей индивида, поскольку есть противоречие между сущностью тестов и сущностью творчества. Тест – это стандартизованная процедура обследования по вполне определенному, заданному набору параметров, творчество же – это нечто, выходящее за рамки заданного и известного. И таким образом получается, что учеными предлагается определить наличие/отсутствие креативности путем теста, т.е. через стандарт измерить нестандартность индивида. Так, на наш взгляд, возникают неустранимые противоречия, которые заложены в самой идее теста творчества. Необходимо заметить также, что выполнение любых тестов зависит от культурной принадлежности человека, поэтому определение собственно интеллектуальных способностей и творческого потенциала по ним до настоящего времени достаточно проблематично. И все-таки, мы полагаем, что невербальные тесты в какой-то степени могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения для того, чтобы понять и, возможно, оценить творческий потенциал студента-иностранца.

В работах таких психологов, как Гальперин П.Я., Кабанова-Меллер Е.Н., Краевский В.В., Леонтьев А.Н., Лернер И.Я., Платонов К.К., Скаткин М.Н. и ряда других, творчество и творческая деятельность – это не избранность, а природная способность человека, обладающего творческим потенциалом. Именно поэтому мы считаем, что для эффективности развития творческих способностей студентов-иностранцев на подготовительном факультете необходимо пристально взглянуть в то, каким образом студенты-иностранцы могут проявить свои творческие способности, какие существуют условия для обеспечения и создания такого дидактического материала, который бы способствовал их творческому развитию.

Как уже говорилось выше, творческие способности проявляются не только в сферах искусства или науки, и то, как и когда проявится творческий потенциал студента-иностранца, зависит, в конце концов, от его личного стремления, которое и есть первое и необходимое условие, позволяющее ему проявить свои творческие способности. Совершенно очевидно, что творческий потенциал студента-иностранца тем выше, чем ярче проявляется у него стремление преодолеть возникшие перед ним трудности при овладении русским языком. Для студентов-иностранцев подготовительного отделения в этом случае русский язык становится не только средством (инструментом), позволяющим ему начать обучение на том или ином факультете, но фактом принципиально нового уровня их жизнедеятельности.

Искусство владения словом и мыслью – прежде всего процедура умственного и речевого действия. Цель педагогов-русистов на подготовительном факультете – дать студентам-иностранцам ключ к саморазвитию в сфере языка. Из психологии известно, что внутренним мотором саморазвития является осознанная или неосознанная потребность. Как же возникает потребность в сфере речемыслительной деятельности? Первым шагом ее формирования является осознанное или неосознанное сравнение собственного речевого поведения с образцом (в нашем случае речь педагога). Вторым шагом являются те усилия, которые прилагает индивид для

достижения нового качества собственной мысли и речи. Этот шаг и есть начало самостоятельного пути по совершенствованию речемыслительной деятельности. Залогом возникновения этой потребности в речевом саморазвитии может быть только этап сравнения своего речемыслительного поведения с поведением окружающих.

У индивидов, одаренных творческими способностями, этот этап протекает на интуитивном уровне: развитие мысли и речи у них самоиндуцируется, иногда очень успешно. У менее одаренных индивидов процесс самосовершенствования (без осмысления его механизма) может растянуться на долгие годы, у остальных – оказаться на уровне ненаблюдаемости.

На занятиях по развитию речи педагоги-русисты стремятся развить языковую и лингвистическую компетенцию студентов-иностранцев. Однако нельзя не сказать о том, что необходимо прежде всего формирование коммуникативной рефлексии у студента-иностранца (осознание, осмысление, понимание того, что и как говорю я и как говорит мой собеседник). Однако, как нам кажется, не каждый человек обладает способностью к подобного рода рефлексии, а без нее невозможен прогресс в речевой деятельности индивидуума. Именно на базе коммуникативной рефлексии достигаются положительные результаты по развитию речи. На наш взгляд, эта педагогическая цель в ряде случаев может быть практически достижима, но не в период начального обучения языку, при этом нужно оговориться, что в любом случае достижение ее чрезвычайно сложно и не всегда выполнимо.

Творчество, творческие способности, созидательная деятельность человека (в любой области), как мы выяснили, теснейшим образом связана с целым рядом определенных качеств: критичностью мышления, стремлением к поиску, рефлексии и т.п. Педагог-русист должен создавать такие учебные ситуации, которые призваны сформировать у студента-иностранца подготовительного факультета потребности в высказывании собственного мнения (самыми доступными для него языковыми средствами) по тому или иному поводу, развивать проявляющуюся активность в творческий поиск, в стремление к самостоятельному решению стоящих перед ним задач. В связи с этим педагог-русист призван не только творчески подходить к выбору средств обучения, методов, приемов, различных форм работы, но и организовывать общение со студентами-иностранцами таким образом, чтобы заставить их самостоятельно размышлять, делать выводы. На продвинутом этапе обучения организация общения может проходить при использовании ролевых и деловых игр, которые стимулируют спонтанную речь и являются своеобразным толчком для развития творческих способностей студентов-иностранцев. При ролевой игре, с одной стороны, внимание участников концентрируется на коммуникативном использовании единиц языка, а с другой – в ролевой игре есть условия для проявления творческих способностей индивида. Учебная деловая игра – это практическое занятие, в котором смоделированы разные аспекты профессиональной деятельности обучающихся. В деловой игре предлагаются условия, при выполнении которых обучающиеся могут показать свои профессиональные умения, навыки, знания. Ролевые и деловые игры – это весьма активные методы, которые предполагают взаимодействие обучающегося и обучающего, поскольку они являются полноправными участниками процесса. Именно при ролевых

и деловых играх студент-иностранец имеет возможность проявить свои творческие способности, поскольку становится активным строителем собственного творческого развития. Как показывает практика, и на подготовительном факультете возможно использование ролевых игр, но, к сожалению, чаще всего педагоги-русисты не владеют существующими методиками и не обладают навыками применения игровых методов в обучении. Нужно сказать еще и о том, что даже при использовании игровых методов в практике обучения русскому языку как иностранному, они направлены более всего на развитие коммуникативных способностей студентов-иностранцев, но никак не на развитие творческих способностей. Как известно, основой активных методов обучения является диалогическое общение, которое способствует развитию коммуникации. Задача педагога-русиста, как мы писали выше, и состоит в формировании коммуникативной рефлексии, пониманию студента-иностранца того, что точность, ясность и логичность высказывания делают успешной его учебную деятельность.

Целью нашей статьи не является решение проблемы развития творческих способностей студентов-иностранцев подготовительного факультета. Мы лишь постарались показать некоторые пути (возможно, не всегда эффективные) решения этой проблемы, а, главное, обратить внимание на то, что в настоящий момент проблема развития творческих способностей студентов-иностранцев, изучающих русский язык на подготовительном факультете не нашла своего разрешения, хотя в вузовской практике существует настоятельная потребность в ее разрешении, поскольку студенты-иностранцы, способные творчески подходить к решению поставленных задач, выйдут из стен высших учебных заведений не только хорошо подготовленными специалистами, но людьми творческими, способными самостоятельно и ставить проблемы, и их решать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Акимова М.К.* Психологическая диагностика СПб.: Питер, 2005.
- Артюхина А.И.* Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза. Текст /А.И. Артюхина. Волгоград: Изд-во ВГМУ, 2006.
- Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей: учеб. Пособие. М.: Издательский центр Академия, 2002.
- Гладиллина И.П.* Педагогическая технология развития творческой одаренности молодежи в высшей школе /Научно-методический журнал «Педагогическое образование и наука», 2009, № 5.
- Гладкина И.В.* Развитие творческой активности студентов на основе использования игровых методов обучения иностранному языку – Ростов/н/Д., 1999.
- Даринская Л.А.* Педагогика творческого развития личности. С-Пб, 2007.
- Диагностика уровня невербальной креативности / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002.
- Манукян М.Р. «Развитие творческого потенциала студентов языкового вуза с помощью игровых методик», 2007.
- Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза. Язвинская Т.Н. Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию. 2009.

Двинова Е.О.

РГПУ им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург (Россия)

Пономарева З.Н.

СПбГУП
г. Санкт-Петербург (Россия)

E.O. Dvinova

The Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen
St. Petersburg (Russia)

Z. N. Ponomareva

The St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences
St. Petersburg (Russia)

ЯЗЫКОВОЙ ВКУС, РЕЧЕВОЕ ПОСЛЕВКУСИЕ...

LANGUAGE FLAVOUR, SPEECH AFTERTASTE...

Статья посвящена рассмотрению проблем, связанных с лексической семантикой. Авторы рассказывают о своих наблюдениях над «поведением» слов, которые сейчас популярны, модны и узнаваемы. Однако это не означает, что они понятны и правильно поняты носителями русского языка. В статье анализируются лингвистические причины такого непонимания, ведущего к коммуникативным неудачам; затрагиваются вопросы о соотношении словаря общества и словаря человека. Не остается без внимания и тот факт, что характер лексики современного человека определяется многочисленными факторами, среди которых важны возраст и образование, профессиональные и личностные устремления. Правильность употребления того или иного слова зависит и от умения найти нужное слово в лексикографическом источнике, «прочитать» и понять структуру его значения. Обращение к авторитетному лексикографическому изданию, которым является «Комплексный нормативный словарь русского языка», помогает сформировать языковые и социокультурные компетенции современного человека.

The article considers problems related to lexical semantics. The authors tell of their observations on 'behaviour' of words that are popular, fashionable and familiar nowadays. However, it does not mean these words are clear to native Russian speakers and are understood right. The article analyzes linguistic reasons for such misunderstanding leading to communicative failures; it tackles issues of correlation between society lexicon and people's lexicon. Attention is focused on the fact that the nature of the modern person's lexicon is determined by numerous factors including age, education, professional and personal ambitions. Accuracy of word usage also depends on the skill to find a right word in the lexicographic source, 'read' and understand its meaning structure. Reference to a credible lexicographic edition such as the Integrated Standard Dictionary of the Russian Language helps to form linguistic and sociocultural competences of the modern man.

Ключевые слова: креативный, инновационный, беспрецедентный, амбициозный, гламурный, брутальный, фрик, пентхаус, бренд, бестселлер, фьюжн, агноним, структура значения слова, субъективно-личностный смысл.

Key words: creative, innovative, unprecedented, ambitious, glamorous, brutal, freak, penthouse, brand, bestseller, fusion, agnonym, semantic structure of the word, subjective personal meaning.

В ситуации, когда в русскую речь вторгается все больше заимствованных слов, значение словарей – их наличия, создания, качества словарного материала и толкования – трудно переоценить. Однако... «Мы все вышли из Интернета», – могли бы сказать современные студенты, для которых словари и справочные издания в «живом виде» практически не существуют. Получая задание найти значение слова или группы слов, они приносят распечатанные тексты из Интернета, вникнуть в содержание которых не дают себе труда. Как результат – их словарный запас становится все более бедным, а речь – все более штампованной.

Штамп как яркая примета современного словоупотребления перестает замечаться носителями языка и употребляется наравне с другими модными словами. Мода на определенные слова и штампы охватывает широкие слои общества, требуя жертв: наша речь становится однообразной и неточной, что, безусловно, отражает и мыслительные процессы (или отражается на них).

Пример: «...фильм мог быть полным трэшем, а сделан с претензией на научность...» – показывает как раз такое положение дел. Трэш – слово модное, культовое, однако неясно, что все-таки хотел сказать автор?.. В определенных кругах это слово активно интерпретируют, широко толкуют, Википедия дает ему развернутое определение, относя слово к миру музыки, а более широкое толкование относит его к области дешевого кино, малобюджетного, с непрофессиональными актерами, некачественной игрой и т.п.. В таком случае совсем непонятна приведенная цитата: фильм мог бы быть мусором, дешевкой, а сделан с претензией на научность... На лицо нелогичность, которую, кстати, не заметил никто из опрошенных нами студентов-журналистов (правда, и объяснить фразу они тоже не смогли)!

Заимствованные слова активно синонимизируются в речи, не становясь от этого «качественнее». Так, очередное *mot* нашего времени – слово адекватный, то есть, «соответствующий», – расширило рамки своего употребления. Оно стало означать «правильный, разумный, соответствующий ожиданиям, ограниченный рамками ожиданий, способный отвечать за свои действия» и т.д. (по толкованиям студентов).

Общепринятый язык, являясь отражением публичной коммуникации, приобретает уродливые черты канцелярита в составе новояза. Приведем несколько назойливых слов современного дискурса: «беспрецедентный», который уже вовсе не означает «небывалый» (беспрецедентные меры безопасности – это просто чрезвычайные, значительные, необычные меры), «инновационный» (это просто новаторский, новый, а не «нечто только такое, которое серьезно повышает эффективность действующей системы. ... результат инвестирования в разработку и получение нового знания... процесс внедрения (производства) этого, с фиксированным получением дополнительной ценности (прибыль, опережение, лидерство, приоритет, коренное улучшение, качественное превосходство, креативность, прогресс» (Википедия). На портале gamma.ru приводятся слова В.В. Колесова о том, что принятие огромного количества заимствованных слов привело к созданию сложной сети однозначно неопределенных терминов... нередко употребляемых исключительно для придания тексту большей «терминологичности» и – добавим – большей «престижности», весомости речи.

При концептуализации понятия инновации в научной литературе отмечается, что оно часто смешивается с понятиями изобретение, улучшение, изменения и креативность. Навязчивое слово «креативный» так расширило рамки своего употребления, что раздулось и стремится к опустошению: это и активный, и творческий, и инициативный, и успешный, и отвечающий современным требованиям и т.д. Его словообразовательное гнездо расширилось за счет слов: «креатив», «креативщик», «креативить», даже «креативенько». Опросы (около 50 человек студентов-гуманитариев) показали, что такие слова, как амбициозный, гламурный, маргинальный, легитимный, брутальный, сакраментальный, транспарентность, эксклюзивный и многие другие, свободно гуляющие как в устном, так и письменном речевом пространстве современной России, толкуются широко и употребляются в самых разных контекстах. Толкования как бы знакомых слов студентами (при их частом, даже навязчивом употреблении) поразили своей неточностью и иногда полярностью значений: так, амбициозный оказался и целеустремленным, деловым, активным – и с плохим характером, слишком высокого мнения о себе и т.п.

Одной из характерных черт современного дискурса стало и расширение лексической сочетаемости слов (цена вопроса, формат проблемы, снизить возможности, раскрыть потенциал, гламурный бархат осени (!)); стать прогнозируемым, сильным и комфортным партнером европейских соседей; построили, чтобы комфортно ожидать на трамвайной остановке; следует корректно давать прогноз аварий зимой; произошла кардинальная ломка состава футбольной команды и т.д.). Проблема не в том, что все больше заимствованных слов появляется в нашем языке и речи, а в том, что эти слова воспринимаются некритически, используются бездумно и неточно.

В одном из своих научных исследований студенткой было проведено сравнение статей газеты «Известия» 1961, 1991 и 2012 года по наличию в них заимствованных слов. Результат оказался ожидаемым – соответственно, 13.16, 15.22 и 18.52 процента. Как видно, возрастание доли заимствованных слов заметно, но не слишком велико. Важнее то, что многие из них превращаются в штампы (стандартные, ходовые и надоевшие единицы, как написал кто-то на сайте open/book).

В политическом дискурсе мелькают одни и те же слова: акцент на инновации, использование человеческого потенциала, глобальные вызовы, приоритеты развития, формат встречи. Даже в письменном тексте СМИ (статья «Владивосток-2012: российская повестка для форума») можно обнаружить частотные ошибки употребления навязчивых слов-штампов: эпицентр политической, деловой жизни (вместо центр); эффективно вписаться в глобальные экономические процессы (ошибка сочетаемости); к расчистке накопленных дисбалансов (ошибка лексической сочетаемости, смешение стилей); ситуация не улучшается, а, наоборот, деградирует (неправильное построение антитезы, ошибка сочетаемости) и прочее. Речевая небрежность в письменном публичном тексте недопустима (напомним, что в русском языке существует устойчивое выражение «преодолеть дисбаланс») – оставим это на совести редактора газеты.

Такие слова вызывают у человека со вкусом отторжение (если не включены в специальный стилистический контекст, что, разумеется, вполне возможно и допу-

стимо), однако студенты нередко даже не чувствуют уместности – неуместности употребления таких слов, как экшн, фэшн, промоутер и фьючерсный, поскольку... привыкли. Более того, среди таких слов много профессионализмов и терминов, если взять, к примеру, терминологию специальности «Связи с общественностью», – и с этим ничего не поделаешь.

Сдвиги в значениях таких слов, «перебравшихся» в русскую речь, могут быть очень существенными. Так, слово фэшн (fashion) означает в английском языке (куда оно пришло из французского) 1. фасон или форма чего-либо, 2. отличительная манера поведения; 3. превалирующий некоторое время стиль (чаще всего в одежде). В русском языке это слово фактически абсолютно синонимизировалось со словом мода (фэшн-индустрия в Петербурге (индустрия моды); фэшн-тусовка (модное мероприятие)).

Забавно, что в студенческих объяснениях выражение от кутюр (haute couture) означает модное, дорогое, от знаменитого дизайнера (кутюрье – то есть, портного по-русски).

Нередко оценочная стилистическая составляющая слова «мигрирует» при заимствовании то в сторону негатива, то в сторону позитива. Так, слово фрик (англ. freak – урод, странный человек) в речи молодежи означает человека, отличающегося ярким, броским внешним видом и вызывающим поведением, отходом от социальных стереотипов, что, в общем, молодежью, скорее, приветствуется.

Проанализированные тенденции говорят о наших отношениях с языком и нашим отношении к языку как системе правил или как способе понимания и освоения окружающего мира. Осмысление связано с тем, что значит слово для носителя языка, поэтому субъективно-личностный смысл может преобладать над объективно-общественным, а за счет этого может происходить расширение лексического значения слова или даже его переосмысление. Например, слово бренд сегодня воспринимается как известное и понятное, употребляется с названиями товаров и фирм, когда хотят подчеркнуть их качественные характеристики (имидж бренда Sony). С этим же значением связаны и слова брендинг/брендирование ‘внедрение в сознание потребителя образа, отмеченного определенным товарным знаком’, ребрендинг ‘переименование с изменением существенных характеристик фирмы’.

– Так какой бренд нужен Петербургу?

– Под территориальным брендингом принято понимать формирование индивидуального образа города для повышения социальной или коммерческой значимости. Однако у нас обсуждение темы территориального брендинга сводится к поискам нового значка, который должен привлекать туристов. (Журнал «Город», февраль 2013 г.).

Правда, и здесь действует тенденция расширения сферы употребления заимствованных слов, например, в политическом дискурсе: имя Путина стало едва ли не торговой маркой, брендом.

В нормативном толковом словаре наряду с первым значением ‘торговая марка’ приводится второе с пометой перен. ‘совокупность отличительных, характерных черт, формирующих представление о ком-, чем-либо’. (Достоверность фактов –

бренд газеты). Интересно отметить, что в обиходной городской речи слово брендовый называет привлекательный, запоминающийся, желаемый предмет.

В расширенном значении употребляются сегодня слова бестселлер и фьюжн. Бестселлер ‘товар, услуга и тому подобное, пользующееся повышенным спросом, обладающее особенной популярностью в какой-либо период времени’; первоначально – только о книге, издаваемой большим тиражом и приносящей большие доходы (продаваемой лучше всех, буквально).

Речевая деятельность (продуцирование) требует не просто понимания значения слова, но и умения включать это слово в свою речь, с чем и связана лексическая компетенция, которой должен обладать носитель языка, хотя в последнее время в методической науке о лексической компетенции чаще говорят при изучении иностранных языков или русского как иностранного (неродного). Тем не менее, при общении носителей языка все чаще возникают коммуникативные неудачи: создается иллюзорность понимания. Сказано, но не понято, например: не надо дезавуировать людей. Скорее всего, имелось в виду дезинформировать, ибо дезавуировать – ‘заявить о несогласии с действиями доверенного лица или о лишении его права действовать в дальнейшем от имени доверителя’. Или понято, но совсем не так, как хотел говорящий.

Таким образом, все большее количество слов попадает в разряд агнонимов, среди которых В.В. Морковкиным выделяются слова, значения которых неизвестны большинству носителей языка, например, такафул, браунклайзер, и слова, которые человек знает и не знает, то есть не знает, чем называемый предмет отличается от других, не знает его конкретных особенностей или имеет общее представление о принадлежности слова к определенной сфере (что-то связанное с модой, экономикой, политикой и так далее). И если даже очертить эту сферу, упомянув, что, например, эникейщик, трейдер, фассилитатор, андеррайтер, витоле, ремюор, фумилье называют лиц по профессии, это не прояснит их значение.

В этой связи закономерен вопрос о том, что такое знать слово. Прежде всего, это знать структуру его значения, что для заимствованных слов оказывается более сложным, чем для знакомых русских. Представление об этом могут дать современные толковые словари, которые стараются не отставать от времени и включать эти слова в свои словники. Среди лексикографических изданий последнего времени, ориентированных на новое, модное, актуальное и трудное для употребления, выделяется «Комплексный нормативный словарь современного русского языка», обладающий многочисленными достоинствами, к которым можно отнести скрупулезную лексикографическую разработку семантической структуры слова, выверенность и компактность подачи материала.

Особого внимания требуют заимствованные слова, лексикографическая интерпретация которых, с одной стороны, должна приблизить незнакомое слово к читателю, а с другой – максимально отразить специфические компоненты значения, поэтому авторы-составители обязательно ссылаются на источник происхождения, так как без соотнесения структуры значения слова в языке-оригинале с русским языком невозможно его правильное понимание. Структура значения слов может полностью

совпадать, например, кейтеринг 'выездное ресторанное обслуживание; приготовление и доставка обедов', байер 'торговый агент, осуществляющий оптовые закупки (обычно модной одежды) для торговых предприятий', брифинг 'встреча официальных лиц с представителями средств массовой информации, на которой кратко излагаются позиции правительства или каких-либо организаций по определенному вопросу, освещается ход переговоров'. В структуре значения слова, освоенного русским языком, может появляться новая сема, отсутствующая в языке-источнике, например, гастарбайтер 'рабочий-иммигрант, пользующийся меньшими правами, чем гражданин данной страны'. Наряду со словом гастарбайтер появилось словосочетание трудящийся-мигрант 'лицо, которое занимается оплачиваемой деятельностью в государстве, гражданином которого не является', а словосочетание пилот-гастарбайтер означает пилот-иностранец.

В процессе усвоения заимствованного слова может происходить изменение яркости семы или ее утрата: бизнес-ланч 'обед в ресторане, преимущественно для деловых людей, имеющий фиксированную стоимость', но наряду с этим в значении появилась сема времени (обычно для бизнес-ланча отводится определенное время), а в обиходе – представление об относительно недорогом ресторанном обеде.

Интересно отметить, что иностранцы, слыша родное слово в чужом языке, не всегда сразу узнают его по фонетическому оформлению, а из-за размытости содержания значения не соотносят услышанное с уже знакомым. В этом отношении примечательны размышления специалистов-риэлторов о том, что такое пентхаус. Для одних настоящий пентхаус может быть расположен только в доме класса люкс, при этом основные требования связаны с расположением (последний этаж здания), конструктивными особенностями (квартира не должна иметь общих внешних стен с другими квартирами дома); другие считают, что для пентхауса обязательно панорамное остекление, открытая видовая терраса, собственный лифт или отдельный вход. «Дом на крыше небоскреба», имеющий вид на все стороны света. Другие аналитики рынка жилья считают, что у нас нет классических пентхаусов в общепринятом понимании.

То есть субъективно-личностный смысл может опережать объективно-общественный, влияя на формирование семной структуры значения: в «Комплексном нормативном словаре современного русского языка» пентхаус (пентхауз) 'многокомнатная квартира на верхнем этаже дома, выходящая на плоскую крышу' (Пентхаус в элитном доме). Одним из несомненных достоинств словаря является простота подачи материала, лексикографическая непротиворечивость описания значения, что делает словарь доступным для широкого круга читателей. Неоценимым подспорьем он будет и для профессиональных переводчиков, для которых основным условием успешной деятельности является высокий уровень владения не только иностранным языком, но и русским. Необходимость обращения к словарям на бумажных носителях продиктована прежде всего качественной подачей семантической структуры слова, что позволяет увидеть изменения на внутризначенческом уровне. При машинном переводе может быть автоматически выбрано неправильное значение слова, что неизбежно приводит к ошибкам типа семикурсовое меню, кофе с руло-

нами (rolls). Языковая компетенция переводчика складывается из языкового чутья и языкового знания, в формировании которых не последняя роль отводится словарю.

Современное речевое пространство наполняется словами, интерес к которым время от времени возникает как у специалистов, так и у людей, далеких от филологии. Как правило, эти слова подвергаются нападкам и за свое происхождение, и за широкое употребление (как правильное, так и неправильное). Парадокс заключается в том, что к одним из них нет претензий – к ним привыкают, а употребление других может вызывать резкое неприятие, что, наверное, не совсем справедливо. Хочется защитить слово, которое само по себе ни плохо ни хорошо, все зависит от того, как и кто им владеет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – СПб.: Академия, 2008.

Комплексный нормативный словарь современного русского языка / под ред. Г.Н. Складневской и др. – СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009.

Морковкин В.В. Русские агнонимы / Морковкин В.В., Морковкина А.В. – М.: Астра семь, 1997.

Томашевская К.В. Лексическая составляющая экономического дискурса современника. – СПб.: СПбГУЭФ, 2000.

Черняк В.Д. Агнонимы в лексиконе языковой личности как источник коммуникативных неудач: сб. науч. ст. Выпуск 2. – М.: Азбуковник, 2003; с. 295–304.

Дюсетаева Р.К.

Жанкидирова Г.Т.

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

R.K. Dyussetaeva

G.T. Zhankidirova

Al-Farabi Kazakh National University
Almaty (Kazakhstan)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

USING MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

В данной статье рассматривается использование современных компьютерных программ в процессе обучения русскому языку как иностранному, а также описываются возможности некоторых компьютерных программ, которые применяются для обработки видео- и аудиозаписей. С помощью мультимедийных технологий открываются новые и безграничные возможности создания средств изобразительной наглядности, которые намного облегчают процесс обучения.

This article discusses the use of advanced computer programs in the process of teaching Russian as a foreign language, and describes the possibility of some computer programs that are used for video and audio records. With the help of multimedia technologies open up new and limitless possibilities of creating visual clarity, which makes learning process much easier.

Ключевые слова: информационные технологии, современные информационные технологии, мультимедийные технологии, интерактивная наглядность, компьютерные программы.

Key words: information technology, modern information technology, multimedia technology, interactive visualization, computer programs.

Сегодня наш мир – это мир современных технологий, которые дают огромные возможности использования информационных технологий в процессе обучения.

В последние годы термин «информационные технологии» часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии», так как все информационные технологии в настоящее время так или иначе связаны с применением компьютера. Однако термин «информационные технологии» намного шире и включает в себя «компьютерные технологии» в качестве составляющей. При этом информационные технологии, основанные на использовании современных компьютерных и сетевых средств, образуют термин «Современные информационные технологии».

Под средствами современных информационных и коммуникационных технологий И.В. Роберт понимает программные, программно-аппаратные и технические средства, устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации,

информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей (в том числе глобальных) [Акишина, Каган, 2010, с. 133].

Использование таких современных технологий в обучении активизирует познавательную деятельность учащихся, обеспечивая наглядность путем привлечения различного рода материалов и способствуя тем самым повышению качества образования.

Немаловажным является использование современных информационных технологий в презентации нового грамматического материала.

Грамматика (в сочетании с лексикой и фонетикой) является тем строительным материалом, который позволяет формировать речевое высказывание как в устной, так и в письменной речи иностранца. Лексические и грамматические минимумы, составляемые для обучения иностранца русскому языку на том или ином уровне, служат ориентирами для преподавателя, ставящего целью научить иностранца общаться на изучаемом языке.

При введении учебного грамматического материала, а также при его тренировке на начальном, среднем этапе обучения используются речевые образцы. Каждый речевой образец обладает конкретностью и в то же время построен на основе абстрагированной обобщающей модели. Общая семантика речевого образца и семантика единиц, наполняющих его, должны быть понятны учащемуся, понятной должна быть функциональная роль предложения, построенного по речевому образцу [Акишина, Каган, 2010, с. 133]. Достичь понимания – главная задача, которую совместно решают учащийся и преподаватель.

Овладеть иностранным языком как средством общения невозможно без знания грамматики. Это особенно актуально для русского языка, так как он принадлежит числу флективных языков с разветвленной предложно-падежной и видо-временной системой, обладает сложной системой синтаксических форм, специфическими особенностями словорасположения.

Учащийся должен принять простую истину: чтобы свободно говорить на определенную тему, нужно овладеть необходимыми формами и конструкциями [Крючкова, Мошинская, 2011]. Сознательность в обучении иностранному языку предполагает учет специфических черт изучаемой языковой системы. Каждое явление языка следует изучать не как изолированный факт, а как элемент системы, т.е. во взаимосвязи и взаимообусловленности с другими явлениями языка.

Следует отметить, что введение и объяснение грамматического материала целесообразно сопровождать:

- таблицами;
- схемами;
- рисунками;
- компьютерными презентациями.

Новые и безграничные возможности создания средств изобразительной наглядности предоставляются *мультимедийными технологиями*. В настоящее время

компьютер является наиболее совершенным техническим средством обучения, поскольку позволяет соединить в рамках одной системы функции нескольких устройств.

Многофункциональность компьютера при работе с источниками информации разного типа (или его *мультимедийные свойства*) позволяет создавать и воспроизводить программные продукты, основной характерной чертой которых с точки зрения обучающихся технологий является *интерактивная наглядность* – эффект погружения в обучающую программную среду и взаимодействия с ней. Это особый и высший в настоящее время вид наглядности, изначально создаваемый автором-разработчиком программного продукта, дает возможность пользователю «вступать в диалог» с компьютером за счет наличия определенного набора операций, сопровождаемых эффектами анимации – демонстрирующейся в заданном темпе последовательности сменяющих друг друга кадров. При этом учащийся *совершает целенаправленные интеллектуальные усилия*, познавая логические связи, характер взаимодействия между предметами и явлениями, т. е. усваивает не отдельные статичные образы, а смысловые схемы, и это становится приобретением опыта самостоятельного исследования [Раимбекова, Дюсетаева, 2012, 67–69].

Виртуальное присутствие пользователя в программной обучающей среде активизирует все основные каналы восприятия новой информации – визуальный, слуховой и моторный, начинающие работать параллельно и согласованно – так, как это обычно происходит в обывденной реальности. Воспринятая таким образом информация, *опирающаяся не на рассеянное, а на избирательное внимание*, эффективнее поддается обработке в результате речемыслительных операций, надежнее хранится в памяти и быстрее из нее извлекается.

Очевидно, что разработка собственных мультимедийных материалов презентационного характера является процессом довольно трудоемким и требующим особых навыков. Однако это позволяет преподавателю создавать особую обстановку на занятии – атмосферу творчества, сотрудничества, создавать ту учебную информационную среду, которая способствует возрастанию интереса учащихся к предмету, приводит к повышению качества обучения.

Остановимся на некоторых программах, с помощью которых были разработаны материалы презентационного характера преподавателями нашей кафедры:

- 1) компьютерная программа EasyAlbum: мультимедийный слайд-альбом;
- 2) компьютерная программа Front Page;
- 3) компьютерная программа FoxitPhantom;
- 4) компьютерная программа Microsoft Office PowerPoint и др.

Компьютерная программа Easy Album (мультимедийный слайд-альбом) позволяет создавать дополненный текстом и звуковыми файлами (mp3) слайд-альбомом и применять для презентации иллюстративного материала.

С помощью гипертекстового редактора Front Page готовятся тематические разработки, сборники текстов для чтения и хрестоматий с разнообразными справочными материалами, различные словари, курсы лекций, электронные пособия и многое другое. Эта программа позволяет совмещать текст аудио- и видеофрагментами, ри-

сунками, фотографиями, репродукциями картин, использовать анимацию, графику, цветное оформление.

Компьютерная программа Foxit Phantom, которая позволяет сделать обычный Word'овский текст (.doc) мультимедийным. Foxit Phantom – программа для просмотра, редактирования и создания PDF документов. Программа является прекрасной заменой громоздкой Adobe Reader. Основные преимущества Foxit Phantom – маленький объем, небольшое время запуска и высокая скорость создания PDF-документов. PDF-формат можно назвать форматом-контейнером – он позволяет объединять (складывать в него) разнообразные файлы: аудиозаписи (mp3), иллюстрации (jpeg), видеофрагменты (mpg, avi) – получается мультимедийный текст [Шуховцова, 2010, с. 275–278].

Программа MS PowerPoint является специализированным средством автоматизации для создания и оформления презентаций. Программа обеспечивает разработку электронных документов особого рода, отличающихся комплексным мультимедийным содержанием и особыми возможностями воспроизведения.

Любой документ MS PowerPoint представляет собой набор отдельных, но взаимосвязанных кадров, называемых **слайдами**. Каждый слайд в документе имеет собственный уникальный номер, присваиваемый по умолчанию в зависимости от места слайда. Последовательность слайдов в документе линейная. Слайды могут содержать объекты самого разного типа, например: фон, текст, таблицы, графические изображения и т.д. При этом на каждом слайде присутствует как минимум один объект – фон, который является обязательным элементом любого слайда.

В нашей статье мы хотим рассказать о программах AUDACITY – работа с аудиозаписями, VIRTUALDAB – работа с видеоматериалом. Эти две программы позволяют преподавателю вырезать те фрагменты аудио- или видеозаписи, необходимые для презентации, закрепления или контроля знаний того или иного грамматического материала.

Вашему вниманию хотим представить фрагменты из мультфильма «Бегемот, который боится прививок» и аудиозаписи песен «Белые розы» (Юрий Шатунов); «Девушки бывают разные» (группа «Отпетые мошенники»), «Черный кот», (Жанна Агузарова) с помощью которых предлагаем рассмотреть следующие грамматические темы:

- 1) согласование имен прилагательных;
- 2) использование творительного падежа для характеристики человека;
- 3) использование дательного падежа для выражения состояния, чувства.
- 4) Однонаправленные и разнонаправленные глаголы движения.
- 5) Глаголы первого спряжения.

Например, для объяснения, презентации, закрепления в речи иностранных студентов **использование творительного падежа для характеристики человека, использование дательного падежа для выражения состояния, чувства**, можно показать эпизоды из мультфильма, где главный герой (а это бегемот) в разных ситуациях меняет свою окраску (меняет цвет), проявляя состояние, чувство в той или иной ситуации. Герой мультфильма серого цвета, но когда он приходит к врачу, что-

бы получить прививку от желтухи, он становится белым, т.к. боится и поэтому убегает. На следующее утро он становится желтым. В больнице бегемот краснеет от стыда, услышав историю о себе.

После просмотра этого видеофрагмента студентам предлагается несколько заданий для повторения и закрепления следующих конструкций:

Кто? + какой?

Кто? + был/ стал + каким?

Кому? + как?

СП с союзом *который* (например, *Бегемот стал красным, потому что ему стыдно; В больнице он был белым, потому что он боялся укола/прививки*).

Согласование имен прилагательных вводится на начальном этапе обучения студентов-иностранцев. Для отработки данного грамматического материала мы предлагаем прослушать аудиозаписи, приведенные выше. Прослушав аудиофрагменты, студенты должны ответить на вопросы, заранее подготовленные преподавателем (например, *Какой кот? Какие розы? Какие девушки?*).

Глаголы движения для иностранных студентов – это довольно сложная тема. Глаголы движения русского языка генетически далеки от языковых систем иностранных студентов, обучающихся на подготовительном факультете, поэтому вызывают определенные трудности в их усвоении. Поэтому цель преподавателя дать более подробную семантическую характеристику глаголов движения [Есбулатова, 2011, с. 105]. Чтобы облегчить усвоение этого грамматического материала, можно использовать видеофрагменты из того же мультфильма (предлагаем также посмотреть мультфильм «песенка Львенка»).

Вниманию студентов предлагаются однонаправленные и разнонаправленные глаголы. Из этого мультфильма мы берем такие глаголы, как: *идти, ходить, бежать, бегать*, а также *нести, вести*¹. Это сцены, где бегемот идет; марабу ходит по комнате; животные бегут к объявлению; бегают туда сюда в поисках бегемота; санитары несут на носилках больного (желтого) бегемота; марабу ведет бегемота к врачу.

Видеофрагмент как наглядный материал для студентов начального уровня обучения, когда в их лексикон вводятся **глаголы первого спряжения** (играть, отдыхать, танцевать). После презентации грамматического материала, студенты должны будут составить предложения по моделям:

Кто? + играет + во что?

Кто? + отдыхает + где?

Следует отметить, что мультимедийные средства являются эффективным и действенным способом интенсификации учебного процесса. Они обогащают процесс обучения, так как обладают значительным лингводидактическим потенциалом, компенсируют отсутствие естественной иноязычной среды.

В данной статье мы показали динамизм, информативность и эффективность использования мультимедийных средств в преподавании русского языка как иностран-

¹ Для отработки других глаголов движения предлагается взять фрагменты из других видеоматериалов (фильмы/мультфильмы).

ного, что дает возможность преподавателю разнообразить урок, в доступной форме объяснить, повторить, закрепить тот или иной материал, вовлечь студентов в языковую среду, при этом задействовать экстралингвистические факторы. Ведь легкое и глубокое изучение языка происходит в среде естественных его носителей. Это не удивительно, ведь в иностранной среде происходит актуализация внимания, любое действие будет направлено на достижение результата. Мультимедийные средства позволяют располагать материал в любой приемлемой форме: использовать цвет, анимацию, графическое изображение, вырезать фрагменты аудио- и видеоматериалов. То, насколько преподаватель удачно подберет и преподнесет материалы с использованием мультимедиа средств в значительной степени зависит от мотивации и опыта преподавателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного / Акишина А.А., Каган О.Е. – 7-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.

Есбулатова Р.М. Использование интернет-ресурсов и компьютерных программ в процессе изучения глаголов движения / Инновационные приоритеты в языковом образовании. – 2011. – 303 с.

Крючкова Л.С., Моцинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: уч. пособие – 2-е изд. – М.: Флинта: наука, 2011. – 480 с.

Раимбекова А. А., Дюсетаева Р.К. Мультимедиа как одно из современных средств обучения в преподавании русского языка как иностранного / Раимбекова А. А., Дюсетаева Р.К. «Инновации в образовательной деятельности и вопросы повышения качества обучения» – Алматы: Казак университеті, 2012 г.

Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. – 2001. – № 5.

Шуховцова Е.А. Создание мультимедийного наглядного материала и его использование в учебном процессе / Авторские технологии в преподавании языков. – Алматы: Бастау, 2010. – 297 с.

Екшембаева Л. В.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби
г. Алматы (Казахстан)

L. V. Yekshembeyeva
Al-Farabi Kazakh National University
Almaty (Kazakhstan)

МОДУЛЬНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИКИ ВО ВТОРОМ ЯЗЫКЕ

MODULAR PRESENTATION OF LEXICON IN THE SECOND LANGUAGE

В данной статье язык рассматривается как особый когнитивный модуль, имеющий свои подсистемы. Это позволяет описать язык как систему модулей и на ее основе выстроить базу языковых знаний, необходимых для овладения вторым языком. Лексический модуль как форма хранения знания является подтипом языкового модуля. Через определение роли лексического модуля в операционной системе речепорождающего процесса в статье дается обоснование и описание модульной организации лексики при усвоении второго языка. Выделяется два уровня лексического модуля: формально-семантический, обеспечивающий репрезентацию действительности в системе понятий, системно представляющих общекультурную информацию, и функционально-прагматический, обеспечивающий функционирование лексических единиц по определенным правилам.

This article is considered the language as special cognitive module with has its subsystems. It allows to describe the language as a system of modules, and build the data of language knowledge on its base which is necessary to acquire the second language. The lexical unit as a storage form of is a subtype of language modules. The article deals with the foundation and description of module organization of lexica in mastering a second language through defining the roles of lexical module in operation system of speaking process. There are two levels of lexical module: formal semantic that provides a representation of reality in thinking, system representing the general cultural information, and functional-pragmatic providing the lexical units according to definite rules.

Ключевые слова: когнитивный процесс, овладение вторым языком, лексический модуль, слово, синтагма, знание.

Key words: cognitive process, mastering by the second language, lexical module, word, syntagma, knowledge.

Когнитивная природа процесса овладения вторым языком требует и описания языковой системы усваиваемого языка с учетом ее ментальной сущности. Т. Гивон [Гивон, 2004, с. 119] отмечает, что модули нервной системы, обеспечивающие языковую деятельность человека, представляют собой результат эволюционного развития системы обработки визуальной информации. В процессе эволюции человеческого языка он различает два цикла означивания. Первый из них связан с формированием лексикона и его кодирующего инструмента – фонологии. Второй связан с возникновением грамматики и ее кодирующего инструмента – морфосинтаксической структуры. В результате эволюции оказываются сформированными когнитивные систе-

мы репрезентации и символические коммуникативные коды. Когнитивные системы репрезентации представлены понятийным лексиконом, пропозициональной информацией и многопропозициональным дискурсом. Кодированный компонент представлен системой внешних сенсомоторных кодов и грамматическим кодом.

Структура понятийного лексикона «имеет сетевую организацию, в узлах которой находятся отдельные концепты, каждый из которых имеет собственное означающее («слово»). Концепты – это ментальные репрезентации *типов* конвенционализованного опыта (а не экземпляров индивидуального опыта). Понятийный лексикон, таким образом, представляет собой хранилище *общекультурно* закреплённой (*generic conventionalized*) информации [Гивон, 2004, с. 118].

В рамках модулярной теории деятельности мозга [Fodor, 1988, с. 8] язык также рассматривается как особый когнитивный модуль, имеющий свои подсистемы (модули). Каждый модуль хранит и обрабатывает свою информацию специфическим образом. Это позволяет описать язык как систему модулей, и на ее основе выстроить базу языковых знаний, необходимых для овладения вторым языком.

Формирование базы языковых знаний во втором языке осуществляется в процедурах овладения видами речевой деятельности. Высказывание как единица речи, при этом, является и ее средством, и ее продуктом. Под высказыванием понимаем «актуализированное в речи предложение». [Падучева, 1982, с. 40] Моделирование объективного смысла высказывания обеспечивается лексическим и грамматическим типами языкового знания, семантико-прагматического смысла – прагматическим.

Разные типы языковых знаний и стратегии их использования при порождении речи во втором языке позволили нам выделить два типа языковых модулей: репрезентационные и процессуальные. Репрезентационные модули характеризуют содержание языкового и внеязыкового знания, необходимого для овладения вторым языком. Процессуальные модули обеспечивают использование репрезентированного языкового и внеязыкового знания во взаимодействии когнитивных систем восприятия, репрезентации и продуцирования информации. [Екшембева, 2000]

Одним из компонентов базы знаний является модуль лексического знания, от сформированности которого зависит успешность овладения вторым языком. Единицы данного модуля репрезентируют содержание общекультурной информации о мире через ее номинацию. Организованный как ассоциативно-вербальная сеть, лексический модуль обеспечивает доступ к информации, которая содержится в памяти человека.

Характеристика лексического модуля дана нами в системе следующих положений:

Усвоение лексических единиц является обязательным условием овладения вторым языком. Формирование лексической базы во втором языке должно осуществляться в системе, приближенной к естественным формам хранения информации в лексиконе. Наиболее приемлемой является форма модуля.

Лексический модуль как форма хранения знания является подтипом языкового модуля и соотносится с другими его подсистемами через лексические единицы и

правила их функционирования. Выделяется два уровня лексического модуля: формально-семантический, характеризующий основное содержание модуля, и функционально-прагматический, обеспечивающий функционирование лексических единиц по определенным правилам.

Формально-семантический уровень представлен типом знаний, используемых при актуализации слова в процессе порождения или понимания высказывания. По типу хранящейся в лексиконе информации выделяются семантическая, фонологическая и орфографическая репрезентации: при восприятии сигнал переводится в фонематическую репрезентацию, по которой устанавливается семантическая репрезентация. Формами хранения этой информации являются слова, функционально значимые морфемы, словообразовательные элементы, т.е. те типы информации, которые необходимы для формирования индивидуального лексикона во втором языке. Способом хранения лексических знаний являются ассоциативно-вербальные поля, которые представляют собой систему взаимопересекающихся семантических сетей, позволяющих обеспечивать поиск в памяти иноязычного слова на уровне идентификации словоформы по формальным признакам, на уровне идентификации значения по принадлежности к семантической микросистеме. На основе словоформы и значения осуществляется выбор типа связи с другими словами, т.е. включение слова в возможные семантические и синтаксические отношения.

Слова усваиваются не сами по себе, а в процедурах оперирования ими. Включение слова в речевую деятельность определяется правилами функционирования лексических единиц, а также знаниями об уместности или неуместности использования данного слова в конкретной ситуации. Система правил распознавания и поиска лексических единиц представляется нами в соответствии с тремя уровнями: референтном, формальном и синтаксическом. На референтном уровне речь идет о лексическом значении слова, на формально-языковом – о грамматическом значении словоформ, а на синтаксическом – о его синтаксическом значении. Эта соотношенность и определила сущностную характеристику функционально-прагматического уровня модуля.

Функционально-прагматический уровень представлен системой операций, соотношенных друг с другом по принципу временной последовательности и функциональной дополнительности. Это поисковая, подготовительная и интегративная операции.

Поисковая операция обеспечивает поиск и выбор нужного слова в возможном контексте логических понятий по формальному признаку, по принадлежности к части речи, по принадлежности к семантической микросистеме. Тем самым обеспечивается референтное узнавание слова. Основные правила – правила лексической и семантической сочетаемости. Основной механизм – ассоциативный.

Подготовительная операция обеспечивает подготовку понятийного восприятия через процедуры выделения функционально значимых частей слова с целью подготовки их к формированию определенного грамматического значения, выраженного грамматической формой. Основные правила – морфологические. Основные механизмы – сегментирования и комбинирования.

Операция интеграции обеспечивает фонологическое выражение понятия и включение его в рамки синтаксической структуры в соответствии с его семантикой. Общеизвестно, что слова при овладении вторым языком усваиваются в контексте. Включение слова в контекст осуществляется с учетом семантической соотнесенности понятия с контекстом и функциональной заданностью. Для усвоения слово должно обрасти пучком связей. Основным механизмом интеграции слова в синтаксическую структуру является валентная или актантная корреляция. Основные правила – правила взаимной семантической обусловленности языковых элементов и их семантической взаимосвязи, правила валентности и актантности. Данная операция обеспечивает связь лексического модуля, с одной стороны, с грамматическим модулем, а с другой, – с процессуальными модулями использования знания.

Пограничный характер операции интеграции позволяет нам включить в состав лексического модуля и синтагмы, которые благодаря синтагматическому значению способны выражать понятия, обеспечивая, тем самым, связь с действительностью. Выделение семантических актантов относится к области синтагматических отношений, которые формулируют пропозициональное содержание речевого намерения: «... толкование слова невозможно без упоминания актантов, предполагаемых его смыслом». [Падучева, 1984, с. 294] Как часть синтагмы, слово успешнее усваивается во втором языке, поскольку интегрирует в контекст. Синтагматическое значение в большей степени коррелирует с контекстом, чем лексическое или грамматическое взятое каждое в отдельности.

При усвоении второго языка особенно важно формировать лексический модуль как понятийный, несущий совокупность лингвистической информации о семантической и синтаксической валентности каждого слова. Поэтому формирование лексического модуля языковых знаний во втором языке осуществляется включением в него понятий и синтагм. Понятия репрезентируются в языке словами, реализация семантической валентности слова осуществляется процедурами его включения в синтагму, сначала семантическую, а затем и синтаксическую. Процессы интеграции слова в синтаксическую структуру синтагмы, а затем и предложения становятся ключевыми в процедурах порождения объективного смысла предложения и прагматического смысла высказывания.

Лексический модуль активен в процессе порождения речи, он обеспечивает следующие операции: логико-семантическую, семантико-лексическую и лексико-синтаксическую.

Цель логико-семантической операции – формирование пропозиции как семантической структуры, содержащей всю существенную информацию, характеризующую смысл будущего предложения. Информация может быть представлена системой понятий, хранящихся в лексическом модуле. Базовыми единицами логико-семантической операции являются семантические категории, которые представляют собой суть реализации семантической функции смысла. Под семантической функцией понимается способность к выполнению определенного назначения. Семантические категории составляют базу системного членения языковых значений и семантических функций на область содержания, что и позволяет формировать пропозицию.

Основой пропозиции является семантический предикат, обладающий семантической валентностью. Содержание логико-семантической операции может быть представлено схемой: смысл – семантическая синтагма – пропозиция. Основной ее функцией является функциональная и семантическая активация смыслов к языковому выражению.

В процессе порождения речи на неродном языке семантические категории как понятийные репрезентации, ранее сформированные средствами родного языка, кодируются языковыми знаками изучаемого языка. Это и составляет суть семантико-лексической операции. Слова и синтагмы как языковые средства выражения понятий, приобретая лексическое и грамматическое значение, становятся способными реализовать семантические категории. Лексикализация семантической синтагмы превращает ее в синтагму синтаксическую. Лексическое значение определяет связь синтагмы с пропозицией и базируется на экстралингвистическом знании. Грамматическое значение определяется синтаксической организацией предложения и языковым морфологическим знанием.

Актуализация смыслов в процедурах номинации обеспечивает подготовку лексических единиц к синтаксическому взаимодействию. С одной стороны, языковая единица, наделенная значением, выполняет семантическую функцию в соответствии с системой языковых объектов, а с другой, она выполняет и грамматическую функцию, поскольку обладает способностью вступать в структурные отношения с другими языковыми единицами.

Семантико-лексическая операция, подготовившая основу для моделирования предложения через обеспечение номинативной функции пропозиционального содержания, получает свое развитие в лексико-синтаксической операции, которая завершает языковое оформление пропозиционального содержания на основе предикации. Formой выражения пропозиционального содержания высказывания является грамматически правильно оформленное предложение.

В процессе овладения вторым языком важно автоматизировать процесс структурной организации предложения с учетом специфики его семантической схемы. Основными критериями структурной схемы являются формальная и смысловая достаточность. Смысловая достаточность обеспечивается пропозициональным содержанием. Формальная достаточность выражения определяется достаточностью языковых средств для перекодировки пропозиции в линейную синтаксическую структуру. Структурная схема предложения определяется типом предиката. При структурировании предложения на неродном языке важно знать, что тип предиката определяет тип семантико-синтаксических отношений и связей в предложении. Его синтаксическая организация осуществляется в соответствии с иерархией смыслов, заложенных в пропозицию через: а) определение синтаксической роли (функции) лексических элементов, выражающих эти смыслы; б) установление синтаксических связей между элементами; в) определение порядка слов, т.е. линеаризацию.

Каждое из выбранных слов способно к соединению с другими словами. Лексическое значение слова определяет правила семантического сочетания, а грамматическое значение – способность вступать в синтагматические отношения на основе

конкретных грамматических правил. Синтагматические отношения являются основой линейаризации языковых средств при передаче пропозиционального содержания в форме предложения.

Таким образом, лексический модуль, сформированный с учетом его роли в процессе порождения речи, способен обеспечить успешное овладение вторым языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Гивон Т.* Система обработки визуальной информации как ступень в эволюции человеческого языка / Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2004. № 3. 117–173с .
- Екшембеева Л.В.* Языковые модули и проблемы обучения. / Л.В. Екшембеева. Алматы: Казахский университет, 2000. 165 с.
- Падучева Е.В.* Актуализация предложения в составе речевого акта / Формальное представление лингвистической информации. – Новосибирск, 1982. 38–63 с.
- Падучева Е.В.* Референциальные аспекты семантики предложения / Известия АН СССР, СЛиЯ. 1984, т.43, № 4. 291–303 с.
- Fodor, J. A. & Pylyshyn, Z. W. (1988) Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis. Cognition, 28, 3–71.*

Жаксылыкова К.Б.

Турсунова Г.Т.

Айтжанова Г.Д.

Казахский национальный технический университет им. К.И. Сатпаева
г. Алматы (Казахстан)

K.B. Zhaxylikova

G.T. Tursynova

G.D. Aitzhanova

Satbayev Kazakh National Technical University
Almaty (Kazakhstan)

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

WAYS OF FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL SPEECH ACTIVITY AT TECHNICAL UNIVERSITIES

Статья рассматривает вопросы комплексного обучения различным видам речевой деятельности на уроках русского языка студентов технического вуза в условиях кредитной технологии; в ней говорится о требованиях к уровню владения основными видами речевой деятельности, возрастающих от модуля к модулю; об особенностях технологии проблемно-модульного обучения, основанных на укрупненном структурировании учебного материала, позволяющего студентам выбрать вариант изучения темы.

The article considers the issues of complex teaching students different types of speech activity at the lessons of the professionally-oriented language at the technical university in the conditions of credit technology; requirements for proficiency in basic types of speech activity increasing from module to module are spoken about; the peculiarities of the technology of problem-module training based on enlarged structuring of the teaching material allowing students to choose the option to learn the topic are discussed.

Ключевые слова: речевая деятельность; профессиональный язык; кредитная технология; модуль, технические вузы; говорение, аудирование; письменная речь; чтение.

Key words: speech activity; professionally-oriented language; credit technology; module; technical universities; speaking; listening; written speech; reading.

Введение

В эпоху интеграции отечественного образования в международное образовательное пространство, мобильности специалистов, глобализации инженерной деятельности возрастает потребность Казахстана в конкурентоспособных специалистах. В связи с этим качество высшего образования характеризуется не только объемом знаний по специальности, но и способностью будущих выпускников к полиязычному общению не только в поликультурной среде нашей страны, но и со специалистами других стран. Таким образом, значимой составляющей професси-

онального образования является становление, развитие и совершенствование полиязыковой личности студента, обладающей высоким уровнем профессиональной компетентности.

В процессе вовлечения казахстанских вузов в Болонские преобразования, предполагающие академическое и профессиональное признание отечественных дипломов на европейском пространстве, высокий уровень полиязычной компетентности необходим не только студентам-филологам, но и специалистам технического профиля. Значимость данного положения отмечена в Концепции модернизации Казахского образования на период до 2011–2020 годы и в требованиях Государственного образовательного стандарта высшего профессионального технического образования к подготовке квалифицированного специалиста, способного продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в поликультурной среде. Поэтому в условиях поликультурной среды республики и международной мобильности образовательного пространства проблема развития профессиональной коммуникативной компетентности приобретает особое значение.

Такие значительные перемены в социально-политической, экономической и культурной жизни Казахстана, произошедшие в последние годы, обусловили изменение «социального заказа» современного общества к получению высшего образования. В большей степени эти изменения коснулись языкового обучения, особенно – сферы владения языком специальности, что потребовало пересмотра традиционных методик преподавания русского языка в технических вузах, их соотношения с переходом на кредитную технологию обучения. Данный фактор особо значим для студентов казахских групп с разным уровнем владения русским языком, его стилистическими вариантами. Обучение научному стилю речи русского языка в техническом вузе уже несколько десятилетий выделяется в отдельную сферу обучения, однако вопросы создания учебно-методических пособий по-прежнему остаются актуальными.

Преподавание русского языка в техническом вузе имеет свою специфику, проявляющуюся в процессе формирования как их профессиональной, так и коммуникативной компетенции.

Развитие речевой и коммуникативной компетенции студентов технического вуза необходимо для подготовки специалиста, способного к научной и производственной деятельности. На занятиях по русскому языку следует создавать обстановку, сходную с процессом коммуникации в профессиональной сфере. Будущие бакалавры должны быть подготовлены к самостоятельному мышлению на языке специальности. Для успешного воплощения таких требований необходимо создавать новые учебники и учебные пособия. С целью использования русского языка в различных сферах профессиональной и общественной деятельности, применять новые информационные и компьютерные технологии.

Преподавание русского языка как неродного в техническом вузе определяется прежде всего профессиональной направленностью обучения, поскольку русский язык служит средством обучения специальных дисциплин, способствующих профессиональной подготовке студентов-билингвов.

Методы

Одним из основных принципов обучения студентов бакалавриата русскому языку является комплексное овладение различными видами речевой деятельности. Все эти виды находятся в отношениях взаимосвязанности и взаимодействия, в их основе лежат общие речевые механизмы, происходит сложная аналитико-синтетическая деятельность. Эта взаимосвязь многогранна, каждый из видов речевой деятельности характеризуется своей спецификой и для формирования каждого из них необходим определенный набор управлений. Развитие речевых навыков и умений на материале научного стиля следует осуществлять планомерно и целенаправленно в течение всего периода обучения, требования к уровню владения основными видами речевой деятельности должны возрастать от модуля к модулю.

Технология проблемно-модульного обучения основана на укрупненном структурировании учебного материала, позволяющая студентам выбрать вариант изучения темы. Вопросы и тестовые задания предполагают актуализацию знаний и способов действий, которые необходимы для усвоения всего проблемного модуля и формирования познавательного интереса к новому знанию.

В данной статье мы кратко излагаем результаты опыта по формированию речевой деятельности у студентов, обучающихся на бакалавриате университета. При определении речевых умений мы исходили из требований, изложенных в типовой учебной программе (Астана, 2006 г.) [Типовая учебная программа, 2006], но с учетом специфики работы в техническом университете. Практические занятия, проводимые на кафедре русского языка, позволяют полнее раскрыть и конкретизировать также положения Госстандарта РК, которые относятся к занятиям на материале научного стиля [Государственный общеобразовательный стандарт, 2006].

Рассмотрим, какие требования к уровню владения основными видами речевой деятельности, рассчитанные на студента со средними способностями к языку, можно предъявить уже на первом модуле.

Говорение как продуктивный вид речевой деятельности «является выражением внешнего способа формирования и формулирования мысли в устной форме общения» [Митрофанова О.Д., 1985, с. 42]. Развитие навыков говорения на материале научного стиля требует длительного времени. На первых неделях первого семинара студенты должны уметь вместе с преподавателем имитировать предложения, построенные на общенаучной лексике, видоизменять их по образцу; составлять предложения из отдельных общенаучных слов; дополнять предложения, используя или не используя опору; ставить вопросы по изученному тексту; отвечать на вопросы; передавать содержание прочитанного или прослушанного минитекста научного стиля, описывать изученные вещества или явления двумя-тремя связными фразами.

Аудирование и чтение – рецептивные виды речевой деятельности. К концу начального периода (второго модуля) студент должен уметь понять основное содержание материала, предъявляемого преподавателем с использованием наглядности (таблиц, формул, символов).

Перед чтением текстов научного стиля предполагается предварительно отработать фонетический и лексико-грамматический материал.

Письменная речь – это продуктивный вид речевой деятельности, требующий длительной тренировки. Следует уделять серьезное внимание обучению студентов казахов способам письменной фиксации усвоенного содержания, а также выработке навыка беглого письма. Это необходимый подготовительный этап к обучению элементам записи лекций.

Активная комплексная подготовка студентов к занятиям на 1-курсе технического вуза состоит в обучении конспектированию научных текстов, работе с учебником, слушанию, записи лекций.

Результаты

Проследим дополнительный рост требований к уровню владения основными видами речевой деятельности на материале научного стиля по каждому виду речевой деятельности. Итак, далее речь поступает о требованиях к знаниям студентов в конце первого семестра и в конце второго семестра.

Требования к говорению состоят в том, что в конце первого семестра студент казахского отделения вуза технического профиля умеет расширять и сокращать предложение в устной форме, сохраняя в нем структурные и семантические особенности; формировать основную мысль прочитанного или прослушанного абзаца текста научного стиля; ставить вопрос к абзацу; пересказать текст научного стиля; описывать изученные явления.

Во втором семестре студент должен уметь трансформировать предложения при пересказе прочитанного или прослушанного текста; кратко пересказывать и комментировать тексты научного стиля.

В конце второго семестра предъявляются следующие требования к уровню владения научным стилем и умениями в говорении: передавать содержание прочитанного или прослушанного текста на материале общеобразовательных дисциплин, а также делать анализ данного текста на материале профессионально-ориентированного текста; восстанавливать информацию по записям, строить самостоятельное высказывание; принимать участие в диалоге на общенаучную тему, используя различные виды диалогических единиц.

При аудировании с выходом в письменную речь также происходит усложнение материала. В конце первого семестра студент должен уметь: понимать содержание материала, излагаемого на занятиях по общетеоретическим дисциплинам, а также содержание незнакомого текста научного стиля, предъявляемого с голоса преподавателя, выделять основную информацию и формулировать ее в устной или письменной форме.

Аудирование имеет выход в письменную речь, т.е. студент должен записать основное содержание прослушанного текста – лекции. Предполагается, что при скопировании студент умеет пользоваться общепринятыми способами сокращения, знаками, символами. Записи лекции во втором семестре должно уделяться большое внимание, так как это и есть приближение студента и его будущей практической деятельности – к обучению в вузе.

Важным требованием современного процесса обучения русскому языку является формирование у студентов навыков научно-исследовательской работы.

В теории и практике преподавания русского языка в техническом вузе необходимо строить работу по развитию научного стиля на основе текста. Как отмечает О.Д.Митрофанова, «роль русиста в современном обучении студентов-нефилологов видится в том, чтобы «наводить мосты» между учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельностью учащихся, учитывая при этом специфику мыслительных процессов, личностные устремления обучающихся. В связи с этим преподавателю необходимо формировать у студентов внутренние мотивы познавательной деятельности, превращая требования будущей профессиональной деятельности в перспективу сегодняшнего дня» [Митрофанова О.Д., 1985, 224]. При работе с текстом научного стиля студент должен уметь: составлять его план (вопросительными, назывными предложениями), уметь делать компрессию абзаца.

Обучение аннотированию базируется на предварительно составленном плане текста-источника, как и в случае реферирования, а также в серии последовательно выполняемых упражнений; определять и написать, к какой области знаний относится аннотируемая статья и какова ее основная тема; установить главную мысль каждого абзаца; написать аннотации, объединив главные мысли частей текста.

Умения реферирования как формы письменной фиксации информации, извлеченной из прочитанного текста, должны быть следующими: прогнозировать тематическую направленность текста в целом и/или его части по заголовку или ключевым предложениям; членить тексты на законченные смысловые части; устанавливать смысловые отношения между отдельными частями текста; обобщать факты, изложенные в тексте и др.; использовать клиширование выражения, вводящее различные части реферата; делать лексико-грамматическое перефразирование; применять принятую в данной науке терминологию; использовать аббревиатуры и сокращения для записи частотных терминов и словосочетаний.

Выводы

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что формирование речевых навыков и умений во всех видах речевой деятельности происходит на учебно-научных текстах, содержащих большой лексико-грамматический материал.

Лексико-грамматический материал научного стиля, отобранный для продуктивного владения, необходим для понимания общетеоретических дисциплин. Лексико-грамматический материал и модели, предложенные для рецептивного владения, необходимы для активного включения студента в учебный процесс.

Модернизация образования ставит целью подготовку специалистов, мыслящих креативно, способных самостоятельно работать и стремиться к саморазвитию. Быть полиязычным – это веление времени. Через язык молодое поколение приобщается к универсальным, глобальным ценностям, формируется умение общаться и взаимодействовать в мировом пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Государственный общеобязательный стандарт МОН РК. – Астана, 2006 г.
Типовая учебная программа (бакалавриат). – Астана, 2006 г. – 117с.
Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., 1985 – с. 224.

Зиновьева Т. И.
ГБОУ ВПО МГПУ
г. Москва (Россия)

T. I. Zinovieva
IPPE SEGFI HPE MCTTU
Moscow (Russia)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ

TEACHER'S PROFESSIONAL CAPACITY IN FORMING THE PUPILS' OF ANOTHER MOTHER TONGUE PRONUNCIATION

В статье представлено описание составляющих профессиональной компетентности педагога в области формирования произносительной стороны речи учащихся современной поликультурной начальной школы. Профессиональная компетенция педагога имеет сложную структуру, включает целый комплекс компетенций (психологической, педагогической, лингвометодической, коммуникативной и др.); одной из весьма значимых компетенций является готовность учителя начальных классов к работе по формированию и развитию произносительной (дикционной, орфоэпической, интонационной) культуры младших школьников-инофонов. Необходимость овладения педагогом данной педагогической компетенцией объясняется кардинальными изменениями, произошедшими в образовательной среде современного мегаполиса, речевая составляющая которой формируется под влиянием миграционных потоков, имеет ярко выраженный поликультурный характер. В таких условиях профессиональная компетентность педагога в области формирования произносительной стороны речи учащихся поликультурной начальной школы приобретает особую значимость. В статье представлена характеристика готовности современных учителей начальных классов к осуществлению целенаправленной работы по формированию произносительной культуры младших школьников.

The article describes the components of the teacher's professional capacity in forming pronunciation skills of pupils in modern multicultural primary school. The teacher's professional capacity has a compound structure and includes different kinds of competence (psychological, pedagogical, linguistic and methodical, communicative, etc.). The readiness of primary school teachers to form and develop the pronunciation of pupils of another native tongue in such ways as articulation, orthoepy and intonation is one of the most significant one. The necessity for the teachers to master this capacity has become the result of the abrupt changes in the educational environment of the modern megalopolis. The speech is being formed under the influence of the migration and is extremely multicultural. In such conditions the teacher's professional capacity in forming the pronunciation of multicultural primary school pupils reveals the very particular importance. The article represents the characteristic of the readiness of modern primary school teachers to work purposefully at the formation of primary school pupils' pronunciation.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, произносительная культура, поликультурная среда начальной школы, учащиеся-инофоны.

Key words: teacher's professional capacity, pronunciation, multicultural environment at primary school, pupils of another mother tongue.

Функционирование современной системы российского образования протекает в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). Стратегическим направлением подготовки педагога, согласно ФГОС ВПО, является формирование его профессиональной компетентности.

Понятие «профессиональная компетенция» достаточно полно представлено в научном описании (Т.М. Балыхина, И.А. Зимняя, Дж. Равен, М. Стобарт, М.А. Холодная, Н. Хомский, Н.Ю. Штрекер и др.) и традиционно трактуется как уровень сформированности знаний, умений, способностей, инициатив, ценностных ориентаций личности, необходимых для эффективного выполнения конкретной профессиональной деятельности. Это целостное социально-профессиональное качество, позволяющее человеку быть успешным в профессиональной деятельности, во взаимодействии с другими людьми. Профессиональная компетентность есть категория, которая характеризует готовность педагога выполнять профессиональную деятельность в различных конкретных ситуациях, получать необходимые (запланированные) результаты [Балыхина, 2000].

Профессиональная компетенция педагога имеет сложную структуру, включает целый комплекс компетенций (психологической, педагогической, лингвометодической, коммуникативной и др.). Одной из составляющих профессиональной коммуникативной компетенции педагога является его готовность к работе по развитию произносительной культуры школьников.

Профессиональная компетенция педагога в области формирования произносительной культуры младших школьников многопланова. Прежде всего, учитель начальных классов должен осознавать значение и цели специальной работы по совершенствованию произносительной культуры учащихся. Звуковая сторона устной речи имеет социальное значение, так как обеспечивает эффективность общения, способствует лучшей передаче и восприятию собеседниками мыслей и чувств. Не менее значима эстетическая ценность произносительной стороны устной речи, являющейся показателем общей речевой культуры человека, которая представляет собой, прежде всего, речь звучащую (А.А. Бондаренко, М.Л. Каленчук, О.В. Филиппова и др.). Наконец, произносительные умения учащихся имеют собственно учебное значение, лежат в основе обучения выразительному чтению, обеспечивают усвоение синтаксиса, пунктуации.

Современный учитель начальных классов должен понимать значимость личности педагога для развития ребенка, речевые навыки которого складываются неосознанно, под влиянием естественного речевого окружения, путем имитации, подражания речи окружающих. Речь же педагога, несомненно, важнейшее средство создания развивающего потенциала речевой среды образовательного учреждения и должна быть образцовой не только с точки зрения грамматики, лексики (что не вызывает сомнений), но и с точки зрения ее произносительной (дикционной, орфоэпической, интонационной) оформленности. Любой носитель языка в той или иной мере владеет названными нормами оформления речи устной речи. Однако от педагога требуется понимание функциональной, семантической, акустико-артикуля-

ционной сущности явлений, лежащих в основе понятия «произносительная культура». Современный учитель начальных классов должен знать задачи и направления работы по совершенствованию произносительной культуры учащихся, а именно: становление техники речи (речевого дыхания, голоса), развитие дикционных навыков, формирование орфоэпической и интонационной культуры.

Сегодня становление произносительной культуры младших школьников происходит в принципиально новых условиях. Российское демократическое государство открыто для притока мигрантов, что неизбежно порождает барьеры (языковые, цивилизационно-культурные и др.) между представителями принимающей страны и мигрантами и, как следствие, может стать причиной глубоких противоречий. Речевая среда современного столичного региона в целом формируется под влиянием миграционных потоков, имеет ярко выраженный поликультурный характер, как следствие, и маленький (не только взрослый) житель мегаполиса находится в зоне воздействия различных языков, диалектов. Современный младший школьник, как правило, учится в классе с полиэтническим составом, рядом с детьми мигрантов, для которых русский язык не является родным; это язык «страны проживания», язык «получения образования». В этих условиях учитель начальных классов, заботясь о произносительной культуре младших школьников-инофонов (термин С.Н. Цейтлин), становится проводником, фасилитатором, тьютором в деле их «встраивания» в органическую часть многонационального российского общества, способствует адаптации ребенка в русскую лингвокультурную среду.

Ситуация становления произносительной культуры современных младших школьников-инофонов осложняется действием еще одного мощного, принципиально нового фактора речевого развития детей: сегодня оно протекает в условиях активного, нередко негативного влияния средств массовой информации (СМИ). Это неизмеримо усиливает ответственность образованной части общества, в первую очередь, педагогов за сохранение русского языка и русской речи, за их чистоту, правильность, точность и выразительность. От современного учителя начальных классов требуется осознание того факта, что воздействие средств массовой информации на школьников ни родителями, ни самими учителями, как правило, не корректируется. К сожалению, педагогическая общественность до сих пор не создала систему противостояния негативному влиянию средств массовой информации на произносительную культуру подрастающего поколения, особенно младших школьников-инофонов [Чирво, 2009].

Сказанное обнаруживает нарастание зависимости названных процессов от уровня профессиональной (коммуникативной, лингвометодической и др.) компетенции педагога, от знания им основных типов произносительных ошибок учащихся. Это позволяет педагогу грамотно осуществлять диагностику произносительных умений детей-инофонов, выстраивать индивидуальные траектории их устно-речевого развития, применяя при этом эффективные приемы становления произносительных умений.

Исследование уровня готовности современного педагога к работе по совершенствованию произносительной культуры младших школьников было проведено среди студентов выпускных курсов ИППО ГБОУ ВПО МГПУ в условиях педагогической

практики в классах, имеющих поликультурный состав учащихся. Анализ полученных материалов (анкет, тестовых заданий, протоколов уроков и индивидуальных бесед и пр.) позволяет нам сделать некоторые обобщения.

Студенты-педагоги осознают значимость устно-речевой культуры учителя: по их единодушному мнению, именно качества речи педагога определяют эффективность работы по формированию звуковой стороны речи младших школьников, особенно – речи детей-инофонов. Между тем, наблюдение речевой деятельности молодых педагогов с подобной точки зрения позволило выявить очевидные расхождения в провозглашаемых идеях и их реализации в различных ситуациях образовательного процесса поликультурной начальной школы. Заметим также, что становление произносительной культуры начинающих учителей находится под весьма значительным влиянием соответствующей компетенции учителей-практиков, их опытных наставников.

Профессиональная деятельность начинающего учителя характеризуется отсутствием самоконтроля в отношении звучания речи (ее дикционной отчетливости, орфоэпической правильности, интонационной выразительности), что объясняется направленностью сознательных усилий молодого педагога на обеспечение содержательной стороны урока, на решение задач управления учебной деятельностью учащихся. Отсутствие контроля собственной речи со стороны педагога неизбежно выявляет следующую проблему: сложившиеся произносительные стереотипы вовсе не обязательно являются правильными, нормативными, так как сформировались в детстве на основе бессознательной имитации речи взрослых. Именно этим путем речевые недочеты педагога могут быть привиты и детям, особенно – инофонам. Молодой педагог еще не овладел умением планировать не только то, что сказать на уроке, но и то, как именно это надо сделать, а в процессе речевой деятельности на уроке – постоянно контролировать звуковое оформление своей речи, в том числе с учетом поликультурного состава класса. Между тем, только осознанность произносительных модуляций помогает учителю предъявлять младшим школьникам образцы произношения и корректировать звуковую (дикционную, орфоэпическую, интонационную) сторону речи учеников-инофонов.

Наши наблюдения показали, что именно интонационный компонент оформления звуковой стороны речи молодых педагогов «далек от совершенства». Объяснение, по нашему мнению, кроется в том, что интонация самым тесным образом связана с эмоциями, а педагогическая деятельность начинающего учителя в целом является эмоционально напряженной, ему не всегда удается сохранить выдержку, самообладание в сложных ситуациях образовательного процесса. По данным учителей-наставников, вузовских преподавателей-методистов почти две трети начинающих учителей (и студентов-практикантов) в условиях учебного процесса предрасположены к особенно острым переживаниям. Эта повышенная возбудимость, как правило, проявляется в интонационном оформлении звучащей речи, что нередко делает педагога источником конфликта (с учениками, их родителями, коллегами).

Совершенно иная картина характеризует произносительную культуру опытных учителей, придающих звучанию собственной речи величайшее значение. Опытные

учителя демонстрируют предельно отчетливое (особенно в ситуациях объяснения нового материала, правил поведения, воспитательных бесед и др.) произношение, соблюдение орфоэпических норм, мастерски владеют богатством русской интонации. Интонационное оформление речи педагога, имеющего значительный стаж профессиональной деятельности, в ситуации урока представлено двумя основными видами: логическим и эмоционально-экспрессивным. Логическая интонация помогает учителю грамотно членить речь на высказывания, синтагмы, выделять отдельные слова, несущие важную смысловую нагрузку. Эмоционально-экспрессивная интонация способствует передаче чувств, отношения к людям, событиям, о которых педагог рассказывает учащимся.

Наблюдения показали, что за рамками урока (на перемене, на экскурсии, в столовой) на первый план выступает организаторская деятельность учителя, подчас значительно меняющая особенности общения педагогов (независимо от педагогического стажа) с учащимися, в том числе, с точки зрения интонационного оформления речи. Нередки окрик, морализирование, приказные «армейские» интонации, столь неуместные в условиях построения педагогическим сообществом «новой школы», в условиях внедрения новых образовательных стандартов. Приходится констатировать весьма распространенное вне урока использование учителем разговорного произносительного стиля, который характеризуется следующими интонационными особенностями: чрезмерно убыстренным темпом речи, неровным ритмом, резко повышенной интенсивностью звучания, нарушением логико-грамматического интонационного членения высказывания. Подобная картина не может быть признана приемлемой, особенно в условиях поликультурного состава класса, где педагог должен обеспечивать доброжелательную обстановку, соблюдение норм толерантной межкультурной коммуникации.

Картина знаниевой (лингвистической, методической) составляющей готовности педагогов к работе по формированию произносительной культуры учащихся-инофонов свидетельствует об отсутствии научного понимания сущности интонации, что не позволяет грамотно выстраивать соответствующую работу. Так, все учителя единодушно заявили, что постоянно ведут работу над интонацией, однако определить это лингвистическое явление грамотно не сумел никто. Приведем типичные ответы учителей: «Интонация – это звучание голоса»; «...акцент на главное»; «...возможность хорошего чтения»; «...повышение и понижение голоса в нужных местах»; «...выразительные паузы» и др. В методической науке общепризнанной является трактовка, при которой интонация определяется как «звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос) и передают субъективное отношение к высказываемому. В структуру интонации как явления многокомпонентного входят: мелодика, интенсивность, темп, пауза тембр как средство выражения эмоций» [Львов, 2012, с. 384]. Именно эта трактовка понятия интонации (ее функций, структуры) и должна «работать» в школе, служить базой для построения методических концепций, разработки методических рекомендаций.

В ходе исследования мы обратились к проблеме знания студентами-педагогами конкретных методических приемов, направленных на развитие произносительной культуры школьников. Анализ высказываний педагогов показал, что в арсенале половины учителей есть различные и вполне эффективные способы совершенствования звуковой стороны речи учащихся; приведем примеры: «использование образцов», «обучение работе со словарем», «незамедлительное исправление ошибок в ударении», «советы обращать внимание на четкое произношение», «слушание произведений в исполнении актеров», «подбор и заучивание скороговорок». Нас интересовало, знают ли учителя, каковы особенности интонационной работы на уроках литературного чтения. Оказалось, что все педагоги совершенно справедливо отводят работе над интонацией место в рамках обучения выразительному чтению, называют именно те жанры художественных произведений, при чтении которых данная работа необходима. Следует положительно оценить разнообразие названных педагогами приемов, обеспечивающих овладение выразительным чтением: «образцовое чтение произведения учителем», «прослушивание грамзаписей», «анализ идейно-художественного содержания произведений», «предварительная тихая подготовка к выразительному чтению», «конкурсы на лучшего чтеца», «чтение по ролям», «драматизация», «анализ детьми чтения своих товарищей».

В качестве примера собственно интонационной работы было названо и составление «партитуры» (разметка текста), то есть выделение с помощью условных знаков пауз, логического ударения, мелодики, указание темпа и тембра. Примечателен факт: пояснить особенности использования данного приема учителя не смогли: между тем, подобная работа может быть эффективной лишь при условии осуществления анализа произведения в единстве образно-эмоционального и логико-интонационного компонентов. Последующие наблюдения уроков литературного чтения показали, что это условие использования приема интонационной разметки учителями не учитывается, что значительно снижает ценность проделанной работы.

К числу острых противоречий относим следующее: несмотря на знание учителями эффективных приемов развития произносительной культуры учащихся, основным (подчас, единственным) приемом осуществления этой работы остается имитация речи педагога. Мы признаем значимость данного приема в деле развития правильности и энергичности артикуляции, слуховых способностей, являющихся базовыми в овладении отчетливой дикцией, орфоэпическими нормами, правильным интонированием, однако строить интонационную работу лишь на подражании речи педагога (нередко несовершенной) недопустимо. Для становления умения передавать средствами интонации смысловые отношения между частями предложения, которые обусловлены их значением в общем смысле высказывания, необходимо проводить специальные упражнения, требующие мобилизации всех интонационных умений. Среди них: 1) упражнения, развивающие слуховые умения; 2) упражнения, развивающие произносительные умения; 3) упражнения, направленные на укрепление «интонационного синтеза» (термин Н.И. Жинкина). Наблюдение показало, что учителя подобную работу не ведут вовсе.

Данные анкетирования позволили выяснить, что применительно к урокам русского языка работа над интонацией совершенно справедливо признается учителями необходимой при изучении элементов синтаксиса, для формирования пунктуационных умений. Действительно, прочному усвоению элементов синтаксиса способствует изучение синтаксических категорий в диалектическом единстве их структурно-грамматической и интонационно-смысловой сторон. А вот необходимым условием такой работы является систематическая тренировка речевого аппарата, направленная на развитие слухо-артикуляционных способностей и произносительных навыков. Между тем, наблюдение учебного процесса показало, что учителя отказываются от организации подобной тренировки, объясняя свой отказ нежеланием расходовать учебное время на «второстепенные цели». Причину подобного явления мы видим в непонимании педагогами закономерностей усвоения языка, первая из которых заключается в необходимости тренировки органов речи для совершенствования произносительных навыков [Федоренко, 1974]. Внимание учителя всецело сосредоточено на формировании навыков чтения и письма; педагоги недооценивают важность временного фактора в деле развития произносительной культуры учащихся (дикционной отчетливости, орфоэпической правильности, интонационной выразительности речи). Эта работа должна вестись с первых дней пребывания ребенка в школе, предпосылками чего являются психофизиологические особенности детей 6–7 лет: гибкость речевого аппарата, высокая языковая восприимчивость, склонность к подражанию, эмоциональная чувствительность. Названные возрастные особенности детей педагогами не учитываются.

Особым аспектом нашего исследования стало выявление готовности современных учителей к работе в условиях активного (подчас негативного) воздействия на формирование произносительной культуры учащихся со стороны средств массовой информации. Нас интересовало, осознают ли педагоги, сколь мощным является воздействие современных средств массовой информации на формирование произносительной культуры учащихся. На вопрос «Обсуждаете ли Вы с учениками вопросы, касающиеся речи телевизионных героев (журналистов)?» мы получили равное количество положительных и отрицательных ответов. Беседы с учителями показали: с одной стороны, почти половина учителей так или иначе использует телевидение как дидактическое средство повышения культуры речи учащихся; с другой стороны, эти педагоги действуют в данном направлении бессистемно, фрагментарно, по всей видимости, неосознанно (!), делая комментарии в отношении речи СМИ лишь «попутно». На вопрос «Считаете ли вы, что в последнее десятилетие речь телевидения изменилась: стала лучше (хуже)? Свой ответ обоснуйте (приведите примеры)». Почти все учителя ответили утвердительно, подчеркнули слово «хуже» и обосновали свою позицию. Приведем аргументы педагогов: «неправильное произношение слов», «ошибочное ударение», «плохая дикция», «английская интонация», «журналисты «мямят», «делаются ненужные паузы», «ведущие «тараторят» и др. Приведенные примеры со всей очевидностью свидетельствуют: учителя обеспокоены ситуацией, сложившейся в СМИ в отношении произносительной стороны речи ведущих телепрограмм.

Для выяснения мнения учителей относительно действий по повышению произносительной культуры школьников мы предложили такое задание: «Продолжите фразу: Для повышения произносительной культуры младших школьников необходимо...». Приведем предложения учителей, свидетельствующие о несомненной заинтересованности в решении столь важной проблемы: «Надо давать детям задания, позволяющие повышать произносительную культуру»; «Работать следует не только с детьми, но и с их родителями. Им надо объяснять необходимость произносительной культуры в жизни, в будущей профессии ребенка»; «Надо учить родителей на собраниях правильной русской речи»; «В обязательном порядке в учебниках и детских книгах должно быть проставлено ударение»;

Таким образом, изучение существующей практики формирования произносительной культуры речи учащихся и готовности педагогов к осуществлению подобной работы позволяет сделать вывод о том, что уровень профессиональной компетентности учителей в исследуемой области не высок. Признавая необходимость целенаправленной работы по совершенствованию произносительной культуры учащихся, учителя не владеют в должной мере базовыми теоретическими (лингвистическими, методическими) знаниями, как следствие, испытывают трудности в организации соответствующей работы на уроках русского языка и литературного чтения. Уровень произносительной культуры учителей нельзя считать достаточным для создания развивающего потенциала искусственной речевой среды в условиях поликультурного столичного региона. Педагоги осознают степень негативного влияния средств массовой информации на речь школьников, готовы к обсуждению проблем совершенствования произносительной культуры учащихся-инофонов, однако на практике соответствующих действий не предпринимают.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Балыхина Т.М.* Структура и содержание профессиональной компетенции филолога: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.02 / Т.М. Балыхина; ГИРЯ им. А.С. Пушкина. М. : ГИРЯ, 2000. – 52 с.
- Львов М.Р.* Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. М. : Академия, 2012. 472 с.
- Федоренко Л.П.* Принципы обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. М. : Просвещение, 1974. 159 с.
- Чирво А.Ю.* Совершенствование произносительной культуры младших школьников в условиях воздействия средств массовой информации: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Ю. Чирво; МПГУ. М. : МПГУ, 2009. 24 с.

*Касым Б.К.
Алибаева М.*

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

*B.K. Kassym
M. Aliboeva*

Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty (Kazakhstan)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ

MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING SECOND LANGUAGE

Важная роль в решении этих проблем отводится преподавателю ВУЗа, который, с одной стороны, должен стимулировать у студентов появление потребности в саморазвитии и готовности постоянно совершенствоваться. С другой стороны, повышающий сам свой профессиональный уровень, где составной частью является культура. При рассмотрении этого вопроса мы исходили из того, что при всех методах, применяемых на занятиях по русскому языку как второму языку, должны быть обеспечены в той или иной степени познавательная активность и самостоятельность студентов, подготовленные предшествовавшим ходом обучения. На данном этапе развития методики обучения второму языку наибольшей популярностью пользуются коммуникативная, проектная, интенсивная и деятельностная методики и новой технология обучения. Основной особенностью этих современных методик является коммуникативность методик и одной из важнейших их целей является обучение общению и владению речевыми средствами.

An important role in solving these problems is the teacher of the University, which, on the one hand, should stimulate students' need for self-development and the willingness to constantly improve. On the other hand, increasing the professional level, where it is an integral part of the culture. In considering this question, we proceeded from the fact that with all the methods used during the Russian language as a second language, should be provided in varying degrees of cognitive activity and the autonomy of the students prepared prior to the training. At this stage of development of methods of teaching a second language communicative, the most popular project, intensive and deâtel'nostnaâ methods and new technology for learning. The main feature of these modern techniques of communication techniques and is one of the most important goals is to teach communication skills and proficiency in speech ...

Ключевые слова: познавательная деятельность, коммуникативное обучение, коммуникативная, проектная, интенсивная и деятельностная методика, коммуникант, общение, прагматический и когнитивный аспекты, речевое общение.

Key words: cognitive activity, communicative education, communicative, projective, intensive and activity methodology, communicant, communication, pragmatic and cognitive aspects, speech communication.

Современная образовательная парадигма определяет обучение как управляемую учебно-познавательную деятельность, которая приводит не только и не столько к увеличению багажа знаний, умений и навыков, сколько к более важным изменениям личности обучаемого: повышению интеллекта, формированию

познающей личности, психологически готового к самореализации. В настоящее время проблема формирования толерантного сознания и коммуникативной компетенции как стабильных характеристик личности подрастающего человека особенно актуальна.

Решение данного вопроса становится сегодня действительным приоритетом педагогической науки и практики. Качество усвоения учебного материала прежде всего зависит от выбора *современного метода* изучения той или иной темы. С разработкой различных образовательных технологий появлялись и развивались разнообразные технологии обучения языкам. Некоторые из них, а именно: технологии интенсивного обучения, основанные на теории и практике В.П. Беспалько, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, Г.А. Китайгородской и др.; технология коммуникативного обучения Е.И. Пассова, в основе которой лежит обучение на основе общения; игровые технологии, которые характеризуются учебно-познавательной направленностью обучения [1].

На данном этапе развития методики обучения второму языку наибольшей популярностью пользуются *коммуникативная, проектная, интенсивная* и деятельностная методика. Основной особенностью этих современных методик является коммуникативность методик и одной из важнейших их целей является обучение общению и владению речевыми средствами.

Коммуникативная методика. Самой первой специфической чертой коммуникативной методики является то, что целью обучения является не овладение вторым языком, овладение национальной культурой, которая включает в себя познавательный, учебный и развивающий аспекты. Данные аспекты включают в себя знакомство и изучение не только языковой и грамматической системы языка, но и его культуры, взаимосвязи ее с родной культурой, а также строя чужого языка, его характера, особенностей, сходства и различия с родным языком. Также они включают в себя удовлетворение личных познавательных интересов обучаемого в любой из сфер своей деятельности.

Профессор Ф.Ш. Оразбаева, анализируя современное состояние языкового общения, так характеризует его особенности: «Языковое общение – это не только средство разъяснения, объяснения, простой коммуникации, но имеющей глубокие корни, а также свое определенное место в жизни средство обмена информацией между людьми через совокупность самой необходимой для развития общества как общественно-социальной информации, фундамент взаимоотношений между людьми». Профессор Ф.Ш. Оразбаева выделяет пять этапов осуществления языковой коммуникации:

1. Порождение информации. Первым фактором, необходимым для осуществления языковой коммуникации, реализуемой через речевую деятельность является зарождение идеи – результата мыслительной деятельности как реакции сознания на воздействие внешних факторов.

2. Выражение информации. Оформление мысли в языковую форму и речевая ее реализация, т.е. кодирование смысловой стороны информации, произнесение речи речевыми органами человека.

3. Передача информации. Информация (высказывание, монолог, диалог) не ограничивается только выражением и произнесением, она должна быть доставлена другому коммуниканту. Информация может доставляться в письменной и в устной форме. Без данного этапа коммуникация может не достигнуть своей цели, не будут установлены связь и взаимопонимание между коммуникантами, что и подчеркивает особую важность данного этапа речевого общения.

4. Восприятие информации. Следующий этап речевой деятельности связан с восприятием переданной информации. Есть несколько дополнительных факторов (например, обозрение, чтение, слушание, мышление), способствующих этому процессу, но стержнем его остается процесс анализа, декодация языковых данных и адекватное понимание их значений, установление связей между коммуникантами.

5. Ответ на информацию. Процесс, заканчивающийся одним восприятием информации, имеет односторонний характер, а поскольку языковая коммуникация (речевой акт) подразумевает взаимодействие сторон, то неизменным ее компонентом является речевая деятельность не только информатора, но и реципиента. Поэтому важным этапом коммуникации является ответ адресанта [2].

Методика деятельностного обучения

В образовании появилось новое направление – деятельностное обучение. На протяжении последних лет это одно из ведущих направлений развития педагогической науки СНГ. Под руководством профессора П.Я. Гальперина была разработана деятельностная методика организации учебного процесса, которая стала применяться ко всем учебным дисциплинам. Данная методика предполагает обучение общению в единстве всех его функций: регулятивной, познавательной, ценностно-ориентационной и этикетной. Она может использоваться как в работе с взрослым контингентом в вузе и в общеобразовательной школе.

Проектная методика. В последних лет в образовании возрождается направление, как проективность.

Технология дистанционного обучения. Развитие информационно-коммуникационных технологий, которые начали активно применяться в сфере образования. Ключевая технология – это технология дистанционного обучения.

Методика интенсивного обучения Поиски более быстрых путей освоения второго языка, в основе которого лежит *суггестивное воздействие* на студентов (учащихся). Суггестопедическое направление появилось в связи с попыткой болгарского врача-психотерапевта Георгия Лозанова использовать суггестию как средство активизации резервных психических возможностей в учебном процессе, при обучении второму языку. Был разработан целый ряд методических систем интенсивного обучения второму языку.

Анализируя все вышеизложенные методики, можно сказать, что идеальных методов обучения второму языку на данный момент не существует. Из методик коммуникативная, дистанционная и проектная методики являются на данный момент наиболее гармоничными и актуальными. Наиболее эффективной и удобной для

пользователя является информационно-коммуникационных технология. Базисным принципом всех этих методик является принцип активной коммуникации, за основу в которой берутся ситуации различного характера (от социально-бытовых до проблемных). Ситуации эти реализуются через работу в группах (коллективная работа), но при этом все эти принципы являются одновременно личностно-ориентированными, и эффективней всего реализуются в положительной психологической атмосфере, когда все чувствуют себя комфортно и находятся в атмосфере взаимопонимания и активного взаимодействия, делятся не только информацией. Значительным моментом описанных методик является создание дополнительной мотивации, обеспечивающей повышенную заинтересованность обучаемых в процессе обучения. В современных методах большую роль играет самостоятельная познавательная деятельность студентов. Они должны проявлять больше самостоятельности. Основная идея этих методик одинакова: лучший способ обучения – это **общение**.

Современные тенденции в развитии лингвистической науки направлены на изучение *прагматических* и *когнитивных* аспектов речевой деятельности. Необходимость исследования данного аспекта определяется возрастающим интересом к явлениям *эстетической коммуникации*. С коммуникативным и личностно ориентированным направлениями антропологической лингводидактики смыкаются и такой компонент последний как концепция гибкой модели обучения, получившая широкое распространение в сфере преподавания *родных/неродных* языков. Содержание гибкой модели **обучения** определяется: а) особенностями обучаемых: предшествующим коммуникативным опытом; способностями к овладению *родным /неродным* языком; наличием *навыков* и *умений* учебной деятельности; профессией; вниманием и мышлением; б) профилем обучения; объемом, содержанием и уровнем сформированности целевой языковой коммуникативной компетенции.

Следует заметить, что поиск наиболее оптимальных способов интенсификации обучения языку привел к усилению тенденции, к практической направленности обучения при котором объектом обучения рассматривается не язык, не речь, не речевая деятельность, включающая речь как способ формирования и формулирования мысли, а язык как средство ее осуществления и *речевое общение*.

Важная роль в решении этих проблем отводится преподавателю ВУЗа, который, с одной стороны, должен стимулировать у студентов появление потребностей в саморазвитии и готовности постоянно совершенствоваться. С другой стороны, повышающий сам свой профессиональный уровень, где составной частью является культура. При рассмотрении этого вопроса мы исходили из того, что при всех методах, применяемых на занятиях по русскому языку как второму языку, должны быть обеспечены в той или иной степени познавательная активность и самостоятельность студентов, подготовленные предшествовавшим ходом обучения. На данном этапе развития методики обучения второму языку наибольшей популярностью пользуются коммуникативная, проектная, интенсивная и деятельностная методики и новые технологии обучения. Основной особенно-

стью перечисленных современных методик является **коммуникативность методик**, а одной из важнейших их целей является обучение *общению и владению речевыми средствами*.

Таким образом, можно определить языковую коммуникацию как сложный социально-вербальный процесс, присущий человечеству, реализующийся в результате тесного взаимодействия процессов мышления и речи, а также посредством системы языковых единиц, их произнесения, семантического единства и закономерностей, связывающих данные единицы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
- Оразбаева Ф.Ш.* Тіл әлемі. –Алматы: Ан Арыс, 2009. –368 б.
- Шубин Э.П.* Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М., 1972.

Колесова Д.В.

Санкт-Петербургский государственный университет
учебно-издательский центр «Златоуст»
г. Санкт-Петербург (Россия)

D.V. Kolesova

State University of Saint Petersburg
Zlatoust Publishing House
Saint Petersburg (Russia)

СПОСОБЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

MEANS OF NATIONAL CONCEPTS PRESENTATION AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Важность включения презентации концептов русской ментальности в курс преподавания русского языка как иностранного стала понятна после начала подробного описания концептов на рубеже веков. В последние годы появились курсы и статьи, предлагающие способы объяснения единиц национального сознания. Все они предполагают, что учитель развертывает перед учеником ряды синтагматических и парадигматических связей обсуждаемого концепта, с тем чтобы у ученика в сознании сформировался определенным образом структурированный комплекс идей. Мы полагаем, что возможен и иной путь. Учитель должен быть готовым в удобный для студента момент дать ему краткую, но емкую справку о ментальных единицах, характеризующих русскую ментальность. При этом важно выбирать такие ситуации, в которых важность ментальных предпочтений очевидна; в этом случае студент убеждается в необходимости предлагаемых ему дополнительных по отношению к основному курсу иностранного языка сведений. В противном случае изучение концептов будет возможно только в узкофилологической аудитории, для студентов которой русский язык является объектом исследования, а не инструментом для эффективной коммуникации.

The importance of including the presentation of the concepts of Russian mentality in the course of Russian as a Foreign Language became clear after the detailed description of the concepts at the turn of the century. In recent years, courses and articles were made available that offer interpretation of the units of the national consciousness. They all imply that a teacher unfolds rows of syntagmatic and paradigmatic liaisons of the concept in question before a student, so that the latter has formed in his mind a specifically structured set of ideas. We believe that there is another way. The teacher should be prepared to provide a brief but succinct reference on mental units characterizing Russian mentality to the student at an appropriate occasion. It is important to choose a situation where the importance of mental preferences is obvious. In such a case the student will be convinced in the necessity of the additional information offered to him. Otherwise, the study of concepts will be possible only in a narrow philological audience with students for whom Russian is an object of study, rather than a tool of effective communication.

Ключевые слова: концепт, национальная ментальность, русский как иностранный, способы презентации концепта на уроке.

Key words: concept, national mentality, Russian as a foreign language, methods of presentation of the concept in the classroom.

Идея о том, что концепт необходимо включить в круг важных для преподавания РКИ категорий, появилась еще в конце девяностых годов, и связана эта идея была в первую очередь с развитием лингвокультурологических исследований и желанием освоить новую парадигму в области лингвометодического представления русского языка. В разных научных школах появилось одновременно значительное количество диссертаций, посвященных анализу лингвокультурных концептов (см., например: [Прохвачева, 2000], [Гришина, 2000], [Палашевская, 2001], [Пименова, 2001], [Вертелова, 2001], [Дорофеева, 2002], [Петровых, 2002], [Тананина, 2003], [Кусов, 2004] и многие другие). Исследователи изучали русские национальные концепты на фоне английских, французских, китайских и др., и естественным выводом стало заключение о том, что картины мира у представителей разных народов не всегда совпадают, а иногда отдельные концепты даже находятся в оппозиции (хорошо известен пример с отношением к белому и черному цвету в России и в Китае). Однако в этот период основное внимание было уделено описанию концептов одной картины мира на фоне другой картины мира, а не практическим советам преподавателям в связи с необходимостью так или иначе эти концепты представлять в иностранной аудитории.

Спустя некоторое время начали появляться работы, где этот вопрос уже задавался. Нам известны по крайней мере две диссертации [Некора, 2007 и Цзоу, 2007], посвященные рассмотрению специфики представления конкретного концепта («болезнь» и «чай» соответственно) в определенной иностранной аудитории (англоязычной и китайской соответственно). Кроме того, о важности обращения к национальным концептам как к средству привлечения внимания к языку и культуре в целом, удержания интереса учащихся, а также о возможности использовать рассказ о национальных концептах для профилактики коммуникативных неудач в общении с русскими людьми убедительно пишет Ю. Ларссон [Ларссон, 2008]. Исследователь предлагает свою авторскую методику презентации любого русского концепта в иностранной аудитории: должны быть представлены все возможные парадигматические и синтагматические связи репрезентирующего концепта слова (словообразовательные модели, сочетаемость с разными частями речи, синонимы, литературные примеры контекстов употребления), затем необходимо сказать о различиях между русским и родным для учащегося концептом (что возвращает нас к упомянутым выше сопоставительным работам рубежа веков). Более того, преподаватели Луганского национального университета имени Тараса Шевченко Э.В. Минаева и Т.А. Пономарева разработали учебно-методическое пособие для иностранных студентов филологических специальностей «Русская концептосфера в текстах (с аданиями и комментариями)» [Минаева, Пономарева, 2011]. С их точки зрения, «лингвоконцептологическая методология заключается в «погружении» языкового сознания иностранных студентов в концептосферу русского языка, а также в моделировании у них целостных этнокультурных знаний о русской культуре и русском языке с помощью преобразования в когнитивную целостность уже имеющихся и все же разрозненных лингвокультурологических представлений. При такой методике обучения в процессе взаимодействия разных культур (русской культуры и культуры студента-

инофона) посредством их концептосфер возникает диалог (полилог) культур и их концептосфер. Это дает студенту понимание того, что культура, познаваемая через язык, и язык, изучаемый через культуру, не существуют изолировано от его родных языка и культуры» (там же). Насколько можно судить по указанному представлению методологии, Э. Минаева и Т. Пономарева предлагают студентам различного типа тексты (классические, фольклорные, современные), дают развернутый комментарий к используемым в текстах фразеологическим и другим культуроемким единицам, а затем предлагают студентам задания, которые призваны помочь учащимся осознать содержание национальных концептов.

Таким образом, работа в заявленном направлении ведется, однако при общем согласии в том, что необходимо вводить знакомство с национальными концептами в курс практического русского языка, не существует общепризнанного мнения о том, как именно это следует делать. В связи с этим хочется предложить наше видение решения проблемы.

Во-первых, заметим, что во всех нам известных публикациях на интересующую нас тему речь идет о представлении в иностранной аудитории определенных лексических единиц, которые вербализуют важные для носителя русской ментальности концепты. Разумеется, это самый верный и очевидный путь знакомства иностранца с русской концептосферой. Однако ментальность шире, чем семантическое поле, ее носителями являются не только лексические единицы, потому и представлять национальную ментальность было бы правильнее, обращаясь к разным уровням языка и речи. Кроме этих логических аргументов есть и аргументы методологического и даже педагогического характера: образ мышления у наших учащихся не всегда базируется на рациональной системе знаний, следовательно, и постигать новое многим из них будет легче, если мы предложим им не только логическую схему (семантическое поле или фрейм), но и некое «облако», которое позволит им воссоздать в собственном интуитивно-образном мировоззрении картину русской точки зрения на мир.

Как же можно создать такое побуждающее к собственному когнитивному действию облако? Разумеется, мы не предлагаем окончательных решений, а лишь выносим на обсуждение возможные направления работы преподавателя языка в иностранной аудитории.

Каждому преподавателю РКИ известно, насколько большую проблему для наших учащихся представляет факт существования свободного порядка слов в русском предложении. На начальном уровне иностранец знакомится и при наличии усердия запоминает, что сначала идет субъект, за ним – предикат, что определение стоит в препозиции по отношению к существительному, а объект – в постпозиции по отношению к глаголу («Мы любим пить горячий чай»). Однако довольно быстро в учебниках появляются фразы типа «В Санкт-Петербурге много каналов, мостов и прекрасных парков. А еще в городе много музеев, в которых вас ждут прекрасные коллекции картин», и при этом мы-преподаватели не спешим объяснять ученику специфику текста, который представляет собой описание места. До определенного времени ученик воспринимает все как очередное новшество, которое надо просто выучить, но когда эти новшества накапливаются, он не может справиться и начи-

нает делать катастрофические для нашего слуха ошибки в порядке слов, и он имеет право конструировать предложения как хочет – ведь ему сказали, что порядок слов – свободный! Вот тут можно поговорить (желательно на русском языке, т.к. к этому моменту наш ученик может уже понимать идеи, выраженные на русском языке) о разнице между *свободой* и *волей*. В любой национальной аудитории тема свободы вызовет интерес, ведь свобода сегодня – одна из принципиально важных категорий для всех обществ. Преподаватель, разумеется, с интересом выслушает мнения собравшихся (большинство иностранцев говорят о том, что свобода – это возможность поступать согласно своему желанию, и после некоторого обсуждения приходят к мысли о том, что эта возможность длится до тех пор, пока субъект не начинает претендовать на чужую свободу. Мы обычно говорим, что свобода – это мое желание, ограниченное внешними правилами). Затем можно пояснить, что для русского человека есть две разные категории – свобода и воля. (Конечно, если разговор о порядке слов зашел с иностранцами, хорошо владеющими русским языком, им можно предложить и дальнейшее размышление о том, что такое свобода для русского человека: это возможность в любых обстоятельствах оставаться (быть) самим собой).

Воля подразумевает способность субъекта двигаться к своей цели и ожидать желанные результаты, и эта воля означает, что субъект может делать то, чего он *изволил*, вне зависимости от чужих территорий. Так существует Бог, так живет русский царь, и именно к этому состоянию русский человек стремится как к идеалу. Здесь возможна оживленная дискуссия, если у преподавателя есть время; разумеется, преподавателю будут полезны примеры проявления стремления к воле (исторические и литературные).

После этого ментального отступления многим иностранцам становится понятно, почему порядок слов в русском предложении называется свободным. Да, говорящий может поставить слова в том порядке, который ему нравится, однако он должен понимать, что существуют правила, согласно которым использованный им порядок слов будет воспринят слушающим. Я не *вольна*, когда я говорю, а лишь *свободна*.

Подобное «облако» во время анализа грамматических явлений может оказаться плодотворным и для того, чтобы наш ученик начал свой путь к пониманию загадочной русской души, и для того, чтобы он не раздражался от новых и новых вариантов расположения слов в русском предложении (ведь за каждым новым вариантом стоит новая мысль или новый акцент, и наш ученик знает, что эти бесконечные варианты – не прихоть говорящего, а его желание сделать свою мысль более понятной слушателю!).

Другой пример – представление концептов русской ментальности при введении этикетных клише. Если русским нужно отреагировать на упрек, то мы знаем, что самое правильное и в принципе ожидаемое – это признание вины и как минимум извинение (т.е. искупление этой вины). Значит, в этой ситуации подходят речевые клише типа «Простите», «Извините», «Прошу прощения». Разумеется, мы говорим о ситуации, когда человек не считает себя напрасно обвиненным и ищет мира и согласия.

Однако если послушать наших студентов или, что еще обиднее, переводы диалогов в фильмах, то очень часто мы в подобной ситуации встретим кальку с английского: «мне жаль». Почему это режет нам слух?

По традиционным русским понятиям, *желать* и *жалеть* – одно, поэтому личное желание и создает то чувство, которое освящает душевные отношения между людьми; для русской крестьянки жалость есть любовь. Историки языка говорят, что жалость – народный эквивалент (калька с греческого) *сердоболя*. Все это очень близко к милосердию и состраданию, и в таком случае «мне жаль» должно было стать адекватным переводом извинения или даже соболезнования английскому «I'm sorry». Однако существуют производные: *жалкий*, *жалостный* человек (возбуждающий сострадание, вызывающий сочувствие) и то, чем он делится с окружающими – *жалоба*. Жалеет тот, кто сильнее; тот, кого жалеют – слаб и несчастен. Думается, именно это развитие русского концепта не позволяет использовать «мне жаль» в том случае, когда человек хочет избыть свою вину и прийти к миру в отношениях (слушающему кажется, что говорящий вместо интенции извинения имеет интенцию подчеркнуть свою силу и правоту, т.е. еще больше обидеть его). Приведем конкретный бытовой пример: я пришла вечером усталая домой и вижу, что вся посуда стоит грязная, хотя все мои родные были дома давно. Я говорю: «Как же так, почему посуда до сих пор не вымыта?!» – и в ответ слышу от сына или мужа: «Мне жаль». Думается, такое выражение сочувствия не приведет к мирному семейному ужину.

Таким образом, представление национальных концептов при введении основных этикетных клише – еще один хороший способ, с помощью которого можно познакомить учащихся с русской ментальностью, не превращая это знакомство в специальное (и тем самым теоретическое) занятие по страноведению.

Национальная ментальность – это такая область знания, которая легко может быть воспринята как этнографическая ценность. Безусловно, среди наших учеников есть ценители артефактов, выставленных в экспозициях музеев, однако гораздо больше тех, кто изучает язык, чтобы эффективно общаться с русскими людьми. Если мы понимаем, что знакомство с базовыми для русского мировоззрения концептами поможет иностранцу в его попытках коммуникации с Россией, то нам нужно стремиться дать ему представление об этих концептах в связи с коммуникативными ситуациями, а не в виде академического знания (еще раз подчеркиваем: речь идет о тех иностранцах, который изучают русский язык как инструмент общения, а не как объект своего научного интереса). Под коммуникативными ситуациями мы имеем в виду те случаи, когда при ответе на неизбежные вопросы иностранной аудитории «А почему это так?» мы можем не сослаться на сложность российской истории или на многочисленность заимствований в языке, а кратко, но емко представить концепт.

Выше были представлены случаи, не связанные с лексическими единицами, поскольку нам хотелось показать, что концепты проявляют свою жизненную мощь на разных уровнях. Но, разумеется, чаще всего случай показать особенности национальной ментальности предоставляют слова и выражения. Например, почему в современной российской общественной жизни так прижилось такое определение оппозиционной части общества, как «болотная»? Название площади, на которой проходили

первые выступления, не осталось бы в памяти общества так надолго (прошло уже полтора года!), если бы оно не легло на имеющийся живой концепт «болото» («*болото* – символ внешнего покоя, таящего опасность гибели. Неподвижность и тишина – обманчивы: трясина и топь губительны для человека своим постепенным (болото затягивает) или неожиданным (провалиться в болото) действием. Болото вызывает неприятие физиологическое (как к вязкому и зыбкому) и нравственное (как к ненадежному и скрытно предательскому), и только в постоянных его жителях привязанность к родному болоту достигает глубины апологетического поклонения («всякий кулик свое болото хвалит»). Расширение понятия: ‘топкое низкое место со стоячей водой’ (природный уровень) > ‘грязь’ (моральный уровень, ср. «плескали на него болото») > ‘застой, косность, отсутствие живой деятельности’ (социальный уровень)». Определение приводится по готовящемуся к изданию Словарю: Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности. СПб.: Златоуст, 2013). Представление об основных гранях концепта легко объясняет, почему СМИ любит называть оппозиционеров – болотными деятелями.

В общем и целом, представляется очень важным, чтобы преподаватели РКИ имели в виду важность презентации национальной русской ментальности и по возможности включали элементы концептов в свои объяснения и комментарии по поводу изучаемых или случайно появляющихся во время учебного процесса явлений языка и речи. Пути знакомства с концептами могут быть различными (и системно-рациональными, и фрагментарно-образными), важна последовательность этого действия преподавателя. Если мы будем использовать коммуникативные ситуации для того, чтобы показать важность знания русской ментальности для успешного общения с нами, то наш ученик осознает необходимость знать ментальные особенности русского человека и будет их учитывать в своей будущей речевой практике. Думается, это будет прекрасным плодом нашего труда, не говоря уже о том, что занятие по грамматике может превратиться в приключенческий квест «Путешествие по русской душе» и станет сильным аргументом для вашего студента, если перед ним встанет вопрос: а тратить ли дальше свое время и силы на такой трудный и непредсказуемый язык.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вертелова И.Ю. Концептуализация внутреннего мира человека в русском языке: психические состояния печали: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.01 / И.Ю. Вертелова; Калининградский университет им. И. Канта. Калининград, 2001. 22 с.

Вильданова Н.Г. Роль концептов в адаптации и инкультурации иностранных студентов [Электрон. ресурс] / Н.Г. Вильданова. Режим доступа: www.rusoil.net/pages/3411/vildanova.doc

Гришина Н.В. Концепт вода в языковой картине мира (на основе номинативного и метафорического полей русского языка XI – XX вв.): автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.01. / Н.В. Гришина; Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского. Саратов, 2002. – 22 с.

Дорофеева Н.В. Удивление как эмоциональный концепт (на материале русского и английского языков): автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.20. / Н.В. Дорофеева; Кубанский государственный технологический университет. Волгоград, 2002. 20 с.

Кусов Г.В. Оскорбление как иллокутивный лингвокультурный концепт: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.19 / Г.В. Кусов; Кубанский государственные технологический университет. Волгоград, 2004. 27 с.

Ларссон Ю. Использование системы концептов в обучении рки// Русский язык за рубежом. 2008. № 3. с. 25–32

Минаева Э.В., Пономарева Т.А. Лингвистическая концептология в методике преподавания русского языка как иностранного [Электрон. ресурс] // Э.В. Минаева, Т.А. Пономарева. – 2011. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/27_NNM_2011/Philologia/1_93528.doc.htm

Тананина А.В. Концептуальное поле «Любовь» и его представление в иноязычной аудитории : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 10.00.02 / А.В. Тананина; Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина. М., 2003. 21 с.

Некора Н.Е. Лингвокультурологический аспект концепта «болезнь» и его учет в обучении русскому языку американских студентов : дис. ... канд. пед. наук: 10.00.02 / Н.Е. Некора ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2007. 216 с.

Палашевская И.В. Концепт закон в английской и русской лингвокультурах: автореф. дис... к. филол. наук: 10.02.20. / И.В. Палашевская; Волгоградский государственный университет. Волгоград, 2001. 23 с.

Петровых Н.М. Концепты воля и свобода в русском языковом сознании // Известия Уральского государственного университета. 2002. № 24. С. 207–217.

Пименова М.В. Концепты внутреннего мира (русско-английские соответствия): автореф. дисс... докт. филол. наук: 10.02.01. / М.В. Пименова; СПбГУ. Санкт-Петербург, 2001. 32 с.

Прохвачева О.Г. Лингвокультурный концепт «приватность» (на материале американского варианта английского языка): автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.19. / О.Г. Прохвачева; волгоградский государственный университет. Волгоград, 2000. 39 с.

Цзоу Сюецян. Лингвокультурная специфика концепта «чай» и ее учет в обучении русскому языку китайских студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 10.00.02 / Цзоу Сюецян ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2007. 22 с.

Комарова З.И.
Уральский федеральный университет
имени первого Президента РФ Б.Н. Ельцина
г. Екатеринбург (Россия)

Z. I. Komarova
Ural Federal University (UrFU)
Yekaterinburg (Russia)

КАТЕГОРИЯ ЕДИНИЧНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ПРИНЦИПЫ ЕЁ ИЗУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ РКИ

THE CATEGORY OF SINGULARITY IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE PRINCIPLES OF ITS STUDY IN THE SYSTEM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

В статье обосновываются методология и методика изучения категории единичности с позиций синтеза традиционных и инновационных трактовок понятийных и языковых категорий: системной методологии современной полипарадигмальной лингвистики (субординированной иерархической девятиуровневой структуры) и категориального подхода в современной постнеклассической науке в целом и языкознании, в частности. Раскрывается сущность языковой категории единичности: ее семантика и основные средства вербализации в русском языке. Выдвигается идея возможности экстраполяции принципов научного изучения этой категории на принципы обучения в системе РКИ на базе диалектического единства науки и теории образования. Раскрывается система принципов обучения в направлении РКИ с позиции языковой подготовки филолога-русиста как средство формирования его социальной и профессиональной компетентности. Анализ категории единичности свидетельствует об универсальности этой понятийной категории в языках мира, а различия в основном состоят в средствах ее вербализации.

Methodology and techniques of the category of singularity study on the principles of synthesis of traditional and innovative interpretation of mental and linguistic categories are justified in the article: systemic methodology of present day polyparadigmatic linguistics (subordinated and hierarchical nine-leveled structure) and categorial approach in present day postnonclassical science in general and linguistics in particular. The essence of linguistic category of singularity is revealed: its semantic and basic means of verbalization in the Russian language. The idea of possibility of extrapolation of scientific study principles of the category under investigation on the training principles in the system of Russian as a Foreign Language on the basis of dialectical unity science and education theory is put forward. A system of training principles towards Russian as a Foreign Language is manifested in terms of linguistic training of philologist-Russianist as a means of forming his social and professional competency gives evidence of the universality of this category in the world languages, differences are due to the means of its verbalization.

Ключевые слова: категория, единичность, понятийная категория, языковая категория, концептуализация, вербализация, концепция современного образования, компетентностный подход, принципы, система принципов обучения.

Key words: category, singularity, mental category language category, conceptualization, verbalization, concept of present day education, competency building approach, principles, a system of training principles.

В самом общем плане исследование языка можно определить как исследование категорий, выраженных в языке.

У. Лабов¹

Кардинальные изменения, происходящие в социально-экономической структуре российского общества, интеграция в мировое сообщество, глобализация науки и культуры обуславливают необходимость инноваций как в области науки, так и в области теории и практики образования.

В области науки к началу XXI века стало очевидным, что человечество переходит от одной эпохи мышления и деятельности к другой: от «века анализа и синтеза» к «веку систем» [Разумов, 2006, с. 3], для которого характерно возникновение и развитие сложных и сверхсложных систем, включающих так называемые «человеко-размерные» системы: Земля, Вселенная, Ноосфера, Человек и его Язык. Необходимость исследования таких систем обусловила оформление другого типа наук – постнеклассических [Канке, 2008; Лебедев 2008]; другого типа систем – динамически-синергетических и создание общей теории систем.

Поэтому велением времени, категорическим императивом XXI века становится формирование своеобразного социо – технико – информационно – инновационно – научно – культурного суперкомплекса [Бабосов, 2009, с. 219], в котором основным фактором эффективного взаимодействия становится взаимообусловленность науки и культуры, науки и образования, что инициирует формирование системной лингвистической методологии, представляющей собой иерархическую субординированную девятиуровневую структуру, представленную в схеме 1 [Комарова, 2012, с. 217].

Это первое методологическое основание изучения категории единичности.

В области современных концепций образования и обучения осмыслено, что конечные ценностные приоритеты специалиста XXI века состоят в созидании **личности, знающей** смысл своей жизни, **верующей** в возможности его достижения, целенаправленно и активно **работающей** во имя наиболее полной самореализации [Гершунский, 1998, с. 7].

В связи с этим перед мировым педагогическим сообществом встает проблема более глубокой интеграции двух основных функций профессионального образования: социализации и профессионализации. При этом в настоящее время принято положение о том, что одним из важнейших компонентов формирования социальной компетентности профессионала (в нашем случае филолога-русиста) является его языковая подготовка [Субетто 2006; Храмушина, 2009; Бердичевский, 2011 и др.] на базе философии современного образования [Гершунский, 1998] и с учетом психолого-дидактических основ эффективности научной и учебной деятельности будущих специалистов [Пидкасистый, 1999; Рапацевич 2005; Щукин 2007].

Таково второе методологическое основание исследования.

Слова крупного типолога У. Лабова, вынесенные в эпиграф, подчеркивают ведущее положение проблемы язык и категория в современной полипарадигмальной

¹ Лабов У. Структура денотативного значения // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XIV. М.: Прогресс, 1983. С. 438.

Структура системной лингвистической методологии



лингвистике¹, а отсюда и перспективность переноса категориального подхода в концепцию языковой подготовки филолога-русиста в системе РКИ.

Таково третье методологическое основание решения обозначенной проблемы.

Основные положения методики нашего исследования можно сфокусировать в виде основных принципов, постулатов:

- антропоцентризм языка;
- синтез ономаσιологического как «предкогнитивного» (по мнению Е.С. Кубряковой) и семасиологического подходов;
- синтез теории функционально-семантических полей (ФСП) и когнитивно-дискурсивного подхода;

¹ Исключительная ценность категорий для всех наук и научного мышления осмыслена в философии науки, науковедении, когнитивной лингвистике и терминоведении [КСКТ, 1997, с. 45; Комарова, 2011; Запелова, 2012], в связи с чем изучение языка через изучение категорий является необычайно перспективным, учитывая их более чем двухтысячелетнюю вписанность в эволюцию науки и культуры [Комарова, 2010-а, б].

- синтез системно-категориального (языкового) и конкретно-смыслового (дискурсивного) подходов¹;
- из трех трактовок языковых категорий: структурной, функциональной и когнитивной [Н.Н. Болдырев, 2006, с. 7] – избирается синтез двух последних;
- категория рассматривается как основной формат знания;
- принципы и постулаты современной постнеклассической эпистемологии и гносеологии (Ф. Анкерсмит, Р. Рорти, Г. Гадамер, М. Хайдеггер, В.А. Канке, В.А. Лекторский, В.С. Степин, С.А. Лебедев и др.);
- принципы и постулаты корпусной лингвистики как не только базы и инструмента лингвистического исследования, но и как новой идеологии, базирующейся на идее выбора в лингвистике речи [Плунгян, 2008, с. 19];

Рассмотрим категорию единичности в системно-категориальном (языковом) аспекте.

Традиция изучения (И. А. Бодуэн де Куртенэ, О. Есперсен, Ф. Брюно, И.И. Мещанинов, С.Д. Кацнельсон, В.В. Акуленко, С.А. Атанасова, М.М. Копыленко и др.) свидетельствует, что категория единичности занимает особое место в структуре категории количества: находится на грани между дискретной и недискретной квантитативностью (И.Б. Долинина, Л. Крумова-Цветкова...), а также имеет разнообразные неоднозначные связи с другими категориями: определенности/неопределенности (У. Чейф, В.В. Гуревич, Р. Рошко, Ю.А. Рылов...), предельности / не-предельности (С.А. Атанасова, Е.С. Кубрякова, З.А. Мирошникова, З.И. Комарова, Л.А. Запевалова...). Особо тесная связь наблюдается с категорией предметности, выраженной именами существительными и субстантивированными словами. При этом самое общее значение «единичность» одновременно сопряжено со значениями: «отдельность», «выделенность» и «целостность» (АГ-54, 60; АГ-70; РГ-80; А.М. Пешковский, В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Д.И. Руденко, Е.С. Кубрякова...), а также более специализированными значениями «предмет и его качество» и «субъект и его свойства» (Б.Ю. Городецкий, Г.А. Золотова...).

Таким образом, семантическая категория единичности в системно-категориальном аспекте представляет собой сложное взаимодействие трех базовых категориально-семантических компонентов: предметности, собственно квантитативности и определенности/неопределенности.

Все многообразие средств вербализации относится в целом к четырем языковым уровням: морфологическому (категория числа); морфо-семантическому (через значения различных морфем: корней, префиксов, суффиксов, постфиксов, флексий), лексико-семантическому (через значения лексем, фразем) и синтаксическому (через значения высказываний).

Таковы основные компоненты категории единичности в языковом аспекте.

Проследим актуализацию основного языкового значения изучаемой категории «единичность» и ее модификационных смыслов в речевом, дискурсивном аспекте.

¹ Этот синтез обусловил использование двух типов источников материала для исследования: 1) для анализа ФСК единичности в языковом аспекте: существующие словари, справочники, грамматики русского языка и научные источники; 2) для анализа ФСК единичности в речевом, дискурсивном аспекте: «Национальный корпус русского языка» [Электронный ресурс, режим доступа: www.ruscorgpora.ru].

Синтез этих двух подходов дает возможность представить ФСП единичности в виде понятийного поля (см. схему 2) [Комарова, 2010-а,б; Запезалова, 2012].

Схема 2



*нумеральная единичность (*один*).

Дадим краткую интерпретацию этой схемы.

Наша гипотеза, подтвержденная затем в ряде исследований, состоит в том, что ядерным, наиболее эксплицитным компонентом ФСП единичности является числительное *один*, его формы и его производные слова, а также существительное *единица* (ее формы и производные), которые составляют фокус категории [Комарова, 2007]. Эти лексемы были выделены по критерию доминантности, прототипичности. Так, по данным «Национального корпуса русского языка» только на числительное *один* (и его формы: *одна, одно*) зарегистрировано более 232 тысяч словоупотреблений¹.

Ядерный категориальный смысл выражается в **нумеральной единичности**, где единичность не отягощена никакими дополнительными значениями и коннотациями. Например: *Один в поле не воин*². Данный квантитативный смысл вербализуется языковыми единицами (с доминирующей числовой семой), функционально направленными на выражение точного количества. В синтагматике (N+*один, единственный, единичный, одиночный, одинокий*...) отсутствует какая-либо сочетаемость, кроме логической. Например: *За один ход каждый из вас может сделать от одного до пяти шагов, но только по горизонтали или вертикали*.

Кроме того, нумеральная единичность, по данным корпусов, очень часто вербализуется предметными именами широкой семантики (десемантизированные лексемы): *предмет, вещь, штука, член, элемент, отдел, индивид* и т.п. Например: *Работа – штука долговечая*.

¹ В «Британском национальном корпусе» еще больше: около 294 тысячи словоупотреблений.

² Здесь и далее весь иллюстративный материал взят из корпуса русского языка.

Подчеркнутая единичность (к семе 'один' добавляется сема 'не два, не много') выражает численное противопоставление какому-либо множеству (конкретно, объективно заданному или указанному контекстом). Она указывает лишь на факт существования индивидуальности, на ее наличность, но качественная определенность индивидуальности бытия отсутствует. Чаще всего в контекстах вербализуется интенсивами, выделительно-ограничительными словами: *всего, всего лишь, лишь, только...* Например: *В ходе инвестиционного конкурса поступила **только одна заявка.***

Выделенная единичность (к семе 'один' добавляется сема 'именно этот, а не другой'), которая содержит указание на определенный, уникальный объект, поэтому имеет субстанционально-признаковую природу, выражающую качественную определенность индивидуального бытия. Например: *В простенке между окнами висели **стек, тропический пробковый шлем и охотничий нож в футляре*** (согласованными и несогласованными определениями). ***Увитая каприфолью беседка, стена, сплошь покрытая зеленым ковром, скамейка, спрятавшаяся за плетями душистых роз,*** – это именно те нюансы, которые придавали саду необычайно романтический вид (причастные обороты). Кроме того, во-вторых, может вербализоваться с помощью указательных местоимений, например: ***Эта модель** сменила менее скоростную ДСР-8020.* В-третьих, вербализуется квантификаторами исключения: *кроме, за исключением, не считая, за вычетом...*, например: ***Мне никто не нужен, кроме тебя.*** В-четвертых, вербализуется порядковыми числительными, например: *Судя по ряду признаков, предстояла еще **одна волна – третья и решающая.*** В-пятых, другие средства, выражающие очередность, например: ***Перед тем как покинуть остров было еще одно последнее место, которое надо было посетить*** (определятельные придаточные предложения).

Неопределенная единичность (к семе 'один' добавляется сема 'какой-то', 'неизвестно, какой именно') обозначает объект, который входит во множество объектов того же класса, и он по какой-то причине не выделен из этого множества, т. е. не идентифицирован с каким-то одним определенным объектом, например: ***Однажды один певец** упал с верхнего яруса в партер. На исходе советских времен, в начале восьмидесятых, **один из руководителей одного из предприятий Барнаула** ненавидел одуванчики.*

Следует подчеркнуть, что в дискурсе категориальные смыслы единичности активно взаимодействуют друг с другом, образуя комбинированные смыслы единичности:

1). Подчеркнутая + выделенная единичность: ***Одна только маленькая девочка** осталась.*

2). Неопределенная + выделенная единичность: *Он умел делать **один плохонький фокус.***

3). Подчеркнутая + выделенная + неопределенная единичность: *Ранее многие исследователи христианства были убеждены, что здесь покоится **только некий знатный грек.***

Как видно уже из приведенных примеров, наиболее активен в плане образования комбинированных смыслов единичности квантитативный смысл выде-

ленной единичности. Данный факт¹ объясняется тем, что единичность, прежде всего, мыслится не столько как количественный параметр объекта (единичность объекта легко наблюдаема!), сколько как выделенность объекта из общего множества объектов по какому-либо признаку. Поэтому говорящий семантизирует понятие единичности, прежде всего, выделяя этот объект по каким-либо признакам.

При этом наше исследование показывает, что степень когнитивной выделенности количественных смыслов единичности близка в сопоставляемых (русском и английском) языках [Комарова, 2010-а, с. 205; Запелова 2012, с. 253]; что подтверждает статус категории единичности как универсальной понятийной категории².

Исследование показало, что в формировании категории единичности участвует как грамматическая (собственно языковая), так и лексическая (аналоговая) концептуализация, а лексический прототип как языковой аналог категории естественных объектов имеет инвариантно-вариативную природу [Бондарко, 2003]. В обследованной категории инвариантный категориальный смысл «единичность» реализован в четырех прототипических смыслах и их комбинациях, которые являются концептуально универсальными в языках при различных способах их вербализации в генетически и типологически разных языках.

Это позволяет реализовать комплексное интегрированное изучение данной категории с иностранными филологами-русистами.

Еще раз подчеркнем, что методологическим фоном для такого изучения является диалектическое единство науки и образования, науки и обучения, обучения через исследование, непрерывность обучения и образования [Пидкасистый, 1999; Рапацевич, 2005] и компетентностный подход, что позволяет экстраполировать принципы научного изучения категории единичности на принципы обучения.

Структура системной лингвистической методологии (см. схему 1) дает возможность создать систему принципов обучения этой категории как самого нижнего, девятого уровня (конкретное лингвистическое исследование), которая, исходя из всех наших посылок состоит из 10 иерархических субординированных уровней.

I-ый уровень – **философские принципы познания** (из 22 принципов основными являются: *антропоцентризм, системность, инвариантность, относительность, дополненность*...) [Комарова, 2012, с. 38–41].

II-ой уровень – **системологические принципы**, которые обуславливают *системный* подход: изучение научных объектов как систем [Там же, с. 263–272].

III-ий уровень – **синергетические принципы** (2 принципа бытия: гомеостатичность и иерархичность и 5 принципов становления: нелинейность, неустойчивость, незамкнутость, динамическая иерархичность, наблюдаемость), обуславливают изучение научных объектов как самоорганизующихся систем [Там же, с. 272–276].

¹ Этот результат стало возможным получить только в корпусной лингвистике, когда мы изучаем не мнимые объекты, а реально представленные в национальных корпусах языков.

² См. сопоставление в разных европейских языках [Акуленко, 1990], русском и болгарском языках [Атанасова, 2002], русском и казахском [Копыленко, 1995] и др.

IV-ый уровень – **семиотические принципы и принципы герменевтики** обуславливают понимание, интерпретацию и объяснение любых знаковых систем, в том числе и языковых [Там же, с. 276–288].

V-ый уровень – **общенаучные принципы** (постнеклассического периода науки: *системность, структурированность, концептуальность, плюрализм...*) [Там же, с. 76; 320].

VI-ой уровень – **частнонаучные принципы**, т. е. **принципы социально-гуманитарных наук**, обуславливают подход к языковой системе как «человекоразмерной» системе [Там же, с. 327–343].

VII-ой уровень – **общелингвистические принципы и постулаты**: *антропоцентризм, деятельностьный, дискурсивность, парадигмальность / непарадигмальность, статистико-комбинаторный* [Там же, с. 27–33] и еще четыре оппозиции, выделенные Ю.С. Степановым: *тождества – различия; парадигматика – синтагматика; синхрония – диахрония; время – пространство* [Степанов, 2007, с. 301–305].

VIII-ой уровень – **частнолингвистические принципы и постулаты** (двух парадигм: коммуникативно-прагматической и когнитивно-дискурсивной) [Там же, с. 365–378].

IX-ый уровень – **принципы конкретного лингвистического исследования** (в нашем случае – изучения категории единичности), которые уже изложены в этой статье [Там же, с. 470–486].

X-ый уровень – **психолого-дидактические принципы обучения** [Пидкасистый, 1999; Рапацевич, 2005; Общеευропейские компетенции... 2003; Субетто, 2006; Храмушина, 2009; Бердичевский, 2011].

Следует отметить, что этот десятый уровень в свою очередь состоит из нескольких подуровней.

Во-первых, психологические принципы, направленные на содержание обучения в вузе, определяют основной подход к профессиональным *знаниям, умениям и навыкам* как к системе психического представления и его речевого выражения [Пидкасистый, 1999, с. 75].

Во-вторых, учет индивидуальных психических особенностей обучаемых как личностей.

В-третьих, синтез современных философско-дидактических и психолого-педагогических принципов [Пидкасистый, 1999; Гершунский 1998; Рапацевич, 2005; Субетто, 2006; Храмушина, 2009; Щукин, 2007...], базирующихся на современных теориях дидактики: теории формирования умственных действий, развивающем обучении, синергетической дидактике, педагогической акмеологии и валеологии, а также информатизации обучения, проблемно-модульного обучения и др. [Там же].

Система психолого-дидактических и методических принципов обучения языкам (родным и иностранным, в том числе – РКИ)¹.

Считаем важным подчеркнуть, что система принципов, используемых при изучении категории единичности, не является простой (механической) суммой прин-

¹ См. систему дидактических и методических принципов, предложенных А.Н. Щукиным (≈40 принципов) [Щукин, 2007, с. 75, с. 156, с. 230-240].

ципов. Это целостная система, которая вбирает в себя все принципы вышележащих уровней, т.е. она существует и действует «в них и через них» по модели «матрешки» (одно в другом).

Такой подход позволяет разработать концепцию проблемно-модульного обучения иностранных филологов-русистов на основном продвинутом, сверхпродвинутом, завершающем и завершающем продвинутом этапах обучения [Щукин, 2007, с. 386–387], с опорой на «общеевропейский языковой портфель» [Общоевропейские компетенции... 2003] и российские образовательные программы и стандарты по РКИ [Щукин, 2007, с. 180–181; 187–188].

Считаем эффективной технологию обучения, включающую четыре основные модуля: *первый модуль* – цикл работ по образцу (алгоритмы даются преподавателем); *второй модуль* – конструктивно-вариативные работы; *третий* – частично-поисковые работы и *четвертый модуль* (завершающий) – поисковые (исследовательские) работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Акуленко В.В.* Категория количества в европейских языках / В.В. Акуленко [и др.]. Киев: Наукова Думка, 1990. 182 с.
- Атанасова С.А.* О понятии единичности: признаки дискретности единичности (на материале русского и болгарского языков) / С.А. Атанасова // Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. Шумен: Изд-во Шумен. ун-та, 2002. С. 25–29.
- Бабосов Е.М.* Социология науки / Е.М. Бабосов. Минск: Харвест, 2009. 228 с.
- Бердичевский А.Л.* Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / Л.А. Бердичевский [и др.]. М.: Русский язык, 2011. 184 с.
- Болдырев Н.Н.* Языковые категории как формат знания / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 2. С. 5–22.
- Бондарко А.В.* Инварианты и прототипы в системе функциональной грамматики / А.В. Бондарко // Проблемы функциональной грамматики: Семантическая инвариантность / вариативность. СПб.: Наука, 2003. С. 78–87.
- Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. М.: Совершенство, 1998. 432 с.
- Запевалова Л.А.* Единичность как категория познания: ограниченность и безграничность: монография / Л.А. Запевалова, З.И. Комарова. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 284 с.
- Канке В.А.* Философия науки: краткий энциклопедический словарь / В.А. Канке. М.: Омега-Л, 2008. 328 с.
- Комарова З.И.* Лексемы «один/оно»: ограниченность и безграничность / З.И. Комарова, Л.А. Запевалова // Вестник Челяб. гос. ун-та, 2007. № 17. С. 60–65.
- Комарова З.И.* Функционально-семантическая категория единичности в русском и английском языках: монография / З.И. Комарова, Л.А. Запевалова. Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2010-а, 236 с.

Комарова З.И. Категория как формат предпосылочного и выводного знания (на материале категории единичности) / З.И. Комарова, Л.А. Запевалова // Терминология и знание: Материалы II Международного симпозиума. М.: Азбуковник, 2010-б. С. 37–53.

Комарова З.И. Категория как формат знания в когнитивной лингвистике, когнитивном терминоведении и философии науки: история и современность / З.И. Комарова, А.С. Дедюхина // Терминологічний вісник. № 1. Киев: НАНУ (Нац. Акад. Наук Украины). 2011. С. 28–46.

Комарова З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учебное пособие / З.И. Комарова. Екатеринбург: Изд-во Уральск. федерального ун-та им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина, 2012. – 818 с.

Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. М.: МГУ, 1996, 245 с. (сокращ. – КСКТ).

Лебедев С.А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории) / С.А. Лебедев. М.: Академический проект, 2008. 692 с.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург: МГЛУ (русская версия), 2003. 256 с.

Плунгян В.А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики / В.А. Плунгян // Русский язык в научном освещении. 2008. № 2 (16). С. 7–20.

Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый [и др.]. М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.

Разумов О.С. Системные знания: концепции, методология, практика / О.С. Разумов, В.А. Благодатских. – М.: Финансы и статистика, 2006. 400 с.

Рапацевич Е.С. Педагогика: большая современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.

Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. 6-е издание / Ю.С. Степанов. М.: ЛКИ, 2007. 312 с.

Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода: классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. СПб.; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

Храмушина Ж.А. Языковая подготовка как компонент социальной компетентности выпускников технического вуза: монография / Ж.А. Храмушина. Екатеринбург: Изд-во УГТУ-УПИ, 2009. 151 с.

Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.

Кротова Т.А.
Академия труда и социальных отношений
г. Москва (Россия)

T.A. Krotova
Academy of Labor and Social Relations,
Moscow (Russia)

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ
АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В МЕТОДИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ
(На примере арабского контингента)**

**THEORETICAL BASIS FOR DEVELOPING OF NATIONALLY ORIENTED
MODEL OF LINGVOCULTURALL ADAPTATION OF FOREIGN
STUDENTS STUDYING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE
(For the arab contingent)**

Настоящая статья посвящена теоретическому обоснованию необходимости и возможности создания национально ориентированной модели лингвокультурной адаптации в методике преподавания русского языка как иностранного (на примере арабского контингента учащихся). Автор предлагает строить такую модель на основе системного описания этноспецифических черт и анализа адаптационных трудностей определенного национального контингента.

This article deals with the justification of the need for and the possibility of creating a nationally oriented model of lingvocultural adaptation of students from the Arabic countries studying Russian as foreign language. The author suggests that developing of such a model should be based on the results of research of ethno-specific features and analysis of adaptation difficulties of certain national contingent.

Ключевые слова: Межкультурная коммуникация, лингвокультурная адаптация, национально ориентированная методика.

Key words: cross-cultural communication, lingvocultural adaptation, nationally oriented methods of teaching.

В настоящей статье мы обратились к проблеме создания национально ориентированной модели адаптации различных контингентов учащихся в процессе обучения русскому языку. Предметом нашего исследования стал арабский контингент учащихся, объектом – особенности адаптации данного контингента учащихся к жизни и учебе в России и возможности учета специфики данного контингента в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Актуальность рассматриваемой темы, на наш взгляд, связана с все растущим интересом ученых и методистов РКИ к вопросам адаптации инофонов в условиях рус-

ской социокультурной среды, а также с возрождающимся интересом к национально ориентированным методикам преподавания русского языка как иностранного.

Изменения, происходящие в последние годы в системе высшего образования в Российской Федерации, включение российских вузов в единое мировое образовательное пространство, необходимость создания возможностей модульного образования в России, – все это потребовало переосмысления целей и задач образования, стратегий обучения в самых различных областях научного знания.

Методика преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного в частности переживает этап активного развития, переосмысления целей, задач и принципов обучения иностранному языку, поиска новых способов и средств обучения. Практика обучения иностранным языкам диктует необходимость интеграции методики преподавания иностранных языков с другими гуманитарными науками, такими как психология, социология, этнография. В последние годы появляется все больше сторонников понимания процесса обучения иностранному языку как процесса межкультурной коммуникации, то есть «общения языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам» [Гудков, 2003, с. 51]. Как пишет С.Г. Тер-Минасова: «Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием ... представление о мире» [Тер-Минасова, 2008, с. 30]. Целью обучения иностранному языку (в частности русскому как иностранному) в этом случае становится, прежде всего, формирование у учащихся коммуникативной и, в ее составе, межкультурной компетенции как «умения общаться с представителями другой культуры, включающее способность к пониманию ограниченности собственной культуры и собственного языка, и умение переключиться при встрече с другой культурой на другие не только языковые, но и неязыковые формы поведения» [Бердичевский, 2011, с. 4].

Задачей преподавателя русского языка становится не просто обучение иностранных учащихся языковой системе русского языка: фонетике, лексике, грамматике, но формирование у них способности правильно оценивать коммуникативную ситуацию при общении с носителями языка, считывать культурные коды, содержащиеся в речи носителей русского языка, адекватно воспринимать сигналы невербальной коммуникации (жесты, мимику и т.п.) собеседника. Кроме рецепции, целью обучения русскому языку является формирование готовности действовать и продуцировать речевые произведения в соответствии с культурными, этикетными и речевыми нормами русского лингвокультурного сообщества.

Одной из актуальных проблем, привлекая в свете межкультурной коммуникации внимание педагогов и преподавателей, работающих с иностранными учащимися, стала проблема адаптации инофонов к обучению и проживанию в инокультурной среде. Первая волна исследований феномена адаптации («приспособление организма, личности или группы к новым внешним условиям» [Азимов, 2009, с. 9]) была посвящена вопросам психологической и социальной адаптации иностранных учащихся к российской высшей школе. В этих работах были сформулированы закономерности и характер протекания психологической и социально-психологической

адаптации инофонов к обучению в вузах России (Иванова М.А.), дидактической (Чернявская Т. П.), социокультурной (Чеснокова Н.В.), рассмотрены педагогические условия социокультурной и социально-психологической адаптации. Авторами исследований были разработаны практические рекомендации преподавателям, работающим с иностранными студентами в вузах страны. Однако эти работы рассматривают феномен адаптации, прежде всего, как явление социокультурное или социально-психологическое, а меры по облегчению адаптации иностранных учащихся к обучению и жизни в России в основном относятся к области административных, организационно-учебных, педагогических. Своеобразным итогом изучения взаимосвязи адаптационных процессов и результативности обучения иностранных учащихся стало выделение А.И. Сурыгиным принципа учета адаптационных процессов при обучении на неродном для учащихся языке: «процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся необходимо строить в соответствии с уровнем социально-психологической, включая академическую, и физиологической адаптированности учащихся» [Сурыгин, 2000, с. 134].

Мы принимаем положение о том, что любой иностранный учащийся, приехавший на учебу в Россию (инокультурную среду) подвергается адаптации, т. е. привыканию к иной языковой и культурной среде. Адаптация происходит одновременно на различных уровнях. Преподаватель должен учитывать все типы адаптации при работе с инофонами, однако не всегда имеет возможность контролировать протекание процесса адаптации. Такие виды адаптации, как физиологическая, социокультурная, психологическая не подлежат контролю со стороны преподавателя РКИ, однако, несомненно, должны учитываться в процессе обучения русскому языку и русской культуре. Специфика предмета «русский язык как иностранный» заключается в том, что изучаемый язык является для иностранных учащихся, с одной стороны, содержанием обучения, подлежащим усвоению, с другой – инструментом познания иной культуры, иного миропорядка, освоения иной социокультурной среды, овладения профессиональными знаниями, навыками и умениями. Необходимость интеграции управления адаптационными процессами в учебный языковой процесс вызвала дальнейшее развитие теории адаптации и воплотилась в теории лингвокультурной адаптации, т.е. адаптации инофона к новой лингвокультурной среде посредством русского языка и в рамках занятий русским языком. Изучая русский язык, иностранные студенты должны получать представление не только о языковой системе данного языка, но и о речевых, коммуникативных, невербальных особенностях данной культуры.

Развитием теории адаптации в этом ракурсе стала докторская диссертация Н.В. Поморцевой «Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку». Лингвокультурная адаптация рассматривается автором как «многоаспектный процесс знакомства, привыкания и приспособления личности иностранного учащегося к инокультурной (поликультурной) среде, осуществляемый посредством русского языка и в процессе его изучения», «процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность» [Поморцева, 2010, с. 7].

В теории лингвокультурной адаптации русский язык выступает интегрирующим фактором, именно посредством русского языка, преодолевая языковой барьер, иностранный учащийся должен суметь описать, а впоследствии решить возникающие у него проблемы адаптации (социокультурной, дидактической, физиологической).

Модель лингвокультурной адаптации, предложенная Н.В. Поморцевой, базируется на интеграции адаптационных процессов и обучения языку. Русский язык выступает одновременно как цель обучения и средство адаптации к иной лингвокультурной среде. «Достижение психологического равновесия на эмоциональном, информационно-познавательном, коммуникативном и поведенческом уровнях в кратчайшие сроки с использованием наиболее эффективных и целесообразных путей адаптации возможно лишь при достижении определенного уровня владения языком как средством коммуникации, при условии познания посредством языка культуры лингвокультурного сообщества, внутри которого иностранному студенту придется не только жить, вступать в коммуникацию, но и получать профессиональные знания на иностранном языке» [Поморцева, 2010, с. 64].

Н.В. Поморцева представляет интегративную модель лингвокультурной адаптации как «совокупность наиболее актуальных для иностранного учащегося видов адаптации, их языковые и поведенческие проявления средствами вербальной и невербальной коммуникации» [Поморцева, 2011, с. 567]. Структура модели, по мнению автора, будет зависеть от времени и целей обучения русскому языку и от прагматических интересов каждой личности. Целью подобной модели является минимизация трудностей различных видов адаптации средствами языкового обучения.

В своем исследовании мы предлагаем добавить в качестве структурообразующего фактора этническую принадлежность студентов и стремимся сконструировать частный случай модели ЛКА – национально ориентированную модель лингвокультурной адаптации арабского контингента учащихся. Мы исходим из утверждения, что «каждая нация имеет свое национальное сознание, выражающееся в сложной совокупности социальных, политических, экономических, нравственных, эстетических, философских, религиозных и других взглядов и убеждений, характеризующих определенный уровень ее духовного развития» [Крысько, 2008, с. 41]. Индивидуум как представитель определенной нации несет в себе специфические психологические, поведенческие и иные черты, влияние которых сказывается в процессе межкультурной коммуникации, в том числе и в рамках учебного общения.

Для разработки методических рекомендаций, учебников, пособий преподавателю РКИ необходимо иметь описание некоего обобщенного образа учащегося, представляющего определенный контингент. При этом необходимо определить проявления национальной специфики на нескольких уровнях: физиологическом, эмоциональном, поведенческом, когнитивном.

«Для обеспечения полноценного образовательного процесса преподавателю нужно находить такие точки соприкосновения контактирующих культур, чтобы обучающиеся могли по-русски правильно представить свою культуру, обычаи и традиции, могли справиться с культурным шоком и ликвидировать межъязыковые и межкультурные недоразумения, постепенно приобщаясь к традициям и особенностям иного

образа жизни, умели активизировать те внутренние механизмы, при которых происходит наиболее эффективная переработка информации и синтез новых смыслов» [Боженкова, 2000, с. 20]. В целях поиска подобных точек соприкосновения или расхождения нам представляется верным для исследователя любого контингента учащихся (в нашем случае студентов из арабских стран) проанализировать этноспецифические факторы, влияющие на формирование и становление личности учащегося.

К таким факторам мы предлагаем отнести следующие:

1. Влияние родного языка. Ребенок, едва родившись, слышит звуки родного языка, у него формируются навыки восприятия определенных звуков речи, интонаций, ритмов слова. По мере овладения родным языком человек воспринимает определенную картину действительности, определенный «образ мира». Сопоставительный анализ системы родного языка учащегося и изучаемого языка традиционно используется методистами при создании национально-ориентированных пособий и учебников.

2. Социум. Исследования психологов свидетельствуют о внутренней связи между развитием личности и окружающей социальной средой. Социальная среда выступает как определяющее условие развития его личности. Как пишет Л. Шепелевич: «Зная основные факторы окружающей среды, влияющие на формирование личности учащегося, можно определить те компоненты, которые составляют ее внутренний мир, развивающийся в процессе обучения» [Шепелевич, 2011, с. 724]

К факторам социальной среды, влияющим на развитие всех членов данного общества, мы относим:

1) язык как явление социальное, т. е. какой язык является государственным языком общения, какова языковая политика государства, существуют ли трудности обществу (например, ситуация диглоссии); Так, для исследуемого нами арабского контингента существенным оказывается изучение языковой политики и языковой ситуации в арабских странах. Поскольку соотношение арабского литературного языка и диалекта (ситуация диглоссии в арабских странах), соотношение арабского языка и английского/французского языка в языковом сознании учащегося (страны Магриба) может в дальнейшем влиять на темп усвоения нового языка, стиль когнитивного сознания учащихся и т.п.;

2) систему воспитания: в семье и вне ее; национальные традиции семейного устройства. Особый интерес будут представлять для исследователя в нашем случае коммуникативные и речевые правила и табу, связанные с семьей и принятые в том или ином лингвокультурном сообществе. Проводимое нами анкетирование среди арабских студентов, например, показывает, что тема семьи для арабов является зоной повышенной чувствительности. Ответы респондентов подтверждают, что у арабского учащегося (особенно мужского пола) расспросы о женской половине семьи вызывают, как минимум, психологический дискомфорт, как максимум – резкое отрицание и гнев. В то время как для русской коммуникативной культуры расспросы о семье – проявление личной симпатии, заинтересованности и дань вежливости;

3) структуру гендерных ролей в обществе. Каждая национальная культура имеет свою традиционную структуру гендерных ролей. И хотя в последние годы процесс глобализации и открытость информационного пространства способствовали сгла-

живанию национальных проявлений культур, тем не менее, многие культуры сохраняют свое специфическое понимание роли мужчины и женщины, определяют их поведение в той или иной сфере человеческой деятельности, в том числе в сфере образования. Различия в гендерных стереотипах учащегося и преподавателя накладываются на общекультурные различия и могут служить дополнительным источником тревожности у иностранных учащихся;

4) систему обучения и образования. Иностранные учащиеся прибывают из различных стран, имея свой ограниченный опыт учебной деятельности, отражающий национально-культурную специфику. Сравнение национальных педагогических концепций и российской педагогической системы дает преподавателю понимание возможных проблем адаптации инофона к системе обучения в российском вузе. Спецификой традиционной системы образования в арабском мире является опора на ислам, авторитарная роль учителя, опора на письменные виды учебной деятельности. Учет принципов исламской педагогической теории может служить основой для исследования особенностей академической адаптации арабских учащихся в условиях российской образовательной среды и выработки рекомендаций по облегчению адаптационного процесса соответствующего контингента. Кроме того, понимание принципов исламского воспитания дает возможность использовать эти принципы при формировании мотивации арабских учащихся к учебной деятельности;

5) религию. Какая религия исторически и традиционно главенствует в родной стране учащегося, каковы отношения государства и религии (церкви)? Данный фактор может быть более или менее весом при исследовании различных контингентов учащихся. Однако в работе с арабскими студентами трудно преувеличить значение понимания роли ислама в структуре арабского общества и его влияния на формирование национального характера;

б) культуру в широком смысле слова – традиции, обычаи, быт, речевой и поведенческий этикет;

7) искусство (музыка, изобразительное искусство, литература, танцы), соотношение и взаимоотношения национального искусства и мировой культуры. Так, традиционное исламское изобразительное искусство и музыкальные традиции коренным образом отличаются от общеевропейской культуры, однако именно они влияют на восприятие арабскими учащимися искусства других народов. Понимание различий в культурном наследии арабской и европейской цивилизации позволит оценить преподавателю, какие моменты в истории российского искусства и литературы требуют более тщательного разъяснения, что может вызвать определенное неприятие или, наоборот, интерес со стороны арабских студентов.

Как мы видим, социальные факторы во многом являются национально специфическими, однако поддаются систематическому описанию и могут быть учтены при разработке методики работы с определенным контингентом учащихся.

На основе систематического описания национально-специфических черт определенного контингента (в нашем случае – арабского), а также диагностирования проблем адаптации у студентов данного контингента, уже изучающих русский язык в России (анкетирование, беседа, наблюдения), мы предлагаем разработать модель

адаптации данного контингента учащегося в различных условиях (моноязычная или поликультурная группа, краткосрочное или долгосрочное обучения, уровень начальной подготовки). При этом национально ориентированная модель лингвокультурной адаптации должна быть построена с учетом и на базе этнопсихологических, этнокультурных, учебно-познавательных особенностей иностранных (арабских) учащихся и представлять собой совокупность педагогических и методических приемов адаптации средствами русского языка применительно к данному конкретному контингенту учащихся и конкретным целям и условиям работы. Модель эта должна представлять собой мультикомпонентную многоуровневую структуру, охватывающую все типы адаптации, значимые для данного контингента учащихся, и все уровни взаимоотношений инофона с окружающей средой. В зависимости от сроков обучения, целей и задач, а также от национальной наполненности группы (моноязычная или поликультурная учебная группа) преподаватель русского языка как иностранного может использовать весь комплекс средств или его отдельные элементы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Баринаева Е.Б.* Этнопсихологические особенности народов Востока. Учебное пособие/ Е. Б. Баринаева. М.:РУДН, 2012, 193 с.
- Бердичевский А.Л.* Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А.Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов; под ред. проф. А.Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.
- Боженкова Р.К.* Понимание текста как лингвокультурологическая категория: монография/Р. К. Боженкова. Курск: КурскГТУ, 2000. 176 с.
- Гудков Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации/ Д.Б. Гудков. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.
- Крысько В.Г.* Этническая психология. Учебное пособие/ В. Г. Крысько. М.: Издательство «Академия», 2008. 320 с.
- Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/Э. Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
- Поморцева Н.В.* Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дис. ... д-ра педагог. наук: 13.00.02. / Н.В. Поморцева. М., 2010. 361 с.
- Поморцева Н.В.* Новые подходы к организации обучения РКИ: лингвокультурная адаптация инофонов как комплексная задача обучения РКИ/ Русский язык в современном мире... Материалы II Международной научной конференции. М.: Изд. Высшая школа перевода МГУ, 2011. 752 с.
- Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке /А.И. Сурыгин. СПб: Издательство «Златоуст», 2000. 230 с.
- Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова.- 3-е издание. – М.: Изд-во МГУ, 2008. 352 с.
- Шепелевич Л.* Личность современного учащегося / Русский язык и литература во времени и пространстве: сборник научных статей и докладов: к 45-летию Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Москва: ГИРЯП, 2011. 407 с.

Кулакова В.А.

Султанова А.М.

Российский университет дружбы народов
г. Москва (Россия)

V.A. Kulakova

A.M. Sultanova

Russian University of People Friendship
Moscow (Russia)

УСВОЕНИЕ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ БЕЗ ПРАВИЛ ПО ФОРМУЛЕ «ИНВАРИАНТ СТ»

ACQUISITION OF THE RUSSIAN ORFOGRAPHY WITHOUT RULES BY FORMULA «INVARIANT ST»

В этой статье предлагается научная методическая концепция обучения русскому словообразованию и орфографии без правил по формуле М.Ш. Шекихачевой «Инвариант СТ», которая направлена на научный подход и практику оптимизации познавательных целей иностранных учащихся.

This article offers a scientific methodical conception of learning of Russian word building and orfography without rules under the formula by M.S. Shekichacheva «Invariant ST» which is directed on approach of the scientific theory and practice on optimization of cognitive interests of foreign students.

Ключевые слова: русское словообразование, структурно-схематическая схема, М.Ш. Шекихачева, структурная методика, формула «Инвариант словообразовательного типа», орфография без правил, познавательная оптимизация.

Key words: Russian word building, structural-schematic scheme, M.S. Shekichacheva, structural methodic, formula «Invariant of word building», orfography without rules, cognitive optimization.

Основной единицей классификации словообразовательной системы является словообразовательный тип. Каждый СТ имеет комплекс достоинств как собственно словообразовательных, так и грамматических. И эти два аспекта-стороны СТ – открывают новые пути комплексного подхода изучения многих вопросов курса русского языка в процессе моделирования.

Один из возможных путей – это изучение во взаимосвязи ряда вопросов грамматики, орфографии и лексики на основе СТ. Учащиеся руководствуются схемами СТ при образовании слов, при составлении словосочетаний того или иного вида, при составлении предложений. Этим объясняется высокая активность учащихся, убежденность, доказательность и самостоятельность их ответов.

В ходе моделирования производных слов произвольно, без заучивания специальных орфографических правил, усваивается и их написание. Из наблюдения над моделью вытекает логический и «орфографический облик» слова. Благодаря этому,

отпадает необходимость в изучении правил орфографии и, в первую очередь, касающихся правописания приставок и суффиксов.

Словообразование в языкознании получило автономность сравнительно недавно. Поэтому здесь много нерешенных проблем. Это касается как теории, так и практики (методики). Если теория не ведет практику по пути развития, тогда авторитет канонической теории, сдерживая простое решение проблем, не способствует развитию образования, значит, и культуры в целом. Такие примеры известны во всех сферах науки.

Ученые и педагоги вели эксперимент, поиски новых путей обучения грамоте. С годами методика совершенствовалась и передавалась из поколения к поколению: слоговой метод не вводил учащихся в звуко-слоговое строение, учащимся был непонятен звуковой состав; слого-звуковой метод («Новая азбука» Л.Н. Толстого): постепенное усложнение слогового состава слов в текстах для чтения, т.е. разложение слогов на звуки и соединение звуков в слоги на слух; звуковой синтетический метод (Генрих Стефани, Н.А. Корф): определение таких понятий, как «звук», «буква», «название буквы»; введение приема протяжного произношения согласных: *сссс-аааа = са*; звуковой (слоговой) метод (Жакото) и, наконец, звуковой (слоговой) аналитико-синтетический метод. Все эти поиски, эксперименты вели к выделению звука в слоге и отделению звука от названия буквы. Над разработкой этого метода трудились выдающиеся педагоги Западной Европы: Грезер, Дистервег, Фогель и др. У нас создателем этого метода был К.Д. Ушинский, а его более поздними последователями Д.И. Тихомиров, В.А. Флеров. Так состоялось торжество лингводидактики, открывшее новое направление в обучении грамоте.

Этот новый метод утвердился в России только после Октябрьской революции, хотя «Родное слово» К.Д. Ушинского было издано в 1864 году. Далеко не все поняли и приняли новое направление в обучении грамоте. Рациональный путь обучения чтению и письму долго не был принят обществом. В обучении действовали параллельно два метода: традиционный – буквослагательный и новый – звуковой (слоговой) аналитико-синтетический.

Первая Всероссийская всеобщая перепись населения показала в 1870 году, что грамотность населения по России составляла 21% (четверо из пяти не умели ни писать, ни читать!). По официальным подсчетам предполагалось, что достижение сплошной грамотности станет возможным в России через 120 лет, на Кавказе и в Сибири – через 430 лет, а в Средней Азии – через 4600 лет. [Степанов, 1984, с. 23].

После выхода «Родного слова» К.Д. Ушинского в 1870 году русский педагог-методист начального обучения Н.А. Корф писал: «В большинстве школ, в которых обучают грамоте по буквослагательному методу, умение писать считается какой-то высшей наукой, в тайны которой посвящаются только немногие лучшие ученики. Из десяти мальчиков только один пишет» [Кофт, 1870, с. 140]. Примерно в то же время дед Каширин у себя на печи учил внука Алешу (М. Горький: 1868–1936) тоже по буквослагательному методу. А когда Алеша получил подарок матери – Варвары «Родное слово», он за одну неделю овладел грамотой. Учились по этому методу М.В. Ломоносов, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов и дом Романовых, министры

Российской империи и др. В настоящее время в течение всего школьного обучения русскому языку истинно научные знания и опыт учащиеся приобретают только в первом классе, даже, в первой половине учебного года. И ребенок на основе фонетического принципа и адекватного ему метода постигает тайны чтения и письма, т.е. грамоты. Это свершается при его участии и через его звуковое (слоговое) чтение: *ма-ма, ра-ма, зем-ля* и т.д.

Труды К.Д. Ушинского, посвященные первоначальному преподаванию русского языка «Родное слово» и «Руководство к преподаванию по «Родному слову», произвели настоящую революцию в постановке начального обучения. Кавказовед Н.Ф. Яковлев пошел дальше К.Д. Ушинского. В 1923 году он издал книгу «Таблицы фонетики кабардинского языка», содержащую подробное описание звукового строя лишь одного языка. Так была создана теория, способная осветить практику «языкового строительства», подвести под нее фундамент. Сформулированный Н.Ф. Яковлевым фонемный принцип письма позволил создать письменности для 70 языков народов СССР.

В области словообразования доктор педагогических наук, профессор М.Ш. Шекихачева повторила то, что сделали К.Д. Ушинский и Н.Ф. Яковлев с той разницей, что вначале она на стыке трех наук: структурной лингвистики, психологии (теории об ориентировочной основе действия – ООД), экспериментальной методики открыла новую лингводидактическую единицу – формулу построения производных слов «Инвариант словообразовательного типа (СТ), затем разработала комплексно-процессуальный метод изучения языков (на примере русского, кабардинского, арабского) и создала структурные учебники «Русское слово» и методические руководства к ним для 5, 6 и 7 классов.

М.Ш. Шекихачева хорошо известна широкому кругу специалистов – не только методистов, но и лингвистов-теоретиков – как автор новой методики преподавания русского языка в школе, основы которой были заложены в ее монографии «Содержание и приемы обучения русскому словообразованию: выход в лексику, грамматику и орфографию». Дальнейшее развитие это направление лингводидактики получило в книге «Модели и схемы словообразовательных типов русского языка», в монографии «Формула «Инвариант СТ» – основа комплексно-процессуального метода изучения языков (на примере русского)» и др.

В.В. Лопатин, как специалист, вплотную занимающийся проблемами русской орфографии утверждает, что методика, разработанная М.Ш. Шекихачевой, позволяет увязать усвоение орфографии в школе с систематическим курсом изучения самого русского языка и, таким образом, добиваться грамотности учащихся, не тратя, как это делается теперь, очень большую часть учебного времени на чисто орфографические проблемы [Лопатин, 2006, с. 5]. Словообразование на основе формулы «Инвариант СТ» выявляет логическую связь структуры слова с правописанием и приводит учеников к осознанному орфографическому выбору.

В отличие от традиционных учебников и программ по русскому языку, где словообразованию уделяется обособленное от других разделов место, М.Ш. Шекихачева видит в словообразовании тот важный участок языковой системы, тот узел, в кото-

ром тесно переплетены разные уровни языка – лексический, фонологический (с выходом на орфографию), морфологический, который может поэтому служить опорой при изучении этих языковых явлений. Содержание обучения по русскому словообразованию в школах и вузах, построенное на традиционной теории языкознания, выдает механический анализ состава и структуры слова. И в этих условиях русская орфография может изучаться через зубрешку ошибочных по своей сути, алогичных правил. В традиционной теории языкознания «измерительным прибором» словообразования, т.е. производности – непроизводности служит СС – словообразовательный способ. В этом способе не запрограммированы ни план а) конкретного значения форманта, ни его б) выражения. И, наоборот, основной единицей словообразования является словообразовательный тип, только через СТ раскрывается, познается и глубоко усваивается структура производного слова. Поскольку предметом схемы СТ является построение производных слов, то, следовательно, производные слова являются и предметом, и итогом словообразовательного процесса. Процесс этот проходит через четыре конкретных пункта, в результате чего порождается итог. Контрольные пункты – это ориентировочные основы действия:

- 1) к какой части речи относится производящее слово («запущенный предмет»);
- 2) какой формант присоединяется к производящей основе (производящему слову);
- 3) какое добавочное значение приобретает при этом «запущенный предмет»;
- 4) подтверждается ли, что «запущенный предмет» приобрел в итоге добавочное значение.

Например, имена существительные с суффиксами -ни(е), -ени(е) и др. образуются от глаголов совершенного и несовершенного вида: хранить – хранение, гореть – горение, выступать – выступление, говорить – говорение, выполнять – выполнение.

Существительные среднего рода с суффиксами -ни(е), -ени(е) и др. как и глагол, обозначают действие, состояние. Только глагол обозначает действие во времени, существительное – вне времени. Эти существительные, как существительные с суффиксами -аци(я), -ици(я), называются отглагольными, так как они обозначают действие по глаголу.

Данный СТ отличается высокой продуктивностью. Студенты повседневно встречаются с такими словами: на уроках истории, химии, физики и математики.

Суффикс -ни(е) образует существительные от глагольных основ на -а-, -ова- или на -е-:

наказа(ть) – наказа+ ни(е) = наказание
рисова(ть) – рисова+ни(е) = рисование
уме(ть) – уме+ни(е) = умение

Суффикс -ени(е) образует существительные от глагольных основ на -и-, -а-, -я-, -ну(ть) и т.д. Причем гласные, а также суффикс -ну- усекаются: хранИ(ть) – хран+ени(е), упражнЯ(ть) – упражн+ени(е). Суффиксы -ани(е), -ть(е) выступают редко: окончИ(ть) – оконч+ани(е), ши(ть) – шить(е).

В СТ с суффиксами -ни(е), -ени(е) и т.д. «запрограммированы» следующие темы:
1. Виды глагола. Неопределенная форма глагола: написать – хранить. 2. Переход-

ные – непереходные глаголы: запевать – заболевать. 3. Род (средний), склонение 2. Словосочетания: существительное + существительное в косвенном падеже; деепричастие + существительное; глагол + существительное в косвенном падеже.

Применительно к конкретному словообразовательному процессу это оказалось возможным выразить через последовательность из четырех операций, обозначаемых римскими цифрами от I до IV.

I	II	III	IV
производящее (часть речи)	формант	производное (часть речи)	лексическое значение производного слова

Модель СТ

I	II	III	IV
глагол	суффикс -ни(е)	существительное	лексическое значение производного слова –
отрицать	отрица+ние(е)	отрицание	отрицание действие по глаголу («отвергнуть что-либо, не соглашаться с чем-либо»)

Итак, вначале следует построить слова, пропустить через контрольные пункты процесса и только затем обобщить суть операций в схеме. А именно: I – **от чего**, II – **при помощи чего**, III – **образуем что**; IV – **со значением** (абстрагированным). (*курсив мой – В.К.*) И в итоге получаем формально – семантическую схему построения слов. А это и есть действие, иначе – моделирование.

– от производящей основы глагола (I)

– при помощи суффикса -ни(е), или -ени(е)
-ани(е), -ть(е), -и(е) (II)

Схема СТ – образуем имя существительное, (III)

– совмещающее в своем значении присущее производящему глаголу значение процессуального признака (действия, состояния) со значением существительного как части речи (IV)

Частные значения СТ реализуются в тренировочных упражнениях.

1. Прочитайте значения глаголов, затем от глаголов по схеме СТ смоделируйте существительные. Составьте с этими словами предложения.

2. Спишите, ставя слова в скобках в нужном роде, числе, падеже.

Влияние – действие, оказываемое кем-либо на кого-, что-либо – воздействие. Влияние – какое? (большой, сильный, глубокий, серьезный, слабый, некоторый, постоянный, хороший, положительный, плохой, вредный, отрицательный, опасный).

Влияние кого? чего? (человек, отец, мать, сестра, подруга, поэт, писатель, коллектив, группа, радио, кино, телевидение, книга, улица) на кого? на что? (человек, студент, писатель, поэт, молодежь, организм, результат).

В целом же модель и схема СТ есть формула построения мотивированных слов. Таким образом, модель СТ – это конкретное действие, которое состоит из четырех операций: I, II, III, IV; схема СТ – это абстракция, которая тоже состоит из четырех операций, обозначаемых точками, где постоянно присутствуют слова-фиксаторы: *от... при помощи... образуем... со значением....* (курсив мой – В.К)

Операционные опорные основы модели СТ (любой) строго повторяются во всех моделях СТ. При моделировании заменяются «детали». Сама заменяемость «деталей» обладает контролируемым свойством. Суть всех (любых) моделей СТ поддается обобщению в конкретных схемах СТ, а суть же всех схем СТ – в единой универсальной схеме – инварианте нового действия – СТ, где столько же ООД, сколько в каждой схеме СТ.

Общеизвестно, что изучение словообразования способствует повышению орфографической грамотности. Орфографическое правило констатирует застывшую истину, не вызывая сомнений, не подвергая анализу и не отвечая на вопрос: «почему?» Но зубрежка орфограммы отупляет мозг, а многократное ее закрепление в форме трудных упражнений вырабатывает лишь механический навык, который со временем утрачивается. Возникает ситуация, когда ученик знает правило, а писать грамотно не умеет.

Словообразование на основе формулы «Инвариант СТ» выявляет логическую связь структуры слова с правописанием и приводит учеников к осознанному орфографическому выбору.

Инвариант СТ – это синтез академической теории СТ и научно-педагогического эксперимента. Это новое направление в методике изучения самого словообразования и связанных с ним разделов курса русского языка.

Изучение словообразования по формально-семантическим схемам имеет чисто практические цели. Оно является активным средством расширения словарного запаса учащихся. Изучение структуры мотивированных слов (а их в словарном составе русского языка не менее 96% – 126 690 слов) направлено на то, чтобы учащиеся, во-первых, могли правильно употребить и образовать необходимое слово для выражения определенного значения составляющих морфем, и, во-вторых, могли правильно употребить и образовать необходимое слово для выражения определенного значения. За счет этого учащиеся могут расширить свой словарный запас в 10–15 раз.

Учебная единица «Инвариант СТ» – порождающая основа для интенсивного обогащения лексики по моделям и схемам СТ, комплексного усвоения фонетики, грамматики и орфографии, анализа структуры и состава слова, обучения стилям речи, выхода в текст. Очевидно, что логично и разумно изучать основы, порождающие возможность объединять большие группы лексических единиц, а не сами разрозненные единицы. Дело в том, что по схемам одних СТ моделируется сто-двести слов, а по схемам других СТ – тысячи и более. Каждый СТ имеет свой комплекс характеристик как собственно словообразовательных, так и грамматических. И эти два аспекта – стороны СТ – открывают новые пути комплексного подхода к изучению словообразования. И самое главное – это изучение во взаимосвязи ряда

вопросов фонетики, грамматики, орфографии и лексики на основе свойств СТ. У учащихся появится «чутье» языка, они начнут понимать, что значение образуемого слова объясняется через значение исходного. При этом вырабатывается навык «узнавания» родственных слов не только по внешнему виду, но и внутреннему их содержанию, что очень важно при чтении текстов. Знание законов построения слов, основных способов словообразования, морфемки языка дает возможность вместо механического заучивания слов сознательно догадываться о значении многих тысяч производных и сложных слов, даже если они встретились впервые. Такая интенсификация процесса овладения лексикой разгружает память, облегчает и делает активным весь процесс обучения, так как высвобождает аудиторное время для активной речевой практики учащихся.

Это позволяет учащимся устанавливать отношения между словами, определять формальное и семантическое отличие производного слова от производящего. При организации такой работы на уроке важным является отбор определенного лексического минимума. Необходимо использовать слова с частотными морфемами, значение которых без труда можно выразить с помощью уже известных слов.

Необходимо взять из учения о русском словообразовании те и только те сведения, которые необходимы для обучения русскому языку: 1) сведения о том, что существует конкретный круг значимых единиц по протяженности меньших, чем слово; 2) сведения о том, что эти единицы функционируют нерегулярно, непоследовательно (эти два типа сведений в основном соответствуют языковой интуиции, которой обладают носители языка); 3) сведения о тех немногочисленных и ограниченных в своем употреблении правилах, которые отражают более или менее последовательные моменты в функционировании таких единиц, как морфы. Эти сведения наиболее ценны для изучающих русский язык как иностранный.

В новой учебной единице заложены богатые потенциальные возможности. Сложная словообразовательная теория, изучаемая через инвариант СТ, может быть доступно объяснена, усвоена, принята – это главное! – при моделировании и семантизации производных слов, при определении правописания частей слов через их структуру, что освободит учащихся от необходимости заучивания наизусть правил правописания многочисленных суффиксов, приставок и т.д. В «Инварианте СТ» заложены возможности, которые могут обеспечить грамотность учащихся. Жизненность и практическая необходимость интерпретации любого словообразовательного акта через СТ давно получила теоретическое и через эксперимент – практическое доказательство и подтверждение на уроках русского языка в иностранной аудитории.

Многогранная формула «Инвариант СТ» дает возможность усвоения орфографии через структуру слова, последняя же раскрывается при построении производных слов по моделям и схемам СТ. Если множество подчиняется одному закону, значит, надо знать этот закон, как таблицу умножения, чтобы не зубрить частные случаи, которых множество. Недочеты правил орфографии раскрываются при моделировании по схемам СТ. 163 правила (орфограммы) покинут страницы учебников, как только формула построения производных слов «Инвариант СТ» будет включена

в школьные программы и учебники. То же самое повторится и в других языках, как только в них будет принята формула «Инвариант СТ». Это неминуемо: «Инвариант СТ» – структурирующая единица. В будущем все, кто умеет читать и писать, научатся легко строить производные слова, которых в любом языке более 90%, а в русском – 96%. Так, понятие «грамота» обогатится еще одним видом (помимо чтения и письма) деятельности, а именно: умением строить производные слова, а значит и писать грамотно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Кофт Н.А. Начальная школа: Руководство учителей сельских школ. – СПб, 2-е издание, 1870.

Лопатин В.В. Отзыв о материалах, присланных М.Ш. Шекихачевой. // Структурная методика преподавания языков. - Нальчик, 2006, № 5.

Основы методики начального обучения русскому языку. // Под редакцией Н.С. Рождественского. – М., Просвещение, 1965.

Советский энциклопедический словарь. – М., Советская энциклопедия, 1987.

Степанов Г.В. О филологии и филологах. Энциклопедия юного филолога (языкознание). – М., Педагогика, 1984.

Шекихачева М.Ш. Формула «Инвариант СТ» основа комплексно- процессуального метода изучения языков.- Нальчик, Издательский центр «Эль-Фа», 2003.

Шекихачева М.Ш. Модели и схемы словообразовательных типов русского языка.- М., Высшая школа, 1993.

Шекихачева М.Ш. Формула «Инвариант СТ»: усвоение русской орфографии без правил. – Нальчик, Издательский центр «Эль-Фа», 2001.

Шекихачева М.Ш. Структурная методика преподавания языков. – Нальчик, 2006, № 5
Энциклопедический словарь юного филолога. – М., Педагогика, 1984.

Кулик А.Д.
Российский университет дружбы народов
г. Москва (Россия)

A.D. Kulik
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow (Russia)

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ПРОФЕССИЯ – ПОЛИТОЛОГ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

TEXTBOOK «PROFESSION – POLITICAL SCIENTIST»
AS A REFLECTION OF TEACHING SPECIALTY LANGUAGE IN ORDER
TO ADDRESS THE PARTICULAR NEEDS OF PRE-UNIVERSITY
FOREIGN STUDENTS

Данная статья посвящена проблеме создания учебных пособий нового поколения, отражающих цель и содержание обучения иностранных студентов языку специальности на этапе довузовской подготовки. В статье представлена структура вышеназванного пособия, которое состоит из трех частей. Первые две части рассчитаны на изучение в I семестре и охватывают элементарный и базовый уровни владения языком. Третья часть изучается во II семестре и охватывает I сертификационный уровень.

Отмечается, что впервые изучение языка специальности студентами гуманитарного профиля носит опережающий характер и начинается с четвертой недели обучения; что система работы с понятием предложена уже на элементарном уровне; что адаптированный текстовый материал, включает тексты по философии и политологии; что студенты на I сертификационном уровне работают со специальными терминами и в текстах по специальности, и в газетно-публицистических статьях; что аппарат упражнений включает задания на анализ, дефиницию и формулировку понятий, работу с информацией, реализацию когнитивных стратегий и т.д.

Единицей отсчета является модуль, вбирающий в себя целое направление и обеспечивающий определенные группы компетенций, поэтому знание основных понятий философии и политологии, а также когнитивных стратегий облегчает слушание лекций, формирует предметную и коммуникативную компетенции, обеспечивает перенос знаний с одной дисциплины на другую и выполняет функцию реализации межпредметных связей в профессиональных модулях «Политология», «Международные отношения».

This article concerns the development of a new generation of specialty language textbooks designed to address the particular needs of pre-university foreign students. The educational materials described in this article are divided into 3 sections intended to be taught over a 2 semester period. Sections 1 and 2 are designed for use in the first semester and fulfill the requirements for elementary and basic level language proficiency. Section 3, intended for use in the second semester, fulfills the requirements for First Certification Level language proficiency.

The innovative approach taken in this course of foreign language study targets the interests of humanities students. After an initial three week phase of vocabulary and grammar development, course texts turn to popular topics within the humanities including philosophy and political science.

In the second semester, which targets the achievement of First Level Certification, course work focuses on newspaper and journalistic articles. These texts are supported by exercise materials designed to develop concept analysis and formulation via the use of practical, effective cognitive strategies.

By proactively employing materials that speak to the interdisciplinary interests of humanities students and then applying specific cognitive strategies to those materials, students acquire the specialized language skills needed to process lectures and transfer knowledge from one discipline to another.

Ключевые слова: язык специальности; довузовская подготовка; цель и содержание обучения; понятие; модуль; межпредметные связи; опережающее обучение; предметная и коммуникативная компетенции; когнитивные стратегии; аппарат упражнений; структура пособия; архитектура специального текста; газетно-публицистические статьи.

Key words: specialty language; pre-university training; purpose and content of training; concept; module; interdisciplinary connections; proactive training; objective and communicative competences; cognitive strategies; exercise unit; structure of textbook; special text architectonics; newspaper and journalistic articles.

Основная цель преподавания русского языка иностранным учащимся на этапе довузовского обучения, как известно, – подготовка к успешному восприятию программы по языку специальности, или «языку для специальных целей» (LSP).

Для достижения основной цели иностранные учащиеся должны овладеть языком предмета как средством профессионального общения и как средством получения научной информации и на этой основе усвоить необходимые знания предмета с умением излагать их на русском языке для продолжения обучения на I курсе. Для этого требуется не только знать язык предмета, включая лексику и конструкции предложений, свойственные научному стилю речи, но и владеть коммуникативными умениями, а также пользоваться глоссарием и словарем.

Реализация поставленных задач представлена в учебном пособии по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных специальностей по направлениям «Политология», «Международные отношения» (элементарный, базовый и I сертификационный уровни).

Текстовый материал пособия включает адаптированные тексты по философии и политологии. В глоссарии представлены дефиниции понятий из авторитетных справочных изданий с адаптацией.

Единицей отсчета является модуль, вбирающий в себя целое направление и обеспечивающий определенные группы компетенций, поэтому знание основных понятий философии и политологии, а также когнитивных стратегий облегчает слушание лекций, формирует предметную и коммуникативную компетенции, обеспечивает перенос знаний с одной дисциплины на другую и выполняет функцию реализации межпредметных связей в профессиональных модулях «Политология», «Международные отношения».

Пособие состоит из трех частей. Первые две части рассчитаны на изучение в I семестре и охватывают элементарный и базовый уровни владения языком. Третья часть изучается во II семестре и охватывает I сертификационный уровень.

Основное отличие представляемого пособия состоит в следующем:

I часть пособия построена на опережающем обучении, которое начинается с четвертой недели.

Уже на второй-третьей неделях обучения на 5 уроке изучения учебника «Прогресс». Элементарный уровень целесообразно ввести прилагательные политический, структурный, территориальный, организационный, государственный.

На четвертой неделе обучения после изучения конструкции у кого? есть что? урока № 8 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень» 2 часа отводится на изучение темы № 1 «Государство. Элементы государства. Власть» предлагаемого пособия.

На пятой неделе обучения после изучения темы «Множественное число, родительный падеж количества» урока № 9 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень» 2 часа отводится на изучение темы № 2 «Власть» настоящего пособия.

На шестой неделе обучения после изучения темы «Глаголы движения урока № 11 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень» 2 часа отводится на изучение темы № 3 «Структура государства» настоящего пособия.

На седьмой неделе обучения после изучения глагола мочь + inf., V падежа в уроке № 13 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень» 2 часа отводится на изучение темы № 4 Территория. Налоги. Суверенитет» настоящего пособия.

На восьмой неделе обучения после изучения тем «Несовершенный/совершенный виды глагола», «Родительный падеж количества» урока № 16 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень» 2 часа отводится на изучение темы № 5 «Понятие государства. Признаки государства» настоящего пособия.

На девятой неделе обучения после изучения темы «Понятие государства. Признаки государства» рекомендуется написать контрольную работу № 1 (элементарный и базовый уровни владения языком).

Работа над понятием проходит при рассмотрении родо-видовых признаков понятия «Государство – власть, территория, налоги, суверенитет».

II часть пособия приходится на десятую неделю обучения, что соответствует уроку № 17 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень». 2 часа отводится на изучение темы № 1 «Что такое политика?» настоящего пособия.

На одиннадцатой неделе изучается тема № 2 «Юрий Крижанич» настоящего пособия.

На двенадцатой неделе обучения после изучения урока № 1 и в процессе изучения урока № 2, IV падеж имен прилагательных по учебнику «Прогресс». Базовый уровень» 2 часа отводится на изучение темы № 3 «Что такое политическая система» настоящего пособия.

На тринадцатой неделе обучения после изучения урока № 2 по учебнику «Прогресс. Базовый уровень» 2 часа отводится на изучение темы № 4 «Как возникло государство? (Теократическая концепция)» настоящего пособия.

На четырнадцатой неделе обучения после изучения темы «Как возникло государство? (Теократическая концепция)» рекомендуется написать контрольную работу № 2.

На пятнадцатой неделе обучения после изучения урока № 3 по учебнику «Прогресс». Базовый уровень» 2 часа отводится на изучение темы № 5 «Государство Платона».

На шестнадцатой неделе обучения после изучения темы урока № 4 «Дательный падеж имен прилагательных единственного и множественного» по учебнику «Прогресс». Базовый уровень» 6 часов отводится на изучение темы № 6 «Патриархальная теория возникновения государства».

На семнадцатой неделе обучения после изучения темы урока № 4 «Дательный падеж имен прилагательных единственного и множественного» по учебнику «Прогресс». Базовый уровень» 6 часов отводится на изучение темы № 7 «Теория общественного договора».

На восемнадцатой неделе обучения рекомендуется до изучения темы прочитать текст «Шахматы – ее любимое слово» в уроке № 4 по учебнику «Прогресс». Базовый уровень. В процессе изучения урока № 5 «Творительный падеж имен прилагательных единственного и множественного числа» по учебнику «Прогресс». Базовый уровень» 6 часов отводится на изучение темы № 8 «Противоречие. Развитие. Прогресс».

На девятнадцатой неделе обучения после изучения темы «Противоречие. Развитие. Прогресс» рекомендуется написать контрольную работу № 3.

На двадцатой неделе обучения рекомендуется написать итоговую контрольную работу за I семестр (I сертификационный уровень владения языком).

Формирование понятий – сложный феномен, который имеет две основные фазы: на первой человек замечает важные характеристики, а на второй улавливает логическую связь характеристик. Таким образом, формирование понятий включает его анализ, дефиницию и формулировку.

- Показателем усвоения понятия будет считаться осознание его содержания, выделение существенных признаков, осознание границ понятия и его место среди других понятий, и, самое главное, умение пользоваться понятием в своей познавательной и практической деятельности.
- III часть пособия отличается архитектурой специального текста, диктуемого логикой и спецификой предметного знания. Тексты по специальности дополнены статьями из «Независимой газеты». Студенты имеют возможность прочитать и рассказать газетно-публицистические тексты, в которых присутствуют специальные термины, таким образом, они наблюдают специальные термины и в текстах по специальности, и в газетно-публицистических статьях.
- Аппарат упражнений включает задания на анализ фактов, работу с информацией, реализацию когнитивных стратегий и т.д., так как понятие компетенции выходит за рамки триады: «знания-навыки-умения».
- Представлены упражнения при обучении диалогической речи языку специальности, где обучаемый не инициатор диалога (Базовый уровень) и где обучаемый инициатор диалога (I сертификационный уровень).
- Изложение учебного материала в виде графов позволяет обобщить полученные знания, как по отдельным урокам, так и по всем темам.

- Отражение существенных связей и дифференций между понятиями, которые в своей совокупности определяют логическую структуру материала, отвечает принципам системного подхода и создает базу языка специальности.
- Тематика текстов ориентирована на содержание обучения на I курсе.

Для студентов-нефилологов значимо умение определять предметы, явления, процессы своей специальности, классифицировать их, характеризовать и т.д. Эти коммуникативные задачи в русской научной речи имеют свои преимущественные способы выражения, которые представлены в функционально-коммуникативных блоках.

Таким образом, такой путь приобщения иностранных учащихся к учебно-профессиональному общению позволяет:

- решить коммуникативные задачи на основе умения передавать свои коммуникативные намерения и извлекать из высказывания других их коммуникативные намерения;
- овладеть знаниями, навыками и умениями, необходимыми для работы по специальности, следовательно, является средством получения профессиональной компетенции;
- обеспечить сотрудничество с коллегами и с профессиональной межличностной средой.

Рассмотрим, как реализуются цели и содержание обучения иностранных студентов языку специальности на этапе довузовской подготовки (Элементарный уровень).

Тема № 1

ГОСУДАРСТВО. ЭЛЕМЕНТЫ ГОСУДАРСТВА. ВЛАСТЬ.

(Рекомендуется после изучения конструкции у кого? есть что?, урок № 8 по учебнику «Прогресс». Элементарный уровень.)

5-ая неделя обучения, 2 часа

Предтекстовые задания

Задание № 1

Прочитайте слова и словосочетания. Посмотрите их значения в словаре.

Запишите новые слова.

Государство, – а

политика – политический – политик

структура – структурный

территория – территориальный

организация, – ии

общество, – а

следовательно

власть, ж.р, (ед.ч.)

население

закон, – ы

Государство рассматривается как политическая организация общества.

Государство рассматривается как политическая, структурная организация общества.

Государство рассматривается как политическая, структурная и территориальная организация общества.

Задание № 13

Прочитайте текст и ответьте на вопрос: «Какие элементы государства вы можете назвать?»

ГОСУДАРСТВО И ВЛАСТЬ

Государство рассматривается как политическая, структурная и территориальная организация общества. Следовательно, элементы государства – власть, население и территория.

Государство – это политический институт. У него есть политическая власть.

Власть имеет субъект и объект. Субъект – это человек, организация, население (народ). Объект – тот, кто подчиняется.

Послетекстовые задания

Задание № 14

Ответьте на вопросы.

Как рассматривается государство?

2. Что есть у государства?

3. Что имеет власть?

Задание № 15

Поставьте вопросы к выделенным словам.

Государство – это политический институт.

Субъект – это человек, организация, население (народ).

Объекты подчиняются.

Люди живут в обществе.

Задание № 16

Расскажите текст «Государство и власть».

Куралева И.Р.

ИМОП Санкт-Петербургского государственного
политехнического университета
г. Санкт-Петербург (Россия)

I. R. Kuraleva

Institute of International Educational Programmes of St. Petersburg
State Polytechnical University
Saint-Petersburg (Russia)

КОНСТРУКЦИЯ У КОГО ЕСТЬ ЧТО КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ РКИ

CONSTRUCTION U KOGO YEST CHTO AS ONE OF MARKERS OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Одним из показателей языковой компетенции учащихся можно считать умение правильно использовать в речи конструкции, не имеющие аналогов в родном языке. Примером языкового явления, отсутствующего во многих языках мира, в том числе и славянских, считается посессивная конструкция *у кого есть что*. Данная конструкция является очень распространенной в русском языке, но, как показывает практика преподавания русского языка как иностранного, учащиеся используют эту конструкцию в своей речи редко и не в полном объеме ее функционально-семантических и прагматических возможностей. Поэтому правильное употребление данной конструкции может служить надежным показателем уровня сформированности лингвокультурологической компетенции изучающих РКИ.

В сообщении будут рассмотрены функционально-семантические возможности конструкции *у кого есть что*, а также показано, что наилучшее понимание конструкции может быть достигнуто, если в учебный процесс включить ее прагматическую характеристику. К сожалению, в учебных пособиях при изучении речевого этикета мало внимания уделяют посессивной конструкции. Тем не менее конструкция *у кого есть что* может выполнять перформативную функцию, выступая в качестве речевого акта: комплимент, похвала, упрек, угроза. В сообщении будет показано, что посессивная конструкция может выступать и в качестве аргументации речевых действий, таких, например, как отказ, просьба, предложение.

The ability to use the constructions which don't have correlatives in the native language may be considered to be one of markers of linguistic competence of students. Possessive construction *u kogo yest chto* is regarded as the example of the linguistic phenomenon lacking in many languages in the world including Slavic languages. Given construction is in common currency in Russian language, but the experience of teaching Russian as a foreign language has shown that this construction is used in the students' speech rarely and not to the full extent of its functional and semantic potential. Consequently the correct use of this construction may be a reliable indicator of the level of linguistic and cultural competence of students.

Functional and semantic potential of the construction *u kogo yest chto* will be taken up in the presentation, also it will be shown that the best understanding of the construction may be achieved when its pragmatic characteristic is included in teaching process. Unfortunately, there is lack of attention to possessive construction in teaching aids when studying speech etiquette. However the

construction *u kogo yest chto* may perform the performative function and serve as a speech act: compliment, praise, reproach, menace. It will be shown in the presentation that the possessive construction may act as an argumentation of speech acts, such as, for instance, refusal, request, proposition.

Ключевые слова: посессивная конструкция *у кого есть что*, перформативная функция, речевой акт, комплимент, похвала, упрек, угроза, отказ, просьба, предложение.

Key words: possessive construction *u kogo yest chto*, performative function, speech act, compliment, praise, reproach, menace, refusal, request, proposition.

Одним из показателей языковой компетенции учащихся можно считать умение правильно использовать в речи конструкции, не имеющие аналогов в родном языке. Примером языкового явления, отсутствующего во многих языках мира, считается посессивная конструкция *у кого есть что*. Данная конструкция является очень распространенной в русском языке, но, как показывает практика преподавания русского языка как иностранного, учащиеся используют эту конструкцию в своей речи редко и не в полном объеме ее функционально-семантических и прагматических возможностей. Поэтому правильное употребление данной конструкции может служить надежным показателем уровня сформированности лингвокультурологической компетенции изучающих русский язык как иностранный.

Функционально-семантические возможности конструкции *у кого есть что* разнообразны. Данная конструкция в русском языке выражает значение обладания, владения: *И еще у него есть гитара, даже две, и старенькая органоло (Г. Щербакова)*; значение интерперсональных отношений: *А у тебя... У тебя есть дети? – Нет, детей у меня нет. А у тебя? – У меня есть сын, Тео (Е. Вильмонт)*. Конструкция может выражать значение состояния субъекта, физическое или эмоциональное: *У нее не тот сердечный ритм, плохое давление и прочая, прочая... (Г. Щербакова)*; *У него паралич воли, – говорил я (Вик. Ерофеев)*; сообщать о внешнем облике человека и его внутренних качествах: *У мальчика будут светлые волосы и ярко-синие глаза (А. Данилова)*; *Природа дала мужчине физическую силу, а у женщины есть великая вещь – хитрость (Панорама TV)*; передавать информацию о событиях, действиях и др. обстоятельствах в жизни субъекта: *Он говорил, у него сегодня съемка (О.Негин)*; *Вы слышали, какое горе у мадам Апфельбаум? У мадам Берия?... У Ежовых?... У Дзержинских?... Фрау Геббельс все глаза выплакала...(Т. Толстая)*.

При выражении посессивной семантики у данной конструкции есть ограничения стилистического плана – эта нейтрально-разговорная конструкция (сравни книжно-письм. *кто имеет что*). Являясь принадлежностью устной речи, данная конструкция обычно изучается при прохождении таких разговорных тем, как рассказ о себе, моя семья, мое жилище, здоровье, портрет, характер. Проведенные исследования показывают, что круг этих тем может быть расширен на всю личную сферу человека. Данная конструкция легко присоединяет существительные с различным значением. Практически любой объект окружающего мира может стать объектом обладания.

Наилучшее понимание конструкции может быть достигнуто, если в учебный процесс включить ее прагматическую характеристику. К сожалению, в учебных пособиях при изучении речевого этикета мало внимания уделяют посессивной конструкции. Тем не менее, конструкция *у кого есть что* может выполнять перформативную функцию, выступая в качестве речевого акта, для которого существенна ситуация непосредственного контактного общения в координатах «я-ты-здесь-сейчас». В отличие от высказываний, которые сообщают о чем-то, описывают действие или состояние человека, перформативные высказывания не описывают никакого действия, они сами есть действие.

Собранные нами примеры демонстрируют, что посессивные конструкции часто используются в таких речевых актах как комплимент, похвала, упрек, угроза.

Комплимент и похвала направлены на подбадривание собеседника, на создание у него хорошего настроения. Н.И. Формановская отмечает, что «комплимент – наиболее яркая этикетная ситуация, поскольку здесь социальное «поглаживание» выступает в полной мере» [Формановская, 2002б, с. 155]

Наблюдения показали, что при создании такого речевого действия, как комплимент используется безглагольная конструкция *у кого что*, поскольку в таком речевом акте акцентируется внимание на объекте обладания, его свойствах и качествах: *Какие у тебя красивые кольца, Скобка! (Е. Красавина)*

В функционально-семантической группе посессивных высказываний со значением обладания комплимент делается по поводу предметов, которые выступают в качестве объектов обладания. Распространители *такой, какой* придают фразам эмоционально-экспрессивный оттенок: *Какой у тебя брючный костюм шикарный! (Н. Вико).*

Комплимент в группе высказываний со значением свойства субъекта сосредоточен на качествах адресата. Так, комплимент может касаться внешних качеств человека: *Какие у тебя волосы красивые... (Е. Вильмонт); Ну, у вас и зубы! – восхищенно говорит Полина. – Молотилка! (Г. Щербакова)*

Также комплимент может указывать и на положительные внутренние качества адресата: *У вас могучее воображение, – пробурчала Маша, которой, видимо, пришли те же мысли. – Как у всех поэтов, у всех певцов красоты, – скромно согласился с ней Арнис Борисович (М. Воронцова).*

В группе высказываний с интерперсональным значением, также как и в других семантических группах посессивных высказываний комплимент адресован субъекту-посессору (*у кого*): *Какой кот-ик у вас, – похвалила я полосатого, – неподъемный! (С. Борминская).* Субъектной формой *у кого* говорящий фиксирует адресата своего комплимента. В процессе совершения речевого акта «комплимент» дается положительная оценка объекту обладания: *какой кот-ик неподъемный!* В данной группе высказываний, положительная оценка дается лицу, животному, входящему в личную сферу субъекта-посессора, субъект речевого действия эксплицитно не представлен: *Чего ты мелешь? Да у тебя муж – золото! (Н. Вико); Да он у вас просто министр, – смеется Светик (В. Маканин).* В комплиментах используется усиленная частица *да* для придания высказыванию большей силы и выразительности.

Особенностью группы высказываний со значением интерперсональных отношений является то, что адресатом может выступать и объект обладания, поскольку в данной группе место объекта обладания занимает существительное в именительном падеже со значением лица. Это и есть адресат комплимента: *Мама, ты у меня вон какая, не то, что твоя дура-сестра!* (С. Борминская). В таких комплиментах субъект-посессор (*у кого*) – это субъект речевого действия, т.е. говорящий: *Какой ты у меня отчаянный!* – *смахнув с деда паутинку, сказала тетя Фая* (С. Борминская).

Конечно, комплимент может состояться и без субъекта-посессора: Ср.: *Мама, ты вон какая, не то, что твоя дура-сестра! Какой ты отчаянный!* Но такие комплименты отличаются от тех, в которых используется субъектная форма *у кого*. Мы считаем, что введение в высказывание субъекта-посессора придает высказыванию более теплый, интимный характер, ведь говорящий (*у меня*) включает слушающего (*ты*) в свою личную сферу: *Не ленись, затягивайся, делай гимнастику, живот тебе ни к чему, ты же у меня такая красивая девочка* (А. Данилова).

Помещая себя в центре языковой конструкции, субъект речевого действия фиксирует границы своей личной сферы, в пределах которой и находится адресат. Тем самым между ними устанавливается определенная связь, которая усиливает интенцию конкретного речевого действия, в данном случае, комплимента. Все это говорит о том, что нельзя игнорировать посессивную конструкцию при обучении иностранных учащихся речевому этикету, так как в ней заключен личностный аспект отношения говорящего к адресату.

Речевое действие «похвала» – это одобрение поступков, действий собеседника. Объект обладания представлен в таких речевых актах как определенный результат действий субъекта, например, *пейзаж* – то, что нарисовано субъектом *у тебя*, *журнал* – то, что издается субъектом *у вас*: *О! Тут, я смотрю, у тебя пейзаж интересней.* (М. Юденич); *У вас хороший журнал, с удовольствием его читаю, когда есть время.* (Власть) Объект обладания может быть представлен и как причина успешного действия субъекта: *Хорошо замазали, у вас отличный тональный крем!* – *похвалила девушек стюардесса* (Панорама ТВ).

При совершении речевых действий «похвала», «одобрение» в качестве их адресата может также выступать не только субъект-посессор, но и объект обладания, если место объекта обладания занимает одушевленное существительное: *Вообще-то, он у меня очень нежный!* – *Светлана погладила светлую шерсть животного* (Н. Вико); *Тетя Маруся кивнула благосклонно, не сводя глаз с кота: – Вот ведь хороший у меня котя? Да?* (С. Борминская); *По дому помогаю жене в качестве «грубой силы» и внука Егора приучаю к работам по дому. А он это просто обожает. Я иной раз даже не знаю, как его удержать. Он у меня очень деятельный* (Панорама ТВ). Как видно из приведенных примеров, использование субъектной формы *у кого* подчеркивает аспект сопричастности субъекта-посессора высказанной похвале, одобрению.

Просьба – это побуждающее речевое действие. Говорящий своей речью побуждает адресата совершать нужное ему действие. Посессивные конструкции в каче-

стве речевого действия «просьба» представляют собой косвенные речевые акты. Косвенный речевой акт «просьба» – это вопрос наличия или отсутствия у адресата того предмета, который нужен говорящему, поэтому в ее основе лежит конструкция *у кого есть что (у кого нет чего)*. Отрицательная конструкция оформляет более вежливый вариант просьбы. Такой вариант просьб-вопросов Н.И. Формановская относит к обиходным просьбам [Формановская, 2002а, с. 132]: *У тебя случайно нет жвачки? (Е. Вильмонт); А меду у тебя больше нет? – между делом спросила она (С. Борминская); У вас есть сигареты? – вдруг спросила она. – Я давно бросил (Е. Вильмонт).*

Далее, посессивная конструкция может выступать в качестве аргументации речевых действий, таких, например, как отказ, просьба, предложение.

Отказ является неблагоприятным для адресата речевым действием, которое, как отмечает Н.И. Формановская, требует особой вежливости, чтобы не обидеть собеседника [Формановская, 2002б, с. 137]. Посессивные конструкции в составе речевого акта «отказа» мотивируют данное действие, связывая отказ с объективными обстоятельствами, а не с нежеланием говорящего, и тем самым выполняют важную функцию «смягчения» отказа.

Конструкция *у кого есть что* мотивирует отказ фактом наличия объекта обладания у субъекта: *Я тебе подарю фотоаппарат! – Не надо, у меня есть! (Е. Вильмонт)*

Конструкция *у кого что* мотивирует отказ качеством, свойством объекта обладания и другими обстоятельствами с ним связанными: *Ничем помочь не можем: гражданство у нее российское, с мужем – иностранцем разведена, паспорт просрочен (Т. Толстая); Зина, дайте Куцияновой сосиски. – Здравствуйте! Откуда? Они у меня все как одна на педагога посчитаны (Г. Щербакова).* Посессивная конструкция может представлять аргументативную часть речевого действия и в таких актах, как просьба: *Мама! Телефон!.. – закричала из кухни Фирочка. – Возьми трубку, пожалуйста! У меня руки в тесте (В. Катаев);* или предложение: *У меня кассета есть, я тебе дам послушать (В. Пелевин).*

Предложение, как и просьба, относится к побуждающим речевым действиям. Однако в предложении говорящий побуждает адресата к совместному действию [Формановская, 2003б, с. 143]. Конструкция *у кого есть что* акцентирует факт наличия у субъекта объекта обладания и является основанием для конкретного предложения, которое делается говорящим: *У меня есть билет на вечер отдыха «Для тех, кому за тридцать». Вы не хотите пойти? (Т. Толстая); Поехали домой, у нас хоть вода есть, а тут меня клопы заели.(С. Борминская); Но у меня есть телефон, давай позвоним (Собака.ру).* Таким образом, конструкция *у кого есть что* в данных речевых актах также является аргументативной частью перформативного высказывания.

Посессивная конструкция может выступать в качестве перформативной рамки, эксплицируя определенную интенцию. Обязательный в случае перформативной рамки перформативный глагол заменяется аналогичным по смыслу девербативом: *просить – просьба, предлагать – предложение* и т.д. Понятно, что в таких рече-

вых актах участвуют посессивные конструкции со значением действия: У меня к тебе есть одна просьба. – *Слушаю*. – *Ты не мог бы выяснить кое-что об одном русском эмигранте – Олеге Петровиче Бутонове?* (Е. Красавина) – речевой акт «просьба».

Если в случае таких речевых актов, как комплимент, похвала интенциональный компонент покрывает все перформативное высказывание – интенция равна «модусной пропозиции» [Формановская, 2002а, с. 128], то в данных речевых действиях, сначала вводится номинация интенции, а затем следует сам речевой акт, который содержит в себе и интенцию и пропозицию. Перформативная рамка, называющая речевой акт просьбы – У меня к тебе есть одна просьба. Косвенный речевой акт просьбы – *Ты не мог бы выяснить кое-что об одном русском эмигранте – Олеге Петровиче Бутонове?*, где в интенции просьба, а в модусной пропозиции вопрос о возможности выяснить кое-что о человеке.

Посессивная конструкция в качестве перформативной рамки может функционировать в следующих речевых актах: У меня к вам конкретное предложение... *Ага... Вот так...*(О. Негин) – речевой акт «предложение»; *Тогда у меня к вам будет одна-единственная просьба* (В. Катаев) – речевой акт «просьба»; У нас более конкретный вопрос. (П. Проскурин) – речевой акт «вопрос»; *Гришаня, – сказал Лешка, – у меня две новости. Одна хорошая, одна плохая*. (В. Катаев) – речевой акт «сообщение».

Особенность данных речевых актов заключается в том, что посессивная конструкция с девербативом представляет собой номинацию интенции и выполняет интродуктивную функцию. Сначала называется речевой акт, а затем интенциональная и событийно-пропозициональная часть высказывания: У меня контрпредложение, вот... *я соглашусь, родные мои, на любые ваши условия, если вы обзаведетесь потомством* (П. Проскурин); *Да, кстати, у меня есть и еще кое-какие новости. Я звонил в Саратов <...>* (А. Данилова).

Собранный материал также позволил сделать вывод о функционировании посессивных конструкций в качестве других этикетных форм общения. Например, есть фразы, которые можно рассматривать как формулы начала разговора и привлечения внимания к сообщаемой информации: *Слушай, – заговорил он, – а у меня к тебе дело*. *У меня два брата сюда приехали из Еревана и решили бизнес начать* (В. Пелевин); У меня к тебе заказ, дорогой... *Да, да, и ты дорогой, и заказ дорогой, не придирайся к словам, вы все дорогие...* (С. Носов); У меня есть идея. *Я про Левина* (А. Данилова). Привлечение внимания к сообщаемому материалу происходит за счет того, что данные речевые формулы носят упреждающий характер, только называя общую тему разговора *дело, идея, заказ*, тем самым, акцентируя на этом внимание. Раскрытие же их содержания происходит в дальнейшем разговоре.

Есть фразы, которые можно рассматривать как формулы окончания разговора: *Ну, вы как хотите, – говорит он. – А у меня дела. – Да и у меня. – Господин ставит чашку с чаем на поднос и поднимается...*(О. Негин); У вас все? – *наконец спросил он, смотря своими очками-окулярами на Риту*. (Е. Красавина); *Что ж, спасибо вам*. У меня все. – *Стас поднялся и пожал Фокину руку. – Вас проводить?* (Г. Кузне-

цова); *Мама, я тебе все потом объясню. У меня очень важный разговор* (разговор по телефону). (Т. Устинова). Такой «точкой» в разговоре могут быть фразы как бы мотивирующие его прекращение *у меня все, у меня дела, у меня важный разговор*.

Собранные нами текстовые фрагменты показывают, что конструкция может выражать различные интенции. Использование конструкции *у кого есть что* в рассмотренных речевых актах привносит в речь дополнительные смысловые оттенки, способствует усилению интенции высказывания. Все это важно учитывать в процессе преподавания РКИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н.И. Формановская. М., Русский язык, 2002а. 216 с.

Фомановская Н.И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст / Н.И. Формановская. М., Русский язык. 2002б. 160 с.

Лесневская Д.С.
Университет национального и мирового хозяйства
г. София (Болгария)

D.S. Lesnevskaya
University of national and world economy
Sofia (Bulgaria)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ БИЗНЕСА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ

TEACHING RUSSIAN BUSINESS LANGUAGE TO STUDENTS STUDYING IN UNIVERSITIES OF ECONOMICS

В диахроническом аспекте прослеживается обучение русскому языку для бизнеса студентов экономических вузов в Болгарии. В конце прошлого века формируется фундамент методики обучения и теоретическая база преподавания русского языка как иностранного в профессиональных целях. Русский и болгарский бизнес-языки претерпели значительные изменения в конце 20 – начале 21 века в связи с переходом России и Болгарии к рыночной экономике. В настоящий период на базе теоретических исследований феномена бизнес-языка разработаны тестовые практикумы владения русским языком делового общения на базовом и среднем уровнях, которые применяются в преподавании русского языка для бизнеса в болгарских экономических вузах. Базовый уровень (B1) или Пороговый уровень и Средний уровень (B2) или Пороговый продвинутый уровень составляют уровень B – Самостоятельное владение. Бизнес-язык базового уровня (B1) иллюстрирует подязык коммерции (торговля, внешнеторговая сделка, внешнеторговые переговоры). Бизнес-язык среднего уровня (B2) включает в себя подязык коммерции в расширенном объеме (торговые контракты) и в ограниченном – подязык экономики. При подаче материала используется сравнительно-сопоставительный метод: проводится контрастивный анализ текстов русского и болгарского бизнес-языков.

The teaching Russian Business Language to students studying in Bulgarian Universities of Economics is considered from a diachronic aspect. *At the end of the 20th century* the principles of Instructional Methods and theoretical basis of teaching Russian as a foreign Language for Specific Purposes have been formed. Russian and Bulgarian Business Languages have been changed *at the end of the 20th century and the beginning of the 21st century in the context of the transition to the Market Economies in two countries – Russia and Bulgaria*. Now intermediate level – Threshold (B1) and Vantage (B2) – are references to Business Russian teaching in Bulgarian Universities of Economics. Threshold (B1) or intermediate and Vantage (B2) or upper intermediate constitute level B – Independent User. The Language of Business, Intermediate Level (B1), illustrate Sublanguage of Commerce (trade, *international business transaction, international Trade Negotiations*). The Language of Business, Upper Intermediate Level (B2), *include* Sublanguage of Commerce of extended content (trade contracts) and Sublanguage of Economics of limited content. Business Russian teaching use the comparative method: the teaching is based on the contrastive analysis of Russian and Bulgarian business texts.

Ключевые слова: бизнес-язык, Базовый уровень (B1), Средний уровень (B2), контрастивный анализ.

Key words: Business Language, Threshold (B1), Vantage (B2), contrastive analysis.

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) в нефилологических вузах является одним из основных лингводидактических направлений болгарской методики преподавания иностранных языков.

Обучению русскому языку для специальных целей (ЯСЦ) в Болгарии как средство формирования иноязычной профессиональной компетенции студента – будущего экономиста, международника и т.д. имеет богатую историю и глубокие традиции. Преподавание русского языка в этих вузах стабилизируется в пятидесятые годы прошлого века, когда здесь создаются кафедры славянских языков. В восьмидесятые и девяностые годы прошлого века на кафедрах русского языка болгарских нефилологических вузов для обучения русскому языку разработаны основные учебные комплексы и словари по различным подъязыкам науки и техники. Преподавателями русского языка в неязыковых вузах проводится активная научно-исследовательская деятельность в целях углубленного научного сопоставления русского и болгарского специализированных подъязыков и совершенствования преподавательской практики [Лесневска, а), 2007].

В 1984 г. была составлена единая учебная программа по русскому языку для всех нефилологических вузов Болгарии с консультантами: В.В. Малов, Политехнический институт, Волгоград; Т.В. Горская, Лесотехническая академия, Ленинград – СССР [Примерна програма по руски език, 1984]. Программа состоит из вводной статьи, где описаны принципы и цели обучения, грамматического и лексического минимумов общенаучного стиля, списка средств оформления связного текста, списка требований к учебным текстам, а также требований к осуществлению контроля и составления учебных комплексов.

В программе в качестве ведущего методического принципа указан принцип коммуникативности (III Конгресс МАПРЯЛ, Варшава, 1976 г.), подчеркивается родственная близость русского и болгарского языков как фактор большого значения для успешного обучения [Примерна програма ..., с. 2]; грамматический минимум организуется по функционально-семантическому принципу и с учетом сознательно-практического метода, представлен лексический минимум общенаучной лексики, учебные тексты представляют научный стиль конкретной специальности, учебный комплекс состоит из учебника, грамматического пособия, хрестоматии, учебного отраслевого словаря, пособия для работы в лингафонном кабинете, пособия по лингвострановедению, методики для преподавателя.

До переходного периода в конце прошлого века вышеуказанная программа служила исходной базой для разработки учебников, учебных пособий и словарей для обучения РКИ болгарских студентов-нефилологов.

Кафедрой «Славянские языки» (ныне «Иностранные языки и прикладная лингвистика») при Высшем экономическом институте им. Карла Маркса (ныне Университет национального и мирового хозяйства – УНМХ, София) были созданы учебные комплексы, в том числе составлены словари по соответственным подъязыкам экономики (М. Бонев, Влдова И., Лесневский В. Учебник по грамматике русского языка, София, 1986; Н. Полякова, Дрехарова А., Байдак О., Георгиева Р. Внешнеторговая корреспонденция и документация. София, 1983; Д. Лесневска и коллектив.

Толково-сочетаемый словарь экономических терминов. София, 1988; Д. Лесневска. Проблемы экономического текста. София, 1988 и др.).

В основе Толково-сочетаемого словаря лежит концепция В.В. Морковкина о трехчленной сущности термина [Морковкин, 1984, с. 148]. В словаре сочетаемость термина реализована согласно схеме сочетательной ценности термина, предложенной В.В. Морковкиным [Лесневска, 1988, с. 4].

Данный способ презентации термина в рамках словосочетания и предложения, а также, указывая на возможные синонимы, антонимы, словообразование, перевод на родной и другие языки, активно используется и на настоящем этапе преподавания ЯСЦ в нефилологических вузах. Предложенный минимум в словаре состоит как из терминологической, так и из нетерминологической лексики, что обеспечивает осуществление коммуникативного принципа обучения и успешный переход от чтения текста к продуцированию профессиональной экономической речи. Сегодня учет родного языка является также одним из ведущих принципов методики преподавания нефилологам, так как перевод на родной язык обеспечивает сознательное овладение профессиональным «подъязыком», что имеет большое значение для будущей реализации специалиста.

Монография Проблемы экономического текста» [Лесневска, 1988], посвященная особенностям структуры научного экономического текста, его жанровому многообразию, синтаксическим особенностям и средствам связности, различным типам способов изложения (теория, вопросы для контроля и упражнения) актуальна и сейчас в качестве учебного пособия по работе с текстом. Однако необходимо учесть, что в настоящее время научные экономические тексты используются реже в качестве учебных текстов, так как при современном преподавании РКИ студентам-экономистам предпочтение отдается текстам официально-делового и публицистического стилей (коммерческие письма, устное деловое общение, реклама, тексты из газет).

Так, в восьмидесятые и девяностые годы прошлого века обучение русскому языку для бизнеса болгарских студентов-экономистов осуществлялось на коммуникативной основе, исходя из предложений и словосочетаний, а не из отдельного слова, при циклической организации учебного материала [Лесневска, 1986] и сопоставлении с родным языком [Лесневска, 1992]. В эти годы был заложен стабильный теоретический и прикладной фундамент преподавания ЯСЦ студентам-экономистам: теория функциональных стилей [Кожина, 1983], полевая структура функциональных стилей, лингвометодические основы обучения ЯСЦ [Мотина, 1983], теория и практика обучения работе с иноязычным текстом [Вейзе, 1985], устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка, специфика грамматики русского языка как иностранного [Кокорина, 1982].

В настоящее время обучение РКИ студентов экономических вузов базируется как на накопленном опыте, так и на современных постулатах профессиональной лингвометодики: функционально-коммуникативный и коммуникативно-когнитивный подходы, коммуникативная грамматика, применение информационных технологий (Интернет-общение, мультимедийные программы), формирование у студентов социокультурной компетенции в сфере делового общения на русском языке, формиро-

вание общей лингвокультурологической компетенции (аспекты лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, вопросы русской концептосферы).

На XI Конгрессе МАПРЯЛ «Мир русского слова и русское слово в мире», проведенном в сентябре 2007 г. в Варне (Болгария), обсуждались все основные проблемы современной русистики. В ряде докладов в направлении «Функциональные разновидности русского языка» были проанализированы изменения, которые произошли в русском языке в последнее десятилетие под влиянием экстралингвистических факторов в рамках функционального научного, официально-делового и публицистического стилей. В этом же направлении были рассмотрены, также, особенности русского и болгарского бизнес-языков в сопоставительном плане [Лесневска, б), 2007, с. 18].

В рамках изучения функциональных стилей большой интерес вызвали исследования языка сленга, рекламы, деловой коммуникации, публицистики, сопоставительные исследования бизнес-языков (болгарского и русского) [Вербицкая, 2007, с. 10]. В направлении «Перевод – взаимодействие языков и культур» было внесено предложение о включении в «Европейский языковой портфель» переводческой компетенции наряду с языковой и речевой компетенциями.

Необходимо отметить, что именно в экономических текстах, коммерческих письмах и рекламе, а также в устном деловом общении в сфере бизнеса, зафиксированы существенные изменения в сфере лексики и набора фраз-клише, поавились новые типы коммерческих писем, напр. коммерческие рекламные письма.

В начале XXI века в связи с переходом на рыночную экономику сформировался новый подъязык коммерции в русском и болгарском языках. В эпоху глобализации русский и болгарский бизнес-языки находятся на этапе ускоренного развития. Необходимо следить за постоянным процессом обновления коммерческой терминологии в концептосфере «Бизнес» и фиксировать неологизмы (в большинстве своем – интернационализмы) в учебных бизнес-словарях. Такое пополнение обычно ведет к широкой терминологической синонимии.

Учитывая формирование значительного пласта терминологической экономической неологии в русском и болгарском языках, при составлении учебных программ для обучения РКИ студентов-экономистов должное внимание необходимо уделять технологии учебного перевода, причем помимо двустороннего русско-болгарского перевода, необходим перевод на английский, французский, немецкий и др. языки для целостной демонстрации процесса интернационализации экономической терминологии.

Знаменательным событием для болгарской русистики стало проведение Международного форума «Качество обучения русскому языку» 7–11 июля 2012 года в Софии. Масштабная задача повышения качества обучения русскому языку отвечает проблемам и вызовам XXI века. В докладе, посвященном проблемам преподавания РКИ в нефилологических вузах, подчеркивается значение коммуникативно-деятельного характера преподавания и необходимости в мотивации обучаемых студентов-нефилологов [Лесневска, а) 2012, с. 105].

Эффективное преподавание русского языка для бизнеса обеспечивается тщательным отбором учебного материала, стилистическим разнообразием учебных текстов, применением сравнительно-сопоставительного метода и коммуникативно-

го личностно-деятельного подхода (проблемное/ проектное обучение: обеспечение выявления самостоятельной активности учащихся), чередованием различных видов учебных деятельностей, широким применением компьютерных информационных технологий [Лесневская, а), 2010, с. 290].

Главная задача обучения иностранному языку в нефилологических вузах – приобретение студентами языковой и коммуникативной компетенции (говорение, аудирование, чтение, письмо), уровень которой позволит использовать иностранный язык в профессиональной практической и научной деятельности. Целью обучения является возможность осуществления студентами профессионального общения на иностранном языке [Лесневская, 2006, с. 113].

Современная методика обучения русскому языку для бизнеса базируется на Российской системе тестирования по русскому языку как иностранному в сфере профессионального общения. Система уровней владения русским языком делового общения разработана Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина.

Цель обучения профессиональному общению на русском языке болгарских студентов-нефилологов (будущих экономистов) – достижение базового уровня владения русским языком как иностранным в сфере профессионального общения (РЯПО), модуль «Бизнес» при обучении в объеме 80–100 учебных часов .

Базовый уровень (B1) владения русским языком делового общения (РЯДО) обеспечивает ограниченное профессиональное общение в стандартных ситуациях бизнеса и коммерции: подъязыка торговли, внешнеторговой деятельности [Тестовый практикум. Базовый уровень, 2010, с. 5].

Базовый сертификационный уровень владения РЯДО (B1) соответствует уровню Threshold (B1) системы уровней владения иностранными языками, разработанной Советом Европы. Тестовый практикум по РЯДО предназначен для сдачи сертификационного экзамена по русскому языку базового уровня (B1) [Тестовый практикум. Базовый уровень, 2010, с. 6].

При наличии большего горариума (в УНМХ русский язык, как первый иностранный, изучается два учебных года при количестве учебных часов за год – 120 – всего 240 учебных часов) целью обучения является владение средним уровнем РЯДО (B2). Средний уровень (B2) предполагает владение языком широкого круга коммуникативных задач, обеспечивающих свободное общение в ситуациях профессиональной среды [Тестовый практикум. Средний уровень, 2007].

Итак, в соответствии с международными стандартами обучения иностранным языкам, обучение РЯДО болгарских студентов в экономических вузах направлено на приобретение навыков и умений профессионально-делового общения (установление деловых контактов, умение вести беседу на экономические темы, усвоение основ делового письменного стиля) в рамках базового уровня (100 учебных часов) и среднего уровня (больше 200 учебных часов в течение 2-х учебных годов). Обучение направлено, также, на формирование социокультурной и лингвокультурологической компетенции (усвоение русского делового этикета, получение лингвострановедческих знаний о России, ознакомление с менталитетом и культурой российской нации).

Рассмотрим объем учебного материала для базового и среднего уровня владения РЯДО.

Учебный материал для базового уровня владения РЯДО включает в себя тексты, иллюстрирующие определенные темы из области подъязыка коммерции, стандартные деловые ситуации, а также тестовые задания по чтению, письму, аудированию, говорению, лексике и грамматике:

- а) коммерческие письма;
- б) рекламные объявления;
- в) деловые диалоги;
- г) газетные статьи (бизнес-хроника).

Рекомендуется изучающее и просмотровое чтение, составление коммерческих писем по ситуациям и рекламных объявлений по заданным схемам, заполнение бланков, выбор правильного утверждения при прослушивании деловых разговоров в офисе и по телефону, выполнение коммуникативной задачи по заданной ситуации, выполнение тестовых заданий по лексике и грамматике.

Таким образом, учебный материал для базового владения РЯДО охватывает два функциональных стиля: официально-деловой и публицистический.

Коммерческие письма находятся на периферии функционального официально-делового стиля, близкой к публицистике и разговорному стилю. Иллюстрируя промежуточный, эпистографический жанр, они обладают смешанными признаками эпистографии и делового текста [Лесневска, 2002].

Газетные статьи представляют собой ядро функционального публицистического стиля. Экспрессивность подъязыка публицистики, как учебного материала, содействует более эффективному обучению РЯДО студентов экономических вузов [Лесневска, 2012, с. 114].

Коммерческая реклама – особая разновидность публицистического стиля, в которой наблюдается контаминация всех функциональных стилей, вызванная спецификой ее экстралингвистической основы – маркетинговой деятельности: различные по стилю языковые единицы (научные термины, разговорные и публицистические клише, художественные метафоры, деловые фразы) используются в новой функции, как средство убеждения [Лесневска, 2001, с. 351].

Следовательно, в качестве исходных текстов для базового владения РЯДО предлагаются смешанные в стилевом отношении подстили (коммерческие письма и коммерческая реклама), а также тексты масс-медиа (СМИ), иллюстрирующие основные особенности публицистики: единство экспрессии и стандарта, открытую оценочность, межстилевое взаимодействие и многостильность [Кожина, 1983, с. 189].

На наш взгляд, этот выбор типовых текстов удачен, поскольку вбирает в себя стилевое разнообразие многообразных жанров коммерческих писем и коммерческой рекламы, а также интересные в силу своей экспрессии и актуальности газетные тексты на коммерческие темы.

На базе оригинальных текстов масс-медиа, которые знакомят студентов с культурой России в области экономики и делового этикета, успешно проводятся учебные беседы и дискуссии по проблемам экономики.

Учебный материал для среднего уровня владения РЯДО включает в себя тексты и ситуации широкого тематического круга подъязыка коммерции (коммерческие письма, реклама, контракты, документы, оферты), а также ограниченные темы подъязыка экономики:

- а) коммерческие письма;
- б) рекламные объявления;
- в) деловые предложения (оферты);
- г) деловые документы: коммерческие договоры/контракты;
- д) торговые документы (правила ИНКОТЕРМС и др.);
- е) текст из учебника (подъязык экономики);
- ж) текст из газеты на экономические темы.

Рекомендуются основные типы чтения (изучающее, ознакомительное и просмотровое); тест по письму включает в себя составление коммерческого письма, написание объявления / предложения, заполнение бланков документов; тест по аудированию предлагает задания по прослушиваемым деловым беседам, выступлениям на совещаниях и выставках, объявлениям и др.; тест по говорению предлагает широкий круг ситуаций; имеют место также тесты по лексике и грамматике, тест по социальному поведению и тест по русской цивилизации [Тестовый практикум. Средний уровень, 2002].

Итак, в учебный материал для среднего уровня владения РЯДО входят контракты, составляющие ядро функционального официально-делового стиля, а также тексты из учебников, составляющих периферийную зону функционального научного стиля [Лесневская, 1988, с. 9]. Широко представлен и газетный публицистический текст. Таким образом, в учебном материале для среднего уровня владения РЯДО представлены три функциональных стиля: официально-деловой, публицистический и научный.

На занятиях для среднего уровня владения РЯДО есть возможность показать разнообразие языка прессы и газетных жанров, осуществить чтение оригинальных материалов текущей периодики.

В УНМХ (София), в зависимости от горариума, обучение РЯДО направлено на овладение базовым и средним уровнями владения русским языком.

Составление учебных программ для преподавания РЯПО болгарским студентам-экономистам основывается на результатах теоретических исследований феномена «бизнес-язык», который охватывает деловой этикет, межкультурную коммуникацию, невербальный язык жестов, что связано с вопросами лингвокультурологии и паралингвистики. Вместе с тем, учитываются результаты анализа жанровых разновидностей бизнес-текстов, выявленные различия бизнес-переписки на русском и болгарском языках в лексическом, грамматическом и текстовом планах [Лесневская, в), 2007, с. 416].

Бизнес-язык базового уровня иллюстрирует подъязык коммерции (торговля, внешнеторговая сделка, внешнеторговые переговоры). Бизнес-язык среднего уровня охватывает подъязык коммерции в полном объеме, и в ограниченном объеме – подъязык экономики.

Контрастивный анализ эксплицитности синтаксиса официально-деловых текстов, в частности, сходства и различия типовых конструкций в русских и болгар-

ских коммерческих письмах, содействует успешному преподаванию русского языка для бизнеса в Болгарии [Лесневска, 2011, с. 137].

Кроме вышеуказанных типов текстов, для базового и среднего уровней считаем целесообразным включать в учебный материал жанр научной статьи как ведущей жанровой разновидности научного текста. Научная статья служит образцом ясности и логичности изложения. Демонстрируя высокую информативность, научный экономический текст отличается четкой, стройной организацией. Качества научного текста (логичность, ясность, точность, сжатость изложения, объективность, безличность, абстрактность) способствуют проявлению у студентов интереса к экономической литературе.

Так, считаем полезным включать в занятия чтение и обзор статей, представленных в журнале «Бюллетень иностранной коммерческой информации» (БИКИ) – профессиональное информационно-аналитическое издание, охватывающее по тематике актуальные проблемы мировой торговли, современные тенденции в экономике, товарных рынках и др. Статьи журнала характеризуются насыщенностью актуальной информацией по вопросам внешней торговли. В лексическом плане в статьях представлена в достаточно полном виде современная коммерческая и экономическая терминология.

Обобщая сказанное по поводу текстов, добавим, что работа с различными в стиле и жанровом отношении текстов (умелое чередование функциональных стилей) в рамках одного учебного занятия является залогом успешного преподавания.

На занятиях используется тематический принцип подачи материала, проводится систематическая работа с текстом: работа с заголовком, анализ текста на уровне текстовых связей, выделение ключевых / опорных слов, определение темы и подтем, составление короткого и расширенного планов, компрессия текста: составление аннотации. При обучении, направленном на овладение средним уровнем включаются задания по написанию резюме и эссе [Колесова, 2011].

Вышеуказанные типы учебной деятельности и задания к ним выполняются на базе сопоставительного анализа с родным болгарским языком. При подаче лексического и грамматического материала используется сравнительно-сопоставительный (контрастивный) метод, обеспечивающий закрепление положительной интерференции и устранение отрицательной интерференции. Необходимость в таком подходе обоснована близостью двух славянских языков: русского и болгарского. Грамматический минимум организуется по функционально-семантическому принципу с учетом родного языка (контрастивная грамматика) и дается в таблицах и комментариях: выражение причинно-следственных, целевых, условных, уступительных, временных и атрибутивных отношений.

При изучении коммерческих писем параллельно с составлением письма на русском языке указывается болгарский вариант. Это необходимо по причине различий в оформлении писем согласно русскому и болгарскому государственному стандарту. К тому же, фразы-клише одинакового содержания различны в русском и болгарском вариантах письма, вследствие чего перевод писем не буквален, а следует деловым нормам двух языков. Текст коммерческого письма отличается своей конкретностью, лаконичностью и этикетностью [Лесневска, 2002, с. 21]. Коммерческое письмо вби-

рает в себя терминологию торговой сделки и торговых переговоров и, своеобразно, в переломлении эпистолярного жанра, иллюстрирует подъязык коммерции.

Русская и болгарская деловые корреспонденции имеют свои традиции и богатую историю, что вызывает интерес у студентов при их параллельном сопоставительном рассмотрении [Лесневска, б), 2010, с. 232].

Так, следуя международным стандартам обучения ЯСЦ, обучение РЯДО студентов УНМХ (София) стабилизировалось на настоящем этапе и привлекает все больше студентов. Мотивирующим фактором является славянская близость наших языков, культур и наций, общая азбука – кириллица. На настоящем этапе русский язык в международном сообществе воспринимается как мировой язык.

Открытие русского центра фонда «Русский мир» в УНМХ имеет большое значение как для студентов, изучающих русский язык, так и для преподавателей русского языка. Богатая библиотека и ежемесячный журнал «Русский Мир.ru» – журнал о России и русской цивилизации способствуют улучшению преподавания русского языка для бизнеса и вызывают большой интерес у студентов.

В заключение подчеркиваем важность использования возможностей компьютерных технологий и Интернета при организации самостоятельной работы студента. Интенсификации обучения РЯДО студентов экономических вузов содействуют также проведение бесед и дискуссий на экономические темы, организация ежегодных студенческих конференций по проблемам экономики, проводимые на русском языке. Таким образом обеспечивается диалоговое, межличностное обучение и осуществляется интерактивность преподавания РЯДО – связь с экономическими дисциплинами по конкретной специальности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Вейзе А.А.* Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: учебн. пособие / А.А. Вейзе. М.: Высшая школа, 1985. 125 с.
- Вербицкая Л.А.* Мир русского слова и русское слово в мире: журнал „Мир русского слова“ № 7 / Л.А. Вербицкая. М.: МИРС, 2007. 6 с.
- Кожина М.Н.* Стилистика русского языка / М.Н. Кожина. М.: Просвещение, 1983. 222 с.
- Колесова Д.В.* Пишем эссе. Учебн. пособие для изучающих русский язык / Д.В. Колесова, А.А. Харитонова. СПб.: Златоуст, 2011. 99 с.
- Кокорина С.И.* Проблемы описания грамматики русского языка как иностранного / С.И. Кокорина. М.: Изд. Московского университета, 1982. 129 с.
- Лесневска Д.С.* Минимизация на учебния материал и цикличност при обучението по руски език на чуждестранните студенти: сб. Проблеми на учебно-възпитателната работа по чужди езици с чуждестранни студенти / Д.С. Лесневска. Варна: Изд. «Наука и икономика», Иконом. ун-т, 1986. 5 с.
- Лесневска Д.С.* Проблемы экономического текста: Научни трудове, т. 4 / Д.С. Лесневска. София: печатна база на ВИИ «Карл Маркс», 1988. 102 с.
- Лесневска Д.С.* Особенности на езика на руските и българските международни договори: Научни трудове, Лингвистика, кн.1 / Д.С. Лесневска. София: Печатница УНСС, 1992. 52 с.
- Лесневска Д.С.* Функционалната стилистика и чуждоезиковото обучение в икономически ВУЗ: сб. Юбилейна международна конференция, том 2 / Д.С. Лесневска. Свищов: Печатница на Стопанска академия «Д.А. Ценов», 2001. 6 с.

Лесневска Д.С. Търговската кореспонденция на руски и български език (съпоставителен лингвостилистичен анализ) / Д.С. Лесневска. София: Унив. Издателство „Стопанство“, УНСС, 2002. 135 с.

Лесневска Д.С. Преподаване бизнес руского языка в нефилологических вузах Болгарии: журнал «Болгарская русистика», № 3-4 / Д.С. Лесневска. София: SLAVIANY, 2006. 6 с.

Лесневска Д.С. а) Русский язык в неязыковых вузах Болгарии: журнал «Болгарская русистика. Альманах» / Д.С. Лесневска. София: SLAVIANY, 2007. 17 с.

Лесневска Д.С. б) Проблемы функционирования русского языка: журнал «Русский язык за рубежом», № 6 / Д.С. Лесневска. М.: ЗАО „Отраслевые новости“, 2007. 3 с.

Лесневска Д.С. в) Особенности современного русского и болгарского бизнес-языков (в сопоставительном плане): сб. Русский язык: диахрония и динамика языковых процессов. Функциональные разновидности русского языка. XI конгресс МАПРЯЛ, том 3 / Д.С. Лесневска. София: HERON PRESS, 2007. 7 с.

Лесневска Д.С. а) Эффективное преподавание русского подъязыка экономики в болгарских экономических ВУЗ: сб. Юбилейна конференция «Световната криза и икономическото развитие», № 4 / Д.С. Лесневска. Варна: Изд. «Наука и икономика», Иконом.ун-т, 2010. 6 с.

Лесневска Д.С. б) Болгарская деловая кореспонденция – от письмовника до электронного письма: сб. Стереотипность и творчество в тексте, Межвузовский сборник научных трудов. Гл.редактор – М.П. Котюрова, Выпуск 14 / Д.С. Лесневска. Пермь: Типография Пермского государственного университета, 2010. 12 с.

Лесневска Д.С. Специфика на съвременната бизнес кореспонденция на руски и български език (в съпоставителен план): сб. Истина, мистификация, лъжа в славянските езици, литература и култури. Десети национални славистични четения. СУ „Св. Климент Охридски“ / Д.С. Лесневска. София: ЛЕКТУРА, 2011. 8 с.

Лесневска Д.С. а) Проблемы преподавания русского языка как иностранного в нефилологических вузах.: сб. Качество обучения русскому языку. Материалы Международного Форума в Софии 7 – 11 июля 2012 г. / Д.С. Лесневска. София: Изд. „ОКИ Столична библиотека“, 2012. 8 с.

Лесневска Д.С. б) 3. Выразительность языка современной русской и болгарской публицистики: сб. МАПРЯЛ. VII Международный симпозиум „Достижения и перспективы сопоставительного изучения русского и других языков“. Доклады . /

С.Д. Лесневска. Белград: Изд. Славистичко друштво Србије. Белградский ун-т, 2012. 5 с.

Морковкин В.В. Семантика и сочетаемость слов. Проект серии толково-сочетаемостных словарей терминов: Сб. Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев / В.В. Морковкин. М.: Русский язык, 1984. 18 с.

Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. М.: Русский язык, 1983. 169 с.

Примерна програма по руски език за студенти от нефилологически ВУЗ В в НРБ.

С. Ноева [и др.] / Примерна програма А.С.: НИИРЕЛ, 1984. 38 с.

Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция. Внешнеторговая деятельность. Базовый сертификационный уровень. М.М. Калиновская [и др.] / Тестовый практикум. М.: Русский язык, 2010. 300 с.

Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция. Средний уровень. Л.С. Журавлева [и др.] / Тестовый практикум. М.: Русский язык, 2007. 272 с.

Литвинова Г.М.
МГУ имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

G.M. Litvinova
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ ЛЕКЦИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

DEVELOPING LISTENING SKILLS FOR UNDERSTANDING LECTURES IN THE MAIN FIELD OF STUDY

Проблема восприятия и осмысления иностранными учащимися лекций по специальности при обучении в российском вузе оказывается одной из важнейших. В связи с этим в последнее время все чаще говорится о необходимости поиска новых методик, призванных облегчить восприятие и понимание содержания лекций по специальности студентами-иностранцами. При решении данной проблемы специалисты должны учитывать данные психолингвистики, исследующие психофизиологические механизмы, обеспечивающие процессы аудирования, и работать над их развитием. Нехватка учебных пособий по аудированию, невнимание многих преподавателей РКИ к этому виду речевой деятельности, работа на лекционном занятии без опоры на текст, чтение лекций совместно российским и иностранным учащимся, отсутствие у учащихся навыков конспектирования и т.д. – все это значительно затрудняет процесс успешного освоения лекционного материала.

Whether international students at Russian universities perceive and understand lectures in the main field of study is one of the most pressing problems. Thus, there is more and more talk about the need to develop new methods in order to facilitate the perception and understanding of lectures by international students. To address this issue it is essential to take into account data of psycholinguistics on psychological and physiological mechanisms underlying listening and to develop them. The lack of teaching materials on listening, the neglect shown by many teachers of Russian as a foreign language to this competence, lectures delivered without textual support, giving lectures to Russian and international students at the same time, and shortage of note-taking skills are all obstacles to successful understanding of lectures.

Ключевые слова: аудирование, качество образовательной среды, психофизиологические механизмы, участвующие в процессе аудирования, пособия по аудированию, язык специальности, мононациональная группа, зрительная опора, пособия по дисциплинам, включающие адаптированные тексты по специальности, конспектирование как аналитико-синтетический вид работы.

Key words: listening comprehension, learning environment quality, psychological and physiological mechanisms underlying listening comprehension, listening comprehension textbooks, specialized language, uniform group, visual support, textbooks including adapted texts on the main field of study, note-taking as analytical and synthetic work.

Реформы, проводимые в настоящий момент в системе российского образования, ведут к существенным изменениям в организации учебного процесса. Необходимость соответствовать международным стандартам влечет за собой интенсификацию учебной деятельности. Государственные общеобразовательные стандарты предусматривают увеличение часов, отводимых на самостоятельную работу студента, что, в свою очередь, по мнению специалистов, должно способствовать воспитанию самостоятельной творческой личности. Однако при этом время, отводимое на традиционные формы организации учебного процесса – лекцию и семинарское занятие, – сокращается. Это создает дополнительные трудности в процессе подготовки специалистов-инофонов (как филологического, так и нефилологического профиля), поскольку, с одной стороны, существенно возрастает нагрузка на студента, который должен усвоить материал на лекции, а с другой – возрастает ответственность, возлагаемая на преподавателя.

Для подготовки высококвалифицированных специалистов необходимо соответствующее качество образовательной среды, которое характеризуется следующими факторами:

- 1) качеством контингента обучающихся;
- 2) качеством профессорско-преподавательского состава;
- 3) качеством учебников и учебных пособий;
- 4) качеством управления учебным процессом;
- 5) качеством оценки и оценивания.

Как показывает практика, далеко не всякий учащийся, окончивший российскую школу, способен эффективно воспринимать устную монологическую речь лекций. Не удивительно, что для иностранных учащихся проблема восприятия и осмысления лекций оказывается одной из важнейших. В связи с этим в последнее время все чаще говорится о необходимости поиска новых методик обучения иностранных учащихся пониманию содержания лекций по специальности.

Студент-иностранец, даже при условии обучения его на подготовительном факультете в России, испытывает серьезные затруднения на этапе включения в учебный процесс в выбранном им вузе. Требования, предъявляемые в настоящее время российской высшей школой к уровню подготовки абитуриентов, не соответствуют уровню подготовленности выпускников факультетов для иностранных граждан, осуществляющих их довузовское обучение. Нередко даже успешное овладение русским языком в объеме I сертификационного уровня, необходимого иностранным учащимся для поступления в российский вуз, оказывается недостаточным для обучения по выбранной специальности. Причины кроются в слабой подготовке студентов по профильным дисциплинам и специальным предметам, а также отличие методов обучения в российском вузе от обучения в вузах родной страны.

В процессе восприятия и понимания звучащей русской речи иностранные учащиеся вынуждены преодолевать множество трудностей. Это обусловлено рядом факторов, среди которых недостаточное владение русским языком, в частности, языком специальности, нехватка учебных часов, необходимых для формирования

навыков и умений аудирования и записи лекций по специальности, дефицит учебных пособий, направленных на автоматизацию данных навыков и умений, а также зачастую «в методически некорректной организации и презентации учебных материалов» [Клобукова Л.П., Михалкина И.В., 2002]. Кроме того, студенты не умеют конспектировать лекции, работать с источниками информации, анализировать информацию большого объема.

Трудности в восприятии лекций связаны и с тем, что у учащихся недостаточно сформированы различные механизмы, участвующие в процессе аудирования. Современная психолингвистика выделяет следующие механизмы, необходимые для восприятия звучащей речи:

а) кратковременная память, которая помогает удерживать в сознании воспринятые на слух слова и словосочетания в течение времени, необходимого слушающему для осмысления фразы или небольшого текста;

б) долговременная память, которая характеризуется практически неограниченными временем хранения и объемом обработанной информации;

в) вероятностное прогнозирование, которое помогает по началу слова, словосочетания, предложения предугадать его конец (что представляет особую сложность для иностранных учащихся: трудности прогнозирования оказываются тесно связаны с лингвистическими характеристиками звучащей речи (недостаточное знание языковых форм) и с пониманием смысловой стороны информации;

г) осмысление – процесс, в результате которого происходит установление смысловых связей и отношений;

д) внутреннее проговаривание («внутренняя имитация» (Л.А. Чистович), когда слушающий преобразует звуковые образы в артикуляционные. Этот этап узнавания речи тесно связан, по мнению специалистов, с говорением, что «свидетельствует о необходимости их параллельного развития в течение определенного времени» [Бердичевский А.Л., Гиниатуллин, Лысакова И.П., Пассов Е.И., с. 100]. Поэтому для успешного аудирования у учащихся должны быть сформированы четкие произносительные навыки: узнавание и понимание новых слов происходит, если учащиеся умеют правильно проговаривать новые слова во внутренней речи.

е) сегментация речи – умение выделить отдельные слова, синтагмы, фразы и понять смысл каждого элемента, чтобы осмыслить целое сообщение;

ж) идентификация понятий – «сличение поступающих сигналов с теми моделями, эталонами, которые хранятся в нашей памяти» [Бердичевский А.Л., Гиниатуллин, Лысакова И.П., Пассов Е.И., с. 100].

Исследователи Л.П. Клобукова и И.В. Михалкина выделяют еще два психофизиологических механизма – селекционирование полезного звукового сигнала и механизм адаптации, развитием которых, по их мнению, следует специально заниматься в ходе учебного процесса.

Селекционирование помогает учащимся отсекают посторонние звуковые сигналы, что, безусловно, важно в условиях чтения лекции, когда студент должен научиться воспринимать на слух речь даже при условии отвлекающих внимание шумов (звуки, доносящиеся из коридора или с улицы, шепот соседей и др.).

Механизм адаптации оказывается связан с тем, что, привыкая к голосу одного преподавателя, работающего с группой на начальном этапе обучения в условиях предвузовской подготовки, иностранный учащийся с трудом воспринимает людей с другими голосовыми параметрами и другим темпом речи.

Безусловно, для того, чтобы понять текст, всех этих механизмов недостаточно: необходима еще работа механизма логического понимания. В совокупности все эти механизмы способствуют оптимальному восприятию и осмыслению предлагаемой учащемуся информации.

Однако «многие преподаватели РКИ незнакомы с основными психофизиологическими механизмами, обеспечивающими процессы аудирования, а значит, и не работают целенаправленно над их развитием у иностранных учащихся». [Клобукова Л.П., Михалкина И.В., 2002]. Кроме того, преподаватели РКИ зачастую не уделяют достаточно внимания работе над этим видом речевой деятельности или же ограничивают выбор текстов, предъявляемых для восприятия на слух, темами и ситуациями обиходно-бытовой и социальной сфер общения.

Таким образом, учащийся оказывается не подготовленным к учебно-профессиональному общению. Связано это и с дефицитом пособий по аудированию, в которых были бы представлены не только тщательно подобранные тексты по специальности, но и система упражнений, направленных на выработку навыков и умений этого вида речевой деятельности. Подобные упражнения должны способствовать запоминанию максимума значимой информации, необходимой в последующем для оформления речевого высказывания по данному тексту. Учебные пособия по аудированию лекций по дисциплинам учебно-профессионального цикла, ориентированные на студентов, обучающихся на первом-втором курсах российского вуза, востребованы практикой, поскольку способны оптимизировать учебный процесс.

Эта проблема особенно актуальна для подготовки переводчиков, поскольку диапазон тем и ситуаций, с которыми может столкнуться переводчик в процессе работы, чрезвычайно велик (это и тексты официально-делового стиля, и тексты научного стиля, и даже тосты и анекдоты). К сожалению, русский язык как иностранный в рамках подготовки переводчиков является еще не освоенной темой на сегодняшний день. Отсутствие пособий для учащихся, выбравших переводческий профиль, который несколько отличается, на наш взгляд, от филологического, – яркое тому доказательство.

Существенную трудность для иностранных учащихся представляет то, что, в отличие от семинарских занятий, где студенты, как правило, могут опираться на имеющийся на руках текст, нередко адаптированный, и сопоставлять услышанное с увиденным, и где преподаватель при необходимости может остановить ход урока и объяснить ту или иную грамматическую конструкцию, семантизировать незнакомые слова и т.д., на лекциях учащемуся приходится воспринимать звучащую речь без опоры на зрительный образ. Недостаточная автоматизированность языковых навыков приводит к снижению восприятия содержательной стороны предъявляемого материала. Поэтому если во время лекций используется зрительная опора (например, презентации материала на слайдах), это значительно улучшает качество запоминания.

Мы согласны с теми преподавателями, которые считают, что лекционный материал усваивается легче при наличии у студентов текстов. «Способность к восприятию (усвоению), к осмысленному слушанию лекции, а не к письменной фиксации материала, должна являться одной из целей обучения. Таким образом, не умение конспектирования или записи лекций, а способность усвоения ее содержания является одной из частных целей обучения на предвузовском этапе» [Сурыгин А.И.; 2003; 74].

Обоснуем важность именно Таким образом, учащийся слушает и осмысляет предлагаемую информацию, тогда как конспектирование, аналитико-синтетическая переработка информации исходного сообщения, при отсутствии сформированных навыков, предполагающих умение сжато записать услышанный текст, не потеряв при этом смысл и логику изложения, зачастую превращается в фиксацию материала без вдумчивого анализа («записал, что успел»). Это не значит, что учащийся ничего не должен записывать на занятии. Лекционные тексты в виде копий предпочтительнее раздавать после занятия, таким образом студент получает возможность сопоставить записанное им во время лекции с той информацией, которая предоставлена лектором, что значительно упрощает задачу освоения нового материала. Такая организация учебного процесса позволит за одно занятие освоить и усвоить значительно большее количество материала. В пользу такой модели организации занятий говорит и тот факт, что основной контингент иностранных учащихся, обучающихся сегодня в российских вузах, – китайские студенты, у которых, как известно, хорошо развит навык чтения и механического заучивания: им проще осваивать материал с опорой на текст. Построение современного педагогического процесса требует, чтобы работа с иностранной аудиторией проводилась с учетом использования этнопедагогических методик. «Каждый этнос имеет свои методы и подходы, применяемые в педагогическом процессе, которые необходимо принимать во внимание в процессе обучения иностранных студентов... Чтобы разработать методику успешного обучения какого-либо контингента иностранных учащихся, необходимо в первую очередь учесть все его особенности» [Ременцов А.Н., Казанцева А.А., 2011].

Сложность в восприятии лекций связана, как уже было сказано выше, с тем, что учащиеся первых курсов, как правило, не владеют русским языком на необходимом для успешного обучения уровне, не обрели достаточный словарный запас и не могут еще активно использовать свои знания. Понимание смысла речевого сообщения возможно при условии, если учащиеся могут извлекать необходимую им информацию, при этом не осознавая языковой формы сообщения. Кроме того, скорость и качество восприятия информации студентами-иностранцами существенно отличается от этих показателей у русских учащихся. Быстрый темп лектора, ориентирующегося, в основном, на русскую аудиторию, приводит к тому, что иностранцы не успевают следить за ходом мысли говорящего.

С учетом этих трудностей на факультете Высшая школа перевода МГУ имени М.В. Ломоносова было принято решение по возможности разделить лекционные курсы для русских и иностранных учащихся в первые три семестра обучения. Это касается как лекций общегуманитарного профиля («История России», «Концепции современного естествознания», «Философия» и т.д.), так и лекций по специально-

сти («Основы теории современного русского языка», «Введение в языкознание», «Теория перевода» и т.д.). При этом лекции по специальности было предложено читать преподавателям, которые имеют опыт работы в системе РКИ и знакомы со спецификой подачи материала в иностранной аудитории. Преподаватели по другим дисциплинам, в свою очередь, работают в тесном взаимодействии с преподавателями РКИ.

В связи с этим остро встает вопрос выбора лекционного материала, а также выбора учебных пособий и дополнительной литературы по тому или иному курсу. Как показывает практика, у большинства студентов-иностранцев возникают большие трудности в понимании того или иного научного текста. Это создает разрыв между теорией и практикой: учащиеся механически заучивают непонятные им термины, которые не в состоянии применить в научной дискуссии, при анализе текста, при работе над переводами текстов или при написании научных работ и т.д. Для решения этой проблемы, с одной стороны, необходимо создание новых учебных пособий по общенаучным дисциплинам для иностранных учащихся, в которых были бы представлены адаптированные тексты по специальности, ориентированные на тот или иной уровень владения русским языком, с другой – лекционный материал должен прорабатываться на семинарских занятиях по РКИ, что, безусловно, поможет учащимся разобраться в сложных теоретических вопросах и одновременно будет способствовать формированию профессиональных навыков в области речевого умения.

Работа в мононациональной аудитории имеет свои плюсы и минусы. Положительную роль играют такие моменты, как «как однотипность восприятия и усвоения детерминирующих норм поведения личности» [Ременцов А.Н., Казанцева А.А., 2011, с. 12], стереотип поведения и общения. Однако отсутствие контактов с русскими студентами, а также со студентами других национальностей приводит к тому, что учащиеся общаются, в основном, на родном языке. Это не только мешает успешной адаптации иностранного студента к российской социально-культурной жизни, но и приводит к утрате навыка говорения, в том числе необходимого, как было сказано выше, и для успешного освоения услышанного материала (механизм проговаривания). Поэтому, начиная с 4 семестра, лекции по общегуманитарным предметам целесообразнее читать уже в смешанной аудитории: российским и иностранным учащимся. К этому времени учащийся должен овладеть и таким видом работы, как конспектирование, основными методами и приемами сокращения слов и компрессии текста. Основная сложность данного вида работы заключается в умении осмыслить и творчески переработать текст, что возможно лишь при условии достижения достаточно высокого уровня владения русским языком.

Таким образом, нельзя недооценивать роль аудирования в системе обучения языку. Учитывая тот факт, что аудирование является целью и средством обучения, преподаватель РКИ, чтобы помочь иностранным учащимся успешно включиться в процесс обучения в вузе, должен уделять пристальное внимание формированию у студентов специфических умений, необходимых для адекватного восприятия лекций по дисциплинам выбранного профиля, что, в свою очередь, обеспечит слушающему понимание неадаптированных текстов любой жанрово-стилевой принадлежности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян.* Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – с. 16-22.
- Бердичевский А.Л., Гиниатуллин, Лысакова И.П., Пассов Е.И.* Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. М., Изд-во «Русский язык», 2011.
- Клобукова Л.П., Михалкина И.В.* Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации, 2002 // www.gramota.ru/biblio/magazines/28_25
- Ременцов А.Н., Казанцева А.А.* Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов – Государственный технический университет – 2011. – № 7 – С. 10 – 14.
- Сурыгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. Санкт-Петербург, «Златоуст», 2003.

Львова А.С.

Институт педагогики и психологии образования
ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва (Россия)

A.S. Lvova

Institute of Pedagogy and Psychology of GBOU VPO
«Moscow City Teachers' Training University»
Moscow Russia

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

TEACHING MIGRANT CHILDREN DIALOGIC COMMUNICATION IN A MULTICULTURAL PRIMARY SCHOOL

В статье поднимается актуальная проблема обучения детей мигрантов младшего школьного возраста диалогическому общению на русском неродном языке в поликультурной образовательной среде. Автором рассматриваются теоретические лингво-риторические, психолого-педагогические и методические основы методики обучения детей мигрантов диалогическому общению. Научные выводы позволяют автору раскрыть концептуальные положения методики обучения детей мигрантов диалогическому общению на русском языке. С позиции компетентностного подхода в статье определены цели, содержание, особенности организации и оценки развития диалогической речи детей младшего школьного возраста в условиях учебного диалога. Изложены основные принципы организации обучения детей мигрантов диалогу в поликультурной среде. Также в статье дано описание программы обучения диалогу и рабочей тетради «Учимся диалогу».

The current problem of the teaching migrant children of a primary school age dialogic communication in Russian foreign language in a multicultural learning environment was brought up in the article. The author has considered the theoretical linguistic and rhetorical, psychological, pedagogical and methodological foundations of the dialogic communication teaching methods for migrant children. Scientific findings let the author to reveal the conceptual principles methods of teaching migrant children dialogic communication in Russian. From the perspective of the competence approach, the objectives, content, features and estimation of dialogue speech of primary school children in educational dialogue have been set and defined in the article. There are also have been described the basic principles of the organization of the dialogue teaching process for migrant children in a multicultural environment. The training program and workbook «Learning to Dialogue» have been included in the article.

Ключевые слова: поликультурная среда, дети мигрантов, диалог, диалогическое общение, учебный диалог, коммуникативная компетенция в области диалогического общения.

Key words: multi-cultural environment, the migrant children, dialogue, dialogic communication, educational dialogue, communicative competence in the dialogic communication sphere.

Поликультурная среда является характерной особенностью современных общеобразовательных учреждений Москвы. В школах стабильно увеличивается число детей из армянских, азербайджанских, казахских и других семей, что создает новые, поликультурные, условия организации образовательного процесса. Детями из мигрирующих семей объективно вносятся в учебно-воспитательный процесс особенности разных культур и национальных традиций. Это неизбежно приводит к возникновению коммуникативных проблем во взаимоотношениях учащихся. Гармонизации взаимоотношений учащихся в поликультурной среде способствует обучение ребенка-инофона культуре русского диалогического общения.

Вопросы развития диалогических умений учащихся мигрантов сегодня приобретают первостепенное значение, что объясняется многими обстоятельствами. Во-первых, современное поликультурное демократическое общество заинтересовано в формировании личности, в совершенстве владеющей культурой диалогического общения на русском, государственном, языке, умеющей превратить спор в мирное обсуждение проблемы. Во-вторых, ребенок, поступив в школу, испытывает значительную потребность в диалоге с одноклассниками, в обсуждении различных точек зрения. Это неизбежно приводит к возникновению диалога культур: речевой ситуации, обязывающей ученика придерживаться правил русской культуры общения, соблюдение которых позволяет не допустить перехода мирного обсуждения проблемы в конфликт, этническую ссору. В-третьих, одним из важнейших принципов организации учебного процесса в современной начальной школе является реализация идеи проблемного обучения, при котором педагог в учебных целях создает ситуацию, нуждающуюся в обсуждении, то есть в диалоге.

Постановка актуальной проблемы возбуждает у учащихся интерес, порождает столкновение мнений, но одновременно обнаруживает неумение детей мигрантов обсуждать спорный вопрос, вступать в диалог с одноклассниками для совместного решения проблемы. Исследования педагогов и методистов показывают, что становление диалогических умений детей-инофонов протекает в условиях семьи при общении на родном языке. Образовательное поликультурное пространство побуждает младшего школьника к общению на государственном, русском языке. Однако без специального обучения диалогическому общению на русском языке устная речь детей мигрантов носит ситуативный характер, неоправданно насыщена междометиями, односложными репликами ответного характера. Не владея диалогом как формой общения на русском языке, дети мигрантов в учебной ситуации нередко вовсе уходят от сотрудничества в решении проблемы, отстраняются от общения с учениками – носителями русского языка.

В основе современной методики развития диалогической речи младших школьников на русском неродном языке лежат взгляды ученых различных областей научного знания: педагогики, риторики, лингвистики, психолингвистики и методики и др.

Лингво-риторической базой построения методики обучения детей мигрантов диалогическому общению являются наиболее приемлемые для технологии развития речи точки зрения О.С. Ахмановой, А. Стельмашук, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского, которые с разных позиций рассматривают диалог (диалогическую речь) как одну

из форм речевого общения. Учет коммуникативной направленности теории диалога позволяет вслед за учеными лингвистами в качестве условия, влияющего на конструирование диалогической речи, избрать речевую ситуацию. Создание речевой ситуации в образовательном процессе посредством учебного диалога – одна из важнейших идей методики развития диалогической речи детей мигрантов.

В психолого-педагогических исследованиях Г. М. Андреевой, В.А. Петровского, Е.И. Рогова, Т.Н. Ушаковой, Г.А. Цукерман в настоящее время также усилилось внимание к вопросам активизации учебного процесса: обоснована целесообразность использования учебного диалога в качестве ведущего метода и средства обучения; выдвинута идея реализации компетентностного подхода к обучению. Идея реализации компетентностного подхода к обучению составляет основу определения цели, содержания, организации и оценки развития диалогической речи детей мигрантов в условиях учебного диалога.

Так, с позиции компетентностного подхода в качестве цели развития диалогической речи детей мигрантов рассматривается формирование коммуникативной компетентности учащихся в области диалогического общения.

Содержание работы по развитию диалогической речи детей мигрантов определяется ведущими идеями Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Л.Д. Мали, М.С. Соловейчик в области обучения русскому языку; взглядами ученых С.Д. Ашуровой, М.Г. Беловой, И.В. Слепковой, И.А. Шерстобитовой на проблему обучения русскому языку как иностранному. Учеными исследованы способы формирования важных для обучения диалогу отдельных речевых умений: умения рассуждать и аргументировать; умения формулировать и оформлять интонационно высказывания; умения слушать с опорой на невербальные средства общения; умения строить диалог по правилам речевого этикета. Выдвинута важная идея риторизации образовательного процесса в начальной школе, которая предполагает внедрение в учебно-воспитательный процесс методов и средств организации диалогического общения субъектов этого процесса, а также – путей и способов осмысления их речевого поведения на русском неродном языке. В исследованиях по методике обучения русскому языку как неродному представлены научно обоснованные разработки методических приемов преподавания русского языка для детей-инофонов, рассмотрены различные аспекты преподавания русского языка в классах полиэтнического состава.

Организационными принципами методики развития диалогической речи детей мигрантов являются современные принципы обучения: коммуникативно-деятельностный принцип, принцип интегрированного обучения русскому языку на речевой основе, принцип личностно-ориентированного обучения и принцип сотрудничества в обучении.

Сущность коммуникативно-деятельностного принципа обучения проявляется в том, что процесс учебно-познавательной деятельности представляет собой, прежде всего, коммуникацию – общение учителя и учащихся, а также – учащихся между собой. Теоретические сведения и правила диалогического общения предъявляются детям мигрантам не как материал для запоминания, а как руководство в деятельности. Организация учебно-познавательной деятельности детей мигрантов в рамках

развития диалогической речи осуществляется с помощью системы вопросов, носящих характер учебной задачи. Обсуждение проблемных вопросов на уроке русского языка создает ситуацию диалога, в рамках которой младшие школьники усваивают программный материал и приобретают навыки русского диалогического общения.

Интегрированное (взаимосвязанное) обучение русскому языку как неродному на речевой основе обеспечивает детям мигрантов усвоение в единстве лингвистических и речеведческих знаний, формирование различных видов речевой деятельности. Комплексное языковое и речевое обучение учащихся-инофонов дает возможность формировать диалогические умения в процессе изучения программного материала по русскому языку.

Реализация принципа личностно-ориентированного обучения младших школьников русскому языку как неродному в аспекте развития диалогической речи предполагает познание учащимся самого себя как субъекта общения на государственном языке РФ. Речевое развитие учащегося начальной школы на русском языке заслуживает пристального внимания учителя к становлению ребенка-инофона как личности, владеющей способностью выражать свое отношение к содержанию речи, к адресату.

Кроме того, в работе по развитию диалогической речи учащихся целесообразно опираться и на общедидактический принцип сотрудничества в процессе обучения, так как развитие диалогической речи требует совместного обсуждения проблемы учениками поликультурного класса.

Оценка уровня развития коммуникативной компетентности детей мигрантов в области диалогического общения складывается из характеристики компонентов данной компетентности: риторических знаний и представлений о русском вежливом диалогическом общении (о цели и средствах общения, правилах диалогического общения в ситуации обсуждения проблемы, о качествах вежливого собеседника); диалогических умений (аргументирования, формулирования вопросов, слушания, использования в речи формул речевого этикета); осознания специфики диалогического общения на русском языке в ситуации обсуждения проблемы; способности к познанию сути речевого идеала как компонента культуры русского диалогического общения.

Эффективность работы по развитию диалогической речи детей мигрантов обеспечивается включением в образовательный процесс специальных занятий по авторской программе «Учимся диалогу» и специально разработанной рабочей тетради.

Программа развития диалогической речи детей мигрантов, с одной стороны, позволяет организовать осмысление учащимися начальной школы собственного речевого опыта на русском языке и формирование их коммуникативной компетентности в области диалогического общения, а с другой стороны, является основой успешного обучения различным предметам в условиях поликультурной современной образовательной системы.

Программа развития диалогической речи младших школьников состоит из двух разделов. В I разделе программы – «Общение» – освещаются общие вопросы теории общения. Этим разделом программы предусмотрено формирование у детей

мигрантов представлений о видах и средствах общения на русском языке, речевой ситуации, ее компонентах. На основе понимания компонентов речевой ситуации у учащихся постепенно формируются привычка и умение ориентироваться в ситуации общения, определять цель общения и в соответствии с выбранной целью выбирать формы, средства общения, оценивать степень их реализации в коммуникативном процессе.

В II разделе программы – «Культура диалогического общения» – освещаются частные вопросы теории диалога, даются представления о специфике вежливого диалогического общения и значимых диалогических умениях. Структуру данного раздела программы определяют четыре направления работы: обучение младших школьников аргументированию, формулированию и интонационному оформлению вопросов, слушанию и использованию в речи формул русского речевого этикета. Специфика развития диалогической речи детей мигрантов требует одновременной работы в рамках каждого из направлений. Системный подход к развитию диалогической речи учащихся позволяет уже на первых этапах обучения включать детей в естественные ситуации общения, которые актуализируют усвоенные младшими школьниками первичные риторические знания, представления и базовые диалогические умения по каждому из направлений. На последующих этапах обучения объем риторических знаний и представлений, диалогических умений младших школьников расширяется, происходит постепенное осознание детьми мигрантов специфики русского диалогического общения в ситуации обсуждения проблемы и развитие способности к познанию сути речевого идеала как компонента культуры диалогического общения.

Особое внимание в программе уделяется формированию трех типов диалогических умений младших школьников: умений анализировать речевую ситуацию и речевую деятельность собеседника; базовых диалогических умений; умений оценивать речевую деятельность и речевое поведение участников общения на русском языке.

Широкие возможности для проведения данных занятий по представленной программе предоставляет рабочая тетрадь «Учимся диалогу». Каждое занятие начинается с проблемного вопроса, который активизирует познавательную и коммуникативную деятельность учащихся. Последовательное выполнение заданий становится шагом решения проблемы. Ответ на проблемный вопрос помогает учащимся сформулировать вывод о том, что же они узнали нового.

Приведем примеры тем занятий и проблемных вопросов из рабочей тетради «Учимся диалогу», которые направлены на открытие детьми риторического знания и представления, освоение диалогических умений: «Как люди общаются на русском языке?» (Тема «Общение»); «От чего зависит форма и вид общения?» (Тема «Монолог, диалог, виды диалога»); «Какое общение можно назвать вежливым?» (Тема «Вежливое несловесное и словесное общение»); «С какой целью мы говорим и слушаем?» (Тема «Говорим и слушаем»); «Можно ли высказываться и при этом внимательно слушать собеседника?» (Тема «Слушаем и молчим, слушаем и высказываемся») и др.

Организацию коммуникативной деятельности младших школьников на русском неродном языке обеспечивают следующие группы заданий: 1) задания, направленные на анализ текста, иллюстративного материала, речевой деятельности одноклассников с последующим заполнением схем или таблиц; 2) задания на осознание детьми мигрантов новых понятий, их существенных признаков; 3) задания, направленные на организацию учебного диалога с последующим анализом учащимися собственной речевой деятельности и речевой деятельности собеседника.

Приведем примеры заданий каждой группы.

Задания, направленные на речевой анализ текста, иллюстративного материала, анализ речевой деятельности одноклассников с последующим заполнением схем или таблиц:

1. Прочитайте отрывок из «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина. С какого момента начинается общение между рыбкой и стариком? Кто начинает разговор? Почему? Чего же хочет рыбка, какова цель ее речи?

...В третий раз закинул он невод,
Пришел невод с одною рыбкой,
С непростой рыбкой, – золотою.
Как взмолился золотая рыбка!
Голосом молвит человечьим:
«Отпусти ты, старче, меня в море,
Дорогой за себя дам откуп:
Откуплюсь чем только пожелаешь».

Выполнение данного задания в рамках темы «Общение» предполагает усвоение учащимися понятий: общение; речевая ситуация (кто говорит, кому говорит, с какой целью); речевые роли (говорящий, слушающий). Ответы на вопросы, связанные с речевым анализом текста, фиксируются в схеме, что позволяет детям наглядно представить механизм общения: кто, что, кому и зачем говорит.

2. Прочитайте текст. Кто исполняет речевые роли?

... Карлсон исчез. Малыш стоял с тарелкой посреди комнаты и оглядывался по сторонам. Никакого Карлсона не было. Это было так грустно, что у Малыша сразу же испортилось настроение.

– Он ушел, – сказал вслух Малыш. – Он ушел!

Но вдруг...

– Пип! – донесся до Малыша какой-то странный писк.

Малыш повернул голову. На кровати, рядом с подушкой, под одеялом, шевелился какой-то маленький комочек и пищал:

– Пип! Пип!

А затем из-под одеяла выглянуло лукавое лицо Карлсона.

– Хи-хи! Ты сказал: «Он ушел», «Он ушел»... Хи-хи! А «он» вовсе не ушел – «он» только спрятался!.. – пропищал Карлсон (*А. Линдгрен*).

Определите речевые роли персонажей. Заполните таблицу. Перечитайте текст. Выпишите слова, которые помогают нам понять настроение Малыша и Карлсона. Рассмотрите изображение Малыша и Карлсона. Подпишите иллюстрации теми словами из текста, которые передают настроение героев сказки.

Наблюдайте за одноклассниками в момент обсуждения проблемного вопроса. Расскажите, внимательно или невнимательно одноклассники слушают друг друга. Почему вы так решили?

Использование подобных заданий акцентирует внимание учащихся на каком-либо одном диалогическом умении, что конкретизирует объект для наблюдения с последующим его анализом. Анализ и характеристика речевой деятельности одноклассников способствует формированию у детей мигрантов способности контролировать собственное речевое поведение.

Задания на осознание младшими школьниками новых понятий, их существенных признаков представляют собой предложения с пропусками слов.

1. В общении человек либо слушает, либо говорит, у него есть РЕЧЕВАЯ РОЛЬ: роль или роль

2. Когда человек говорит, он использует не только слова, но и.....,, – **НЕСЛОВЕСНОЕ ОБЩЕНИЕ**.

Данные задания предлагаются учащимся после проведения ими исследования (анализа текста, заполнения схем) и помогают зафиксировать и обобщить полученную информацию.

К активизации всех диалогических умений учащихся мотивируют задания комплексного характера. Приведем пример такого задания:

Выберите вопрос для обсуждения в группе: «Почему корень слова так называется?», «Почему невежливо отложить подарок, не развернув его?», «Почему нужно запомнить таблицу умножения?». Какой тип речи помог вам обсудить проблему? Составьте получившийся в ходе общения текст. Выступите перед классом по итогам обсуждения. Какую речевую роль исполнял выступающий? Какую речевую роль исполняли остальные ученики класса? С какой целью вы слушали выступающего? Интересно ли вам было слушать выступающего? Почему? Что может сказать говорящий о том, как одноклассники его слушали? Какие несловесные средства общения позволили слушающим проявить внимание к речи говорящего? Хотелось ли вам высказаться во время слушания? С какой целью вы хотели высказаться?

Правильное речевое поведение учащихся в учебных диалогах обеспечивают представленные на страницах рабочей тетради памятки («Как научиться внимательно слушать собеседника?», «Как научиться понимать собеседника без слов?», «Как вести себя в диалог?») и словарь русских вежливых слов, который заполняется учениками по мере пополнения словарного запаса речи этикетными формами тематических групп «благодарность», «извинение», «несогласие», «просьба», «уточнение», «согласие».

Возможность для организации внеурочного диалогического общения учащихся на русском языке предоставляют специально разработанные «Странички домашне-

го общения» и «Страничка для взрослого собеседника ученика», где представлена памятка «Как вести общение с ребенком на русском языке?».

Таким образом, программа и рабочая тетрадь «Учимся диалогу» предоставляет возможность учителю начальных классов для организации и проведения специальных занятий, направленных на развитие диалогической речи детей мигрантов в поликультурных классах. Некоторые страницы тетради целесообразно также использовать на уроках русского языка и для организации внешкольной деятельности учащихся, связанной с обсуждением проблемных вопросов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Львов М.Р. Методика развития речи учащихся // Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М., 2002. 464 с.

Львова А.С. Методика развития диалогической речи младших школьников. Монография. – М: Экон-Информ, 2012. 167 с.

Русский язык в полиэтнических классах: Методическое пособие / М.Б. Багге, М.Г. Белова, М.Р. Илакавичус [и др.] – СПб.: СПб АППО, 2010. 56с.

Максимчук Н.А.
Смоленский государственный университет
г. Смоленск (Россия)

N. Maksimchuk
Smolensk State University
Smolensk (Russia)

ОПИСАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ОНОМАСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПОСОБИЯХ СЛОВАРНОГО ТИПА

DESCRIPTION OF THE MATERIAL IN REGIONAL ONOMASTIC DICTIONARY-STYLE BENEFITS

Практическое воплощение принципа изучения языка в единстве с культурой народа-его носителя усиливает внимание к понятию языковой среды. С позиций антропоцентрического подхода имеет смысл говорить не об одностороннем стихийном влиянии языковой среды на иностранного учащегося, а об их целенаправленном взаимодействии, в основе которого лежит активное включение учащегося в новое культурно-языковое пространство. Одним из условий эффективности такого взаимодействия является его учебно-методическое обеспечение. В реальной ситуации обучения обобщённое понятие языковой среды обретает конкретные координаты. В связи с этим эффективным способом оптимизации взаимодействия иностранного учащегося с иной языковой средой можно считать создание учебных пособий и словарей, построенных на региональном языковом материале, центральное место в структуре которого занимает имя собственное. В статье рассматриваются принципы описания региональных ономов в пособиях словарного типа. Специфика лексических пособий словарного типа как жанра учебной лексикографии заключается в целесообразном сочетании лингвистически корректного описания языковой единицы и её учебно-методической интерпретации. Вариант реализации предлагаемых принципов иллюстрируется на материале смоленского ономастикона.

The practical implementation of the principle of the unity of language learning in the culture of the people, it increases the media attention to the concept of the language environment. From the standpoint of the anthropocentric approach makes sense to speak not of a unilateral spontaneous effect of the language environment for foreign student and their purposeful interaction, based on the active involvement of the student in a new cultural and linguistic space. One of the conditions for the effectiveness of this interaction is its educational and methodological support. In reality, the general concept of language learning environment takes specific coordinates. Therefore, an effective way to optimize the interaction of the foreign student with a language environment can be the creation of textbooks and dictionaries, built on regional language material, central to the structure of which is a proper name. The paper describes the principles description of the regional's names in the dictionary-style benefits. The specificity of lexical aids such as vocabulary genre educational lexicography is linguistically appropriate mix the correct description of a language unit and its teaching methods of interpretation. The embodiment of the proposed principles illustrated on the material of the Smolensk onomasticon.

Ключевые слова (словосочетания): учебная лексикография, языковая среда, региональные фоновые знания, имя собственное, учебный лингвокраеведческий ономастический словарь, ономастическое пособие словарного типа.

Key word: educational lexicography, language environment, the regional background knowledge, proper name, school lingvokraevedchesky onomastic dictionary, dictionary-style guide mastic.

В современной учебной лексикографии жанр лексических пособий словарного типа (далее – ПСТ) приобретает новые очертания. Если на начальном этапе формирования жанра он был ориентирован прежде всего на оказание помощи иностранным учащимся в овладении языком специальности и, следовательно, на описание специальной (терминологической) лексики: материаловедения (Л.М. Торшина и др.), автомобильного дела (З.П. Макеева, Н.А. Максимчук) и др., то сегодня форма ПСТ оказывается востребованной для представления в учебных целях самого разного языкового материала (см. [Казачихина 2011] и др.), в том числе – функционирующего в определенной языковой среде.

Понятие языковой среды в системе обучения иностранному языку традиционно рассматривается как заведомо положительный и универсальный фактор, естественным образом способствующий более эффективному и качественному овладению языком. Однако влияние языковой среды может существенно различаться в зависимости от нескольких условий, основным из которых является степень мотивированности субъекта восприятия (именно отсутствием мотивации, прежде всего, можно объяснить то, что многие иностранные специалисты и рабочие, прожив в России несколько лет, не владеют русским языком даже на элементарном уровне). Для мотивированной категории – иностранных учащихся и студентов, сознательно изучающих русский язык, – эффективность влияния языковой среды связана с тем, ограничивается ли это влияние стихийным воздействием русскоязычной среды обитания или условия языковой среды целенаправленно используются в учебном процессе. Для последнего в таком случае требуется учебно-методическое сопровождение.

Причину многих коммуникативных неудач во взаимодействии иностранца с новой языковой средой можно представить как невидимый барьер, сквозь который коммуникативные послы сторон проникают в упрощённом и искажённом виде или не проникают совсем. Этот барьер создаётся, в первую очередь, недостаточностью знаний, квалифицируемых в данном социуме как *общеобязательные* и обеспечивающих адекватность коммуникативного поведения и психологическую комфортность в иноязычной среде.

Понятие языковой среды не ограничивается совокупностью общезыковых, общенациональных (инвариантных) элементов, поскольку в реальной ситуации обучения она существует в виде регионально маркированных вариантов. Для изучающих русский язык иностранцев русская языковая среда приобретает вполне чёткие географические (исторические, социокультурные и т.д.) очертания в зависимости от места обучения, следовательно, в структуре общеобязательных знаний, необходимых для полноценного взаимодействия с иноязычной и инокультурной средой, важное место принадлежит региональному компоненту.

Общеобязательные знания существуют в явной и в неявной (*фоновой*) форме. Понятие *фоновых знаний* не одно десятилетие широко и продуктивно исследует-

ся в теории и практике РКИ. На основании лингвострановедческой теории слова описан лингвокультурологический потенциал лексического ядра русского языка и отдельных тематических групп, разработана система семантизации фоновой лексики, созданы лингвострановедческие словари и пособия [Верещагин, Костомаров 1976; Костомаров, Бурвикова 2000; Россия. Большой лингвострановедческий словарь 2007 и др.]. Однако большинство существующих работ посвящено фоновым знаниям общенационального уровня. Между тем, своеобразие культуры и истории конкретного края, области, города формируется *краеведческим*, или *региональным*, компонентом.

Весьма существенная часть общеобязательных фоновых знаний закреплена за именем собственным, трактуемым как своего рода культурный знак (В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин, В.В. Воробьёв, Н.Д. Бурвикова, Н.И. Толстой, Г.Д. Томахин, В.Н. Топоров, и др.). Комплексное описание ономастических единиц регионального уровня можно рассматривать как актуальную задачу теории и практики РКИ, а также теории и практики учебной лексикографии.

Средством описания регионального ономастического материала в учебных целях могут стать *учебный лингвокраеведческий ономастический словарь* и построенное на его основе *учебное ономастическое пособие словарного типа*. Специфику пособий словарного типа как жанра учебной лексикографии определяет целесообразное сочетание корректного лингвистического описания языковых единиц и их учебно-методической интерпретации. Этим же обуславливается структура ПСТ, инвариантными элементами которой являются *Словарная часть* и *Учебно-практическая часть*. В ПСТ могут входить *Систематизирующая часть*, *Справочная часть*, *Текстовая часть*, *Методические рекомендации* и др.

В качестве *заголовочных единиц* Словарной части выступают региональные имена собственные не только культурно-исторического плана, но и обычно остающиеся за рамками словарей и пособий общей адресации онимы бытовой сферы, имеющие значение пространственных «ориентиров» для «включения» иностранца в конкретную языковую среду. Основным способом отбора информации является ассоциативный эксперимент, поскольку выделение в ходе ассоциативных экспериментов достаточно обширной области стереотипного ассоциирования даёт основание говорить о типичности для носителей языка и их отдельных групп определённых наборов ассоциаций [Словарь ассоциативных норм... 1977; Русский ассоциативный словарь 2002 и др.]. Выявление типичных реакций, если иметь в виду не только формально-языковой, но и содержательный их аспект, позволяет определить структуру и содержание *ассоциативно-культурного фона* любой языковой единицы. Совокупность сведений, заключённых в ассоциативно-культурном фоне (далее – АКФ) общезначимых для данного социума языковых единиц, и составляет *общеобязательные фоновые знания* [Максимчук 2000].

Общая структура *Словарной части* пособия (*Словаря*), разрабатываемая в рамках теории учебной лексикографии [Морковкин 1990], определяется её целями, задачами, назначением и адресатом. *Цель Словаря* – предоставление адресату доступа к заключённой в именах собственных информации, составляющей важный компонент

общеобязательных региональных знаний. *Основные задачи Словаря* – представление в лексикографической форме а) лингвистических сведений об ономастической единице, б) энциклопедических сведений о носителе имени, в) сведений об АКФ онима и об особенностях его функционирования в региональной языковой среде. *Адресат Словаря* – иностранные студенты, проходящие полное или включённое обучение в смоленских вузах, преподаватели РКИ, авторы учебных лингвокраеведческих пособий, а также российские школьники и студенты, интересующиеся историей и культурой Смоленского края, его местом и ролью в истории и культуре России. *Назначение Словаря*: словарь может использоваться на занятиях по русскому языку, истории и культуре и в самостоятельной работе как лингвистический и предметный справочник, как источник материалов для организации учебной и внеучебной работы, как своего рода практический путеводитель по Смоленску и Смоленскому краю.

На уровне *макроструктуры* в Словарной части выделяется единица более высокого уровня, чем словарная статья, которую можно обозначить как *словарный блок*. Под словарным блоком будем понимать двухуровневую структуру, объединяющую базовую словарную статью (первый уровень) и дополнительные словарные статьи, раскрывающие АКФ ключевого онима (второй уровень). Заголовочными единицами базовых словарных статей являются ключевые имена регионального ономастикона; дополнительные словарные статьи возглавляют онимы, маркирующие фрагменты содержания АКФ ключевого имени.

Роль ключевых единиц, возглавляющих словарные блоки, в ономастическом пособии на смоленском материале выполняют онимы, выявленные в результате обширного ассоциативного эксперимента: Днепр, Смоленская крепостная стена, Успенский собор, Ю.А. Гагарин, А.Т. Твардовский, М.И. Глинка, М.В. Исаковский, М.К. Тенишева и др. [Бубнова 2011].

Тип словарной статьи определяется характером заголовочной единицы, степенью её информативности, местом в структуре региональной культурно-языковой среды, в структуре данного словарного блока. В типовой структуре словарной статьи, помимо *заголовочной единицы*, выделяются следующие элементы: (1) *зона предметных сведений*, (2) *зона языковых сведений*, (3) *текстовые иллюстрации*, (4) *библиографическая справка*, (5) *отсылочная зона*. Инвариантом данной структуры являются элементы (1) и (2). Присутствие остальных определяется статусом заголовочной единицы, её индивидуальными характеристиками.

Заголовочная единица базовой статьи выделяется полужирным шрифтом и пишется прописными буквами. Если заголовочной единицей является составной антропоним, прописными буквами пишется только фамилия. Заголовочные единицы словарных статей второго уровня также выделяются полужирным шрифтом, но пишутся строчными буквами.

(1) В *зоне предметных сведений* приводятся основные характеристики носителя имени в соответствии с типом и статусом заголовочной единицы. Для антропонимов – это биографическая справка, для топонимов, хрононимов, хрематонимов и пр. – справка географического, административно-территориального, историко-культурного характера. Так, в структуру предметной части словарной статьи с заголо-

вочной единицей-*антропонимом* войдут следующие позиции: место и время рождения, род деятельности носителя имени; его вклад в культуру, литературу, историю, науку и т.д.; основные биографические события, сопутствующие (индивидуальные) сведения; отношения с городом, краем и т. д. План содержания *топонимов* составят сведения о местонахождении географического объекта, его природных особенностях, достопримечательностях, связанных с ним событиях, известных людях, имевших отношение к этому месту, и т.д.

Шрифтовым выделением (курсивом) в предметной зоне обозначены заголовки статей, располагающихся на втором уровне словарного блока.

Объём и содержание предметных сведений определяются с учётом особенностей описываемого объекта и потребностей адресата словаря.

(2) В *зону языковых сведений* могут входить следующие элементы: 1) акцентологическая характеристика заголовочной единицы; 2) грамматическая характеристика; 3) словообразовательное гнездо (после знака || – параллельные линии); 4) сопутствующие сведения: о переходе имени собственного в разряд нарицательных, приобретении им символического значения и т.п. (после знака ξ); 5) сведения о фразеологической ценности заголовочной единицы (после знака ♦ – тёмный ромб); 6) сведения об особенностях употребления заголовочной единицы, в том числе – в разговорной речи; 7) этимологическая характеристика. Постоянными являются позиции 1–3. Присутствие позиций 4–6 зависит от наличия у заголовочной единицы таких характеристик. Этимологическая справка приводится избирательно.

(3) В *зоне текстовых иллюстраций* помещаются стихотворные и прозаические тексты, так или иначе связанные с заголовочной единицей. Это могут быть отрывки из авторских произведений (если заголовочной единицей является имя писателя, поэта), стихи, посвящённые носителю имени, художественное описание объекта или события, документальные свидетельства и т.д. При этом широко привлекаются тексты авторов, связанных с данным краем.

(4) *Библиографическая справка* – это названия книг о носителе имени, которые могут быть рекомендованы для дополнительного чтения.

(5) В *отсылочной зоне* приводится перечень словарных статей, дополняющих сведения об объекте, но не упомянутых в предметной зоне базовой статьи.

Проиллюстрируем вариант реализации принципов построения ономастических лингвокраеведческих ПСТ на примере ключевого имени **Михаил Иванович Глинка** (отдельные статьи и зоны приведём в сокращённом виде).

ГЛІНКА Михайл Іванович

(1) Композитор, родоначальник русской классической музыки. Годы жизни – 1804–1857. Родился в селе *Новоспасское* (ныне Ельнинского района Смоленской области) в поместье своего деда. Сестра М.И. Глинки – Л.И. Шестакова – писала: «По рассказу матери, после первого крика новорождённого, под самым окном её спальни, в густом дереве, раздался голос соловья, с его восхитительными трелями». Глинка вспоминал о том, как в 10 лет услышал квартет шведского композитора Крузеля в исполнении крепостных музыкантов: «С той поры я страстно полюбил музыку. Оркестр моего дяди был для меня источником самых живых восторгов...

и, может быть, эти песни, слышанные мною в ребячестве, были первою причиною того, что впоследствии я стал преимущественно разрабатывать народную русскую музыку». Оперы «Жизнь за царя» («Иван Сусанин») (1836) и «Руслан и Людмила» (1842) положили начало двум направлениям русской оперы – народно-музыкальной драмы и оперы-сказки. Глинка заложил основы русской симфонической музыки («Камаринская» и др.). В вокальных произведениях Глинка достиг полного гармоничного слияния музыки и стихов («Я помню чудное мгновенье» на стихи А.С. Пушкина и др.) Творчество Глинки вывело русскую музыку в первый ряд мировых музыкальных достижений. М.И. Глинка называют Пушкиным в мире музыки: «оба создали новый русский язык – один в музыке, другой в поэзии» (В.В. Стасов). В 1965 году Учреждена Государственная премия Российской Федерации имени М.И. Глинки, с 1960 года проводятся конкурсы вокалистов имени М.И. Глинки и *Музыкальный фестиваль* в Смоленске.

(2) Род. Глинк|и Михаил|а Иванович|а, м. || прил. **гли́нковск|ий**; Глинкавская декада. ♦ Музыка – душа моя!; Сочиняет музыку народ, а мы, композиторы, её аранжируем; *Этим.* Глинка – *глина*. Глинки – русский дворянский род польского происхождения: фамилия Глинка образована от названия поместья *Глинки*, расположенного ныне в Белостокском воеводстве Республики Польша. Поместье находилось во владении рода Глинок со 2-й половины XIV века.

(3)

* * *

Среди имён, что дороги нам с детства,
В чьих звуках гордость Родины слышна,
Есть два особо дорогих для сердца, –
То Пушкина и Глинки имена. ...

(Н.И. Рыленков)

* * *

И музыканта и поэта
Роднит святая чистота.
Два гения в начале лета
Явились миру неспроста. ...

(А. Мишин)

(4) М.И. Глинка. Записки и переписка с родными; Н.Д. Бернштейн. Михаил Иванович Глинка; Ю. Энгель. Великий баян земли русской, композитор М. И. Глинка; Б.В. Асафьев. Глинка; С. Шлифштейн. Глинка и Пушкин; В.А. Васина-Гроссман. Жизнь Глинки.

(5) См. *ткж.* **Блонье, Глинка** (село), **Памятник М.И. Глинке, Улица Глинки.**

Принципы расположения дополнительных статей могут быть следующими; а) все дополнительные статьи в алфавитном порядке, б) в порядке упоминания заголовочных единиц в тексте базовой статьи, за которыми по алфавиту располагаются оставшиеся статьи; в) в последовательности, отражающей основные направления ассоциативно-культурного фона ключевого имени.

В словарном блоке **М.И. Глинка** дополнительные статьи на основе последнего принципа могут быть расположены следующим образом.

Новоспасское

Село Ельнинского района. Расположено на реке *Десна*. Известно с конца XVIII века: в 1786 году здесь была построена каменная Свято-Тихвинская церковь. Село принадлежало родителям великого русского композитора М.И. Глинки. М.И. Глинка родился в Новоспасском и жил там до 1817 года. В селе была оранжерея, в которой выращивали южные и экзотические фрукты, огромный парк, растения для которого привозились из Голландии и других стран. Последний раз композитор приезжал в Новоспасское в 1851 году. В первое воскресенье июня ко дню рождения композитора (1 июня) в Новоспасском проходит закрытие ежегодного *Музыкального фестиваля имени М.И. Глинки*. На кладбище у Свято-Тихвинской церкви похоронены родители Глинки. *Род.* Новоспасск|ого, *ср.* || *жит.* **новоспа́ссково**|ы, новоспассково|ев.



Окрестности Новоспасского и виды усадьба можно увидеть в фильме-экранизации романа И.А. Гончарова «Обрыв» (режиссёр В. Федосов).

Музей-усадьба М.И. Глинки

Бывшая усадьба Глинок в селе *Новоспасское*, принадлежала родителям М.И. Глинки в конце XVIII – начале XIX века. Здесь родился будущий композитор. После смерти родителей усадьба досталась сестре композитора Ольге, а после её смерти была продана купцу, который в 1879 году разобрал дом и перевёз в Коломну. В 1982 году усадьба была воссоздана по старым чертежам. В конце мая 1982 года состоялось торжественное открытие Музея-усадьбы М.И. Глинки.

Памятник М.И. Глинке

Памятник М.И. Глинке (скульптор А.Р. Бок) расположен в восточной стороне *Сада имени Глинки* (Блонье) в Смоленске, напротив входа в *Концертный зал имени М.И. Глинки*. Открыт 1 июня 1885 года; в 1887 году вокруг памятника поставлена ажурная ограда в виде нотных строчек, запечатлевших музыкальные фразы из произведений композитора. Каждый час в дневное время у памятника звучит музыка Глинки. Во время *Глинковской декады* в день рождения композитора 1 июня у памятника проводится торжественный митинг, где выступают гости и участники Фестиваля.

Концертный зал имени М.И. Глинки (Смоленская областная филармония). Зал в здании бывшего Дворянского собрания в Смоленске, где неоднократно выступал М.И. Глинка. Здание – памятник архитектуры XIX века – было передано Смоленской областной филармонии в 1986 году. После реставрации в 1988 году был открыт Концертный зал имени М.И. Глинки.

Музыкальный фестиваль имени М.И. Глинки

Традиционный и старейший в России музыкальный фестиваль, приуроченный к Дню рождения (1 июня) основоположника русской классической музыки

М.И. Глинки. Истоки фестиваля восходят к 50-м годам XX века, когда в июне 1954 года отмечалось 150-летие со дня рождения композитора. Первый фестиваль был проведён в июне 1958 года. В Фестивале принимают участие исполнители из России, стран СНГ, зарубежные музыканты. Закрытие фестиваля проходит в первое воскресенье июня в селе *Новоспаском*. На сцене, установленной неподалеку от *Дома-музея*, исполняются произведения великого композитора.

Глинка

Село, административный центр Глинковского района Смоленской области. Расположено в 60 км к юго-востоку от Смоленска.

Род. Гли́нк|и, *ж.* || *прил.* гли́нковск|ий; *жит.* гли́нковц|ы, гли́нковц|ев. *Этим.* В 1907 году по случаю 50-летия со дня его смерти композитора село было переименовано в честь М.И. Глинки).

* * *

От смоленских суглинков,
Из лесов и болот
Имя тихое Глинка
Над полями встает. ...

(Н. Яночкина)

Учебно-практическая часть направлена на раскрытие обучающих возможностей *Словарной части* с целью формирования лингвокультурной компетенции иностранного учащегося и включает упражнения и задания разных типов.

На подготовительном этапе может быть предложена серия заданий, обучающих пользованию словарём, например:

1. Прочитайте статью «Как устроен словарь». Ответьте на вопросы.
2. Познакомьтесь со списком условных знаков и сокращений, принятых в словаре. Найдите их в словарных статьях. Что они обозначают?
3. Познакомьтесь со структурой словарных статей. Какая информация о заголовочном слове присутствует в любой словарной статье? Какая информация присутствует в полной словарной статье?
4. Найдите в словарных статьях примеры различных информационных зон. С помощью каких средств они выделяются?
5. Приведите примеры грамматической характеристики (этимологических справок и т.д.) заголовочных единиц в различных словарных статьях.

Следующая группа заданий показывает возможности работы с предметной информацией, содержащейся в словаре. Принципы расположения упражнений и заданий в *Учебно-практической части* могут быть различными.

1. В соответствии с порядком следования словарных статей.
2. В виде учебно-практических блоков, организованных вокруг словарного блока.
3. По типу раскрываемой информации: предметной, грамматической и т.п.

В любом случае в основе учебно-практической части будут лежать типовые упражнения и задания, которые могут наполняться конкретным содержанием в зависимости от типа и цели ПСТ.

Приведём примеры упражнений и заданий на материале словарного блока *М.И. Глинка*:

1. Вставьте вместо точек имя (название) в нужном падеже.
2. Прочитайте словарную статью *М.И. Глинка* и ответьте на вопросы.
3. Выпишите все имена собственные из словарной статьи и перескажите её содержание статьи, используя выписанные имена.
4. Прочитайте словарную статью *Новоспаское (Памятник М.И. Глинке, Музыкальный фестиваль имени М.И. Глинки и т.д.)* и ответьте на вопросы.
4. Составьте рассказ о музыке М.И. Глинки, используя следующие опорные имена: «Руслан и Людмила», «Иван Сусанин», «Я помню чудное мгновенье», А.С. Пушкин, Анна Керн, Екатерина Керн и т.д.
5. Прочитайте стихотворение (А.Мишина и др.). Выделите незнакомые слова. Попробуйте определить их значение с помощью однокоренных слов, контекста и т.д. Проверьте себя с помощью толкового словаря.
6. Найдите в тексте слова, близкие по значению. Объясните их различия.
7. Найдите в тексте эпитеты, сравнения, противопоставления, метафоры. Объясните их смысл.
8. Прочитайте информацию о происхождении фамилии Глинка. Объясните, какое лексическое явление используется в четверостишии А.С. Пушкина: *Пой в восторге, русский хор! / Вышла новая новинка. / Веселися, Русь! Наш Глинка / Уж не Глинка, а фарфор.*
9. Прочитайте высказывания Глинки о музыке. Прокомментируйте их.
10. Как вы понимаете слова «Глинка – Пушкин русской музыки»?
11. Какие места в Смоленске связаны с именем Глинки? Опишите одно из них подробно.
12. Опишите путь к *Концертному залу имени М.И. Глинки* (к памятнику М.И. Глинке и т.д.): от Смоленского государственного университета, от кинотеатра «Современник», от Колхозной площади т.д.
13. Послушайте отрывки из произведений Глинки, исполняемых у памятника композитору. Опишите свои впечатления.
14. С помощью условных обозначений и алфавитного указателя найдите все словарные статьи, в которых содержится информация о М.И. Глинке.

Обобщающими работу с региональным ономастическим материалом могут быть задания такого типа:

1. Используя материалы словаря, составьте вопросы для тематических кроссвордов «Знаменитые смоляне», «Памятные места Смоленщины», «Улицы Смоленска» и др.
2. Напишите сочинение: «Прогулка по Смоленску», «Мой любимый уголок Смоленска» и т.п.

Более подробно возможности организации учебной работы с материалами Словарной части рассматриваются в *Методической части* пособия.

Описанные свойства *пособий словарного типа*, ориентирующихся на конкретные запросы пользователя, позволяют максимально приблизить учебный материал к условиям и целям обучения, что делает такие пособия эффективным посредником между иностранным студентом и русской языковой средой в её региональном воплощении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Бубнова Н.В. Имена собственные в структуре региональных фоновых знаний смолян: автореф. дисс. ... канд филол. наук: 02.12.2011 / Н.В. Бубнова; Смоленский гос. ун-тГУ. Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2011. 23 с.

Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Русский язык, 1976.

Казачихина И.А. Лексикографическая интерпретация коммуникативов русской разговорной речи (модель учебного пособия словарного типа): автореф. дисс. ... канд филол. наук: 02.12.2011 / И.А. Казачихина; Новосибирский гос. тех. ун-т. Омск : Изд-во Омского гос. ун-та, 2011. 23 с.

Костомаров В.Г. Логоэпистема как категория лингвокультурологического поиска // Лингводидактический поиск на рубеже веков / В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвилова: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина. 2000. С. 88–96.

Максимчук Н.А. Ассоциативно-культурный фон личного имени и его лексикографическое отражение // Идеи христианской культуры в истории славянской письменности / Н.А. Максимчук. Смоленск, 2000 : Изд-во СГПУ. С. 251-263.

Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии. М.: Изд-во ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1990. 71 с.

Россия. Большой лингвострановедческий словарь; под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА. 2007. 736 с.

Русский ассоциативный словарь. В 2-х томах / Ю.Н. Караулов [и др.]. М.: АСТ, АСТРЕЛЬ, 2002.

Словарь ассоциативных норм русского языка; под ред. А.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. 191 с.

Масюк М.Р.

Суворова Е.Г.

Российский университет дружбы народов
г. Москва (Россия)

M.R. Masyuk

E.G. Suvorova

Peoples' Friendship University of Russia
Moscow (Russia)

РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

ROLE OF THE SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE IN THE COURSE OF TRAINING TO RUSSIAN AS FOREIGN

В статье рассмотрены социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов, определена роль коммуникативной социокультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Повышение уровня обучения общению иностранных студентов может быть достигнуто только при условии ясного понимания социокультурного фактора.

Культурологический подход играет большую роль в лингвистическом обеспечении адекватного употребления языка, его сознательного формирования в различных видах памяти.

В статье обозначены методы социокультурного включения студента в иноязычную среду, способствующие скорейшему погружению в учебный процесс.

The article concerns the problems of the, analyzes social and cultural adaptation of foreign students, the role of the communicative competence in the process of teaching Russian as a foreign language.

Culturological approach is very important in creating the adequate usage of the language in speech, its conscious formation in various kinds of memory.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, адаптация, мотивация, культурологический аспект, межкультурная коммуникация, коммуникативные умения, языковые явления.

Key words: the social and cultural competence, adaptation, motivation, culturological aspect, intercultural communications, communicative abilities, the language phenomena.

Сведения о культуре страны изучаемого языка составляют основное богатство образования и, обучая, преподаватель не должен ограничиваться узкими языковыми целями. Существует «золотое» правило: незачем учиться говорить, если нечего сказать. Это умозаключение еще раз подтверждает важность культурологического аспекта в процессе обучения иностранных студентов.

Соизучение языка и культуры, выработка не только языковой, лингвистической, но и коммуникативной социокультурной компетенции становится основой обучения русскому языку как иностранному.

Иностранные учащиеся, приезжающие учиться в Россию, особенно будущие стажеры, магистранты, аспиранты, задолго до приезда в Россию готовятся к про-

цессу обучения. Опыт показывает, что многие из них к началу учебы уже знакомы с лучшими образцами русской классической литературы, которые они прочитали на родном языке, русскими художниками, композиторами. Происходит ситуация, что обучаемые, подчас совсем не зная языка, готовы к восприятию не только языковой информации, но и культурологической, обладая определенными фоновыми знаниями и высоким уровнем мотивации в изучении русского языка, русской культуры и исторического фона, объясняющего многие явления жизни русского народа.

В процессе обучения необходимо сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью. «Такой подход к обучению иностранному языку во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения» [Пассов Е.И., 1991]. При этом основной задачей является «изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования» [Ременцов А.Н., Казанцева А.А., 2011]. Базой для этого может стать лингвострановедение, прочно вошедшее в практику преподавания иностранного языка, благодаря исследованиям Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., 1983]. Именно выход на уровень возможного расширения страноведческого материала может позволить логично и эффективно решить задачи по усилению социокультурной ориентации иноязычного образования в целом, расширению фоновых знаний, модернизации лексической базы и, естественно, усилению мотивационного аспекта обучения иностранному языку.

Радикальное повышение уровня обучения общению иностранных студентов может быть достигнуто только при условии ясного понимания социокультурного фактора. Речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры, образа жизни, национального характера, менталитета. Только с помощью культурологического подхода выявляется лингвистическое и культурологическое обеспечение адекватного употребления языка, его сознательно-формирования в различных видах памяти.

Опыт показывает, что формирование основ межкультурной коммуникации необходимо начинать с первого дня обучения, так как учащиеся попадают в новую для них среду, у них происходит адаптация к условиям жизни в чужой стране и формирование новой личности, соединившей в себе черты своей родной и иноязычной культуры [Пассов Е.И., 1991].

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. Эффективная адаптация повышает качество и уровень обучения иностранных студентов, обеспечивает высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками.

Иностранные студенты с первых дней пребывания в вузе начинают испытывать трудности, которые существенно отличны от трудностей российских студентов.

В первую очередь, это недостаточное владение русским языком.

Имеют место следующие общие для всех иностранных студентов трудности процесса адаптации:

- низкий общеобразовательный уровень;
- слабая подготовка по профильным дисциплинам и специальным предметам;
- отличие форм и методов обучения в российском вузе от форм и методов обучения в высшей школе их родной страны.

Большинство исследователей адаптации [Ременцов А.Н., Казанцева А.А., 2011] выделяют следующие группы адаптационных проблем: социокультурная адаптация; социально-психологическая адаптация; педагогическая адаптация.

Под термином **социокультурной адаптации** подразумевается активный процесс взаимодействия представителя иной культуры и среды его настоящего обитания, процесс активного приобретения необходимых для жизни трудовых навыков и знаний, усвоение студентом основных норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности (явление «вхождения» или «включения» в культуру).

Социально-психологическая адаптация понимается как вступление иностранного студента в систему межличностных отношений, как приспособление личности к группе, к взаимоотношениям в ней, как проявление собственного стиля поведения.

Педагогический аспект адаптации рядом исследователей [Кузнецова Т.Е., Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Перфилова С.В., Юмашева Л.В., 2010] рассматривается как совокупность особенностей, определяющих возможность приспособления студента к незнакомой новой системе обучения, усвоению большого объема знаний, анализу научного материала. Педагогическая адаптация предусматривает необходимость поиска такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых преподаватели вузов могли бы предупреждать, смягчать и устранять отрицательные последствия дезадаптации, ускорять процесс социально-психологической и педагогической адаптации студентов.

Академическая успеваемость, общественная и научная активность воспринимаются как факторы успешной адаптации студентов. С другой стороны, безразличие, равнодушие, неуспеваемость, отсутствие интереса со стороны учащегося позволяют говорить о трудностях адаптационного периода. Яркий пример представляют в этом отношении, в частности, китайские студенты, которые нелегко адаптируются к обучению в высшей школе России. На это есть свои причины. Они, по большому счету, обусловлены различием в русском и китайском студенческом менталитете. В отличие от российской модели, в которой принят демократический тип общения между студентами и преподавателями, в Китае традиционно авторитарное положение преподавателя. Специфика изначального обучения китайских школьников – рамки строгого подчинения учителю, выполнение всех «инструкций», отсутствия собственного мнения и свободы действий [Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. 2009].

Для скорейшего овладения русским языком иностранными студентами необходимо максимально использовать языковую среду, совместность проживания и обучения с русскими студентами. Приехав на учебу в Россию, иностранные студенты меняют свое социокультурное окружение. Нарушаются привычные коммуникативные связи с

семьей, соотечественниками и друзьями. Начинается процесс приспособления к новым условиям внешней и внутренней среды. Иностранцы более болезненно переживают несданные экзамены и неудовлетворительные оценки, чем их однокурсники-студенты-россияне. Последнее обусловлено чувством большой ответственности перед семьей, правительством; университетскими кураторами, иммиграционными официальными лицами. Активная культурная и социальная жизнь, дружеские связи, реально помогают преодолеть многие трудности вхождения в новую культуру.

Иностранцы с уважением относятся к новой культуре, но сохраняют свои традиции, быт и привычки. Некоторых студентов различия в образе жизни родной страны и чужой удивляют, других радуют. В этих условиях оптимальным сценарием для «включения» иностранного учащегося в учебный процесс является интеграция, при которой происходит активное освоение иной национальной культуры при сохранении собственной национальной идентичности. Именно интеграция в новое культурное окружение становится главным показателем успешной адаптации.

Одна из важнейших задач педагога – приложить все усилия, чтобы приобщить иностранных студентов к русским национально-культурным традициям средствами внеучебной деятельности, обеспечить усвоение ими элементов русской культуры посредством социокультурной деятельности.

Для выработки толерантного отношения к другому образу жизни и ценностям важно показать вклад каждого народа в общемировую культуру. Поэтому в содержание обучения включаются знания культуры страны изучаемого языка, которые являются определяющими в образовательном процессе.

Необходимо учитывать характер аудитории студентов, соотношение менталитетов, мировосприятий и мировоззрений, разную языковую подготовку. Обычно иностранным студентам не хватает именно тех данных о культуре, которые обеспечивают общение на русском языке в стране их проживания и обучения. Культурная адаптация студентов к жизни в России включает в себя знакомство с национальными традициями, особенностями системы образования, формирование позитивного отношения к стране проживания.

Важно в процессе обучения реализовать последовательный подход к обучению «язык – цель, культура – средство». Поэтому особое место при изучении любого иностранного языка занимают различные мероприятия, связанные с культурой:

- посещение музеев, выставок, театров, концертов;
- демонстрация фильмов;
- тематические вечера (уроки-концерты), олимпиады, конкурсы;
- встречи с деятелями науки и культуры;
- экскурсии.

Важную роль в процессе ознакомления с культурными ценностями столицы и нашей страны играют учебные экскурсии.

Учебная экскурсия – важный способ формирования социокультурной компетенции учащихся, позволяющий расширить диапазон культурологического знания о стране, ее истории и культуре и активизировать языковую информацию, проецируемую в речь.

Первая большая экскурсия, которая организуется для студентов подготовительного факультета РУДН – это автобусная экскурсия по Москве. Ее примерный маршрут: РУДН – Красная площадь – Воробьевы горы (смотровая площадка) – Парк Победы – Москва (Сити) – РУДН.

Москва – город музеев. Музей осуществляет важную функцию в культуре: общечеловеческую, национальную, социальную, и выполняет основную задачу наглядного восприятия студентами как своих, так и чужих культур. Наши студенты также посещают такие известные музеи, как Московский Кремль, Оружейная палата, Третьяковская галерея, музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина, Бородинская панорама, музей Великой Отечественной Войны и другие. Студентам технического профиля предлагается Политехнический музей, студентам естественного и медико-биологического профиля – Палеонтологический музей. Студентам филологического профиля будет интересно посетить музей-квартиру А.С. Пушкина на Арбате и другие литературные музеи Москвы и Подмосковья.

К учебным экскурсиям студенты должны быть подготовлены, а речевая деятельность мотивирована. Преподаватель должен подготовить группу к проведению экскурсии: ввести новые слова, прочитать их на уроке, дать толкование. Необходимо объяснить учащимся, что их цель не только побывать на экскурсии, но и рассказать потом на уроке о том, что они видели.

Перед посещением музея студентам желательно прочитать соответствующий учебный текст. После экскурсии можно предложить учащимся:

- рассказать об экскурсии в устной или письменной форме;
- составить 10–15 вопросов, которые студенты будут задавать друг другу;
- провести игру-соревнование, кто назовет большее число экспонатов.

Преподавателю необходимо так подготовить и провести экскурсию, чтобы впечатления от увиденного зафиксировались в долговременной памяти студентов.

Одним из эффективных видов работы со студентами является подготовка и проведение тематических уроков – концертов. Целью таких уроков является, во-первых, овладение социальной компетенцией для выработки нового культурологического сознания и толерантного отношения к другому образу жизни; во-вторых, повышение интереса и мотивации студентов к изучению русского языка; в-третьих, формирование достаточно устойчивых навыков и умений общения.

Материал уроков – концертов должен иметь, в первую очередь, познавательную, культурологическую ценность и в языковом отношении соответствовать этапу обучения. Большое значение имеет визуальный ряд наглядности: использование фрагментов фильмов, прослушивание популярных песен с последующим их заучиванием. Мы предлагаем использовать в уроках – концертах сюжетно – ролевые и игровые методические приемы: разыгрывать диалоги, полилоги, мини-спектакли из жизни героев. Участие в подготовке уроков-концертов помогает развивать речевые навыки и умения, повышает творческую активность студентов, вселяет в них уверенность в своих силах, сплачивает в интернациональный коллектив. А это в свою очередь способствует речевой активности студентов, возможности самовыражения.

Сочетание аудиторной и внеаудиторной работы значительно повышает интерес, мотивацию студентов, организует обобщающее повторение пройденного и, как результат, – повышение эффективности и качества усвоения учебного материала. Аудиторная и внеаудиторная работа – это единый процесс формирования коммуникативных умений и навыков, лингвистической социокультурной компетенции.

Таким образом, формирование коммуникативных умений иностранных студентов будет более успешным, если процесс обучения осуществляется не только на уровне педагогической коммуникации в рамках аудиторных занятий, но и на уровне межкультурной коммуникации с целью более легкого вхождения в русскоязычную культуру.

Обучение языку с параллельным знакомством с культурой, традициями русского народа, литературой, историей, менталитетом русских создает позитивное отношение не только к русскому языку и россиянам, но и к России в целом, формируя фоновые знания. Все эти знания помогают иностранным учащимся быстрее адаптироваться в русской среде и рожают предпосылки для мотивационного и осмысленного изучения русского языка, зарождая уверенность в своих лингвистических способностях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян.* Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку //Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16 – 22.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. – 3-е издание переработанное и дополненное. – М.: Русский язык, 1983
- Кузнецова Т.Е., Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Перфилова С.В., Юмашева Л.В.* Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ / Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации. – СПб.: Изд. Политехнического Университета, 2010. С. 238–236.
- Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
- Ременцов А.Н., Казанцева А.А.* Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов – Государственный технический университет – 2011. – № 7 – С. 10 – 14.
- Томахин Г. Д.* Лингвострановедение. Что это такое? // ИЯШ. 1996. – № 6.

Мещерикова А.Ю.

Всероссийский государственный университет кинематографии
им. С.А. Герасимова (ВГИК)
г. Москва (Россия)

A. Meshcherikova

All-Russian State University of Cinematography
named after S.A. Gerasimov (VGIK)
Moscow (Russia)

АДАПТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТВОРЧЕСКИХ ВУЗАХ

THE ADAPTIVE APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ART STUDENTS

Преподавание русского языка как иностранного в вузах искусств существенно отличается от традиционного преподавания, то есть обучение студентов-иностранцев в вузах искусств сопряжено с целым рядом особенностей и специфических трудностей. Важнейшие из этих проблем могут быть решены благодаря использованию адаптивного подхода к обучению, а также выбору различных тактик преподавания. Кроме того, адаптивный подход к обучению студентов-иностранцев позволяет решать проблемы, связанные с деструктивным влиянием некоторых факторов (психологический дискомфорт в учебной группе, сложность с определением круга актуальных для студента речевых ситуаций и коммуникативных задач и пр.)

Teaching Russian as a foreign language for Art students is significantly different from traditional teaching, i.e. training foreign Art students involves a number of specific characteristics and difficulties. The most important of these problems can be solved by applying an adaptive approach to training, as well as by choosing various teaching tactics. In addition, the adaptive approach to training foreign Art students allows to solve the problems that arise from the destructive effect of some factors (psychological distress in a group, inability to determine the range of subject-matters and communicative tasks of students' current interest, etc.)

Ключевые слова: адаптивный подход, студенты вузов искусств, тактика преподавания.

Key words: adaptive approach, Art students, teaching tactics.

Многими учеными термин «адаптивный» трактуется как «компенсивный», «замещающий», но в нашем случае адаптивность понимается как вариативность, видоизменяемость, дифференцированность, многовариантность. И адаптивность в этом понимании является одним из важнейших критериев в выработке и выборе тактики преподавания русского языка как иностранного в творческих вузах. Однако следует сделать важную оговорку: речь здесь идет о преподавании русского языка как иностранного студентам творческих специальностей, поскольку даже в вузах искусств есть экономические или, скажем, инженерные специальности.

Нельзя забывать, что обучение иностранному языку, и в частности русскому языку как иностранному, в российских вузах нормировано и определяется рядом документов (программами, стандартами, лексическими минимумами и пр.), хотя речь

здесь, конечно, может идти скорее о языке общего владения. При этом уже на самых ранних стадиях обучения РКИ помимо общеупотребительной лексики изучается и лексика выбранной специальности, что является необходимым для дальнейшего успешного овладения специальностью в целом. То есть в любом вузе (и вузы искусств здесь не исключение) студенты-иностранцы оснащаются необходимым лексическим инструментарием. Как правило, специалистами кафедры русского языка составляется для студентов-иностранцев краткий словарь универсальных терминов, знание которых будет необходимым и актуальным вне зависимости от специальности, получаемой студентом в данном высшем учебном заведении. Для студентов творческих вузов это может быть понятийно-терминологический словарь системы Станиславского (для театроведов, актеров и режиссеров), художественные термины и понятия истории искусств (для художников), музыкальная грамота (для студентов консерватории) или названия танцевальных па (для студентов факультетов хореографии). Если дело касается технических или экономических специальностей, то, скажем, будущий директор фильма изучает термины, необходимые для понимания бухгалтерских документов, а звукоинженер осваивает акустическую терминологию. Однако все это оказывается лишь тем необходимым минимумом, который обеспечивает студенту-иностранцу «комфортное существование» в выбранном им вузе.

В творческих вузах преподавание русского языка как иностранного на подготовительных факультетах ведется в строгом соответствии с действующими программами. Цели и задачи, стоящие перед преподавателем вуза искусств, не отличаются от целей и задач преподавателя любого другого вуза. То же можно сказать об обучении русскому языку как иностранному в вузах искусств на первом и частично на втором курсах: изучается грамматика, осуществляется обучение письму, говорению, даются задания на аудирование, подбираются тексты, содержащие лексику изучаемой специальности.

Важно отметить, что учеба в творческих вузах для студентов вообще, а не только для студентов-иностранцев, связана с некоторыми любопытными особенностями. Театральные, киноинституты, музыкальные и хореографические училища, как правило, очень небольшие, и число студентов, обучающихся там весьма невелико. Поэтому с первых дней пребывания в творческом вузе студент обзаводится знакомствами и «связями» со студентами не только старших курсов того же факультета, но и студентами других факультетов. Причем речь здесь идет не просто о каком-то приятельстве, а о налаживании профессиональных контактов, которые могут оказаться весьма полезными в будущем. Это, кстати сказать, справедливо и в отношении знакомства со студентами других творческих вузов. Опыт показывает, что уже к концу первых двух-трех месяцев обучения в творческом вузе студенты-первокурсники актерского и режиссерского факультетов знакомы (хотя бы шапочно) практически со всеми студентами тех же факультетов любого театрального вуза Москвы. Этому способствуют тематические вечера, творческие конференции и открытые показы этюдов и индивидуальных работ.

Студенты-иностранцы, только начав учиться в вузе искусств, с самых первых дней оказываются интегрированными в общественную жизнь, творческий процесс.

Студенты младших курсов помогают студентам-старшекурсникам в подготовке творческих заданий. Однако здесь возникает одна из очень серьезных и трудно-разрешимых проблем, с которой сталкивается преподаватель русского языка как иностранного: изучение русского языка студентами-иностранцами перестает восприниматься как первоочередная задача. У студентов часто складывается ложное впечатление, что владение русским языком и на том уровне, которого они успели достичь, обеспечит им успешное обучение и овладение выбранной профессией.

Однако существуют не только субъективные, но и объективные факторы, вследствие которых возникновение подобной ситуации становится постоянным и неизбежным. Дело в том что учебной единицей, определяющей образовательную среду в вузах искусств, является так называемая мастерская (в некоторых вузах еще говорят «курс» или «класс»). Поскольку зачастую создание произведения искусства (и это особенно важно для создания экранных и сценических произведений) является результатом коллективных усилий, то участие в подготовке и создании студенческих курсовых и дипломных фильмов, работа в качестве ассистента на съемочной площадке или за кулисами является обязательной для студента. Неоказание помощи однокурсникам, и особенно старшекурсникам, неучастие в работах других студентов сделает учебу студента в будущем попросту невозможной. Так, учебный план актерского и режиссерского факультетов театральных и киновузов предполагает огромное количество так называемых этюдов и самостоятельных отрывков. Большая часть из них требует участия двух и нескольких человек, и если студента «не позовут в отрывок», как говорят сами студенты, он не сможет сдать в конце учебного года экзамен по мастерству актера или мастерству режиссера. А если говорить о студентах-иностранцах, то следует учитывать еще и национальные особенности: например, для студентов из Юго-Восточной Азии огромную роль играют отношения «старший» – «младший». То есть не помочь старшекурснику или просто студенту-земляку старше по возрасту, пусть и в ущерб занятиям русским языком, считается абсолютно недопустимым.

Итак, преподаватель русского языка как иностранного сталкивается с деструктивным влиянием раннего «профессионального взросления» студентов. Поскольку подобная ситуация весьма типична и повторяется из года в год, то в данном случае уже можно говорить о некотором накопленном опыте по решению этой проблемы. И адаптивный подход к выбору тактик преподавания становится инструментом такого решения. Весьма конструктивным и продуктивным оказывается привлечение старшекурсников-иностранцев к созданию экранного или сценического произведения с участием иностранных учащихся подготовительного факультета или младших курсов. При этом следует обратить внимание на выполнение нескольких важных условий:

– во-первых, инициатором такой кооперативной работы должен выступать преподаватель русского языка;

– во-вторых, деятельность студентов-иностранцев подготовительного факультета или младших курсов при создании экранного или сценического произведения обязательно должна быть направлена на решение некой методической задачи, поставленной перед студентами преподавателем русского языка как иностранного;

– а в-третьих, результат такого сотрудничества должен представлять профессиональный интерес для старшекурсника.

Выбор такой тактики преподавания русского языка как иностранного можно считать весьма оправданным: применение подобных методов повышает заинтересованность студентов-иностранцев в изучении русского языка, а также повышает итоговые результаты обучения, демонстрируемые студентами, в сравнении с традиционным обучением.

Нельзя не упомянуть еще об одной тактике преподавания, применение которой существенно повышает мотивацию студентов младших курсов и особенно студентов подготовительного факультета. Эту тактику можно назвать «провокативной». Или даже «спекулятивной». Принцип использования подобной тактики на практике сводится к следующему: студент-старшекурсник при совместной работе со студентами младших курсов и подготовительного факультета над неким проектом, при обсуждении его этапов и аспектов непременно допускает грамматические, лексические, стилистические ошибки – преподаватель русского языка их исправляет и объясняет студентам, в чем они состоят и как их избежать в будущем. Разумеется, нужно учитывать психологические особенности и старшекурсника, и студентов в группе, поскольку ни в коем случае не должно пострадать самолюбие студента старших курсов. Однако если подобную тактику оказывается возможным использовать, это приносит свои плоды и становится огромным стимулом, особенно для студентов-иностранцев подготовительного факультета, к более серьезному и углубленному изучению русского языка. Эта тактика оказывается тем более эффективной в использовании, чем чаще студенты младших курсов сами находят и исправляют ошибки в речи старшекурсников.

Следует сказать и еще об одной важной проблеме, с которой поневоле сталкивается преподаватель русского языка как иностранного, работающий в вузах искусств. Опыт показывает, что в большинстве групп, за очень редким исключением, все привычные виды работы, направленные на активизацию учебного процесса (задания на развитие речи, ролевые игры и пр.), и даже инновационные формы и методы оказываются неэффективными. Причина опять кроется в том, что все те виды деятельности, которые призваны заинтересовать, увлечь студента не творческого вуза (скажем, использование отрывков из художественных фильмов как способ предъявления задания), лежат в сфере профессиональных интересов студента вузов искусств. Преподаватель русского языка как иностранного в вузе искусств оказывается в ситуации, когда невозможно использовать так любимые преподавателями других вузов виды работ. Студенты-режиссеры, например, будут смотреть художественный фильм только с точки зрения построения мизансцены и монтажа, а студенты-операторы будут оценивать ракурсы съемки или световое решение кадра. Использование на занятиях со студентами-актерами ролевых игр не приносит плодов, поскольку для них актуальными являются актерские этюды, необходимые для занятий актерским мастерством. Но часто для этих этюдов вовсе не требуется использование слов, то есть студент прибегает к невербальной тактике, и это, разумеется, не только не способствует развитию речи и активизации освоения русского

языка в целом, а может даже помешать студенту в его изучении языка, замедлить темп усвоения учебного материала.

Следует упомянуть, однако, что актерские этюды являются прекрасной формой предъявления задания. Эта форма предъявления задания особенно важна и полезна для занятий со студентами подготовительного факультета на самом начальном этапе, поскольку позволяет выразить интенцию и донести до студента смысл, когда «не хватает слов». Этюды могут быть и формой домашнего задания, и видом аудиторной работы, могут готовиться студентами как индивидуально, так и с участием одногруппников.

Как упоминалось выше, преподаватель русского языка как иностранного в вузах искусств, работающий в группах подготовительного факультета, первого и частично второго курсов, в целом ставит перед собой и решает те же задачи, что и преподаватель РКИ не в творческом вузе. И проблемы, с которыми он сталкивается, в основном типичны для преподавания русского языка как иностранного в любом российском вузе. Однако преподаватель, работающий в группах студентов-иностранцев старших курсов творческих вузов, сталкивается со специфической, однако весьма существенной проблемой. Мастера, то есть художественные руководители творческих мастерских, дают студентам различные задания. Как правило, задания эти оказываются сугубо индивидуальными: каждый студент-актер получает собственный отрывок, студент-режиссер тоже должен предложить свое режиссерское решение и поставить отрывок, причем разные студенты получают в качестве задания отрывки из разных произведений. Студенты-художники, скажем, должны создать иллюстрации к рассказу, и рассказ у каждого студента свой. (Проблема чтения индивидуальных отрывков рассматривается здесь всего лишь в качестве наиболее иллюстративного примера.) Разумеется, студенты-иностранцы стремятся навязать своему преподавателю русского языка «обслуживающую» роль: те тексты с использованием языка специальности или художественные тексты, которые предлагает для чтения и изучения преподаватель, они пытаются заменить на тексты, полученные ими в качестве задания по мастерству. И преподаватель обязан этого не допустить.

В качестве примера удачного выбора тактики преподавания русского языка как иностранного студентам творческих профессий можно привести следующий: одними из основных учебных материалов на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами второго и третьего курсов ВГИКа являются сценарии короткометражных художественных фильмов, по которым студенты-режиссеры при помощи студентов-операторов, студентов-актеров и студентов-звукорежиссеров будут снимать свои курсовые работы. (В данном случае в качестве примера приведен сценарий, написанный студентом-иностранцем второго курса режиссерского факультета мастерской игрового фильма.

«И вот...»

Мы стояли на краю волнореза, ветер дул в наши мокрые лица ...

И вот. Иду по порту. Небо серое, железо синее и ржавое, рядом с разбитой дорогой высокие деревья на осеннем ветру, контейнерные ряды, какие-то люди появ-

ляются то там, то здесь, с одной рукой засунутой в карман, а в другой руке сигарета или банка пива – это же рабочий день. Я не работаю в порту, впрочем, почему я здесь? Может быть, уничтожаю в себе автора. Часто хочется бывать здесь. Будет дождь. Запах циклона, моря, железа, бетона, желание посидеть на ящике, с сигаретой, и, допустим, банкой пива: чем я хуже? Сижу. Теперь, если проследить глазами от зажженной сигареты, по морю, до конца волнореза, то вдалеке – кто там? Решайте сами – вопрос вам. Где начало этой истории, кто ее закончит? Я непостоянный писатель. Может быть, прогуляюсь. Может быть, до края волнореза.

Игорь сидел высоко, в кабине крана, читал книгу и поглядывал на чайку: старая, толстая, хромая, она сидела недалеко впереди, на стреле. Чайка поглядывала на Игоря, но не читала книгу. Чайка, по легенде, красавица. когда летает, чудовище, когда сидит. И Чехов написал пьесу. Во-первых, эта чайка похожа на продажного начальника порта: он «читает», но только цифры на банкнотах. И знает всех важнейших исторических личностей многих стран. Вообще, знает все, что нужно про экономику и историю. Во-вторых, если кто-то думает, что начальник порта чудовище, я начальнику скажу об этом. В-третьих, передумал. Не скажу. Человека раздражает утверждение, что что-то красиво, потому что летает. Человек – красавец, когда летает, например ... в самолете? Статистика утверждает: наиболее благоприятные люди – пилоты и бортпроводницы. Следовательно, и человек – красавец, когда летает. На земле он чудовище. Что с крановщиками? Они не на земле, поэтому, кажется, они не чудовища. Они в воздухе. Но не летают, а сидят на месте. Сидят, ни на небе, ни на земле, обычно без дела. Следовательно, они не чудовища и не красавцы. Сложно. Закурю. Будет дождь. Едва заметно меняются оттенки окрашенного в серый цвет неба. Поэтому человеку нравится работать крановщиком. Лучше ли быть кинорежиссером или кинооператором и постоянно искать, с трудом, этот образ? Кто-то, и без труда, может смотреть на этот серый цвет, когда хочет. Спина болит. Мог бы сняться. Прогоуляться. До края волнореза.

Катя, любимая наша Катя. Услышала однажды: «Погрузишь палец в море – соединишься с целым миром». Работает в порту в свои двадцать девять лет. Не для соединения с целым миром. Сюда устроилась на работу через пять лет после законченного философского факультета. Управляет погрузчиком. И несколькими надоедливими кладовщиками. Не управляет обстоятельствами своей жизни. Жизнь неуправляема, как и физиологические потребности: все, что возможно, – это недолго потерпеть состояние перед неизбежной необходимостью. И все. Жизнь – сумма всех физиологических потребностей *«par excellence»*. Сейчас ей ужасно нужно пописать. Она спустилась по железной лестнице, на расстояние пальца от моря. Писаешь в море – писаешь по всему миру. Логика. Она закурит сигарету и погуляет. Может быть, до края волнореза. Излишне говорить, что Катя любит дождь. *И вот ...*

... мы стояли под сильным дождем, который в конце концов сотрет и порт.)

Работа с текстом сценария предполагает несколько уровней (этапов) изучения.

1. Исправляются грамматические, синтаксические, лексические, стилистические, орфографические и пунктуационные ошибки в первоначальном тексте сценария,

представленном студентом. Работа эта всегда осуществляется коллективно, всеми студентами в группе. Обсуждается выбор наиболее подходящих слов, уместных грамматических конструкций, которые наиболее полно смогут выразить психологическое состояние персонажей, передать атмосферу происходящего и решить художественную задачу в целом. Можно рассматривать этот этап освоения текста как работу над изучением русского языка общего владения.

2. Далее происходит профессиональное, то есть с точки зрения кинематографических задач, изучение и освоение текста: студенты предлагают варианты режиссерского решения данного сценария, делают предложения по возможному визуальному и звуковому решению, обсуждают подбор актеров. На данном этапе преподаватель может позволить студентам-иностранцам даже перейти в обсуждении с русского языка на родной или на любой язык-посредник, например английский. Такой «методически неправильный» переход происходит практически всякий раз, поскольку для студентов в ходе профессионального обсуждения становится важным решить творческие и технические задачи, а русский язык и правильное его использование теряют свою актуальность.

3. На завершающем этапе освоения сценария преподаватель должен своей педагогической волей вернуть студентов к разговору на русском языке и перейти к определению и формулировке с учетом правил и норм русского языка всех необходимых творческих и технических задач. Таким образом изучается лексика профессионального общения, а также неоднократно прорабатываются грамматические модели тех словосочетаний и предложений, которые помогут в этом профессиональном общении.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что основные проблемы, возникающие при преподавании русского языка как иностранного в вузах искусств, таковы:

1) крайне сложно, а иногда и невозможно определить круг тем, речевых ситуаций, а также коммуникативных задач, которые могут оказаться актуальными для студента на том или ином этапе обучения (поскольку студенту могут быть предложены задания, связанные с чтением, анализом, экранизацией или инсценировкой произведений любых стран и эпох, книг, содержащих самые неожиданные реалии, что подразумевает необходимость освоения студентом целого информационного пласта, то есть необходимость изучить и понять и исторические, и культурологические, и психологические, и лингвистические аспекты);

2) именно по этой причине преподаватель русского языка как иностранного в вузе искусств вынужден нарушать одно из основных дидактических требований – «от простого к сложному», так как практически невозможно отобрать текстовый материал для обучения чтению как одному из речевых умений в соответствии с этим требованием: может возникнуть настоятельная потребность в немедленном изучении самого неожиданного лексического материала;

3) преподаватель русского языка как иностранного в творческом вузе, занимающийся с большими или даже средними по количеству студентов группами, может столкнуться с проблемой планирования учебного процесса, поскольку крайне сложно соблюсти учебные и профессиональные интересы всех студентов в группе.

(Даже в однородной, казалось бы, по составу группе такие проблемы возникают. Например, в группе студентов-художников могут оказаться студенты трех различных мастерских: художники-постановщики художественных фильмов, художники по костюму, художники анимационного фильма. Но если преподаватель будет слишком жестко навязывать свою педагогическую волю, это может привести к изменению (ухудшению) психологического климата в группе и даже к психологическому дискомфорту, что является чрезвычайно деструктивным фактором, особенно для студентов творческих специальностей);

4) наконец, крайне сложно выработать и соблюсти баланс между профессиональной прикладностью и собственно выработкой речевых навыков и умений (вся трудность состоит в том, чтобы ни в коем случае не допустить превращения занятий русским языком в дополнительные занятия по мастерству).

Упомянутые проблемы, по существу, и являются теми критериями, которые определяют выбор тактики преподавания русского языка как иностранного в вузах искусств, а адаптивность подхода позволяет решить эти проблемы.

Таким образом, можно утверждать, что любой преподаватель, занимающийся русским языком со студентами-иностранцами вузов искусств, особенно со студентами старших курсов, оказывается стоящим перед следующим выбором:

1) уклониться от решения сугубо прикладных задач студентов и заниматься русским языком общего владения с учетом профессиональной направленности, что, несомненно, упрощает решение задач педагогических;

2) «поделить» учебные часы между студентами группы, чтобы на каждом из индивидуальных занятий решать «производственные» проблемы студентов, или

3) попытаться отыскать в индивидуальном текстовом материале, предложенном мастерами студентам-иностранцам, такую языковую, страноведческую и профессиональную составляющую, которая бы явилась базой для актуализации процесса изучения русского языка в группе без необходимости индивидуализации.

Очевидно, что первый и второй пути являются взаимоисключающими и, более того, слишком радикальными, поэтому подобные педагогические решения (тактики) нежелательны. Третий путь, разумеется, самый трудоемкий, однако и самый конструктивный и продуктивный.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Мещерикова А.Ю. Тактика преподавания русского языка как иностранного в вузах искусств: адаптивный подход. Круглый стол «Русский и иностранные языки в информационном образовательном пространстве»: сб. науч. тр. / Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики. Ин-т права и гуманитарного образования. М.: Изд-во МЭСИ, 2009. 157 с.

Радушинская И.Н. Тексториентированный подход к обучению профессиональному общению иностранных учащихся творческих вузов (на примере обучения будущих актеров и режиссеров): автореф. дис. иссл. канд. пед. наук. М., 2007.

Методические и психологические проблемы преподавания русского языка как иностранного в киновузе. Сборник научных трудов. М., 1971.

Муджири С.А.,
Государственный университет И. Джавахишвили,
Тбилисский государственный университет,
г. Тбилиси (Грузия)

Каджая Н.Д.,
Государственный университет А. Церетели,
г. Кутаиси (Грузия)

S. Mujiri,
Ivane Javakhishvili State University,
Tbilisi State University,
Tbilisi (Georgia)

N. Kajaia,
Akaki Tsereteli State University,
Kutaisi (Georgia)

ОБУЧЕНИЕ И ПЕРЕВОД ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ ПОСЛОВИЦ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

TEACHING AND TRANSLATION OF PROVERBS WITHIN THE SYSTEM OF HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT OF INTERLANGUAGE COMMUNICATION

В настоящей работе исследуются способы модификации пословиц в русском и немецком языках, а также дидактика их изучения и перевода на грузинский язык. Модификация пословиц обусловлена частотностью их цитирования, в силу чего они утрачивают свою образность. Мотивацией для модификации служит также желание лаконично передать объемную формулировку пословицы или же по-новому, юмористически изменить ее первоначальное содержание. Предметом пародии становятся устаревшие реалии пословицы и их несоответствие нормам современной жизни, а также аподиктический тон узуальной пословицы и указания, вызывающие аверсию. В различных типах проанализированных текстов: фельетонах, рекламе, письмах читателей, журналах мод и др., а также в образцах устной речи нами выбраны пословицы-модификации, которые берут свое начало в латинском и греческом языках, Библии, фольклоре, литературных источниках и т.д.

В проанализированном материале встречаются модификации следующего типа: формальная модификация с семантической модификацией или без нее и семантическая модификация без формальной модификации. Чаще всего встречается комбинация формальной модификации с семантической модификацией. Для создания модификации адресант чаще всего использует способ субституции, который подразумевает замену одной или нескольких компонентов пословицы синонимичным или антонимичным словом, синтагмой или предложением. Использование способа субституции часто вызывает игру слов, двусмысленное понимание пословицы или же пародийную актуализацию ее основного значения и составляющих ее компонентов. В таком случае в пословице одновременно реализуются оба способа модификации: субституция и двойная актуализация. Кроме указанных способов модификации для юмористической трансформации пословиц адресант использует вставки, контаминацию и образ пословицы.

The subject of the given work study presents the ways of modifications of Russian and German proverbs as well as didactics of their teaching and translation into the Georgian language. Modification is caused by frequent quotation of a proverb and as a result, it loses figurativeness. Motivation of modification is also desire to express long formulation of a proverb and its basic idea laconically or humorously. The Subject of parody becomes obsolete realities of a proverb and its incompatibility with the modern way of life, as well as apodictic tone of a proverb in common usage and instructions causing aversion. In the types of the text analyzed by us (feuilleton, advertising copy, reader's letter, fashion magazine etc.), as well as in the samples of conversational speech, we have gathered proverb-modifications that are derived from Latin and Greek languages, bible, literature sources etc.

We face the following types of modification in the analyzed material: formal modification with semantic modification or without it and semantic modification without formal modification. In more frequent cases we face the combination of formal modification with semantic modification. An addressant uses the way of substitution more often in order to create modifications, which means substitution of one or more lexeme of a proverb with synonymic or antonymic word, syntagma or a sentence. The usage of substitution way in often cases causes casuistry, ambiguous conception of a proverb, i.e. parallel actualization of its basic and literal meanings. In such case, both ways of modification: «substitution» and «double actualization» are simultaneously embodied in a proverb. Besides the above mentioned ways, an addressant uses the ways of «complement», «contamination» and «use of proverb icon» for humoristic transformation of a proverb.

Ключевые слова: пословица – модификация, субституция, двойная актуализация, контаминация, использование образа пословицы.

Key words: proverb – modification, substitution, double actualization, contamination, the use of proverb icon.

Пословица является отражением материальной и духовной культуры общества, стиля жизни, морали. Она представляет собой форму исторического мышления каждой нации и мерило национального сознания. Многие пословицы, отображающие житейскую мудрость и опыт, иногда оказывают на адресата больше влияния, чем любой императив. Однако в силу частой репродукции и цитирования традиционная узуальная форма и содержание пословиц утрачивают обычную образность, их семантика блекнет, или переданные в пословице реалии перестают соответствовать правилам современной жизни. В таком случае на основании структурной модели языка адресант создает структурно или семантически видоизмененные пословицы, т.е. модификации. Пословицы-модификации лучше соответствуют конкретной речевой ситуации, специфике типа текста, более точно и образно передают смысл и отличаются многообразным спектром семантико-стилистической и юмористической коннотации. Модифицированные пословицы богато представлены в бытовой речи, художественной литературе, в средствах массовой меди и др.

Источники возникновения пословиц и поговорок самые разнообразные. Согласно статистическим исследованиям, большая часть немецких пословиц берет свое начало в латинском языке (36%), Библии (16%), языке художественной литературы (12%), греческом языке (8%), а также в источниках средних веков (6%). Пословицы, проникшие в немецкий и русский языки из этих, а также фольклорных источников, в большинстве случаев носят универсальный характер, так как они основываются

на общеевропейских религиозных и культурных ценностях, этических нормах, паремийном фонде древнейших языков и Библии.

В русской науке о языке интерес к пословицам и поговоркам уходит в далекое прошлое. Еще великий русский этнограф и лексикограф В.И. Даль в предисловии к сборнику «Пословицы русского народа» (впервые опубликованном в 1861–1862 годах и включающем более 30 тысяч пословиц, поговорок) одним из первых делает попытку отделения пословицы от других устойчивых выражений [Даль, 2003]. Среди русских паремиографических источников XIX в. отмечают сборник И. Гольшух «Пословицы, поговорки и изречения, или народная мудрость на трех языках: русском, французском и немецком: с прибавлением некоторых на латинском языке» [Гольшух, 1888].

Проблемы различных типов устойчивых выражений активно разрабатывались в русской паремиологии в 60-80-е годы в трудах В.Л. Архангельского [Архангельский, 1964], А.М. Бабкина [Бабкин, 1970], В.В. Виноградова [Виноградов, 1977] и др.

Интерес к паремиям как предмету лингвистического анализа появился в конце XX в. Известны работы по паремиологии Т.Г. Бочиной, Н. Барли, Х. Вальтера, В.М. Мокиенко. Различными проблемами паремии занимались В.П. Жуков [Жуков, 1978; 1991], А.В. Кунин [Кунин, 1984], Г.Л. Пермяков [Пермяков, 1988], Е.В. Иванова [Иванова, 2006], Л.Б. Савенкова [Савенкова, 2002], З.К. Тарланов [Тарланов, 1990], Е.И. Селиверстова [Селиверстова, 2010].

В немецкой фразеологии модификации паремий уделялось сравнительно меньше внимания, т.к. акцент традиционных исследований был перенесен на выявление этимологии пословиц и издания сборников (Ф. Зайлер, Х. Гипер, К. Зимрок, Х. Шрайдер, В. Фридерих и др.). На протяжении десятилетий не уделялось должного внимания, с одной стороны, изучению структурных и семантических изменений немецких пословиц в различных речевых ситуациях и текстах разного типа, а с другой стороны, лексикографической конвенции их вариантов в процессе кодификации. Согласно утвердившемуся в паремиологии мнению, пословица представляет собой распространенное в народе образное утверждение дидактического характера и устойчивое предложение-клише с неизменной лексикой и конструкцией [Fleischer, 2005, 108; Mider, 2002, 17; Burger, 1998, 14-15]. В последние годы в Германии началось относительно интенсивное изучение вариативной природы пословиц и исследование механизма их видоизменения, хотя такие работы, на наш взгляд, малочисленны (Д. Добровольский, Х. Вальтер, С. Фиелар и др.).

В русском языке многие пословицы и поговорки также употребляются в различных вариантах: узуальный вариант обыгрывается до индивидуально – авторского, что не всегда легко определить [Жуков, 1998], и наоборот. О вариантных фрагментах паремий в русском языке исследователи говорят постоянно, однако, не забывая их клишированность [Пермяков, 1970]. Действительно, особого противоречия в этом нет: потенциально каждая пословица (предложение) или поговорка (словосочетание) в речи (в речевых произведениях), конечно, вариативна. Более того, если вариативность лексической единицы нечастое явление, то в паремии это норма, что создает интересный материал для исследования. Речевым трансформациям посло-

виц посвящена работа Е.Н. Саввиной «О трансформациях клишированных выражений в речи» [Саввина, 1984]. Исследования последнего времени в этой области паремии охватывают только лишь текстовую вариативность [Жигарина, 2006], или не дают четкого противопоставления языка и речи.

Трансформация пословиц как словарных единиц широко не исследуется, что делает невозможным выделение прототипных паремий и отделение их системного варьирования (парадигматики) от текстового (синтагматики). По мнению Е.И. Селиверстовой, пословицы наиболее часто употребляются в вариациях, с разной нагрузкой в современной речи, поэтому именно изучение этих трансформаций в речи является актуальной задачей современной паремиологии [Селиверстова, 2009].

С целью выявления структурно-семантических изменений немецких и русских пословиц в динамике и экспликации их модификации и функциональности, нами извлечен материал прессы: фельетонов, журналов мод, рекламы, а также из сборников древних классических и современных пословиц. Нами выделены традиционные узуальные и модифицированные формы пословиц. В работе выявлены два основных вида модификаций, в которых: 1) изменяется внешняя форма пословицы, т.е. ее лексический состав и морфо-синтаксическая структура; 2) модификация затрагивает только значение пословицы и незначительно изменяет внешнюю форму пословицы. В первом случае формальное изменение может сопровождаться семантическим изменением, которое, однако, может и вовсе отсутствовать. В итоге намечается три основных вида комбинаций: 1) формальная модификация без семантической модификации; 2) формальная модификация с семантической модификацией; 3) семантическая модификация без формальной модификации.

Нами выявлены различные средства модификации пословиц: субституция, вставка, контаминация, двойная актуализация, использование образа пословицы и т.д. В результате использования указанных средств возможно пародийное изменение содержания пословицы, создание каламбура, интерпретация по иной логической модели и др.

Субституция

Субституция позволяет формально преобразовать пословицы путем изменения семантики или без изменения семантики. Субституция на уровне одного или двух слов путем частичного антонимичного изменения с актуализацией юмористическо-пародийной коннотации:

1. *Der Mensch denkt, Gott lenkt* – «Человек предполагает, Бог располагает». В грузинском: «კაცი ბჭობს, ღმერთი იცობობს» («Человек предполагает, бог смеется»). Модификация: → *Der Mensch denkt, die Menschin lenkt* – «Человек (мужчина) предполагает, женщина располагает (управляет)», «კაცი გეგმავს, ქალი მართავს», Слово *die* «*Menschin*» состоит из корня слова «*Mensch*» (человек), к которому присоединяется суффикс *-in*, обозначающий лицо женского пола. Это слово используется в Библии как синоним «Евы». В русском наблюдается модификация: «Муж – голова, жена – шея» – с той же семантикой. Грузинский перевод модификации идентичен: «ქმარი თავია, ცოლი ვისერია».

2. Пословица → Mißgung ist aller Laster Anfang. – «Бездействие (безделие) – источник всех бед», «უქნარობა ყველა ცოდვის წყაროა» – принадлежит писателю и политику Катону Старшему (234 – ок. 149 до н.э.), латинский эквивалент утрачен [Wander CD, 791]. Пародийная модификация: → Arbeit ist aller Laster Anfang – «Работа – источник всех бед», «მუშაობა ყველა ცოდვის წყაროა». Встречается также → Mißgung ist aller Künste/Lüste Anfang. – «Безделье – источник всех искусств/страстей. В следующем примере комизм модификации усиливается контекстом пословицы → Mißgung ist aller Laster Anfang. Er zog die Joggingschuhe an und rannte davon. – «Бездействие (безделие) – корень всех бед. Он надел туфли для джоггинга и умотал оттуда».

3. Пословица → Liebe geht durch den Magen. – «Путь к сердцу мужчины лежит через желудок», «სიყვარული კუჭიდან მოდისო» (буквально: «Любовь идет из желудка»). В модифицированной паремии актуализировано не слово «желудок», а совершенно другой объект прагматического интереса: автомобиль: → Liebe geht durch den Wagen. В русском языке: «Путь к сердцу мужчины лежит через автомобиль». Перевод пародийной модификации такой: «სიყვარული ავტომობილიდან მოდისო».

4. На основе латинских пословиц Сенеки: «Manus manum lavat» [Cox, 2000] → Eine Hand wäscht die andere. → «Рука руку моет», по структурной аналогии образовалась пародийная модификация: → Ein Gehirn wäscht das andere (от слова Gehirnwäsche), – буквально: «Мозг моет мозг», «Полоскать мозги», «ტვიზის ბურღვა», «ტვიზის რეცხვა». Пародийная разговорная модификация в русском: «Компостировать мозги», «Любить мозги» (ср.: «Не люби мне мозги»). Последующий контекст усиливает экспрессивность пословицы: → Wenn eine Hand die andere wäscht, reibt man sie sich auch vor Freude! – «Рука руку моет, а от счастья обе белы бывают». В грузинском языке данная паремия употребляется с более широким смыслом: «ხელი ხელს ზანს და ორთავე პირსაო» («Рука руку моет, а обе лицо»).

5. В известной фразе Рене Декарта «Cogito ergo sum», «Я мыслю – значит существую» («Мыслю, следовательно, существую»). В слове Cogito опущен согласный g, в результате чего появляется вульгаризм «Coito» → Coito ergo sum. Слово Coito (Coitus) является медицинским термином непрерывной сексуальной связи. Формальное изменение той же узуальной пословицы, но уже путем вставления слога мы имеем в модификации Inkognito ergo sum – в современном русском встречается вариант пародийной разговорной модификации: «Не обнаружен, значит существую». В грузинском также существует эквивалент латинского: «ვაზროვნებ მამსადამე ვარსებობ». Эквивалент модификации: «ვარ უჩინარი (ინკოგნიტო) მამსადამე ვარსებობ».

6. Следующая паремия представляет собой название комедии И. Юнгера, хотя она встречается уже у Ганса Зака (1494-1576) (Wander, CD, В. 62,3) → Der Krug geht so lange zum Brunnen, bis er bricht – «Кувшин не всегда принесет воду». Возможный русский синоним: «Не все коту масленица». В модификации местоимение «er» заменяется словом «der Henkel» (ручка): → Der Krug geht so lange zum brunnen, bis der Henkel bricht – «Кувшин будет приносить воду до тех пор, пока не отломится руч-

ка». На основе использования образа узуальной пословицы создается пародийный вариант: *Ist der Krug aus Plastik, so geht er ein Leben lang zum Brunnen* – дословно: «Если кувшин из пластмассы, то им всегда принесешь воду». В грузинском имеем идентичную узуальную пословицу: «კოკა ყოველთვის წყალს ვერ მოიტანსო», модификацию со словом «ручка» переводят: «კოკა წყალს მანამ მოიტანს, სანამ სახელური არ მოტყდებაო».

Субституция и двойная актуализация

Способы модификации пословиц не всегда встречаются в «чистом» виде. В ряде случаев в одной пословице одновременно бывают репрезентированы два способа модификации. Субституция и способ двойной актуализации часто встречаются вместе при частичном или полном изменении семантики паремии. Двойная актуализация подразумевает одновременное и параллельное восприятие основного значения пословицы, ее дословного значения и возникшего при этом каламбура.

Субституция на уровне звука и слова

1. Пословица → *Lügen haben kurze Beine*. Прямой разговорный вариант в русском языке: «У лжи ножки коротки». В грузинском аналогично: «ტყუილს მოკლე ფეხები აქვს». В слове «Lügen» в узуальной пословице буква «ü» заменена дифтонгом «ie», что приводит к фонологическому изменению значения слова: → *Liegen haben kurze Beine* – «У постели ножки коротки», актуализована сема слова *liegen*, что в русском и грузинском примере также вызывает пародийную ассоциацию «измены»: «ლოგობში წოლას მოკლე ფეხები აქვსო».

2. В узуальной пословице → *Wer A sagt, muß auch B sagen* – «Сказал «А», говори и «Б» – буква «В» заменяется словом «(A)limente» – «(а)лименты», что вносит юмористический оттенок и параллельно вызывает ассоциацию содержания узуальной пословицы. Так возникает двойная актуализация трансформированной пословицы: → *Wer A sagt, muß auch – limente sagen*. В русском языке трансформированный вариант с двойной актуализацией можно представить следующим образом: «Сказал «а», говори и «лименты» («Любишь кататься, люби и саночки возить»). В грузинском существует эквивалент узуальной пословицы: «ვინც „ა-ს“ ამბობს, მან „ბ-ც“ უნდა თქვასო» дословный перевод ее трансформации: «ვინც „ა-ს“ ამბობს, მან „ლიმენტიც“ უნდა თქვასო» (с распространенным разговорным вариантом: «თუ გააჩინე, კიდევ არჩინე»).

Субституция на уровне слова

1. Нижеприведенная субституция, по всей видимости, рассчитана на фанов телепередач. Узуальная пословица *Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben* – «Не хвали день до вечера» – «ჯერ საღამო დადგეს და დღე მერე შეაქეო» – трансформирована путем субституции: *Man soll den Tag nicht vor dem Abend-Fernsehprogramm loben*, т.е. «не хвали день до вечерних телепередач». В данном случае происходит одновременное восприятие основного значения пословицы и составляющих ее компонентов. В русском языке есть пословицы с эквивалентной семантикой: «Не

говори «гоп», пока не перепрыгнешь». Модификация соединяет основное и буквальное, пословное значение: «Скажи «гоп», когда наступит вечер (вечерняя телепередача)». На основе трансформированной поговорки путем структурной аналогии создается: *Man soll die Braut nicht vor dem Morgen loben* – «Не хвали невесту до утра» – «პატარაღს დღამდე ნუ შეაქებო».

2. Поэт Публий Сирус (I в. до н.э.) пишет: «*Fortuna vitrea est: tum, cum splendet, frangitur* [Büchmann, 2002, 388]», т.е. «Счастье, как стекло, очень легко бьется», «ბედნიერება (შუშის მსგავსად) მალე იმსხვრევა» «→ «*weg im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen*» – «Живущий в стеклянном дворце (доме) камней не бросает», «ვინც შუშის სახლში ცხოვრობს, ქვებს არ ისვრისო» В модификации одновременно актуализированы два значения слова «*das Glashaus*»: 1) стеклянный дом; 2) оранжерея → «*Wer im Glashaus sitzt, hat immer frische Tomaten/Gurken*» – «Живущий в теплице всегда имеет свежие помидоры/огурцы», «ვინც სათფურში ცხოვრობს, ახალი პომიდორი/კიტრიც იმას აქვსო».

3. Лат. «*Capta avis est melior, quam mille in gramine ruris* [Wander CD, B. 62, 2]» → *Besser einen Spatz in der Hand, als eine Taube auf dem Dach*, что дословно: «Лучше воробей в руке, чем журавль (голубь) на крыше» – в русском языке: «Лучше синица в руки, чем журавль в небе». В модификации слово «*Spatz*» (воробей) заменяется словом «*Taube*», которое имеет два значения 1. «голубь» и 2. омоним «глухая» с маленькой буквы. Указанная субституция вызывает в пародийной модификации двойную актуализацию и двусмысленное восприятие слова → *Besser eine Taube im Bett, als eine Schwerhörige auf dem Dach*. «Лучше глухая в постели, чем напроць оглошная на крыше». На базе данной конструкции возникли другие трансформации: «*Besser einen Spatz in der Hand, als einen Vogel im Kopf*», буквально: «Лучше воробей в руке, чем птица в голове». В грузинском есть поговорка: «*დღევანდელი კვერცხი გერჩიოს ხვალისდელ ქათამსაო*», которая передает тот же смысл другими словами, буквально: «Сегодняшнее яйцо лучше завтрашней курицы». Трансформированный вариант переводится: «*დაჭერილი ბელურა გერჩიოს სახურავზე შემომჯდარ მტრედსო*» («Лучше пойманный воробей, чем голубь, сидящий на крыше»).

Вставки

Вставки на уровне слова: к узуальному фразеологизму добавляется нефразеологическая синтагма, что вызывает конкретизацию содержания и актуализацию юмористической коннотации.

1. Согласно греческой мифологии, фригийский царь Мидас, известный своей алчностью, упростил Диониса сделать так, чтобы все, к чему притрагивалась его царственная длань, тотчас обращалось в золото [Wander CD, 57] → *Geld allein macht nicht glücklich* – «Не в деньгах счастье», «ბედნიერება მხოლოდ ფულში როდია», («Не в золоте счастье», «Не хлебом единым»). Модификация: → *Geld allein macht nicht glücklich, es muss einem auch gehören* – «Не в деньгах счастье, их нужно еще и иметь», «ბედნიერება მხოლოდ ფულში როდია, მას უნდა ფლობდე კიდევ».

Вставка на уровне предложения:

2. Модификация: → Geld allein macht nicht glücklich, dazu gehören noch Aktien, Beteiligungen, Gold, Immobilien und Wertpapiere – «Счастье не только в деньгах, но и в акциях, долях, золоте, недвижимости, ценных бумагах». Как видим, в данном случае мы имеем модификацию в речи с новой нефразеологической вставкой. То же имеем в грузинской пародийной модификации: «ბედნიერება მხოლოდ ფულში როდია, ის აქციებში, წილებში, ოქროში, უძრავ ქონებაში და ფასიან ქალაქებშიცაა».

Вставка и двойная актуализация

1. Вставка на уровне синтагмы. Добавленная антитеза связана со значениями слова «schwer» – «тяжелый» → Aller Anfang ist schwer – «Сначала все трудно делать» – в русском языке паремии: «Лиха беда начало», «Первый блин комом», в грузинском: «ყოველი დასაწყისი ძნელია» («სწავლის ძირი მწარე არის, კენწეროში გატკბილდება») → Aller Anfang ist schwer, nur nicht beim Betteln (weil der Sack noch leicht ist), дословно: «Трудно начинать любое дело, кроме попрошайничества (ибо сумка нищего легка)», «ყოველი დასაწყისი ძნელია, გარდა მათხოვრობისა». В данных модификациях актуализованы оба значения слова «schwer»: 1) трудно; 2) тяжело. В следующем примере вставка в пределах синтагмы привносит юмористический оттенок в модификацию: Aller Anfang ist schwer. Beginnen wir mit dem Ende – дословно: «Сначала все трудно делать, поэтому начнем с конца», «ყოველი დაწყება ძნელია, ბოლოდან უნდა შეუდგე».

2. В «Соломоновых притчах» читаем: «В свое время он все хорошо делает» [Büchmann, 202, 44] – «ის ყველაფერს საუცხოოდ აკეთებს თავის დროზე». По структурной аналогии узуальной пословицы Alles hat seine Zeit – «Всему свое время», «ყველაფერს თავისი დრო აქვს» – образована модификация: → Alles hat sein Ende «Всему свой конец», «ყველაფერს თავისი დასასრული (ბოლო) აქვს». В следующей модификации наблюдается параллельное восприятие значений слова «Ende»: 1) завершение, დასასრული и 2) конец, ბოლო → Alles hat ein Ende – nur die Wurst hat zwei – «У всего свой (один) конец, кроме колбасы», «ყველაფერს ერთი ბოლო აქვს, გარდა ძეხვისა». В модификации происходит обыгрывание многозначности слова «конец», проявление его двусмысленности и, тем самым, пародирование паремии.

Контаминация

Во время контаминации происходит соединение частей двух или трех пословиц, что обуславливает формальную модификацию с полным или частичным изменением семантики.

Латинское выражение «Suae quisque fortunae faber est» принадлежит римскому консулу Аппию Клавдию [Büchmann 2002,377]. Узуальные пословицы: 1) Jeder ist seines Glückes Schmied – «Каждый человек кузнец своего счастья», «ყოველი ადამიანი თავადაა საკუთარი ბედნიერების მჭედელი». 2) Man muss das Eisen schmieden, so lange es heiß ist – «Куй железо, пока горячо», «რკინა უნდა გამოჭედო,

სანამ ცხელია». Данные паремии сливаются с библеизм: *Du sollst deinen Nächsten lieben, wie dich selbst* – «Возлюби ближнего своего (как себя самого)», «გიყვარდეს მოყვასი შენი, ვითარცა თავი შენი». В результате контаминации трех узуальных паремий возникает пародийная модификация: → *Schmiede deinen Nächsten, solange er heiß ist* – дословно: «Куй ближнего своего, пока он горячий», «ჭედე მოყვასი შენი, სანამ ცხელია».

2. Узуальная паремия: → *Grünes Licht geben* – дословно: «Включать (кому-либо) зеленый свет», «(ვიხმესტვის) მწვანე შუქის ახლებს», используется в значении: «давать «добро» на что-то» и является заимствованием из английского языка: «to give green light» [Köster, B. 29, 1999, 88; Röhrich, CD, 2358]. Паремия возникла из технического языка: «Зеленый свет дает дорогу водителям», «შუქნიშნის მწვანე ფაზით გზა ხსნილია მძღოლთათვის». С целью генерализации смысла в модификации добавлено слово *nachts* (ночью, ღამით): → *Nachts sind alle Ampeln grün* – «Ночью все светофоры зеленые», «ღამით ყველა შუქნიშანი მწვანეა».

Как видим, пословица является полифункциональным феноменом. Ее функция состоит не только в кратком и образном выражении конкретного значения, но и в создании стилистического и пародийного эффекта. Модификация паремии, ее структурно-семантическое изменение служит лучшему выражению коммуникативных намерений адресанта в конкретной конситуации. Адресант стремится соотнести с современной жизнью языковой образ, который отражает жизнь и реалии времен возникновения пословицы. Объектом модификации и пародии становится именно то, что в узуальной пословице звучит высокопарно, патетически или же очень серьезно. Предметом шуток и пародии становятся указания, вызывающие аверсию и стереотипы житейского поведения. Традиционная узуальная пословица превращается в предмет пародии в ее модифицированном двойнике, а главной мотивацией этого служит желание преодолеть устоявшуюся формулировку и стереотипы, направить языковую игру против конвенциональности и аподиктического тона пословицы. Обновленные трансформацией паремии представляют собой вариации и модификации только для лингвистов и лексикографов, а читатели и слушатели испытывают удовольствие от игры слов, вызывающей у них улыбку, а, что самое главное, пародированные паремии поддерживают процесс непрерывного развития языковой нормы.

Модифицированные паремии представляют собой довольно интересный учебный материал. На наш взгляд, их изучение и перевод может создать приятную атмосферу и хороший настрой в грузинской и русской аудиториях, а также сформирует позитивную учебную мотивацию студентов, кроме того это послужит им стимулом для интенсивной работы над учебным материалом. Изучение узуальных и модифицированных пословиц ставит своей целью повышение когнитивной, языковой и социальной компетенции студентов, что подразумевает понимание и свободное использование паремий, возникших в различных источниках, а также умение воспринимать ценности чужой культуры.

Понимание и использование немецких и русских пословиц в грузинской аудитории связано с определенными трудностями. Студентам особенно сложно вос-

принимать те модифицированные пословицы, которые тесно связаны с контекстом. Студент может не понимать паремию из-за незнакомых слов, или же он может не воспринимать значение модифицированной пословицы так, как это подразумевает адресант. Непонимание паремий часто связано с двусмысленностью и многозначностью какого-либо компонента. З. Фрейд отмечает, что двусмысленность шутки рассчитана на неожиданный эффект: заложенный в пословицах смысл сначала удивляет и напрягает слушателя, а после ее понимания вызывает смех [Freud 1986, 9,11]. Студентам необходимо объяснить значение пословицы и составляющих ее компонентов, синонимов, антонимов, иерархической соотнесенности, т.е. систему языка, кроме того, студент должен уметь использовать знакомую пословицу во время интерактивных языковых действий.

По мнению П. Кюна и Р. Хески, для понимания пословицы необходима сенсбилизация обучаемого к типичным структурно-семантическим характеристикам фразеологизмов. Р. Хески предлагает упражнения рецептивного вида, а также упражнения с фразеологизмами, имеющими полные или частичные интерлингвальные эквиваленты. По его мнению, фразеологизмы не следует заучивать наизусть, а необходимо понять их значение на основе контекста. Желательно также описать конкретное прагматическое использование фразеологизма в данном типе текста и по отношению к адресату. По рекомендации П. Кюна, только на последующем этапе можно предложить обучаемым выполнение упражнений. Для понимания фразеологизмов П. Кюн предлагает упражнения, составленные на основе аутентических текстов небольшого объема. Для активного использования фразеологизмов необходимо предложить обучаемым упражнения продуктивного типа, простые ситуации и контексты. Фразеологизмы следует подавать с учетом возрастания смысловой сложности и частотности употребления [Kühn, 1992, 182/ 1994, 425; Hessky, 1992, 159–168].

На наш взгляд, для понимания пародийных пословиц важную роль играет контекст. В случае наличия двусмысленной пародийной паремии игра слов допускает возможность двойной интерпретации пословицы. Только контекст позволяет понять, какое именно значение пословицы актуализовано: основное значение, значение ее отдельных компонентов или же оба значения одновременно.

При обучении пародийных паремий продуктивными могут быть упражнения, направленные на их понимание в текстах определенного типа. Например: 1) студентам предлагается прочитать текст, выбрать из него паремии, соответствующие значениям на карточках, предварительно розданных; 2) обучаемые составляют новый текст с использованием данных паремий; 3) в случае непонимания значения пословицы им предлагается высказать мнение по поводу содержания текста; 4) студентами составляется «предыстория» данной паремии. Желательно также провести ролевые игры с использованием данных паремий. Студент должен уметь перифразировать пословицу, а также выполнять контрастные упражнения (немецко-русско-грузинские), способствующие редуцированию интерферентных ошибок.

Систематическая репродукция пародийных паремий на базе вышеуказанных упражнений будет способствовать развитию у студентов навыков структурирования и формулирования текстов в различных речевых ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Архангельский В.Л.* Устойчивые фразы в современном русском языке./ В.Л. Архангельский. Ростов-на-Дону: 1964.
- Бабкин А. М.* Русская фразеология, ее развитие и источники./ А.М Бабкин. Л.: Наука, 1970.
- Виноградов В.В.* Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Лексикология и лексикография./ В.В. Виноградов. Избранные труды. М.: 1977.
- Гольшух И.* Пословицы, поговорки и изречения, или народная мудрость на трех языках: русском, французском и немецком: с прибавлением некоторых на латинском языке./ И. Гольшух. Казань: Тип. Имперского ун-та, 1888.
- Даль В.И.* Пословицы русского народа./ В.И. Даль. М.: Эксмо, 2003.
- Жигарина Е.Е.* Современное бытование пословиц: вариативность и полифункциональность текстов. АКД./ Е.Е. Жигарина. М., 2006.
- Словарь русских пословиц и поговорок./ В.П. Жуков – 6-е изд. М: Рус. яз., 1998.
- Иванова Е.В.* Мир в английских и русских пословицах./ Е.В. Иванова – СПб.: ИД СПбГУ, 2006.
- Большой англо-русский фразеологический словарь./А.В. Кунин. – М.: «Русский язык», 1984.
- Большой словарь русских пословиц / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, Е.К. Николаева. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010.
- Пермяков Г.Л.* Основы структурной паремиологии./ Г.Л. Пермяков. – М.: Наука, 1988.
- Саввина Е.Н.* О трансформациях клишированных выражений в речи // Паремиологические исследования: Сб. ст. / Сост., ред. и предисл. Г.Л. Пермякова – М., 1984.
- Савенкова Л.Б.* Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты./Л.Б.Савенкова.– Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2002.
- Селиверстова Е.И.* Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость./ Е.И. Селиверстова. – СПб.: ООО «Мирс», 2009.
- Селиверстова Е.И.* Русская пословица в паремиологическом пространстве: стабильность и вариативность (лингвистический аспект). Автореферат докт. дис./ Е.И. Селиверстова. – СПб., 2010.
- Тарланов З.К.* Русские пословицы: Синтаксис и поэтика./ З.К. Тарланов. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 1999.
- Baum 2005: Baum Fr., Europäische Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, 2005.
- Burger 1998: Burger H., Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen, E. Schmidt, Berlin, 1998.
- Büchmann 2002: Büchmann G., Geflügelte Worte, Bassermann Verlag, München, 2002.
- Wander K. Fr.W., Deutsche Sprichwörterlexikon (Digitale Bibliothek-CD-Version, B.62).
- Cox 2000: Cox H.L., Spreekwoordenboek, Van Dale Lexikografie, Utrecht, 2000. 650.
- ქართულ-რუსული ფრაზეოლოგიური ლექსიკონი./ნ.ნ. გამრეკელი, ე.ა. მაგლობლიშვილი. – თ.: გამომცემლობა «საბჭოთა საქართველო». 1966.
- Köster 1999: Köster R., DUDEN. Redensarten, Dudenverlag, B. 29. Mannheim, 1999

- Kühn 1992: Kühn P., Praseodidaktik. Entwicklungen, Probleme, und Überlegungen für den Mutterspracheunterricht und den Unterricht DaF, Fremdsprachen lehren und lernen, 21, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1992.
- Kühn 1994: Kühn P., Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik, In Sandig, B. (Hrsg.): EUROPAS 92. Tendenzen der Phraseologieforschung, Brockmeyer, Bochum, 1994.
- Mieder 2002: Mieder W., Deutsche Sprichwörter und Redensarten, Reclam GmbH & Co., Stuttgart, 2002.
- Röhrich 1973: Röhrich, L., Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. CD. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 1973.
- Stoett 1974: Stoett F.A., Nederlandse Spreekwoorden en Gezegden, Thieme& Cie, Zutphen, 1974.
- Schoch 2001: Schoch M., DUDEN –Das Herkunftswörterbuch, B. 7. Dudenverlag, Mannheim, 2001.
- Freud 1986: Freud S., Der Witz und seine Beziehung zum Unterbewussten, Fischer, Frankfurt a. M., 1986.
- Hessky 1992: Hessky R., Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprache lehren und lernen, 21, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1992.

*Мусатаева М.Ш.
Нурлихина Г.Б.
Шаханова Р.А.*

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

*M.Sh. Musatayeva
G.B. Nurlihina
R.A. Shahanova*

Abai Kazakh national pedagogical university
Almaty (Kazakhstan)

СОЗДАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (На материале финансово-экономической терминосистемы)

THE CREATION OF NATIONAL-ORIENTED TEXTBOOKS AS THE WAY
OF INCREASING MOTIVATION IN RUSSIAN LANGUAGE LEARNING
(On the basis of financial-economic terminosystem)

Совершенствование коммуникативной направленности учебного процесса с целью повышения мотивации изучения русского языка является плодотворным и перспективным. На данном этапе молодежь в большей степени ориентирована на получение экономических знаний, а на казахстанском книжном рынке доминируют учебники, словари и учебные пособия российских и зарубежных изданий. Между тем изучение данной литературы на казахских отделениях финансово-экономических факультетов университетов несколько затруднено из-за языкового барьера, что, в свою очередь, актуализирует создание адаптированных учебников, учебных пособий и словарей. В этой связи трудно переоценить роль практического русского языка на неязыковых факультетах вузов, преподавание которого состоит из двух этапов: корректировочного курса и основного, обучающего научному стилю русской речи с учетом специфики получаемой специальности.

Проблема создания адаптированных национально-ориентированных учебников, учебных пособий и словарей ждет своего теоретического осмысления и практического воплощения в теории и практике учебниковедческой науки. Очевидно, что учебно-методические комплексы, центральное место в которых отводится учебникам, учебным пособиям и словарям, созданным в соответствии с современными научными требованиями, окажут будущим специалистам конструктивную поддержку в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании, в совершенствовании собственной системы профессионально-коммуникативного пространства взаимодействия и общения. Пока этот процесс носит стихийный характер.

Целью данной статьи является обобщение опыта по созданию учебного пособия по научному стилю русской речи для студентов казахских отделений финансово-экономических факультетов университетов.

The improvement of communicative direction in teaching process with the aim of increasing the motivation in learning the Russian language is fruitful and perspective. Young people are mainly oriented to gaining economical knowledge at this stage, while at Kazakhstanian book

market the textbooks, dictionaries and teaching textbooks of Russian and foreign issues are dominated. Meanwhile, the learning of the this literature at Kazakh departments of finance – economical faculties at universities has some problems because of language barrier, which in its turn makes the creation of adapted textbooks, dictionaries and teaching textbook actual. In this connection it is difficult to overestimate the role of practical Russian language at non-language faculties of universities, the teaching of which consists of two stages: correcting and basic courses, which teach the scientific style of Russian speech taking into account the specificity of acquiring specialty.

The problem of writing the adapted national-oriented textbooks, dictionaries and teaching textbooks expects theoretical over thinking and practical use in theory and practice of textbook study science. It is obvious that teaching-methodical complexes, where the central part is given to textbooks, dictionaries and teaching textbooks, written in accordance with modern scientific requirements, will give constructive support to future specialists in their professional development, in improving their professional – communicative space of interaction and communication system. Today this process is of spontaneous character.

The aim of this article is the review of the experience on writing the teaching textbook in scientific style of Russian speech for Kazakh department students of finance-economical faculties at universities.

Ключевые слова: национально-ориентированный, учебное пособие, мотивация, финансово-экономическая терминосистема, научный стиль, русский язык.

Key words: national-oriented, teaching textbook, motivation, finance-economical, terminosystem, scientific style, Russian language.

На современном этапе развития суверенного Казахстана уделяется большое внимание формированию трехязычной личности, в равной степени в совершенстве владеющей казахским, русским и английским. Эта проблема носит общегосударственный характер, о чем говорится в «Послании Президента Н.А.Назарбаева народу Казахстана – 2012»: «...язык должен стать консолидатором народа Казахстана. Для этого языковую политику надо проводить грамотно и последовательно, не ущемляя ни один язык, на котором разговаривают казахстанцы. К русскому языку и к кириллице мы должны относиться столь же бережно, как к казахскому языку. Всем очевидно, что владение русским языком – это историческое преимущество нашей нации. Нельзя игнорировать тот факт, что именно посредством русского языка уже на протяжении не одного столетия казахстанцы обретают дополнительные знания, расширяют свой кругозор и круг общения как внутри страны, так и за ее пределами. Мы должны сделать рывок в изучении английского языка. Владение этим «лингва франка» современного мира откроет для каждого гражданина нашей страны новые безграничные возможности в жизни» [Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана, 2012]

Казахстанская молодежь активно осваивает английский язык. Наряду с этим необходимо повышение мотивации изучения русского языка. В этом процессе большая роль отводится созданию национально-ориентированных словарей, учебников и учебных пособий по научному стилю русского языка, адаптированных для казахских отделений всех факультетов.

Целью данной статьи является обобщение опыта по созданию учебного пособия по научному стилю русской речи для студентов казахских отделений финансово-экономических факультетов университетов.

Психология современного образования заключается в формировании у обучающихся навыков самостоятельного поиска и добычи информации, позволяющей самостоятельно обучаться выбранной специальности в течение всей профессиональной деятельности. В связи с этим каждому специалисту приходится иметь дело с текстами научного стиля, функционирующего в устной и письменной форме. Соответственно овладение нормами научного и научно-учебного стиля речи является важной составной частью культуры русской устной и письменной речи. Будущий специалист должен владеть прочными навыками профессионального общения на русском языке.

Научный стиль формировался вместе с развитием научной мысли, история ее формирования и развития уходит корнями вглубь истории. Как известно, в трудах античных ученых стиль научного изложения был схож со стилем художественного повествования, только в александрийский период начинается разграничение научного стиля от художественного. В русистике окончательное формирование научного стиля относится к 19 веку. В течение последующих столетий активно разрабатывается вся архитектура научного стиля: лексика, морфология, синтаксис и др.

Внутреннее единство и наличие общих внеязыковых и собственно лингвистических свойств этого вида речевой деятельности являются надежной базой всех разновидностей научного стиля речи: собственно-научного, научно-учебного и научно-популярного. Будущий специалист должен знать характерные особенности каждого из подстилей.

Как известно, основную часть современной экономической терминологии составляют заимствования из западноевропейских языков, которые проникают в национальные языки постсоветского пространства посредством специальной литературы на русском языке. Практический курс русского языка на казахских отделениях университетов является серьезным подспорьем в изучении непереуведенной на казахский язык специальной литературы, поскольку окончательная кристаллизация научной мысли осуществляется во внешней речи, в устных и письменных текстах различных жанров научного стиля, имеющих общие черты. Для достижения этой цели в учебном арсенале студентов казахских отделений должны быть национально-ориентированные с учетом родного языка и адаптированные для учебных целей учебники и учебные пособия.

На наш взгляд, такое учебное пособие предполагает сотворчество лингвиста и специалиста в данной отрасли науки. Так, предлагаемое учебное пособие разрабатывается лингвистом и ученым-экономистом.

Данное учебное пособие состоит из нескольких частей: краткой поуровневой характеристики каждого из подстилей научного стиля; перечня синтаксических конструкций, характерных для каждого из подстилей; перечня основных понятий, связанных с формами устной и письменной коммуникации; текстов каждой разновидности научного жанра с тщательно разработанной системой заданий; комплекс заданий эвристического характера; комплекса заданий, предполагающих работу с

Национальным корпусом русского языка; терминологического минимума, и образцов-клише для составления аннотации, реферата и др. Остановимся более подробно на каждой части данного учебного пособия.

Важно осознание студентами основной функции научного стиля, заключающейся не только в передаче научной информации, но и доказательстве ее истинности. Они также должны понять вторичную функцию научного стиля, исходящего из его основной функции, – активизация логического мышления читателя (слушателя). Исходя из этого, учебное пособие предваряет небольшой теоретический очерк, характеризующий лексические, морфологические и синтаксические особенности каждого из подстилей научного стиля.

В связи с этим актуализируется вторая часть учебного пособия, представленная синтаксическими конструкциями, характерными для научного стиля речи, с целью формирования умений наиболее точного, логичного, однозначного выражения мысли. Работа над данными синтаксическими конструкциями способствует развитию динамики мышления, выражающейся в суждениях и умозаключениях, следующих друг за другом в строгой логической последовательности. Приведем некоторые маркированные синтаксические конструкции для выражения: *квалификации лица, предмета, явления* (что есть что, что является чем, представлять собой что и др.); *соотношений частного и общего, части и целого, состава вещества и предмета* (относиться к чему, входить во что, состоять из чего и др.); *наличия или отсутствия предмета* (что существует как, где существует в каком количестве и др.); *характеристики лица, предмета, явления* (иметь какую форму, структуру и т.д., обладать чем, обладать свойством что делать и др.); *для выражения сравнения, сопоставления* (сравнить что и что, такой же, как и, в отличие от чего, соответствовать чему и т.д.); *изменений состояния, качества, количества* (становиться каким, делать что каким и др.); *использования, применения, назначения, замены предмета* (пользоваться чем, использовать что как что и др.) и др.

Приведенные конструкции способствуют реализации главной задачи обучения научному стилю речи: формированию умений сообщения, описанию существенных признаков и свойств предмета научного познания и объяснению причинно-следственных отношений явлений. Собственно языковые средства научного стиля характеризуются системностью и включают в себя языковые единицы трех типов: обладающие функционально-стилевой окраской этого стиля, межстилевые и стилистически нейтральные.

Одной из составных частей учебного пособия является перечень основных понятий, связанных с формами устной и письменной коммуникации. Дается определение таких понятий, как *аннотация, аргумент, выступление, дискуссия, доклад, конспект, конференция, аналитический обзор, обобщение, отзыв, рецензия, рассуждение, реферат, рецензия, статья, суждение, тезис, термин, постулат* и др.

Центральный блок составляют тексты с системой предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Каждый вид заданий данного комплекса реализуют определенные задачи обучения научному стилю русской речи. Рассмотрим каждый из них.

Предтекстовые задания рассчитаны на снятие терминологической трудности и на отработку сложных конструкций в тексте. Для реализации этой задачи активно используются терминологические словари, в результате чего вырабатывается культура работы с терминографическими источниками, необходимая на протяжении всей будущей профессиональной деятельности. Предтекстовые задания, рассчитанные на подбор синонимов, антонимов к стержневым словам терминосочетаний также способствуют развитию профессиональной речи. Работа над снятием лексической трудности с помощью толковых словарей и переводом на казахский язык обогащают словарный запас студентов.

Притекстовые задания нацеливают на ознакомление с текстом и понимание сути содержания текста. Такие ключевые формулировки, как: О чем говорится в тексте? Какая главная мысль текста? В чем суть рассматриваемого в тексте объекта? и др. фокусируют внимание студента на объекте и предмете текста.

Послетекстовые задания, включающие в себя анализ логико-композиционной структуры и плана содержания, обеспечивают осмысление и глубокое понимание текста. В связи с этим предполагается составление различных планов, рассчитанных на раскрытие содержания текста: структурно-композиционного, вопросного, смыслового и др. Составление различных видов плана, поиск ключевых слов и логических связей между абзацами и смысловыми частями формируют и развивают логическое мышление. Характеристика синтаксических конструкций в тексте, присущих научному стилю, способствуют их закреплению в памяти, а тем самым – развитию профессиональной речи.

Как уже отмечалось, центральное место в пособии отводится текстам, которые содержат информацию, способствующую повышению экономической эрудиции обучающихся и расширяющую их профессиональный кругозор, и носят познавательный характер. Перечислим некоторые из них: Новаторство, Правила разработки предпринимательских идей, Методы разработки предпринимательских идей, Метод словесной ассоциации, Патент, Патентование, Бюджет, Меркантилизм: теория и практика, Налоги, Налогообложение, Налоговая система в Казахстане (России, США), Производство и экономика, Аудит и бухгалтерский учет, Типы аудита, Маркетинг, Функции и субъекты маркетинга, Консорциум, Менеджмент, Банкротство, Дебитор и кредитор, Экспортная товарная политика, Банковская система Казахстана (России, США), Концепция коммуникативности и др.

Каждое занятие сопровождается эвристический блок «А знаете ли Вы?», который содержит интересные факты из истории становления данной науки либо современного состояния, статистику тех или иных явлений в мире экономики и бизнеса. Задания рассчитаны на подготовку аналогичной информации и передачи ее содержания с использованием маркированных стилистических конструкций, характерных для научного стиля русской речи.

В пособии отводится определенное место заданиям, предполагающим работу в Сети. В этой связи трудно переоценить роль Национального корпуса русского языка. Разработанная система заданий предполагает работу с подкорпусом научных текстов, в частности экономических. Данный блок также предполагает работу с

казахстанскими и российскими экономическими онлайн-изданиями. Эта форма работы приобщает студентов к культуре использования достижений высоких технологий в будущей профессиональной деятельности. Именно через онлайн-издания можно знакомиться с новой экономической терминологией. Работа с электронными терминологическими словарями, преимущество которых заключается в постоянном пополнении их словника, вырабатывает у студентов мобильность, способствующая адаптации и свободной ориентации будущего специалиста в современном интегрирующемся и глобализирующемся мире.

Главнейшей формой мышления в области науки оказывается понятие, поэтому одним из компонентов является терминологический минимум, в котором даются дефиниции большинства терминов и понятий, отмеченных в текстах предлагаемого учебного пособия. Следует оговорить, что часть терминов, встречающихся в текстах, сознательно не включается в терминологический минимум. Эта часть терминов предполагает самостоятельный поиск дефиниций студентами в терминологических словарях с целью формирования навыков работы с источниками.

Кроме того, изучение научного стиля дает представление о метаязыке науки и расширяет представление студентов о терминологии. В результате студенты учатся разграничивать понятия «метаязык» (язык, средствами которого исследуются и описываются свойства языка, называемого предметным, или объектным.) и «терминология» (совокупность слов и словосочетаний, употребляющихся в языкознании для выражения специальных понятий и для называния типичных объектов данной научной области). Как известно, метаязык – сложный феномен, базирующийся на двух ипостасях: системных отношениях между терминами и общенаучной лексике (слова и словосочетания, использующиеся при описании различных аспектов языковедческого исследования) и реально существующий в соответствующей метаречи. Взаимодействие метаязыка и метаречи находит отражение в принципах построения лексикографических пособий, когда в словарные статьи включаются отрывки (или сегменты) метаречи, иллюстрирующие употребление того или иного термина. Требования, предъявляемые к метаязыку: 1) наличие средств для описания синтаксических свойств объектного языка; 2) богатство выразительными средствами, позволяющее для каждого выражения объектного языка выбрать формулу, являющуюся переводом этого выражения; 3) соответствие богатства логического словаря метаязыка логическому словарю объектного языка и т.п.

Будучи составной частью метаязыка, терминология представляет особую сложность для изучения вследствие того, что язык-объект и метаязык полностью совпадают в плане выражения, внешне являются одним и тем же языком. Будущий специалист должен уметь распознавать термины, чему способствует знание основных признаков термина: нормативность, воспроизводимость (устойчивость), конвенциональность, концептуально-семантическая целостность, соотнесение с конкретной областью знаний, дефинируемость, мотивированность vs. немотивированность, моносеманτικότητα vs. полисеманτικότητα, эмоциональность vs. стилистическая нейтральность, метафоричность vs. безобразность.

В следующем блоке предлагаются образцы-клише для составления различных текстов, представляющих научный жанр. Перечислим названия некоторых из клише для составления: сообщения на тему «Моя специальность», «Информационное сообщение по конференции, симпозиуму и др.», «Аннотирование статьи (монографии)», «Реферирование статьи (монографии)», «Рецензирование статьи (монографии)», «Библиография и ее оформление», «План», «Конспект», «Рассуждение».

Клише приведенных научных текстов развивают динамику мышления, выражающейся в суждениях и умозаключениях, следующих друг за другом в строгой логической последовательности. Они способствуют формированию строгой аргументированности мысли, логичности рассуждения, навыков анализа и синтеза, благодаря чему научное мышление принимает обобщенный и абстрагированный характер. В результате можно проследить, как происходит кристаллизация научной мысли во внешней речи, в устных и письменных текстах различных жанров научного стиля.

В заключительной части учебного пособия описывается методика чтения научно-го текста, изложение в котором характеризуется: *обобщенностью, отвлеченностью, абстрактностью*, что проявляется в отборе лексического материала; *логичностью* – благодаря упорядоченной системе связей: особым синтаксическим конструкциям и типичным средствам межфразовой связи; *точностью* – посредством применения терминов и слов с «прозрачной» лексико-семантической сочетаемостью; *объективностью* – благодаря учету и анализу разных точек зрения на рассматриваемую проблему; *доказательностью* – посредством четких аргументов, положений, гипотез и насыщенностью фактическим материалом.

Как известно, осмысление научного текста на родном-то языке сопровождается рядом трудностей. Достижение этой задачи на неродном языке осложняется вдвойне, что требует специальной методики чтения. В связи с этим чтение текста можно условно разделить на 2 этапа: ознакомительный и углубленный. В процессе первого этапа чтение направлено на понимание основной мысли текста, а на втором этапе – полное его осмысление, что достигается комплексом заданий, описанным выше.

Таким образом, национальная и профессиональная ориентированность всех учебных дисциплин, в том числе и практического курса русского языка на финансово-экономических факультетах университетов, способствует формированию специалиста-экономиста, вооруженного прочными экономическими знаниями и владеющего русским языком наряду с государственным казахским. Успешная подготовка экономических кадров позволит максимально удовлетворить текущие и перспективные потребности национальной экономики в специалистах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050» – новый политический курс состоявшегося государства». – Астана, 14.12.2012

Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

Нагорный И.А.
Белгородский государственный научный исследовательский университет
г. Белгород (Россия)

I. Nagornyy
Belgorod State University of Science
Belgorod, Russia

МАГИСТЕРСКИЙ КУРС «ФУНКЦИИ РУССКИХ ЧАСТИЦ» В РАМКАХ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ТИПА

MASTERS COURSE «FEATURES RUSSIAN PARTICLES» WITHIN TWO-LEVEL SYSTEM OF EDUCATION OF THE EUROPEAN TYPE

В статье описана концепция магистерского курса «Функции русских частиц» в свете новых подходов к преподаванию лингвистики в рамках двухуровневой системы образования. Квалификация сообщаемого проанализирована как ментальная операция субъекта. Систематизирован комплекс прагматических смыслов, реализуемых частицами в предложении-высказывании.

This paper describes the concept of graduate course «Features Russian Particles» in the light of new approaches to the teaching of linguistics in the two-tier education system. Qualifications considered as the reported mental operation of the subject. Systematized pragmatic sense, expressed by particles in a sentence-statement.

Ключевые слова: функционализм, магистр, образовательное пространство, Болонский процесс.

Key words: functionalism, MA, educational space, the Bologna process.

Магистерский уровень в европейской системе образования дает возможность уделить необходимое внимание новейшим тенденциям в развитии современной лингвистической науки, позволяет выработать единые кредитные основания взаимозачетов спецдисциплин по филологическому направлению подготовки специалиста при интеграции конкретных магистерских программ университетов в общеевропейское образовательное пространство.

Функциональный подход к рассмотрению явлений языкового и речевого уровня является достаточно устоявшимся и имеет глубокие корни в лингвистической науке [Теньер, 1988, с. 50]. В ряде исследований функциональный подход предполагает ориентацию на роль исследуемой единицы в составе единицы более высокого ранга. Причем «роль единицы» понимается достаточно широко – как со стороны структурной, так и со стороны семантической. Выделение двух типов функций – функций языка и функций элементов языка – обусловлено функционированием языка как знаковой системы.

Русские частицы, выражающие авторское отношение к достоверности сообщаемого, рассматриваются в качестве формального материала в предлагаемом маги-

стерском курсе «Функции русских частиц». Предлагаются для функционального анализа следующие группы частиц: собственно-предположительные (*как бы, чай, авось, небось, никак, поди, что ли*); сомнительно-предположительные (*едва ли, вряд ли*); сравнительно-предположительные (*будто, точно, словно, вроде, ровно*); избыточно-предположительные (*едва ли не, вряд ли не, чуть ли не*); вопросительно-предположительные (*разве, неужели, неужто*); эвиденциально-предположительные (*мол, дескать, якобы, де*).

Интерес к частицам обусловлен диссонансом между структурно-модельным и семантико-прагматическим статусом служебного элемента в предложении-высказывании. Необходимость рассмотрения этого сложного вопроса подтверждает тот факт, что служебные слова – общность функциональная, грамматическая. Структурная факультативность, обусловленная морфологическим статусом служебного слова, грамматикализованность значения отнюдь не мешает служебному слову быть синтаксически и прагматически емким, выполнять в предложении-высказывании целый комплекс разноаспектных функций. Выявить причины, лежащие в основе этого интересного явления – важная задача спецкурса.

Другая не менее важная задача заключается в том, что частицы вообще, и предположительные частицы в частности, – это один из наиболее востребованных в коммуникационном процессе классов слов. Будучи служебными в грамматическом аспекте, частицы продуктивны в обыденном языке общения. Русская разговорная речь насыщена частицами, на что неоднократно указывали отечественные лингвисты и другие [Шведова, 1960; Ломтев, 1972; Золотова, 1973; Стародумова, 1997 и другие]. Неоднократно отмечалась прагматическая составляющая в значении частиц, позволяющая служебному элементу выполнять в высказывании доминирующую смысловую функцию донесения до адресата прагматически облигаторных смыслов.

В последнее десятилетие актуальной становится и проблема исследования степеней семантической опустошенности частиц. Например, частица *как бы*, выступая в функции скрепа, теряет предположительную и сравнительную составляющие своего значения (*Я как бы говорю ему; Он как бы пришел вчера вечером; Мы как бы в гости идем*). Явление семантической опустошенности в сфере предположительных частиц, изначально проявившее себя как показатель «избранности» молодежи, принадлежности к социальному статусу «менеджера» в молодежной среде (преимущественно в столице), распространилось к настоящему времени фактически по всей территории России, и частично – по территории ближнего зарубежья.

Интерес к знаковым функциям обусловлен тем, что большинство из семиотических теорий сосредоточено на описании знаковой системы языка в целом. Отдельные группы знаков описываются реже, и, как правило, это знаки понятийные. Служебные знаки либо не описываются вовсе, либо описываются достаточно односторонне, например, как формально-связующие элементы, экспликаторы определенного типа синтаксических отношений в предложении. Частицы фактически не описываются как знаки: за ними признается лишь «оформительская» роль служебного элемента. Однако это не совсем так.

Модальные частицы как знаки вводятся говорящим в предложение-высказывание для обозначения чего-либо, а именно для репрезентации определенного вида отношений. Некая мыслительная операция субъекта фиксируется таким образом в предикативном знаке – предложении. Частица – одно из средств номинации ментальных действий субъекта, поскольку, обозначенными могут считаться не только предметы или явления, но также связи и отношения, в которых предметы или явления находятся друг по отношению к другу, а также по отношению к говорящему и адресату.

Модальные частицы должны быть включены в группу знаков, основная функция которых в высказывании заключается в обозначении особого, модального типа отношений между понятийными сущностями с точки зрения квалифицирующего эти отношения субъекта. Как и другие служебные знаки, частицы не являются структурно обязательными элементами предложения, т.е. элементами конструктивно значимыми.

Однако структурная факультативность частицы тем не менее не является препятствием ее обязательности в высказывании как знака коммуникативно ориентированного. Модальные частицы в этом случае могут быть охарактеризованы как знаки, при помощи которых говорящий осуществляет «привязку» высказывания к обозначаемой ситуации в координатах «я – здесь – сейчас».

Модальные частицы являются знаками речемыслительного процесса. Эти формальные средства указывают на отражение в высказывании результата произведенной мыслительной операции. Наличие частицы в высказывании свидетельствует об активизации процесса мышления субъекта. Частицы в данном аспекте – языковые «орудия мысли». Для модальных частиц характерно употребление либо в предложениях, выражающих относительно истинное суждение, либо в предложениях, косвенно базирующихся на относительно истинных суждениях.

Исследование логических функций подводит к пониманию того, что при помощи субъективно-модального квалификатора логическое суждение соотносится говорящим с параметрами категорий возможности и вероятности. Нельзя точно установить, насколько более обоснованной является вероятность проявления одного события по отношению к вероятности осуществления другого события, зафиксированной в другом высказывании аналогичной же частицей. Это зависит не от значения частицы, а от комплекса прагматических факторов. Одна и та же частица в различных высказываниях может фиксировать разную степень вероятности. Цель автора при введении в высказывание модального квалификатора заключается не в обозначении конкретной степени вероятности, а в обозначении самого факта вероятности, в предположении (сомнении и т.п.) относительно результата события. Поэтому степень уверенности в сообщаемом, в принципе, не может быть признана гарантом правомерности авторского предположения.

Частицы способны фиксировать особую разновидность суждений – свернутые, или имплицитные суждения. Данный тип суждения предполагает невыраженность языковыми способами предмета и предиката суждения. Такой вид суждения выражают модально-ответные высказывания, подобные следующим: – *Как ты думаешь,*

он вернется? – **Вряд ли** (В.Шишков); – *Ты уверена?* – **Как будто...** (В.Шукшин); *Чем покорила Эмма Павловна ребят? Экзотичностью биографии?* **Вряд ли** (газетный текст); *Понимал ли, что оставаться дома было опаснее, чем отбывать на чужбину?* **Едва ли** (газетный текст); – *А ведь они вернулись со стороны подростка?* – **Якобы...** (журнальный текст). Здесь частица – показатель логического предиката. Модально-ответное высказывание никогда не фиксируется на полюсе достоверности. Модальные частицы фиксируют грань, за которой предшествующее суждение переводится в иной временной континуум и осмысливается говорящим с позиции «здесь» и «сейчас». В модально-ответных высказываниях выражено суждение, однако это особое суждение. Субъект и предикат в нем словесно не обозначены. Такое суждение имеет формально нечленимую структуру, на что в свое время указывала Е.М.Галкина-Федорук.

Способность частиц фиксировать имплицитное суждение является их важной функцией в языке. В этом аспекте рассматриваемые модальные квалификаторы должны быть определены не только как речевые, но и как языковые структурообразующие средства.

Причиной обращения к семантико-прагматическим функциям явилась яркая субъективность высказываний с частицами, их речевая выразительность, обязательная представленность в них при помощи служебного элемента авторской точки зрения, позиции говорящего.

Исследование предложений с частицами убеждает, что субъективно-модальные квалификаторы, не являясь ядерными элементами семантической структуры, не являясь пропозитивно значимыми элементами, тем не менее активно участвуют в уточнении семантической структуры предложения, ее обслуживании, а иногда и формировании, в результате чего достаточно сильно трансформируют смысловое поле предложения-высказывания субъективными характеристиками, выступая в роли не факультативных, а семантически обязательных элементов.

Смыслы, вводимые при помощи модальных частиц в предложение, существенно конкретизируют объективные, собственно пропозитивные смыслы, соотносят их с говорящим, «проявляют» его позицию. Данные смыслы важны для высказывания, так как выражают его авторство, что для речевого образования (в отличие от конструкции, модели) является определяющим.

Диктум и модус являются иерархическими образованиями, имеют сложную структуру и включают ряд обязательных и факультативных компонентов. Однако будучи противопоставленными друг другу, диктум и модус не являются абсолютно чуждыми друг другу в едином семантическом пространстве предложения-высказывания. Они взаимообусловлены, и эта обусловленность закономерна, что наглядно подтверждается при семантическом анализе высказываний с частицами.

Последние интересны в том плане, что в них зафиксирован в действии процесс, который может быть условно обозначен как снятие четкой противопоставленности диктума и модуса, объективного и субъективного слоев смысла.

В высказываниях с модальными частицами объективный и субъективный слои смысла приближены друг к другу, представляют собой синтез двух единств. Дик-

тум при помощи модального квалификатора как бы «притягивается» к модусу, используется для нужд модуса, в результате чего субъективные смыслы внедряются в диктум, усложняя смысловую структуру последнего.

Элементы модуса актуализируют элементы диктума посредством трансформации семантических полей пропозитивно значимых элементов. Модусные смыслы, вводимые модальными квалификаторами, в ряде случаев даже подчиняют себе объективные смыслы, которые используются в этом случае не столько для репрезентации события как такового, сколько в качестве смысловой базы, на основе которой реализуется сама модальная квалификация события, происходит его прагматическая ориентация: *Сидят и про себя, чай, думают: авось ли Над лежковерьем их мы похочем, – после* (А.Грибоедов); *Но отослать его к отцам едва ль приятно будет вам* (А.Пушкин).

При исследовании группы модусных функций в рамках спецкурса определяется лингво-прагматический статус и намечаются основные семантические характеристики модально-персуазивной квалификации как ментальной операции субъекта.

Модальные частицы фиксируют сниженную степень ответственности говорящего за достоверность сообщаемого. В узком смысле они – средства квалификации события, фиксаторы одного из аспектов проявления субъективного начала. В широком смысле предположительные частицы – модусные показатели, формальные средства модуса предложения. Данные частицы являются элементами плана выражения модусных квалификативных категорий модальности, квалификации, оценочности.

Данная смысловая перспектива развернута в аспекте персуазивной квалификации описываемого события. Персуазивные смыслы не являются статичными образованиями, в процессе коммуникации приобретают свойство изменчивости, трансформируемости. Данные смыслы характеризуются как динамичная, развивающаяся система, отвечающая требованиям речевого процесса и предназначенная для решения говорящим его коммуникативной задачи:

Частицы актуализируют в высказывании особый уровень смысла – указывают на существование в действительности предусловий (первопричин), способствующих или препятствующих, по мнению говорящего, осуществлению события в действительности: *-Ну, что ты говоришь! Это неслыханно! Неужели доскачешь?* (А.Аверченко) (указание на физические данные субъекта); *Меня предупреждали, что Патимат **вряд ли** станет разговаривать, а если станет, все равно от всего отречется, как на следствии* (журнальный текст) (апелляция к чертам характера субъекта). Данные предусловия – стимул к зарождению модально-квалификативного высказывания. Смысл же, их фиксирующий, – принадлежность диктума предложения. Данный смысл объективен по сути и не является модусным смыслом, хотя и опосредованно соотносится с модусом. Указанный смысл нужно рассматривать как один из факторов сближения диктума и модуса, объективной и субъективной частей смысла в высказывании. В данном аспекте модальные частицы можно охарактеризовать как элементы, снимающие четкую противопоставленность диктума и модуса. И это действительно так, поскольку говорящий при помощи модального средства ориентирует адресата на то, что у говорящего имеются причины, существование

которых предопределило его отказ от констатационного способа изложения собственной точки зрения. Данные причины заставляют говорящего избрать иную, неконстатационную форму выражения мысли. Факт существования подобных причин доводится до адресата как знак того, что говорящий при квалификации события ориентируется именно на них.

В магистерском курсе делается попытка обосновать статус модусных смыслов, исследовать их природу, решить проблему структурированности, определить роль, отводимую субъективным смыслам в структуре общего смысла предложения-высказывания. Заметим также и то, что функциональный анализ заставляет по-иному взглянуть на проблему исключительно частеречного подхода к изучению модальных частиц. Узость такого подхода в настоящее время очевидна. Частицы, как служебные элементы, проявляют себя исключительно на уровне предложения-высказывания, что позволяет говорить о наличии у них особой, синтаксической семантики.

В методическом аспекте актуализация заявленных проблем видится полезной, поскольку последние, во-первых, объясняют суть важных семиотических, логических и семантико-прагматических аспектов изучения служебных слов как на языковом, так и на речевом уровнях; во-вторых, намечают четкие перспективы углубленного анализа заявленных проблем на уровне выпускных квалификационных работ; в-третьих, соотносят взятые для анализа вопросы с проблематикой смежных лингвистических и литературоведческих дисциплин; в-четвертых, помогут будущему преподавателю взглянуть на ряд привычных языковых явлений с новой, порой весьма полезной стороны.

Введение указанного курса в учебный план подготовки магистра филологического образования оправдано тем, что слово в языке многофункционально. Слово в языке и речи выполняет комплекс функций, соотносенных как со значением, так и с той ролью, которая отводится слову в предложении или тексте. Разноаспектность в рассмотрении функций слова, таким образом, закономерна. Функциональный подход к анализу предложений с частицами основывается на том, что последние являются носителями функций, отражающих различные аспекты отношения высказываемого к действительности. Функциональный подход помогает выявить то, с какой целью и каким образом говорящий квалифицирует высказываемое. В связи с этим актуальными представляются не рассмотрение лексико-грамматических значений частиц, а анализ способов их корректирующего воздействия на семантическое поле предложения. Это необходимо иметь в виду, так как выносимые на обсуждение проблемы составляют область антропоцентризма, человеческого фактора в языке.

Для преподавателя высшей школы, работающего в рамках двухуровневой системы образования, данный спецкурс представляется полезным, поскольку объясняет суть важных семиотических и семантико-прагматических аспектов изучения служебных слов на ментально-перцептивном уровне, намечает четкие перспективы углубленного анализа заявленных проблем на уровне магистерских диссертаций, а также помогает будущему магистру взглянуть на ряд привычных языковых явлений

с новой, порой весьма полезной стороны. Кроме того, спецкурс «Функции русских частиц» позволяет соотнести взятые для анализа вопросы с проблематикой смежных лингвистических и литературоведческих дисциплин, базирующихся на кредитной оценке знаний студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Золотова Г.А.* Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А.Золотова. М. : Наука 1973. 351 с.
- Ломтев Т.П.* Предложение и его грамматические категории / Т.П. Ломтев. М. : Изд. МГУ, 1972. 198 с.
- Стародумова Е.А.* Русские частицы / Е.А. Стародумова. Владивосток: Изд. ДГУ, 1997. 68 с.
- Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. М. : Прогресс, 1988. 654 с.
- Шведова Н.Ю.* Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н.Ю. Шведова. М. : АН СССР, 1960. 378 с.

Новикова В.В.

Центр русского языка
г. Лондон (Великобритания)

V.V. Novikova

The Russian Language Centre
London (UK)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

DEVELOPING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OUTSIDE OF RUSSIAN LANGUAGE ENVIRONMENT: THE USE OF VIDEO IN TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE

В статье рассматриваются некоторые трудности обучения русскому языку как иностранному вне языковой среды и возможности использования аутентичных видеоматериалов как средства формирования социокультурной компетенции и частичной компенсации отсутствия естественной языковой среды.

The article explores problems of teaching Russian as foreign language in foreign language environment and potential of using different types of authentic video resources for developing of sociocultural competence and for creating such a learning environment which can partially compensate lack of natural language environment.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, аудиовизуальные средства, языковая среда, аудирование.

Key words: Russian as foreign language, cross-cultural communication, sociocultural competence, audio-visual resources, language environment, listening

В последние годы заметно возрос интерес к изучению русского языка во всем мире, в том числе в странах Евросоюза. Это обусловлено постоянно растущим количеством совместных проектов, осуществляемых российскими и зарубежными бизнесменами, открытием филиалов зарубежных компаний в России, процессами рабочей и других типов миграции, а также интересом иностранцев к политической и культурной жизни России. В связи с этим постоянно растет потребность в создании учебных пособий и материалов, способных обеспечить процесс изучения русского языка вне русской языковой среды, так как многие учащиеся в силу тех или иных причин начинают или продолжают свое обучение либо в родной стране, либо зачастую даже в какой-то «третьей» стране (это обычная ситуация не только для деловых людей, но и для студентов).

Преподавание любого иностранного языка вне зоны его функционирования сопряжено со множеством трудностей как для учащегося, так и для преподавателя. Обусловлены эти трудности следующими факторами:

– спецификой различных систем образования и предпочитаемыми в данной стране методами преподавания иностранных языков (в Великобритании, например, методы преподавания иностранных языков основаны на коммуникативных методиках, большую роль играет «развлекательный»(entertaining) аспект обучения, отсюда – привычка учащихся к использованию на занятиях игр, разнообразных форм наглядности, и это может вызвать неприятие традиционного для методики преподавания РКИ академического подхода к изучению языка);

– отсутствием (или ослаблением) у учащихся внутренней мотивации как «утилитарно-потребительских мотивов, которые подразумевают использование иностранного языка в целях обеспечения жизнедеятельности, а также предметно-функциональных мотивов, формируемых внутренним желанием, побуждением постоянно пользоваться изучаемым иностранным языком» [Орехова, 2007, с. 35-36] и полным отсутствием внешней мотивации, то есть окружающей среды, из которой студент может почерпнуть знания, формирующие его лингвокультурную, социокультурную, социолингвистическую и другие компетенции;

– недостаточной подготовкой преподавателя РКИ к осуществлению межкультурной коммуникации в условиях иной языковой и культурной среды (например, необходимо осознавать разницу между базовыми знаниями учащихся «не только в области языка, но и в равной мере в области культуры» [Быкова, 2011, с. 18], знать о «тематических и речевых табу и императивах и исходить из бикультурного подхода при их отборе, анализе, комментировании» [Быкова, 2011, с. 26].

Приведенный выше список трудностей, безусловно, не является полным, однако показывает необходимость решения вопроса о компенсации отсутствия языковой среды, ее хотя бы частичного воссоздания, поскольку без нее учащийся не сможет достигнуть целей обучения русскому языку, которые, как правило, характеризуются прагматичностью: использование языка для профессиональной деятельности, в туристических или образовательных целях. В этой связи представляется справедливым мнение Ю.Е. Прохорова об обучении русскому языку как средству сосуществования (подчеркнуто мной – В.Н.): «Учащийся должен точно представлять: решаемая мною задача овладения русским языком в полной мере обеспечит мне сосуществование в этом мире в моей сфере деятельности с теми, кто владеет русским языком с этими же целями» [Прохоров, 2012, с. 10].

Для успешного использования языка в этом случае необходимо формирование социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция – это «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» [Азимов, Щукин, 2009, с. 286-287]. Кроме того, в процессе обучения вне языковой среды необходимо принимать меры по предупреждению лингвокультурного шока, кото-

рый характеризуется «стрессовым эмоциональным состоянием, наличием большого количества речеповеденческих деликтов, минимизацией обучающего действия стихии языка, невключением языкового слуха и часто ведет к формированию ложных стереотипов [Орехова, 2007, с. 36] и шока социокультурного, также являющегося причиной стресса, вызванного «непониманием социокультурных особенностей, культурными барьерами при общении с носителями иностранного языка» [Азимов, Щукин, 2009, с. 288]

Использование видеоматериалов разного рода (художественные фильмы, телепрограммы различных жанров) представляются хорошим инструментом для решения этих проблем не только в силу доступности их для преподавателя вне языковой среды (ресурсы Интернет: сайты телеканалов, YouTube; DVD), но и потому что «является удобным в употреблении, высоко информативным и универсально наглядным средством обучения ... видеокommunikация, включающая контакт с материалами кино, телевидения и компьютерной графики составляет сейчас значительную и постоянно расширяющуюся часть коммуникативной сферы современного общества [Азимов, 2006, с. 38] . Благодаря процессам глобализации и развитию информационных технологий современный человек большую часть информации получает именно таким образом, и обращение к аутентичным видеоматериалам служит повышению мотивации учащихся к изучению языка, поскольку «чтобы заинтересовать студента нашей аудитории, обучение (вне языковой среды) – *(прим. и курсив мой, В.Н.)* должно идти не от языка к культуре, а, наоборот, от культуры к языку. Культура и есть тот крюк, на который они цепляются своим любопытством» [Быкова, 2010, с. 472]

Не менее важным в условиях иноязычной среды является ориентация преподавателя РКИ на диалог культур, включающий «передачу информации о русской культуре, ... на получение им информации о родной культуре учащихся и на передачу кода усвоения информации и обмена информацией (языка и речи)» [Быкова, 2010, с. 474].

В связи с вышесказанным, преимущества использования видеоматериалов заключаются в следующем:

– они служат неисчерпаемым источником возможностей обучения аудированию звучащей речи (этот аспект обучения языку вне среды его функционирования обычно страдает больше всего, так учащиеся не имеют возможности слышать речь носителей языка вне аудитории, и зачастую единственным фонетическим «образцом» для них служит речь преподавателя), а аудиоряд, поддержанный видеорядом, гораздо легче для восприятия;

– они также являются образцом использования живого языка, его различных функциональных стилей (живым людям на экране студенты зачастую доверяют больше, чем учебникам, что абсолютно правомерно);

– повышают лингвокультурную, социокультурную и межкультурную коммуникацию учащихся;

– использование художественных фильмов вызывает эмоциональный отклик студента, дает представление о бытовой стороне жизни людей в России в разные исто-

рические эпохи, традициях, суевериях, праздниках и т.д. (ср., например, отрывок из фильма «Сибирский цирюльник» о праздновании Масленицы, традиции празднования Нового года в фильме «Ирония судьбы, или с легким паром», сам этот фильм как часть традиции и др.), помогает понять национальную специфику отношений между людьми (между мужчиной и женщиной, начальником и подчиненным и др.), знакомит с культурно и этикетно обусловленными способами выражения эмоций, с характерными именно для русского дискурса невербальными средствами общения: «Кино прежде всего визуальное искусство, в нем психологический подтекст выявляется преимущественно средствами звукозрительного эффекта, т.е. в фильме речь всегда рассчитана на сочетание с подробностями мимической игры и обстановки действия, помогающими до конца понять внутренний смысл каждой реплики, каждого слова» [Игнатъев, 2010, с. 4]

– использование разного рода телевизионных программ (новостные, аналитические, документальные, интервью, ток-шоу и др.) знакомит учащихся с актуальными общественно-политическими и социальными проблемами (ср. парламентские выборы, выборы президента и др.), историей страны (проект «Намедни» и др.), известными личностями – представителями политических, литературных, музыкальных, театральных и др. кругов (программа «Познер» и др.), важными событиями в жизни России и россиян;

– особо следует отметить важность использования видеоматериалов для освоения учащимися вне языковой среды русских этикетных норм и требований, поскольку общение с преподавателем РКИ зачастую несет отпечаток таких норм, принятых в стране, где проходит обучение (в Великобритании, например, взрослые учащиеся и студенты обращаются к преподавателю по имени, а не по имени-отчеству, как это принято в России, а школьники – с помощью привычных для них вежливых обращений Sir и Miss; специальной работы требует и обучение обращению на «вы», так как зачастую сами англичане воспринимают эту форму как преувеличенно-вежливую или создающую слишком большую дистанцию между участниками общения (что нехарактерно для британской системы образования, где преподаватель и студент (любого возраста) являются, скорее, партнерами, а не находятся в отношениях субординации); в такой ситуации удачно подобранные видеоматериалы работают гораздо эффективнее, чем объяснения преподавателя);

– художественные фильмы и телевизионные программы помогают преодолению негативных стереотипов о России, которых, несмотря на наличие огромного количества информации о жизни россиян, бытует великое множество: видя на экране обычных людей, обсуждающих очень сходные проблемы и переживающих похожие эмоции, студенты скорее изменят свое представление о «холодной и страшной стране, где все пьют водку» (так однажды охарактеризовал Россию один из учеников автора, 11-тилетний английский мальчик, никогда в ней не бывавший);

– видеоматериалы богаты прецедентными текстами, именами, фразеологизмами, идиомами и разговорными клише, употребление которых в живой речи помогает их лучшему усвоению;

– наблюдения студентов за использованием разнообразных форм комического и языковой игры, которой полны современные телепередачи и художественные фильмы, их разбор и комментарий обеспечивают лучшее понимание того, над чем смеются русские (англичане очень гордятся своим чувством юмора, считая его одним из ключевых свойств национального характера, одним из критериев адаптации иностранца в британском обществе они считают способность понимать шутки, тем интереснее и удивительнее для них оказывается схожесть русского и английского интеллектуального юмора, что повышает привлекательность общения с носителями русского языка);

– в свете концепции межкультурного образования использование в обучении таких видеоматериалов, как русские экранизации произведений мировой классики, также является целесообразным: видя отражение своей культуры в русской (особенно в случаях, когда произведение становится значимым для носителей русской культуры и языка), учащиеся сравнивают, чем отличается восприятие того или иного текста в их сознании и в сознании носителя другой культуры (крайне интересной в этой связи может быть, например, работа над отрывками из художественного фильма «Собака Баскервилей» в британской аудитории).

Видеоматериалы можно использовать на любом этапе изучения русского языка как иностранного, начиная с коротких отрывков на начальном этапе, где они, скорее всего, будут в первую очередь служить для формирования навыков аудирования русской речи, отработки и закрепления лексико-грамматического материала. Видеоряд воспринимается учащимися легче, поскольку вербальный компонент поддерживается невербальным (жесты, мимика, интонация, обстановка), все это вызывает у студента эмоциональный отклик и обеспечивает более естественное усвоение материала.

На среднем и продвинутом этапе видеоматериалы уже могут служить не элементом, а основой урока и даже целых тематических курсов. Материалы должны отвечать интересам учащихся, прагматическим целям обучения и создавать мотивацию для дальнейшей познавательной деятельности.

Наибольший интерес у студентов вызывает история России (в особенности новейшая), восприятие и трактовка ее ключевых событий русскими людьми, сходство и различия этих трактовок с принятыми в стране, где происходит обучение, роль и место этих событий в мировой истории. От преподавателя в данном случае требуется – кроме хорошего знания истории – также и знание «точек напряжения», тех событий или личностей, разность в восприятии которых может привести к конфликту (в особенности это характерно для мультинациональной группы). В качестве примера можно привести следующий случай: при проведении автором серии занятий, посвященных периоду перестройки и деятельности М.С. Горбачева в группе, состоящей из нескольких англичан и одного ирландца обсуждались отношения СССР и Великобритании, а также М.С. Горбачева и Маргарет Тэтчер. Восприятие деятельности первой женщины-премьера и ее личности в Великобритании (а особенно в Ирландии) очень отличается от восприятия ее в СССР: у советских граждан Тэтчер пользовалась большой популярностью, но в Великобритании многие ее действия во внутренней и внешней политике вызывали резкую критику и неприятие, особенно

у граждан Ирландии, поэтому в ходе урока пришлось искать способы снятия возникшего напряжения.

Использование видеоматериалов помогает также лучшему пониманию учащимися особенностей философских и общественных течений в России, которыми уже много столетий определяется социальное и политическое развитие российского общества. Так, например, очень удачным оказалось использование фрагментов предвыборных теледебатов между Н. Михалковым и И. Прохоровой для иллюстрации особенностей взглядов «западников» и «славянофилов» при изучении особенностей этих общественно-философских течений в группе продвинутого этапа обучения.

Удачной оказалась и работа над стилистическими особенностями речи новогодних обращений глав СССР и России к гражданам страны, которая была проведена в рамках изучения темы «Праздники России»: учащиеся отметили, как менялись содержание, стиль и тон обращений в зависимости от эпохи, а также получили представление о роли празднования Нового года в жизни русских.

Методику работы над видеоматериалами представляется целесообразным строить на традиционной схеме, включающей в себя предпросмотровые задания (направленные на «развитие у учащихся навыков узнавания – понимания вводимой лексики на уровне графического, звукового, артикуляционного и изобразительного (стоп-кадр, фотография) образа ключевых для телематериала понятий и слов, а также установки на восприятие главной информации, содержащейся в тексте» [Богомолов, 2007], лингвокультурологический комментарий, выполнение лексико-грамматических заданий и др.); задания, выполняемые при просмотре (ответы на разного рода вопросы и тестовые задания, направленные на общее и детальное понимание просматриваемого материала); послепросмотровые задания (направленные на «выявление языковых особенностей просмотренного (лексика, грамматика, синтаксические обороты и стилистические особенности речи телеведущих, корреспондентов, политиков» [Богомолов, 2007], задания, имеющие целью вовлечь учащихся в дискуссию, выразить свое мнение и т.п).

Таким образом, использование видеоматериалов для формирования социокультурной компетенции в условиях обучения вне зоны функционирования русского языка представляется обязательным компонентом обучения. Потенциал таких материалов огромен: на их основе можно создавать различного рода тематические учебные курсы и материалы для внеаудиторной работы, призванные частично компенсировать отсутствие естественной языковой среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Азимов Э.Г.* Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному / *Азимов Э.Г.* М.: Русский язык. Курсы, 2006. 152 с.
- Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
- Богомолов А.Н.* Работа с аутентичными телевизионными материалами на уроках РКИ (средний и продвинутый этапы обучения) [Электронный ресурс] / *Богомолов А.Н.* Русский язык и культура – дистанционно. – 2007.– Режим доступа: www.dist-learn.ru

Быкова О.П. К вопросу о принципиальных различиях в преподавании РКИ в российских и зарубежных учебных заведениях/ I Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. «Русский язык@ Литература@Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом»/Труды и материалы. М.: МАКС Пресс, 2010. С. 470–480.

Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02/ О.П. Быкова; Государственный институт русского языка имени А.С.Пушкина. М.: 2011. 43 с.

Игнатьев О.В. Речь в кино и средства киновыразительности при изучении русского языка иностранными учащимися/ Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Т. 2. М.:2010. С 3–7.

Орехова И.А. Языковая среда есть. Языковой среды нет. / Орехова И.А. Русский язык за рубежом, 2007, № 3. С.35–38

Прохоров Ю.Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели./ Прохоров Ю.Е. Русский язык за рубежом., 2012, № 3. С.4–10

Нуршаихова Ж.А.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби
г. Алматы (Казахстан)

Zh. A. Nurshaikhova
Al – Farabi Kazakh National University
Almaty (Kazakhstan)

ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЭВРИСТИКИ

EXPERIENCE IN CREATING TRAINING MANUALS ON RAF USING THE METHODS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND DIDACTICAL HEURISTICS

В публикуемой статье демонстрируется прагматический подход при использовании методов межкультурной коммуникации и эвристики в обучении русскому языку как иностранному. При создании учебных пособий «Люди мира» и «Этнокультурная коммуникация в монологах и диалогах» были использованы основные принципы этих методик.

In the published article a pragmatic approach is considered to the use of cross-cultural communication and heuristics techniques in teaching Russian as a foreign language. Main principles of these methods have been used in creating of manuals «People of the world» and «Ethnocultural communications in monologues and dialogues».

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, дидактическая эвристика.

Key words: cross-cultural communication, didactical heuristics.

Сегодня много и постоянно говорится о применении новых технологий в преподавании языков. В этом случае имеются в виду не только технические средства, но и новые формы, методы, подходы и технологии, используемые в процессе обучения. Знания и квалификация становятся приоритетными ценностями в жизни человека в условиях информационного общества. Для того чтобы находиться в курсе развития своей области в мировой практике, необходимо владеть информацией не только на родном языке, но и на иностранном. Для того чтобы создать условия практического овладения языком каждым обучающимся, необходимо выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому проявить активность и индивидуальный творческий подход.

Термин «дидактическая эвристика» или теория эвристического обучения обозначает педагогическую разновидность эвристики – науки об открытии нового.

Дидактическая эвристика является педагогической теорией, согласно которой образование строится на основе творческой самореализации учащихся и педагогов в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности. Под эвристическим обучением понимается обучение, ставящее це-

лью конструирование учащимися собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [Хуторской, 2005].

Прообразом эвристического обучения является метод Сократа, который вместе с собеседником путем особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний. Извлечение скрытых в человеке знаний может быть не только методом, но и методологией всего образования.

Переходя к описанию прагматического использования одного из педагогических методов – эвристического подхода в преподавании русского языка как иностранного, мы отсылаем вас к следующему адресу: <http://khutorskoy.ru/books/bibliography-e.htm>, по которому можно подробнее ознакомиться с положениями и принципами теории эвристического обучения, автором которой является А.В. Хуторской.

Опираясь на теорию эвристического обучения А.В. Хуторского, мы предлагаем студенту выстраивать траекторию своего образования в изучаемом предмете, создавая не только знания, но и личностные цели занятий, программу своего обучения, способы освоения изучаемых тем, формы представления и оценки образовательных результатов. Личностный опыт студента становится компонентом его образования, а содержание образования создается в процессе деятельности студента.

Примером использования эвристического обучения в нашей практике является работа над созданием учебных пособий «Люди мира» [Нуршаихова, Валеева, 2007] и «Этнокультурная коммуникация в монологах и диалогах» [Нуршаихова, Валеева, 2012].

В самом начале 2000-х на подготовительном факультете для иностранцев впервые появилась группа порогового продвинутого уровня владения языком. Учебников для работы с такой группой не было, поэтому мы со студентами решили вместе начать сбор материалов для новой книги. Так, стихийно, наши студенты стали участниками инновационного проекта по созданию учебника нового типа и участниками эвристического обучения. То есть наша группа невольно оказалась в *эвристической образовательной ситуации* – в ситуации активизирующего незнания, целью которой явилось создание студентами личного *образовательного продукта* (идей, проблем, гипотез, версий, текстов) (курсив мой – Ж.Н.), из которого, в конце концов, было составлено учебное пособие.

Из определенных А.В. Хуторским семи принципов эвристического обучения в нашем инновационном эвристическом проекте были реализованы 5 из них:

Принцип личностного целеполагания студента. Образование каждого обучаемого происходит на основе и с учетом его личных учебных целей.

Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории. Студент имеет право на осознанный и согласованный с преподавателем выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов.

Принцип продуктивности обучения. Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение студента, складывающееся из его внутренних продуктов учебной деятельности (умения, способности, способы деятельности и т.п.) и внешних (версия, текст и т.п.).

Принцип ситуативности обучения. Образовательный процесс строится на организуемых ситуациях, предполагающих самоопределение студента и эвристический поиск решений им этих ситуаций. Преподаватель сопровождает студента в его образовательном движении.

Принцип образовательной рефлексии (курсив мой – Ж.Н.). Образовательный процесс включает непрерывное осознание студентом и преподавателем собственной деятельности: анализ и усвоение способов этой деятельности, получаемых результатов, конструирование на данной основе последующих действий и планов обучения [Хуторской, 2007].

Методика эвристического обучения имеет свои особенности. Традиционно содержание образования передается студенту в виде учебного материала с целью его усвоения, то есть информация транслируется преподавателем, а студент является в этом случае только пассивно принимающей стороной. В эвристическом обучении учебный материал играет роль среды, которая используется для другой цели – создания студентом собственного содержания образования в виде его личных продуктов творчества.

Что мы делали со студентами в нашем стихийно возникшем эвристическом проекте обучения?

Мы вместе разрабатывали тематику будущей книги, вместе искали необходимые тексты, выписывали незнакомую лексику. Мы записывали на диктофон диалоги обсуждения текстов. Студенты сами подсказывали, какие грамматические темы им хотелось бы повторить.

Следует уточнить, что работа была проведена в 2 этапа. Результатом первого пилотного проекта, в котором работала группа 2004–2005 года обучения, явилось учебное пособие «Люди мира». Затем книга апробировалась в течение 5 лет на факультете. Второй этап работы над пособием углубил его тематически, расширил грамматически. В эвристическом обучении участвовала другая группа 2011–2012 года обучения, которая, апробируя, предлагала свои пожелания и дополнения, внесенные нами в книгу. В связи со значительными изменениями как объема пособия, так и содержания, особенно это касается его грамматической части, по смысловому и формальному признакам оно получило новое название «Этнокультурная коммуникация в монологах и диалогах».

Наиболее интересные творческие проекты студентов, не выходящие за рамки нашего проекта, мы вынесли на Международную студенческую конференцию 2005 года. За участие в этой конференции студенты получили призовые места и были награждены похвальными грамотами Министерства образования Республики Казахстан. Работавшая в том же русле вторая группа студентов также участвовала в конкурсе, организованном уже акиматом города Алматы в рамках Международной студенческой конференции 2012 года, и получила призовые места.

Поскольку Казахстан является полиэтничным государством, то носителями русского языка являются представители многих народов. В пособии представлены к изучению тексты, развивающие межкультурную компетенцию иностранных студентов и знакомящие их с традициями разных народов нашей страны, то есть все, что

интересовало самих студентов. На факультете учатся студенты из разных стран, поэтому мы постарались собрать материал и о людях из этих стран, об их традициях, обычаях. Предложены к изучению тексты о том, как научиться доброму отношению к чужой культуре, языку, обычаям. Есть тексты и о том, почему у людей возникает негативное отношение к другим народам, и о том, что толерантность приходит только со знанием, пониманием и невысокомерным отношением к другой культуре.

Авторы пособия – профессор Ж.А. Нуршаихова и доцент У.К. Валеева, но некоторые диалоги и авторские студенческие тексты сохранены. Поэтому на титульном листе книги написано: *при участии*

1) в 2004–2005 учебном году – Те Ын Джон, Им Чин И, Чо Хе Ран (Южная Корея) и Анхела Хосе Терранова (Аргентина).

2) в 2011–2012 учебном году – Рэндолла Скотта Райта (США), Назик Гулер (Турция), Амангуль Алихан (КНР), Давлета Чарыева (Туркменистан).

Такой вид работы с результативным выходом и демонстрирует участие студентов в эвристическом обучении.

Диалоги студентов, разработанные нами, сопровождают всю книгу. Вот только 2 примера предтекстового и послетекстового диалогов, использованных в книгах.

ДИАЛОГ 1 (предтекстовый).

Нина: Вера, ты знаешь, что в русском языке у слова «язык» очень много значений?

Вера: В принципе – да. Сколько точно я не скажу.

Эмма: Надо подумать: средство общения – 1; орган вкуса – 2. Что еще?

Вера: А еще говорят: «Этот автор пишет легким свежим языком». Это, конечно, не о русском языке и не об органе чувств. По-моему, это о стиле.

Анхел: Я вспомнил еще одно значение! В Алматы перекресток на Абая назывался «тещин язык». Это возле ауезовского театра и цирка. Потому что там был очень длинный поворот.

Нина: Я как раз об этом и говорю. На днях прочитала один очень интересный текст. Читаем?

Все: Давай! (подчеркнуто мной – Ж.Н.).

(Студенты на занятиях по иностранному языку, как это обычно принято, используют имена народов, язык которых они изучают. В данном случае имена русские).

ДИАЛОГ 2 (послетекстовый).

Анхел: Интересно, я всегда думал, что самый распространенный в мире язык – испанский. Не потому, конечно, что он мой родной, а потому, что в мире много стран, говорящих на этом языке.

Нина: А я, что это английский. Выходит, население Китая в любом случае больше, чем население нескольких стран вместе взятых. Интересно!

Эмма: Надеюсь, что в тексте языки перечислены точно в порядке их распространенности в мире.

Вера: А меня заинтересовала фраза: «Музыка – система знаков». Хотя мне боль-

ше нравится «язык музыки». В этом сочетании слов меньше математики и больше чувства.

Эмма: У каждого вида искусства свой язык.

Ангел: Еще говорят: «Богатая языковая палитра». По-моему – это о стиле писателя. Чем ярче язык писателя, тем больше хочется сравнивать слова, которые он использует в своих текстах, с красками художника.

Вера: Да, вот еще что. Мы изучаем русский язык в Казахстане. У нас было много проблем вначале: это и трудности в общении, и культурный шок. Все это связано не только с языком, на котором мы здесь говорим, но и со «сталкиванием» культур. Наверное, нам надо об этом больше знать.

Ангел: В таком случае, предлагаю текст об этом. По-моему, ты это имела в виду.

Вера: Ну-ка, посмотрим (имена подчеркнуты мной – Ж.Н.).

Во втором издании мы сохранили посвящение студентам, с которыми нам приходилось работать на подготовительном факультете для иностранцев. Идея посвящения принадлежит студенту из Аргентины Анхелу Хосе Терранова:

Всем нашим студентам из Алжира, Аргентины, Афганистана, Бельгии, Буркина-Фасо, Великобритании, Венесуэлы, Вьетнама, Германии, Ирака, Ирана, Испании, Йемена, Камбоджи, Китая, Колумбии, Конго, Кот-д'Ивуара, Лаоса, Марокко, Мексики, Монголии, Нигерии, Нидерландов, Пакистана, Палестины, Перу, Польши, Сирии, Сомали, США, Таиланда, Туниса, Турции, Филиппин, Франции, Эфиопии, Южной Кореи, Японии, которые дарили нам радость общения с ними в течение прошедших 20 лет (курсив мой – Ж.Н.).

Эпиграфом служат слова, которые, как мне кажется, подтверждают две основные идеи, лежащие в основе межкультурной коммуникации: необходимость диалога и необходимость толерантности в жизни человека:

1. *«Жизнь по своей природе диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни...»* М.М. Бахтин.

2. *«Дело в том, что, даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур»* Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров (курсив мой – Ж.Н.).

Оба издания – «Люди мира» и «Этнокультурная коммуникация в монологах и диалогах» – предназначены для студентов-иностранцев порогового продвинутого уровня – В₂ в соответствии с выделяемыми в Европейской шкале уровнями владения иностранными языками (2001).

Сама идея эвристического обучения предложила разделить материал на 2 блока.

В первый блок «Монологи и диалоги» вошли 4 цикла: 1. *Языки и страны*; 2. *Странные они – эти... (казахи, русские, корейцы, американцы)*; 3. *Дружба начинается с улыбки*; 4. *Люди и взаимопонимание* (курсив мой – Ж.Н.), каждый из которых содержит монологи и диалоги с заданиями по всем видам речевой деятель-

ности, способствующими развитию у иностранного студента умения свободного и эффективного общения с носителями русского языка, умения составлять аннотации, писать рефераты различного типа и эссе на заданную тему.

Во второй блок вошли грамматические задания, основанные на сложной лексике, представленной в пособии текстов, тексты для СРС и таблицы самоконтроля.

Издание «Люди мира» проходило апробацию на подготовительном факультете для иностранных граждан Казахского национального университета им. аль-Фараби в течение 5 лет. Затем оно, как уже говорилось выше, в связи с расширением формы и углублением содержания трансформировалось в новое учебное пособие «Этнокультурная коммуникация в монологах и диалогах». До настоящего времени книга «Люди мира» являлась учебным пособием для студентов подготовительного факультета порогового продвинутого уровня обучения русскому языку. С нового учебного года (2012-2013) на смену пришло учебное пособие «Этнокультурная коммуникация в монологах и диалогах».

Цель издания книг подобного рода – развитие монологической и диалогической устной и письменной речи с использованием текстов, выводящих на первый план межкультурную коммуникативную компетенцию иностранного студента. Пороговый продвинутый уровень владения языком предполагает более глубокое знакомство не только с грамматикой, но и с культурой носителей русского языка.

Современные педагогические технологии (в частности, обучение в сотрудничестве, проектная методика, структурирование моделей предложения, картирование, компьютерная анимация, использование Интернет-ресурсов) помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня знаний и т.п. Описанный в статье эвристический подход в обучении русскому языку как иностранному являет собой один из инновационных методов в преподавании иностранных языков с его результативной реализацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика – рычаг образования [Электрон. ресурс] / А.В. Хуторской. – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>.
- Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика – теория и технология развития одаренности учащихся [Электрон. ресурс] / А.В. Хуторской. – 2007. – Режим доступа: http://khutorskoy.ru/books/2007/A.V.Khutorskoy_Didakticheskaja_ehvristika.pdf.
- Нуршаихова Ж.А.* Люди мира / Ж.А. Нуршаихова, У.К. Валеева. Алматы: КазНУ, 2007. –156 с.
- Нуршаихова Ж.А.* Этнокультурная коммуникация в монологах и диалогах / Ж.А. Нуршаихова, У.К. Валеева. Алматы: КазНУ, 2012. – 266 с.

Обухова Т.М.
Московский Государственный университет имени М. В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

T.M. Obukhova
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

READING LITERARY TEXT IN FOREIGN AUDIENCE

Данная статья посвящена чтению как пониманию идейно-образного содержания художественного произведения в иноязычной аудитории. В статье ставится вопрос о критериях выбора художественного произведения, предлагаемого для прочтения. Кроме того, рассматриваются ступени понимания художественного текста (стилистическая и образная). Также рассказывается о некоторых методах развития воссоздающего воображения, обеспечивающих преобразование воспринимаемой письменной речи в пространственно-организованные зрительные образы. В работе даются конкретные советы по развитию у иностранных студентов навыков рефлексивной мыслительной деятельности, устанавливающей связь между личным опытом, когнитивной базой имеющихся у них представлений и новым гносеологическим опытом, связанным с чтением текста.

Статья в первую очередь будет представлять интерес для преподавателей иностранного языка, студентов, а также для всех, кто занимается вопросами изучения иностранного языка.

This article is devoted to reading as understanding the idea and imaginative content of a fiction in foreign audience. The article raises a question on the selection criteria of the offered fiction. In addition, an author considers stylistic and figurative levels of understanding of a text. Also, the article describes some of the methods of re-creative imagination, which translate perceived writing to a spatially organized visual images. This paper provides specific advices on the development of foreign students' skills of reflective thinking activity relating personal experience, cognitive basis of their ideas and new epistemological experience after reading the text.

In the first place the article will interest foreign language teachers, students and all who studies an issues of foreign language.

Ключевые слова: художественный текст как феномен культуры, виды чтения, изучающее чтение, языковая логика, образное содержание слова, проблема выбора художественного произведения, стилистический анализ текста, понимание идейно-образного содержания произведения, культурологическая компетенция преподавателя, воссоздающее воображение, комментарий, наглядное изображение, спектакль, рефлексивная мыслительная деятельность, аксиологическое восприятие художественного текста.

Key words: fiction as a cultural phenomenon, kinds of reading, intelligent reading, language logic, figurative content of a word, the problem of choosing a fiction, a stylistic analysis of a text, understanding the idea and imaginative content of a fiction, cultural competence of teachers, re-creative imagination, a commentary, visual image performance, reflective thinking activity, axiological perception of a literary text.

«Эти добрые люди и не подозревают, каких трудов и времени стоит научиться читать. Я сам на это употребил 80 лет и все не могу сказать, чтобы вполне достиг цели», – писал Гете [Поварнин, 1974, с. 4]. Прежде всего, это относится к чтению художественной литературы. Каждое слово в художественном тексте также важно, как жест в театре, звуки в музыке или краски в живописи. Но слово обладает еще и дидактическими свойствами, что возносит художественную литературу выше других родов искусства. В этой связи перед преподавателем русского языка как иностранного стоит двойная задача. Во-первых, раскрыть содержание художественного произведения, научить постигать смысл слова, совершенствовать культуру речи, выработать бережное отношение к слову и вкус к чтению. И, во-вторых, сформировать такие межкультурные когнитивно-продуктивные умения, как восприятие и распознавание феноменов изучаемой культуры, межкультурное сравнение, применение нового межкультурного знания, понимание языковых единиц с национально-культурной спецификой.

Изучающее чтение при работе над художественным текстом

В методике обучения иностранному языку по степени проникновения в содержание текста традиционно выделяется несколько видов чтения: изучающее, просмотровое, ознакомительное и поисковое (сканирование).

Несомненно, художественный текст может быть прочитан разными способами в зависимости от стоящих перед студентом целей. Однако при работе над художественным текстом предпочтительнее изучающее чтение: именно оно требует интенсивной когнитивной деятельности и предполагает тщательность и глубокое проникновение в смысл произведения. Через общее восприятие текста мы переходим к усвоению дополнительной информации, после чего обращаем внимание на языковое выражение содержания, и, наконец, проникаем в смысл художественного произведения. Такой вид чтения помогает сопоставлять текст с аналогичными произведениями, анализировать и оценивать содержание прочитанного, самостоятельно толковать представленные идеи, строить предположения, интерпретировать авторский замысел и выразить собственное мнение.

Помимо трудностей, связанных с овладением грамматикой и лексикой, изучающее чтение помогает иностранцу преодолевать самую главную трудность – сочетаемость слов в предложении, то есть постижение языковой логики. Данный вид чтения позволяет почувствовать потенциальные возможности, заложенные в слово, а также раскрыть образное содержание произведения.

Выбор художественного текста

Первоочередный вопрос, возникающий перед преподавателем, состоит в выборе художественного произведения. Часть авторов (Золотова Г.А., Слесарева И.П. и др.) сходятся во мнении, что лучшие источники художественного текста стоит искать в творчестве классиков, поскольку в их произведениях накоплен опыт жизни русского народа, его ментальность и духовная сущность. Герои в таких произведениях являются носителями национальных идей и идеалов мышления. С другой стороны,

чтение классических источников исключает для учащегося понимание культуры современной действительности. Поэтому некоторые исследователи (Яценко И.И., Кузьмина Е.А., Ружицкий И.В. и др.) предлагают студентам-иностранцам для чтения образцы современной художественной прозы.

Оба подхода предусматривают комплексное решение языковых и культурологических задач, что отвечает современным тенденциям в преподавании русского языка как иностранного, уделяющим особое внимание лингвокультурологической и межкультурной составляющим процесса обучения. Пожалуй, именно комбинация этих подходов позволит найти оптимальное решение проблемы выбора художественного текста. В какой бы период времени и кем бы ни было написано произведение, прежде всего стоит учитывать весомость произведения в контексте ключевых этических, социальных и политических проблем. Важны также такие критерии, как художественная ценность языка и учет языкового опыта учащихся. Все это должно помочь студенту в построении транскультурного диалога, где художественный текст изучаемого языка воспитывает взаимопонимание, уважение к ценностям различных культур, а также способствует более глубокому пониманию собственной культуры.

Ступени понимания строения художественного текста

Понимание строения художественного текста в иноязычной аудитории условно происходит в два этапа. Первая ступень – стилистическая. Именно стилистический анализ текста создает фундамент для образного и содержательного анализа: он подразумевает знакомство читателя со средствами художественной изобразительности на уровне слов, словосочетаний, предложений. Здесь важны все детали: правила сочетания слов и построения предложений, лексические единицы, тропы и т.д. Только после освоения словесной организации художественного текста учащийся может перейти на вторую ступень – понимание идейно-образного содержания [Бузаубагарова, Нурахунова, 2000].

Чувство слога можно развивать у иностранных учащихся, сравнивая небольшие отрывки из стилистически разных текстов. В качестве примера возьмем описание обоев из романа Набокова В.В. «Машенька» (1) и описание обоев из толкового словаря русского языка под ред. Ожегова С.И., Шведовой Н.Ю. (2).

(1) «Обои – белые в голубоватых розах. В полубреду, бывало, из этих роз лепишь профиль за профилем или странствуешь глазами вверх и вниз, стараясь не задеть по пути ни одного цветка, ни одного листика, находишь лазейки в узоре, проскакиваешь, возвращаешься вспять, попав в тупик, и сызнава начинаешь бродить по светлому лабиринту» [Набоков, 2004, с. 33].

(2) Обои – материал в виде широких полос – узорчатой бумаги, ткани и т.п. – для внутренней оклейки или обивки стен в помещениях [Ожегов, Шведова].

Художественное описание обоев из романа «Машенька» требует работы фантазии и воображения. Это описание включает в себя целый комплекс представлений, рождает личные ассоциации и воспоминания из собственной жизни. Слово «обои» у Набокова не кажется скучным в отличие от словарного определения. Именно эту «свежесть» предстоит ощутить иностранным учащимся. Важно отметить, что в вос-

приятии иностранцами русской художественной литературы отсутствуют стереотипы и тривиальности, что приближает читателей к мысли самого автора, создавшего тот или иной образ. Но в тоже время иностранцы пытаются привлечь для объяснения собственные национальные представления. Здесь важна культурологическая компетенция преподавателя, чтобы понять, насколько оригинальным является видение слова-образа. Преподаватель должен создавать проблемные ситуации, подвигая студентов к самостоятельному творческому поиску.

Воссоздающее воображение и методы его развития

Для понимания специфических средств выразительности, эмоциональности, эстетической значимости, проявления авторской индивидуальности в художественных текстах необходимо стимулирование произвольного воображения (преднамеренное преобразование содержания наглядных образов в новые образы в связи с поставленной целью) [Бердичевский, Гиниатуллин и др., 2011, с. 118]. Произвольное воображение по степени активности и осознанности создания новых образов делится на творческое и воссоздающее [Рубинштейн, 2003, с. 309]. Творческое воображение – это самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных продуктах деятельности [Пономарев, 2001, с. 304]. Для чтения художественного текста в иноязычной аудитории важную позицию занимает воссоздающее воображение, в процессе которого рождаются новые образы с опорой на готовое описание или условное изображение. Такие образы будут субъективно новыми для конкретного учащегося, но объективно они уже воплощены в определенных предметах и явлениях культуры. Таким образом, происходит преобразование воспринимаемой письменной речи в пространственно-организованные зрительные образы. Развитию воссоздающего воображения способствуют словесные описания, картины, схемы, карты, материальные модели и т.д.

Рассмотрим некоторые приемы развития воссоздающего воображения:

- 1) комментарий (словесное описание)
- 2) наглядные изображения (картины, иллюстрации)
- 3) спектакль (совокупность материальных моделей)

Комментарий, предназначенный для художественного текста, должен быть двух типов: лингвострановедческий (толкование культурных реалий, значимых для адекватного понимания текста, названий, цитат, имен собственных и т.д.) и лексико-грамматический. Важно помнить, что чтение художественного текста без исторической, литературной и культурной справки не имеет смысла. Кроме этого, при составлении комментария могут быть использованы вопросы и задания, которые позволяют преподавателю понять, насколько правильно воспринят и усвоен и сам комментарий, и комментируемое слово, предложение. Вопросы и задания придают процессу чтения интерактивность, что способствует глубокому пониманию как лексических и грамматических единиц с национально-культурной спецификой, так и самого текста в доступной для учащихся форме. Кроме того, такого рода задания мотивируют учащегося к анализу авторских размышлений, формированию собственной точки зрения, пробуждению читательской рефлексии. Толкование произведения «должно

обеспечить правильное, адекватное понимание текста, способствовать его восприятию как эстетического феномена во всей системе изобразительных средств, раскрыть идейное содержание этого произведения» [Новиков, 2007, с. 21]. Приведем пример такого рода комментария из хрестоматии «Современная русская проза – XXI век», составленной коллективом авторов – Баландиной Н.В., Лилеевой А.Г., Ружицким И.В. и др.

Паршивый (ресторан) – *разг.* плохой, никуда не годный; может использоваться как с конкретными *сущ.* (*машина, одежда* и т.п.), так и с абстрактными (*настроение*); скорее всего, от **парша** – вид заразной кожной болезни. *Как вы понимаете пословицу: С паршивой овцы хоть шерсти клок?* [Кузьминова, Ружицкий, 2009, с. 7]

В число наглядных изображений могут входить как произведения мастеров живописи, так и самые разные иллюстрации и рисунки. Как правило в процессе толкования слов иллюстративным способом студенты сосредотачиваются на показанной картине – происходит мысленное сцепление конкретного изображения и художественного образа. Преподавателю стоит предложить иностранным учащимся подумать, насколько точно изображение фактически соответствует художественному тексту. Множество иллюстративных материалов, в которых предстоит разглядеть слово-образ, является побуждением к развитию воссоздающего воображения. Такого рода задание может использоваться в качестве предтекстового упражнения. К примеру, возьмем слово «пожар» и подберем вот такие иллюстрации: У. Тернер «Пожар здания парламента 16 октября 1834 г.» – изображение реального пожара; Николай Фешин «Золотые волосы» (1914) – ярко-рыжие волосы; А.И. Куинджи «Закат 2» (1890-1895) – закат; Е. Сотскова «Вечер рапсодии» (2006) – буйство красок красно-оранжевого оттенка; Б.М. Кустодиев «Осень в провинции» (1926) – осенний пейзаж; А.Саакян «Цыганский танец» (1998) – «огненный» танец, «пожар» в душе. Студентам-иностранцам нужно предложить отыскать «пожар» в каждой иллюстрации. Все предложенные нами образы (кроме полотна У. Тернера) являются метафорами, с которых в методической литературе как раз рекомендуется начать изучение средств художественной выразительности [Рябинина, 2009, с. 72]. Регулярная работа над художественным текстом способствует формированию метафорического мышления у иностранного учащегося, после чего возникает понимание художественной образности в полной мере.

Переложения произведений художественной литературы на язык красок заставляют студентов внимательно вникнуть в словесный текст, пристально рассмотреть все его особенности. Работа над определением лексического значения конкретного слова-образа позволяет показать одно из основных свойств художественного образа – многозначность и новизну восприятия знакомых предметов или явлений. Предметная сущность живописи дает материал как для формирования речевых навыков, так и для активизации пассивного словаря.

Спектакль – наиболее трудоемкий и долговременный процесс освоения художественного текста. Не каждый художественный текст подойдет для такого вида работы, поэтому нужно отбирать тексты по типу повествования, наиболее подходящего

для инсценировки. Такое изучение текста проходит в два этапа: изучающее чтение художественного текста, чтение по ролям, а затем написание сценария и постановка спектакля. Первый этап совершенствует навыки произношения, обеспечивает создание коммуникативной, познавательной и эстетической мотивации. Второй этап направлен на создание творческой атмосферы, которая способствует выработке компетенций языкового общения и раскрытию индивидуальных творческих способностей. Такой нестандартный вид работы над художественным текстом позволяет не только постигнуть образный смысл произведения, но и активизировать мыслительную и речевую деятельность учащихся, развить их интерес к литературе, усвоить культурные особенности страны изучаемого языка, а также углубить знание языка посредством запоминания лексических связей в тексте.

Использование разных приемов работы со словом расширяет понимание иностранцами художественного текста, обостряет или даже пробуждает эстетическое наслаждение от художественного произведения, вызывает интерес к чтению художественной литературы.

Чтение художественного текста как творческий процесс

Чтение художественного текста предполагает, что учащиеся уже являются со-авторами, создавая свой воображаемый художественный мир, свое понимание данного культурного феномена [Воронова, 2004]. Это связано с личным опытом и имеющимися знаниями у студентов-иностранцев, с их личными ожиданиями и жизненными целями. Соприкасаясь с текстом, учащийся не только испытывает на себе его воздействие, но и своим пониманием, отношением влияет на осуществление художественного текста как факта культуры. Структура произведения перестраивается в зависимости от установки учащегося, от его ценностных ориентиров.

Задача преподавателя здесь – развить у иностранных студентов навыки рефлексивной мыслительной деятельности, устанавливающей связь между личным опытом, когнитивной базой имеющихся у них представлений и новым гносеологическим опытом, связанным с чтением текста. Именно с помощью рефлексии иностранные студенты могут преодолеть незнание отдельных фактов и получить при этом определенный итоговый вариант, пусть даже с какой-то долей текстового несоответствия. Этому способствует и личное умение воспользоваться при чтении языковой догадкой, и реализация своих языковых знаний, свой личный и общественный опыт [Михед, 2011, с. 146].

Рефлексивная художественная деятельность вовлекает учащегося в процесс художественной коммуникации. Через понимание образного содержания конкретного текста студент выходит на уровень понимания исторической реальности, изображенной автором, и реальности современной; изменение духа культуры во времени; личности автора и того, что он хотел сказать своим произведением, насколько свободно он выразил свои мысли. Отсюда возникает восприятие художественного текста в аксиологическом аспекте – насколько текст ценен для человеческой культуры конкретной страны и всей мировой художественной литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И.* Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский [и др.]. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.
- Бузаубагарова К.С., Нурахунова Г.М.* К вопросу анализа художественного текста в иностранной аудитории [Электрон. ресурс] / К.С. Бузаубагарова, Г.М. Нурахунова. – 2000. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2010/Philologia/68914.doc.htm
- Воронова Е.М.* Художественный текст как форма межкультурного диалога [Электрон. ресурс] / Е.М. Воронова. – 2004. – Режим доступа: <http://www.lingvomaster.ru/files/277.pdf>
- Михед Н.В.* К вопросу об изучении художественного текста / Теория и практика преподавания РКИ: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы V Международной научно-методической конференции, Минск, 16–17 июня 2011 г. – Минск: Изд. центр БГУ, 2011. 432 с.
- Набоков В.В.* Король, дама, валет. Машенька: Романы. Возвращение Чорба: рассказы / В.В. Набоков. М.: АСТ, 2004. 464 с.
- Новиков Л.А.* Художественный текст и его анализ / Л.А. Новиков. М.: ЛКИ, 2007. 304 с.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка [Электрон. ресурс] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 2005. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/words/19569.shtml>
- Поварнин С.И.* Как читать книги для самообразования / С.И. Поварнин. М.: Книга, 1974. 43 с.
- Пономарев Я.А.* Психология творчества / Я.А. Пономарев. М.: Наука, 2001. 304 с.
- Рябинина Н.В.* Основы анализа художественного текста / Н.В. Рябинина. М.: Флинта, 2009. 272 с.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2003. 720 с.
- Современная русская проза – XXI век: хрестоматия: для изучающих русский язык как иностранный / ред.-сост. Е.А.Кузьмина, И.В. Ружицкий. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 376 с.

Петрик Л.М.
Российский университет дружбы народов
г. Москва (Россия)

L.M. Petrik
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow (Russia)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ВОСПРИЯТИЮ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЮ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

PREPARING STUDENTS FOR THE SPEECH PERCEPTION AND PRODUCTION IN THE STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Совершенствование теории и практики перевода РКИ идет сегодня в различных направлениях, одним из которых в настоящее время должен стать метод диагностики – выявления факторов, способствующих или препятствующих успешности процесса обучения. Знание типологии трудностей иностранцев, изучающих русский язык и причин, вызывающих трудности, позволяет преподавателю правильно определить методы их устранения или нейтрализации.

Improvement of the theory and practice of teaching Russian as a foreign language goes today in different directions. One of them currently must be a method of diagnosis to identify the promoting or obstruction factors for success of the learning process. Knowledge of the typology of the difficulties which foreigners studying Russian language have and causes of these difficulties, allows teacher to correctly identify methods of their elimination or neutralization.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, восприятие, речь, метод, ситуация, цель, продуцирование, предложение, стандарт, тренировка.

Key words: Russian language as foreign language, perception and production in the study of Russian language as a foreign language.

Формирование социокультурной и коммуникативной компетенции обучаемых РКИ – одна из многих сторон деятельности преподавателя. Реализация практической и теоретической цели обучения РКИ, выработка умений соотносить наличные языковые средства с задачами и условиями общения невыполнима без методов умения организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и благодаря обращению методики к базисной для нее науки – психологии, к таким ее отраслям, как психология личности, социопсихология, этнопсихология.

Успешность овладения РКИ – темп усвоения учебного материала, прочность его запоминания и готовность к творческому применению зависит от многих индивидуальных методов подхода к личности студента, с учетом типа нервной системы, темперамента, протекания психических процессов, способностей, мышления, речи, взаимодействия с окружающими.

Известно, что слово метод, хотя это и термин, весьма многозначно. Мы ограничимся лишь одним определением, чтобы ясно было, в каком смысле мы пользуемся этим термином.

Метод обучения речи – это речевые действия студента (мышечные, интеллектуальные, эмоциональные), выполняемые им (вызываемые преподавателем) с целью совершенствования речетворческой системы.

Когда мы говорим «действия», то обязаны назвать органы человеческого тела, которыми производятся эти действия. Речевые действия производятся 1) внешними органами – речедвигательным аппаратом: легкими, гортанью, голосовыми связками, полостью носа и рта с соответствующими органами в нем; 2) внутренними органами – мозгом, с механизмами интеллекта и эмоциональной сферы.

Внешние органы должны быть в должной мере натренированы, чтобы человек мог говорить и слышать (воспринимать), а также овладеть письменной речью – научиться читать и писать (работая глазами и рукой).

Внутренние органы – механизмы интеллекта и эмоций – также должны быть подготовлены, чтобы человек был способен понимать и оценивать то, что он слышит, говорит, читает и пишет.

Внешние и внутренние органы составляют речетворческую систему. Она отличается тем, что складывается и развивается (совершенствуется) после рождения человека, а с кровеносной, нервной и другими системами человек рождается.

Таким образом, понятие «метод» может быть определено как речевая работа или речевое упражнение, тренировка.

Речевое тренировочное упражнение, производимое тем или иным методом, обычно сопровождается добавочной работой (каждый раз разной), которая называется приемом данного метода.

Основной метод становления и совершенствования речетворческой системы – подражание говорящим на данном языке. Для усвоения родного языка достаточно «работы» таким методом до пяти (трех) лет. Для усвоения второго языка не установлено количество времени «работы» методом подражания (имитации). Но опыт подсказывает, что если к подражанию присоединить и другие методы, то время обучения можно сократить (смотря по тому, какие методы будут употреблены для обучения).

Из сказанного уже ясно, что преподаватель должен стараться правильно выбрать не только языковой материал для усвоения (правильно составить программу по русскому языку, подготовить дидактический, учебный, языковой материалы), но и методы тренировок для усвоения этого материала при преподавании РКИ студентам.

Правильно выбрать методы – значит выбрать среди них такие, которые натренируют студента, подготовят его органы к усвоению языка. Ведь мало заботиться об объекте усвоения – языковом материале, – надо позаботиться о «принимающем устройстве», о речетворческой системе организма студента, о том, чтобы натренировать каждый орган этой системы (механизмы мозга – интеллекта и эмоциональной системы – и речедвигательного аппарата), сделав его способным производить речевые действия – слышать, говорить, читать, писать, а также понимать, оценивать выразительные элементы речи.

Понимать речь – значит, во-первых, соотносить с действительностью каждый элемент речи, воспринимать его как знак физической и логической ситуации, во-вторых, оценивать выразительные элементы речи, то есть соотносить их как знак с

чувствами говорящего. Говорящий должен не только информировать о реальности, но и выражать свое отношение к этой информации.

В овладении речевыми навыками помогает память. Что такое память, какие органы речетворческого организма наделены этим свойством, психологам до конца не известно. Но методисты знают, что память обладает свойством развиваться, и есть специальные методы (упражнения), способствующие развитию памяти индивидуума.

Из сказанного вытекает, что, выбирая методы (тренировочные упражнения) для усвоения языка, руководствуются совершенно определенными «внутренними» целями. Методы отбираются, конструируются для того, чтобы научить правильным артикуляциям, воплощению и варьированию всех типовых просодем и значимых интонаций (натренировать речевой аппарат), научить пониманию лексического и грамматического значения единиц языка; научить оценивать качество и степень выразительности (стилистическую окраску) всех языковых единиц и интонации; выработать умение читать, писать; развивать речевую память.

Научить говорить – значит дать языковые и речевые знания и умения.

Часто добавляют еще третье понятие – навыки. Но есть мнение, что навыки – это качественное определение знаний и умений: оно обозначает «хорошие» знания и умения. Мы присоединяемся к этому мнению.

Перечисленные выше цели отбора методов обучения вытекают из закономерностей усвоения речи, указывают пути развития (совершенствования) речетворческой системы человека. Мы называем системой указанные органы человека, чтобы показать наличие структуры в их связях: развитие одного органа определяет развитие другого, и только совместное их развитие обеспечивает хороший результат – о владение речью.

Какие же методы, тренировочные упражнения необходимы для совершенствования речетворческой системы обучаемого?

Усваивая второй язык, студент, который уже говорит на родном языке, не может не помнить родного языка во время обучения (об этом говорил еще Л.В. Щерба). Поэтому обучение второму языку начинается с наглядного показа несложной ситуации или, если студент находится уже на продвинутом этапе обучения, с чтения текста на русском языке, в котором имеется небольшое количество незнакомых слов и их форм. Студент должен понимать эту ситуацию, семантизируя ее с помощью родного языка.

Представленную в вещах ситуацию и ситуацию в русском тексте преподаватель доводит до сознания студента по-русски: «вещевую» ситуацию описывает на русском языке (студенты записывают слова, выражения); в русском тексте разъясняет незнакомые слова, ставит серию вопросов и т.д. Тут работает, главным образом, произвольная память студента.

Чтобы в памяти студента быстрее и на долгое время закрепилось то, что он слышит и читает на русском языке, преподаватель выделяет в тексте языковые единицы и для закрепления каждой из них подбирает соответствующие тренировочные упражнения.

Для закрепления фонетических явлений – артикуляций, элементов интонации, то есть просодем (силы голоса, высоты тона, темпа речи, тембра голоса), подбираются

упражнения, тренирующие речевой аппарат и память. Убедившись в умении студентов правильно артикулировать просодемы (элементы интонации), можно учить умению произносить предложения с законченной интонацией (повествовательной, вопросительной), с незаконченной интонацией внутри предложения (перечислительной, выделительной и т.д.). Весь комплекс фонетических умений (орфоэпических, интонационных) понадобится учащимся при изучении функциональной стилистики – при чтении текста книжного и разговорного.

Для закрепления лексики: тематических, логических (родо-видовых) групп, синонимических рядов, антонимических пар, деривационных (словообразовательных) групп, паронимов и др. – используются упражнения, тренирующие память и механизмы интеллекта, ведающие пониманием.

Лексика, слово – сложное лингвосемантическое явление, так что приведенная выше примерная классификация лексики для преподавателя обязательна, чтобы он рассудил, какие тренировочные упражнения подходят для усвоения разных ее классов. Конечно, обучение начинается с тематических групп. Но понимание процесса словообразования, запоминание смысла приставок и суффиксов очень способствуют пониманию семантики слова. Семантика усваивается при анализе логических групп, синонимических рядов. Она определяет парадигматику и синтагматику слова.

Закрепление парадигматики и синтагматики слова происходит при усвоении словосочетаний.

Словосочетание раскрывает смысл многозначного слова (ср. «письменный стол» и «диетический стол»); устанавливает морфологическую категорию слова (ср. «вода продолжала течь», «в лодке образовалась течь»); показывает окончания изменяемых слов и т.д.

Известно, что смысл падежных окончаний выявляется по вопросам *кого?*, *чего?*, *кому?*, *чему?*, *где?*, *когда?*, *почему?* и т.д. Изучающий второй язык определяет это чаще всего с помощью перевода словосочетания на родной язык.

И здесь мы вступаем в область синтагматики. Чтобы вопрос к зависимому слову от главного не оказался бессмысленным, надо учесть валентность главного слова и смысл зависимого. Так, в словосочетаниях, составленных по способу управления, употребив зависимое слово в творительном падеже, мы можем получить разный грамматический смысл: *пью (чай)*, *с другом* (с кем?), *с сахаром* (с чем?), *с удовольствием* (как?). Чтобы получить ответ на вопрос *с кем?*, надо употребить слово только с определенной семантикой: *с братом*, *с сестрой*, *с незнакомым*. На вопрос *с чем?* могут ответить слова *с вареньем*, *с хлебом*, *с тортом*. На вопрос *как?* – *с наслаждением*, *с пользой*. Таким образом, предъявление студенту словосочетаний обязывает учителя продолжать работу над лексикой (многозначность, синонимия), объяснять правила русской морфологии и синтагматику лексики. Выработка каждого из перечисленных умений требует особых тренировочных упражнений.

Для закрепления умения понимать и продуцировать предложения (т.е. грамматические единицы, описывающие не отдельные предметы, а целые ситуации) преподаватель «вынимает» предложения из изучаемого текста, показывает структуру каждого предложения и объясняет его семантику.

В русском языке, как в любом развитом языке, есть предложения-шаблоны, или «стандарты», обозначающие частотные ситуации. В учебниках они перечислены. С усвоения (запоминания) этих «стандартов» начинается изучение предложений. Усвоение семантики «вынужденного» из текста предложения или осмысление произнесенного преподавателем вслух требует от студента не только понимания структуры (схемы) этого предложения, но и знания значений составляющих его слов и фонетики. При этом условии можно достичь понимания предложения (т.е. ситуации, которую она изображает, а также чувств, которые оно выражает). И само собой разумеется, для этого нужны упражнения на запоминание, на оценку выразительности речи и, конечно, на тренировку речедвигательного аппарата.

Итак, упражнения нужны такие, которые способны натренировать все органы речетворческой системы человека (речедвигательный аппарат, механизмы интеллекта и эмоций, а главное, речевую память). Тренируют каждый орган в отдельности (в той степени, в какой это необходимо: это индивидуально). Но в самом начале обучения и на продвинутом этапе (в разной мере) тренировки необходимы комплексные: органы речетворческой системы тренируются при усвоении текста – его фонетической, лексической, морфологической, синтаксической «материи».

Для того чтобы «услышать», а также произнести определенные типы ИК, необходимо помнить, что каждая из них звучит на определенном отрезке речи, который может соответствовать предложению или его части и ограничиваться паузами.

Слушайте. Повторяйте за преподавателем. Обращайте внимание на центр интонационной конструкции. Помните, что он может быть выражен по-разному.

2 2

Как тебя зовут? Как тебя зовут?

3 2

Ты давно живешь здесь? Ты живешь здесь?

5 6

Как здесь красиво! Как здесь красиво!

Преподаватель должен знать, зачем (с какой целью) он выбирает тот или иной прием тренировки; что он хочет развить у студента – память, свободу речедвижений, интеллект, эмоции, чтобы сделать его способным усваивать язык.

Совершенствование теории и практики преподавания РКИ идет сегодня в различных направлениях, одним из которых в настоящее время должен стать метод диагностики – выявления факторов, способствующих или препятствующих успешности процесса обучения. Знание типологии трудностей иностранцев, изучающих русский язык и причин, вызывающих трудности, позволяет преподавателю правильно определить методы их устранения или нейтрализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность / Щерба Л.В.: Л. : Просвещение, 1974. 317 с.
- Шакирова Л.З.* Методика преподавания РКИ / Шакирова Л.З.: Л. : Просвещение, 1990. 32с.
- Шанский Н.М.* Сопоставление как один из методических приемов обучения русскому языку нерусских / М.М. Михайлов. М. : Просвещение, 1972. 281 с.

Плотникова Г.Н.
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
г. Екатеринбург (Россия)

G. N. Plotnikova
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

РАБОТА НАД СЕМАНТИКОЙ ПРОИЗВОДНОГО СЛОВА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

THE WORK ON THE SEMANTICS OF DERIVATIVES IN A FOREIGN-LANGUAGE CLASSROOM

Статья посвящена семантико-деривационным особенностям производного слова, требующим учета при семантизации производных слов в иностранной аудитории на продвинутом этапе обучения, когда учащиеся уже в достаточной степени знакомы с системой словообразовательных средств русского языка и с правилами их функционирования. Поэтому для раскрытия семантики незнакомых слов целесообразно давать их не изолированно, а в системе различного рода связей (семантических, грамматических, структурных и т.д.). В связи с этим производное слово рассматривается с двух позиций: во-первых, как элемент морфемно-словообразовательного арсенала, что позволяет ему по наличию определенных деривационных морфем включаться в семантические группировки более широкого плана – словообразовательные категории; во-вторых, производное слово как элемент словообразовательного гнезда, в котором наглядно демонстрируются его деривационные связи как синтагматического, так и парадигматического типа, что одновременно служит расширению словарного запаса учащихся и выработке более прочных речевых навыков как в плане восприятия речи, так и в плане ее порождения. В статье рассматриваются некоторые виды работ, связанные с данным подходом к раскрытию содержательной структуры производного слова.

The article describes semantic and derivational peculiarities of a derived word which are necessary to be taken into consideration during the semantization of derived words in foreign audience at the advanced stage of teaching when students are to a certain degree aware of the system of Russian word-formation means and with the rules of their functioning. To disclose the semantics of unknown words there are sufficient reasons for giving them not isolated but in a system of different connections (semantic, grammar, structural, etc.). That's why a derived word is viewed from two points: firstly, as elements of morpheme-derivational arsenal which allows the word to join in semantic groups of a larger scale on the basis of having certain derivational morphemes; secondly, a derived word as elements of a word family where its derivational connections (both syntagmatic and paradigmatic) are clearly shown. These help the students to enlarge their vocabulary and acquire more solid speech habits in both speech perception and speech production. The article examines some kinds of work connected with the given approach to the disclosure of the intensional structure of a derived word.

Ключевые слова: производное слово, производящее слово, словообразовательное гнездо, словообразовательная категория, деривация, деривационные связи, дериват.

Key words: derived word, underlying word, word family, word-formation category, derivation, derivational connections, derivative.

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного особого внимания заслуживает вопрос «о выявлении наиболее эффективных приемов овладения языком как средством коммуникации» [Щукин, 2006, с. 128].

В научной литературе справедливо отмечается, что выработка таких приемов происходит на фоне усвоения иноговорящим общей грамматической структуры языка, интенсивного пополнения словаря и формирования навыков речевой деятельности.

Однако усвоение комплекса системно-структурных образований фонологического, семантического, морфологического и синтаксического плана невозможно без осмысления учащимися словообразовательной системы русского языка, о чем неоднократно отмечалось как отечественными, так и зарубежными учеными (Э.И. Амиантова, А.Р. Арутюнова, А.В. Бондарко, Б.М. Гинзбург, Е.Я. Йофик, И. Йирачек, Г. Малкиел, А.И. Моисеев, И. Онхайзер, Г.И. Рожкова, И.С. Улуханов, Н.А. Янко-Триницкая и др.). Кроме того, опора на словообразовательную систему, представленную с учетом потребностей адресата (иностранца), позволяет найти более эффективные приемы отбора и подачи лексического и грамматического материала, обосновать «номенклатуру» лексических минимумов и определить пути семантизации производных слов.

На последней проблеме мы и остановимся более подробно в данной работе, так как семантизация именно производных слов при работе с иностранными учащимися требует особого подхода, особенно, если речь идет о продвинутом этапе обучения студентов-филологов.

Производное (дериват), являясь продуктом словопроизводственного процесса, в большинстве случаев сохраняет в себе структурно-семантические элементы, участвующие в этом процессе и формирующие его содержательную структуру. Поэтому не только ученые-дериватологи, но и многие преподаватели РКИ говорят о необходимости раскрывать перед учащимися механизм мотивации производных слов, что позволяет не только заложить основы формирования динамических стереотипов создания номинативных единиц, но и раскрыть перед учащимися гибкость и многослойность словопроизводственного процесса, показав основные модули его действия.

Проблема экспликации значения слова в процессе овладения русским языком как иностранным является одной из самых актуальных. Существует многообразие способов учебной семантизации слов, выбор которых зависит от множества факторов, определяющих коммуникативную ситуацию в данный момент: типологические особенности русского и родного языка учащегося, проявляющиеся в семантизируемых словах и их формах; национально-специфические особенности культуры (при семантизации, например, безэквивалентных и фоновых слов), а также: возраст, цель обучения, степень владения языком, оснащенность справочной литературой и техническими средствами обучения и т.д.

Среди различных способов учебной семантизации слов (текстовая иллюстрация, подбор синонимов и антонимов, образование привативных оппозиций, включение слова в лексико-семантические группы и тематические поля, образование морфоло-

гической парадигмы или ее части и т.д.) словообразовательные процессы играют, особенно на продвинутом этапе обучения, не последнюю роль, так как раскрытие словообразовательной и морфемной структуры производного слова во многих случаях не только помогает найти ключ к его пониманию, но и формирует у учащихся навык смысловой догадки, способствует развитию языкового чутья и более глубокому пониманию системы русского языка в целом.

Специфика работы по раскрытию семантики производных слов на продвинутом этапе обучения заключается в том, что незнакомые слова даются не изолированно, а в системе различного рода связей (семантических, грамматических, структурных, стилистических и т.д.). Это вытекает из конститутивных свойств производного слова.

Производное слово с деривационной точки зрения можно рассматривать с двух позиций: производное слово как элемент морфемно-словообразовательного арсенала, что позволяет ему включаться в группировки по наличию одних и тех же служебных морфем, например, глаголы с приставкой *в-* или *вы-*; существительные с суффиксом *-онок/енок* или *-ат-а/ят-а* и др. Во-вторых, производное слово как элемент словообразовательного гнезда, в котором наглядно демонстрируются его деривационные связи: с одной стороны, связь с производящим (*учитель – учить*), с другой – его связи с производными (*учитель – учительский, по-учительски, учительство, учительница* и др.). В связи с этим в структуре механизма создания производного слова довольно четко выделяются прежде всего два взаимообусловленных компонента: словообразовательный формант и производящая база.

Что касается словообразовательного форманта (в данном случае имеем в виду прежде всего деривационные морфемы), то у учащихся на продвинутом этапе обучения уже имеется представление об их реестре, основных значениях и правилах функционирования (обычно в рамках словообразовательного типа). К этому времени учащиеся также должны уже разграничивать значения производных слов с одинаковыми деривационными морфемами, например, одноприставочных глаголов, относящихся к разным словообразовательным типам, то есть не являющихся одноструктурными, ср.: *приплыть* и *приоткрыть*, *отбежать* и *отцвести*; *перепрыгнуть* и *переписать* и т. д. К тому же следует познакомить учащихся и с более сложными структурно-семантическими образованиями, например, с глаголами, которые образованы путем одновременного присоединения постфикса *-ся* и префиксов: *до-*, *на-*, *за-*, *у-*. Такие глаголы обычно обозначают интенсивные действия разной степени, что зависит от присоединяемой приставки: 1) приставка **за-** придает глаголу значение «действие без осознания интенсивности и предела»: *забегаться*, *заговориться*, *замотаться*, *запрыгаться* и др.; 2) приставка **на-** придает значение «действие с учетом желания и возможности (вволю, сколько мог)»: *набегаться*, *находиться*, *наговориться*, *насмотреться* и др.; 3) приставка **у-** придает значение «действие, доведенное до окончательного предела (сверх меры)»: *убегаться*, *уработаться*, *укачаться*, *умотаться*, *упариться* и др.; 4) приставка **до-** придает значение «действие, интенсивность которого привела к отрицательному результату»: *добегаться*, *доходиться*, *доиграться*, *докуриться* и др. Однако для выработки более прочных речевых навыков (как в плане восприятия текста, так и в плане ее порождения) необходимо показать

функционирование словообразовательного форманта в более широком языковом пространстве – в системе однородных семантических множеств производных слов, которые формируют словообразовательную категорию (СК). Именно в составе СК деривационная морфема показывает такие важные для функционирования характеристики, как: употребительность, синонимичность, вариативность, эмоционально-стилистическая маркированность и т. п.

Целесообразность такого подхода к изучению словообразовательной системы русского языка, а также к освоению русской лексики подчеркивалась многими лингвистами (М.И. Задорожный, Е. А. Земская, Г.С. Зенков, Р.С. Манучарян, А.Н. Тихонов, И.С. Улуханов и др.), так как для семантизации многих мотивированных слов одной СК «можно выработать образец (формулу) толкования, в которой переменной величиной будет мотивирующее слово, а постоянной – формантная часть» [Улуханов, 1975, с. 501]. Е.А. Земская, привлекая внимание к этой комплексной единице словообразования, отметила, что «словообразование каждой части речи целесообразно описывать исходя из того, какие словообразовательные категории в ней действуют (в пределах одного и разных способов словообразования)» [Земская, 1997, с. 391].

Хотя СК и является довольно сложной языковой единицей, характеризующаясь обобщенным словообразовательным значением и отсутствием строгих границ в использовании словообразовательных формантов и способов словообразования, практическое ее применение при обучении иностранных учащихся не вызывает особых трудностей и позволяет создать довольно эффективную систему по освоению русской лексики, о чем мы говорили ранее [Плотникова, 2010, с. 162-165]. Опыт применения такой системы в организации и подаче словообразовательного материала, предназначенного для иностранных учащихся, представлен в нашем пособии по русскому словообразованию [Плотникова, 2008]. Здесь же мы лишь подчеркнем значимость СК как в лингводидактическом аспекте, поскольку определение системы СК основных частей речи позволяет учащимся усваивать обширные группы производных слов, объединенные в семантические множества, так и в общеязыковом аспекте, так как отражает «иерархическое упорядочивание системы понятийных категорий, имеющих в данном языке формальное выражение словообразовательными средствами» [Волоцкая, 78, с. 120], и с когнитивной точки зрения СК представляют собой «итоги осмысления мира человеком» [Кубрякова, 2006, с. 91].

Вторым компонентом в механизме мотивации производных слов является, как мы отметили выше, производящая база. Обычно понятие «производящая база» в практике учебной семантизации производных слов связывают с производящей (мотивирующей) основой (слова, словосочетания, сочетания слов). Безусловно, выбор, опора на производящую основу является главнейшим шагом в семантизации производного слова, так как «толкования мотивированных слов, не включающие в свой состав мотивирующих слов, не могут быть признаны адекватными» [Улуханов, 1975, с. 497]. Использование только производящего слова при семантизации во многих случаях вполне оправдано (особенно на начальном и подготовительном этапах обучения), например, при раскрытии содержания многих аффиксально-производных слов, в частности, слов с модификационными значениями. В Русской

грамматике, например, среди существительных выделены следующие группы слов с модификационным значением: а) существительные со значением лица женского пола, мотивированные существительными со значением лица мужского пола: *москвичка, французженка, свидетельница, кассирша* и др.; б) названия самок животных: *волчица, медведица, лосиха, гусыня* и др.; в) существительные со значением незрелости: *тигренок, мышонок, цыганенок* и др.; г) существительные со значением единичности: *картофелина, изюминка, дождевка* и др.; д) существительные с субъективно-оценочными значениями: *пенек, костюмчик, березка, домишко, медведице* и др.; е) существительные стилистической модификации: *минутка, селедка, дождик, червяк* и др. [Русская грамматика, 1980, с. 200-218].

При этом в процессе семантизации производного слова может быть использовано не только непосредственно мотивирующее, но и опосредованно мотивирующее слово [Услуханов, 1977, с. 34]. Например, для семантизации производных префиксальных глаголов с адъективным корнем даже в толковых словарях чаще используется опосредованная мотивация, см. в МАС: **выгладить** – «сделать *гладким*, ровным»; **высушить** – «сделать *сухим*, просушить»; **вычистить** – «сделать *чистым*, очистить от чего-л.»; **отбелить** – «подвергнув специальной обработке, сделать *белым*» и др. Или для семантизации префиксальных глаголов с субстантивным корнем также нередко используется опосредованная мотивация, то есть не с помощью производящего (бесприставочного) глагола, а с помощью непроизводного существительного, например.: **наклеить** – «прикрепить *клеем* к чему-л.»; **намылить** – «натереть *мылом*, смоченным водой»; **разбинтовать** – «разматывая, снять *бинт* с кого-, чего-л.»; **разлиновать** – «провести на чем-л. *линии* с какой-л. целью» [Словарь русского языка].

Кроме того, не следует забывать о «множественной мотивации» [Улуханов, 1977, с. 43], или полимотивированности, которая характеризует структурно-семантические свойства деривата с точки зрения способности «морфореляционной структуры производного слова соотноситься с несколькими производящими» [Катышев, 2006, с. 67]. В русском языке для некоторых групп производных слов существует «регулярная» множественная мотивация, например, производные наречия с отрицательной приставкой не- могут мотивироваться как соответствующим прилагательным с этой же приставкой, так и антонимичным бесприставочным наречием, ср.: **несвоевременно** – *несвоевременный* и **несвоевременно** – *своевременно*; **неблагоприятно** – *неблагоприятный* и **неблагоприятно** – *благоприятно*; **нескромно** – *нескромный* и **нескромно** – *скромно* и др.

Однако на продвинутом этапе обучения целесообразно рассматривать целые группы производных слов в составе словообразовательного гнезда (СГ). Это позволяет, как отмечают многие ученые (Л.М. Акуленко, Е.Л. Гинзбург, Л.Н. Засорина, В.А. Кондратьева, Л.В. Рацибурская и др.), продемонстрировать динамику словаря, внутренние механизмы его развития. При этом отмечаются такие достоинства этого приема, как резкое снижение процента слов, необходимых для запоминания; совершенствование навыков использования механизмов русского словообразования в целях не только восприятия, но и порождения речи; выработка представлений о системных отношениях в словообразовании и др.

Рассмотрение слов в системе СГ может быть связано с выявлением синтагматических отношений между родственными словами (на уровне словообразовательной цепочки), например, для слов третьей, четвертой и т. д. степеней производности, когда преподаватель подводит учащихся к исходному слову гнезда, которое уже знакомо им, например: *покривившийся (покривиться) – кривиться – кривой; забрасывание – забрасывать – забросить – бросить; подпиливать – подпилить – пилить – пила*. Положение в словообразовательной цепочке, как и в СГ, помогает понять значение слов, осложненных морфонологическими явлениями, а также стилистически маркированных.

Выявление парадигматических отношений в СГ также может служить методом раскрытия семантики производного слова. Особенно эффективен этот метод в случае разграничения и уточнения семантики приставочных глаголов, так как на продвинутом этапе обучения учащиеся должны довольно хорошо знать те смысловые оттенки, которые придают глагольные приставки не только глаголам движения, но и глаголам, принадлежащим другим лексико-семантическим группам, ср. группы приставочных глаголов: лететь – *влететь, полететь, подлететь, налететь, отлететь, вылететь, перелететь, слететь* и бить – *вбить, побить, подбить, набить, отбить, выбить, перебить, прибить, пробить, забить, сбить*; или: копать – *покопать, подкопать, накопать, откопать, перекопать, прикопать, прокопать, заковать* и т. д.

Для семантизации слов во многих случаях бывает достаточно выделить лишь корень слова (который нередко совпадает с исходным словом СГ), чтобы у учащихся сформировалось правильное представление о его значении. Так, для объяснения выделенных самими учащимися непонятных слов и их форм только вычленение корня помогло раскрыть значение, например, следующих слов: *врачевать, насмеяться, примириться, дымящийся, опустевший, подбодрить, еловый* и др. Безусловно, такая работа должна проходить под контролем преподавателя, так как даже при правильном выделении корня могут быть ошибочные толкования: *пустяк* – «пустой, глупый человек» (ср.: добрый – добряк), *веснушка* – «ласк. от весна» (ср.: зима – зимушка), *горошница* – «женщина, которая разводит или убирает горох» (ср.: цветок – цветочница) и др.

Весьма продуктивен этот прием для раскрытия содержательной структуры целых групп слов, которые входят в разные СГ, так как их возглавляют исходные слова – омонимы. Например, глагол *зреть* в значении «спеть, созревать» имеет парадигму слов первой степени производности, состоящую из слов: *зрелый, вызреть, дозреть, перезреть, созреть, недозреть, назреть*; а в значении «видеть» – парадигму первой степени производности, состоящую из слов: *зрение, зрелище, зрячий, обозреть, узреть*. Или слово *рысь* в значении «млекопитающее» имеет в парадигме первой степени производности слова: *рысенок, рысиха, рысий*; а в значении «быстрый аллюр» – слова: *рысак, рысистый, рысью, рысить*. В подобных случаях могут быть использованы совместно как парадигмы гнезда, так и словообразовательные цепочки, при этом возможен отбор слов с учетом их семантической и стилистической значимости, а также учебно-методической целесообразности.

Однако ошибочное соотнесение производного слова с семантикой производящего нередко наблюдается и при отсутствии омонимии, например, когда производящее слово является многозначным. Например, во фразе *Его доклад был немного туманистый* прилагательное правильно соотнесено с производящим *туман*, но без учета его лексико-семантического варианта (ср.: *туман* в значении атмосферного явления и *туман* в значении «неясность, неопределенность, непонятность»).

Имеющиеся словообразовательные словари не разграничивают производные слова в зависимости от того значения производящего, на базе которого они возникли, то есть в них показан словообразовательный потенциал слова как лексемы. Но семантическая структура конкретного производного слова строится на вполне определенном значении производящего, если оно полисемично. При этом могут быть различные соотношения значений производного и производящего: а) производное «усваивает» весь комплекс значений производящего; б) производное «усваивает» часть значений производящего; в) производное «усваивает» одно значение производящего. Отсюда при семантизации производных слов в иностранной аудитории возникают сложности, снять которые помогает именно выявление лексико-семантического варианта производящего слова, так как в составе СГ появляются семантические группировки производных слов, объединенных единой словопроизводственной базой, в качестве которой выступает отдельный лексико-семантический вариант значения (ЛСВ). Такие группировки производных слов в научной литературе получили название семантических подгнезд (А.М. Зализняк, Е.Н. Котлярова, А.Н. Тихонов и др.). Целесообразно познакомить учащихся со структурой таких гнезд, чтобы углубить их представление о механизме словопроизводственного процесса и расширить их возможности в раскрытии лексических значений производных слов. Возьмем, например, СГ с исходным прилагательным *глухой*. **Глухой** в значении «не имеющий чувства слуха, плохо слышащий» соотносится со следующими дериватами СГ: *глуховатый, глуховатость, глухота, глухонемой, глухнуть, оглохнуть, оглушить, оглушать, оглушение, оглушающий, оглушающе, оглушительный, оглушительно, оглушительность*. **Глухой** в значении «незвонкий, невнятный, неясный – о звуках» соотносится с дериватами: *глуховатый, преглухой, глушить, глушиться, заглушить, приглушить, приглушенный, приглушенно, приглушенность, глушение, глушитель, глухо*. **Глухой** в значении «густо заросший, разросшийся» и в значении «совершенно закрытый, не имеющий отверстий» соотносится с дериватами: *глушить, заглушить, глухо, наглухо*. **Глухой** в значении «захолустный, пустынный, безлюдный» соотносится с дериватами: *преглухой, глушь, глухомань*. Безусловно, и в этом случае делается отбор наиболее употребительных слов.

Следует отметить и еще один аспект в работе со СГ, когда они рассматриваются в системе СГ, исходные слова которых принадлежат одной лексико-семантической группе (ЛСГ). Для этого внутри каждой знаменательной части речи выделяются смысловые группировки исходных слов – ЛСГ, каждой из которых будет соответствовать гнездо-инвариант, включающее в себя комплекс наиболее типичных словообразовательных категорий с морфемно-деривационной характеристикой каждой из них и отражающее все существующие структурно-смысловые отношения между словами

данной группы в обобщенном виде. В результате любое конкретное гнездо накладывается на схему инвариантного гнезда, но ни одно из них, как правило, не может закрыть его полностью. При этом, естественно, в учебных целях могут быть сделаны определенные ограничения. Наполнение такого гнезда конкретным материалом на первых порах будет связано с небольшим количеством в основном изоморфных производных слов, образованных по типовым для данной лексико-семантической группировки моделям. В дальнейшем работа может строиться по пути увеличения количества конкретных гнезд данной смысловой группировки, а также по пути выявления особенностей в отдельных конкретных гнездах: определение нетиповых моделей, выявление слов, значение которых нельзя вывести из их составляющих, установление различных парадигматических отношений между производными одного гнезда (синонимия, антонимия и др.) и т.д. Данный путь в освоении гнезд производных слов не имеет границ, поскольку объем такой работы может устанавливаться по-разному в зависимости от целей обучения и лингвистической компетенции учащихся.

Нами разработаны 34 инвариантных гнезда основных лексико-семантических групп знаменательных частей речи (существительных, прилагательных, глаголов, числительных) и на их основе составлены типовые схемы, которые могут быть использованы в учебной практике РКИ на продвинутом этапе обучения [Плотникова, 2011, с. 123-138].

Таким образом, при раскрытии содержательной структуры производного слова, никакие иные способы семантизации «не способны отражать сложную семантическую структуру производных слов, базирующихся на семантике производящих. Лишь словообразовательный способ семантизации может наглядно представить в дефиниции их семантические компоненты и прежде всего – мотивирующий компонент семантики производных» [Тишина, 1985, с. 248-249]. Кроме того, показ словообразовательных явлений во взаимосвязях помогает формировать у иностранных учащихся лингвистическую компетенцию и делает дидактический процесс более эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Волоцкая З.М.* Специфика значения мотивированных слов и способы их толкования / З.М. Волоцкая // Актуальные проблемы русского словообразования: Тезисы докладов и краткие сообщения III Республ. научной конф. (1978; Ташкент). Ташкент, 1978. С. 119–123.
- Земская Е.А.* Словообразование / Е. А. Земская // Современный русский язык: учеб. для филол. спец. высших учебных заведений. М.: Наука, 1997. С. 372–415.
- Катышев П.А.* Полимотивированность деривата как показатель интенсивности русского языкового мышления / Актуальные проблемы русского словообразования: Труды Междунар. конф. (2005; Кемерово). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. С. 67–71.
- Кубрякова Е.С.* К построению типологии словообразовательных категорий / Е.С. Кубрякова // Актуальные проблемы современного словообразования: Труды Междунар. конф. (2005; Кемерово). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. С. 90–96.
- Плотникова Г.Н.* Русское словообразование: учеб.-метод. пособие для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения / Г. Н. Плотникова, Ю. И. Плотникова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. 142 с.

Плотникова Г.Н. Лингводидактические основы обучения русскому словообразованию / Г. Н. Плотникова. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 144 с.

Плотникова Г.Н. Словообразовательная категория как единица обучения в иностранной аудитории / Г.Н. Плотникова, Ю.И. Плотникова // Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного в традиционной и корпусной лингвистике: Материалы X междунар. симпозиума МАПРЯЛ. Болгария, Велико-Тырново, 2010. С. 162–165.

Русская грамматика: В 2 т. Том I: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М.: Наука, 1980. 783 с.

Словарь русского языка: В 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.: Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. М.: 1981–1984.

Тишина Э.Ф. Недостатки семантизаций производных слов в толковых словарях с точки зрения словообразовательной / Э.Ф. Тишина // Актуальные проблемы русского словообразования. Ташкент: Укитувчи, 1985. С. 245–249.

Улуханов И.С. О некоторых принципах толкования значений мотивированных слов в толковых словарях / И.С. Улуханов // Актуальные проблемы русского словообразования. Ташкент: Укитувчи, 1975. С. 497–502.

Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания / И.С. Улуханов. М.: Наука, 1977. 256 с.

Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

Румянцева Н.М.
Российский университет дружбы народов
г. Москва (Россия)

N.M. Rumyantseva
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow (Russia)

УСПЕШНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ОБРАЗОВАНИЯ

THE SUCCESS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OFFOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A FACTOR OF IMPROVING THE QUALITY OF THEIR EDUCATION

Успех иностранных учащихся в изучении русского языка во многом зависит от того, как обучающиеся адаптируются к новым для них условиям жизни и учебы. Процесс вхождения человека в новую для него культуру довольно сложный. Он зависит от многих факторов (условий). В статье рассматриваются те из них, которые, на наш взгляд, должны учитываться при обучении иностранных граждан русскому языку.

The successes in studying the Russian language for foreign students in many respects depends on that how students adapt to new conditions of their life and studies. The process of entering the new culture is very complex. It depends on many conditions. In this article we examine those of them which in our opinion should be taken into account during teaching the Russian language.

Ключевые слова: успешная социально-психологическая адаптация иностранных учащихся в России к условиям жизни и обучения в российских вузах.

Key words: the successful socio-psychological adaptation of foreign students in Russia to the conditions of life and education in Russian universities.

«Российское высшее образование вступило в период серьезных реформ, направленных на создание сектора качественного высшего образования, способного обеспечить инновационное развитие России», – такими словами начинается Обращение Ректора Российского университета дружбы народов В.М. Филиппова к коллективу университета (Москва, январь, 2013 год).

Таким образом, повышение качества образования в российских высших учебных заведениях – главная задача российской высшей школы. Решение данной проблемы в полной мере относится им к обучению в России иностранных граждан.

Как правило, успехи иностранных учащихся в процессе обучения тесно связаны с их знанием русского языка. Овладение русским языком начинается с самого трудного периода их жизни за рубежом – периода адаптации.

Вопрос об условиях межкультурной и социально-психологической адаптации [1] иностранных учащихся, влияющих на успешность их приспособления к жизни и учебе в иной среде и новой культуре, является достаточно сложным. В различных научно-методических работах критерии адаптации рассматриваются по-разному. По этому поводу у исследователей нет единой точки зрения. Однако можно отметить, что прежде всего анализируются временные показатели – продолжительность дискомфортных состояний, которые испытывает человек, попавший в новую для себя культурную среду. Так, Т.Г. Стефаненко пишет, что длительность межкультурной адаптации и степень выраженности культурного шока определяется индивидуальными и групповыми факторами [2]. К индивидуальным факторам относятся демографические и личностные. Среди демографических факторов основным является возраст, т.к. быстро и успешно адаптируются лишь маленькие дети, но уже для школьников этот процесс оказывается сложным.

Образование людей также является тем условием, которое влияет на успешность адаптации: чем лучше образование, тем меньше проявляются симптомы культурного шока. В целом успешнее адаптируются молодые, высокоинтеллектуальные и высокообразованные люди.

Результаты некоторых исследований свидетельствуют о том, что женщины имеют больше проблем в процессе адаптации, чем мужчины. Правда, объектом таких исследований чаще всего оказывались женщины из традиционных культур, на адаптацию которых влияли более низкие, чем у соотечественников-мужчин, уровень образования и профессиональный опыт. Напротив, у американцев гендерных различий в процессе адаптации, как правило, не обнаруживается. Есть даже данные о том, что женщины-американки быстрее, чем мужчины, приспосабливаются к образу жизни в другой культуре. По всей вероятности, это связано с тем, что они более ориентированы на межличностные отношения с местным населением и проявляют больший интерес к особенностям его культуры.

Ученые высказывают мнение, что для работы или учебы за рубежом необходимо подбирать людей с личностными характеристиками, способствующими межкультурной адаптации. В частности, «для жизни в чужой культуре лучше всего подходит профессионально компетентный, имеющий высокую самооценку, общительный индивид экстравертного типа: человек, в системе ценностей которого большое место занимают ценности общечеловеческие, человек, который открыт для самых разных взглядов, интересующийся окружающим, а при урегулировании конфликтов выбирающий стратегию сотрудничества. Но невозможно выделить универсальный набор личностных характеристик, способствующих успешной адаптации в любой стране и культуре» [2].

Экстраверсия, как пишет Т.Г.Стефаненко, не обязательно облегчает адаптацию. Экстраверты из Сингапура и Малайзии действительно успешнее адаптировались в Новой Зеландии, чем интроверты из этих стран, так как «западная» новозеландская культура поощряет поведение, согласующееся с экстраверсией. Но в Сингапуре более глубокий культурный шок испытывали именно англичане-экстраверты, так как культура, в которой приветствуется направленность личности на собственный

внутренний мир, а не на мир внешних объектов, воспринималась ими как крайне чуждая. Кроме того, следует учитывать, что если возможен отбор универсальных коммуникаторов среди студентов, то во многих других ситуациях, например, в случае бегства людей от войн и репрессий, он невозможен.

Немаловажное значение имеет готовность мигрантов к переменам. Так, мотивы пребывания за границей иностранных учащихся достаточно четко ориентированы на цель – получение диплома, который может обеспечить им карьеру и престиж на родине. Ради достижения этой цели студенты готовы преодолеть разнообразные трудности и приспособиться к новой среде обитания.

На успешную адаптацию иностранцев благоприятно влияет и наличие определенного опыта – знакомство с историей, культурой, условиями жизни в новой среде.

Первым шагом к успешной адаптации, безусловно, является знание языка, которое не только уменьшает чувство беспомощности и зависимости, но и помогает заслужить уважение местных жителей.

Положительное влияние на адаптацию оказывает и предшествующий опыт пребывания в любой другой инокультурной среде: знакомство с местными обычаями, традициями, этикетом, пищей, одеждой и т.п.

Одним из важнейших условий, также благоприятно влияющих на процесс адаптации, является установление дружеских отношений с местными жителями. Так, иностранцы, имеющие хотя бы одного близкого знакомого среди местных жителей, общаясь с ним и познавая правила поведения в новой культуре, имеют возможность получить больше информации о том, как себя вести в новых условиях.

Неформальные межличностные отношения с соотечественниками могут способствовать привыканию к новой среде, так как друзья из своей группы выполняют функцию социальной поддержки. Хотя социальная поддержка со стороны земляков часто мешает развитию контактов с местными жителями и замедляет процесс адаптации.

Среди групповых факторов, влияющих на адаптацию, выделяются характеристики взаимодействующих культур [Стефаненко Т.Г. 2004].

Степень сходства или различий между культурами.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что степень выраженности культурного шока положительно коррелирует с культурной дистанцией. Иными словами, чем больше новая культура похожа на родную, тем менее сложным оказывается процесс адаптации.

Например, авторы монографии «Эмиграция и эмигранты» считают, что на более успешную адаптацию граждан из бывшего СССР в Германии (по сравнению с Израилем) среди многих других условий влияет и то, что в Европе «не переживается так остро климатическое несоответствие. Напротив, здесь такие же сосны, березы, поля, белки, снег...» [Фрейнкман-Хрусталева Н.С., Новиков А.И., 1995].

Но необходимо также учитывать, что восприятие степени сходства между культурами не всегда бывает адекватным. Кроме объективной культурной дистанции, на адаптацию влияют и другие условия, в частности:

наличие или отсутствие конфликтов – войн, геноцида и т.п. – в истории отношений между двумя народами;

степень знакомства с особенностями культуры страны пребывания и компетентности в чужом языке. Так, человек, с которым мы можем свободно общаться, воспринимается как более похожий на нас.

Каждый человек, оказавшись в инокультурной среде, устанавливает собственную субъективную культурную дистанцию.

Естественно, что процесс адаптации будет менее успешным, если культуры воспринимаются как менее сходные, чем они есть на самом деле. Однако сложности при адаптации могут возникнуть и в противоположном случае: человек оказывается в полном замешательстве, если новая культура кажется ему очень похожей на свою, но его поведение выглядит странным в глазах местных жителей.

Особенности культуры, к которой принадлежат иностранные граждане.

Менее успешно адаптируются представители культур, где сильна власть традиций и поведение людей в значительной мере ритуализировано. В качестве примера назовем учащихся из Кореи, Японии, стран Юго-Восточной Азии, Африки.

«Часто плохо адаптируются представители так называемых «великих держав» из-за присущего им высокомерия и убеждения в том, что учиться должны не они, а другие. Например, многие американцы полагают, что им не нужно знать никакого другого языка, кроме собственного. А жители небольших государств, напротив, вынуждены изучать иностранные языки, что облегчает их взаимодействие с иностранцами. При проведении опроса в странах Европейского союза выяснилось, что чем меньше государство, тем больше языков знают его жители, и, следовательно, имеют больше возможностей для успешной межкультурной адаптации. Так, 42% граждан Люксембурга и только 1% французов, англичан и немцев указали, что могли бы объясниться на четырех языках» [Стефаненко Т.Г., 2004].

Серьезное влияние на адаптацию оказывают и ситуационные факторы – уровень политической и экономической стабильности в стране пребывания, уровень преступности, что значит безопасности иностранцев и многое другое. Личностные характеристики мигрантов, взаимодействие культур, экономическая и политическая обстановка в стране также оказывают влияние на адаптацию иностранных граждан. Например, люди с готовностью к переменам, оказавшиеся в мультикультурном обществе, будут чаще контактировать с местными жителями и, следовательно, окажутся в меньшей степени подвержены культурному шоку.

Говоря о личностных факторах, влияющих на адаптацию, следует сказать, что они очень разнообразны. На успешность адаптации влияет и когнитивная сложность людей. Когнитивно сложные индивиды обычно устанавливают более короткую социальную дистанцию между собой и представителями других культур, даже сильно отличающихся от их собственной. Люди, стремящиеся использовать при категоризации более крупные категории, лучше адаптируются к новому окружению, чем те, кто дробно категоризирует окружающий мир. Это объясняется тем, что индивиды, укрупняющие категории, объединяют опыт, полученный ими в новой культуре, с опытом, приобретенным на родине. Они быстрее овладевают новыми социальными нормами, ценностями, языком.

Таким образом, групповые факторы, о которых было сказано выше, связаны с характеристиками взаимодействующих культур, в частности, необходимо учитывать степень сходства или различия между культурами. А. Фарнхем и С. Бокнер использовали идею классификации культур по степени их различий, предложив понятие культурной дистанции. Ими был установлен факт, что, чем больше новая культура похожа на родную, тем менее болезненным оказывается процесс адаптации. Характеристики взаимодействующих культур включают в себя особенности культуры, к которой принадлежит иностранец (среди них – этнодифференцирующие факторы: родной язык, религия, специфика традиционного семейного уклада) и особенности страны пребывания [Furnham A., Vocher S.].

Помимо вышеперечисленных условий, к числу необходимых для успешной адаптации иностранного гражданина, относят: желание интегрироваться в новую среду и степень активности этого процесса; наличие установки на усвоение новых культурных феноменов; стремление к преодолению информационной изоляции; наличие интеллектуально-волевого комплекса, в центре которого располагаются обучаемость, критичность мышления, готовность к изменениям; стремление к установлению коммуникативных связей с окружающей средой; устойчивость к нервно-психическим перегрузкам, саморегуляция состояний; удовлетворенность основных социогенных потребностей личности и др.

Исследователями также выявлено, что показателями межкультурной адаптации на психологическом уровне является зависимость хорошей социокультурной адаптации от знания культуры, языка, степени включенности в контакты и межгрупповые установки, а психологической адаптации от личностных переменных, событий жизни и социальной поддержки [Лобас М.А.].

Многолетний опыт работы с иностранными учащимися при обучении их русскому языку позволил нам рассматривать межкультурную адаптацию в качестве разновидности социально-психологической адаптации, а именно, как сложный, многогранный и многосторонний процесс знакомства, привыкания и приспособления к условиям жизни в новой культурной среде.

В этой связи предлагается выделить следующие основные показатели успешной межкультурной адаптации:

- восприятие себя в качестве члена новой культурной группы (или близкого ей человека);
- позитивное отношение к групповой принадлежности;
- чувство удовлетворенности и полноты жизни в новых социокультурных условиях;
- участие в социальной и культурной жизни новой группы;
- полноценное межличностное взаимодействие с ее членами.

Повторим, что среди указанных показателей можно выделить индивидуальные и групповые: первые связаны с когнитивными, эмоциональными, ценностно-смысловыми и мотивационными характеристиками индивида; вторые – с особенностями взаимодействия, общения и взаимоотношений в новой культурной среде.

Таким образом, анализируя психологические и социокультурные факторы адаптации, четко определяется зависимость успешности социокультурной адаптации индивида от знания им новой культуры, степени его включенности в контакты и межгрупповые установки. Психологическая адаптация людей зависит от личностных переменных, событий их жизни и социальной поддержки. Успешная адаптация представляет собой процесс погружения в чужую культуру, сопровождающийся освоением ее ценностей, норм, моделей поведения. Достижение социальной и психологической интеграции в новую культуру происходит без потери богатств собственной. Успешная межкультурная адаптация (в нашем случае – иностранных учащихся) в соответствии с указанными критериями, вне сомнения, способствует повышению их мотивации к изучению русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Иванова М.А.* Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: Дисс.докт.пед.наук, М., 2003.
- Лобас М.А.* Адаптация мигрантов к русскоязычной школе. Дисс. канд. псих. наук. Ярославль, 2001.
- Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология: учебник для вузов. М.: Аспект – Пресс, 2004.
- Фрейнкман-Хрусталева Н.С., Новиков А.И.* Эмиграция и эмигранты. История и психология. Спб., 1995.
- Furnham A., Bocher S.* Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments. L., N.Y. 1986.

Тарасова Е.Н.

Военная академия ВПВО ВС РФ
Москва (Россия)

E. N. Tarasova

RF Field Air Defense Military Academy
Moscow (Russia)

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ВОСПРИЯТИЮ ЛЕКЦИЙ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

LECTURE COMPREHENSION SKILLS OF FOREIGN MILITARY SERVICEMEN: MANUALS WRITING

В статье рассматриваются вопросы обучения восприятию лекций в рамках проблемы обучения языку специальности. Данная проблема исследуется на примере обучения иностранных военнослужащих радиотехнического профиля. Обучение слушанию и записи лекций рассматривается как сложное комплексное речевое умение, которое формируется стадийно на основе особой системы заданий. Обеспечение необходимого уровня сформированности умений и навыков восприятия и записи лекций в значительной степени зависит от наличия современных качественных учебных пособий. Предметом рассмотрения являются принципы создания узкопрофильных учебных пособий для учащихся военных специальностей.

The article deals with training methods for comprehension of lectures within the framework of teaching of professional language. This aspect is studied by the example of teaching foreign military servicemen radio engineering. Teaching of lecture listening and writing is considered a complicated language skill that is formed in a stepwise manner and based on a special system of exercises. Achieving of appropriate level of lecture comprehension skills largely depends on up-to-date advanced manuals. Subject matter is principles of creation of specific manuals for trainees of military institutions.

Ключевые слова: язык специальности, иностранные военнослужащие, восприятие, осмысление, письменная фиксация лекций, комплексные умения, учебные пособия.

Key words: language of profession, foreign military servicemen, listening, perception, writing of lectures, comprehension skills, manuals.

Подготовка военных специалистов для зарубежных стран в военных учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации остается одним из главных направлений военно-технического сотрудничества. В решении задачи качества подготовки иностранных военнослужащих (ИВС) в вузах МО РФ центральное место принадлежит всестороннему и качественному учебно-методическому обеспечению учебного процесса. При этом под качеством понимается учет коммуникативных запросов и ожиданий ИВС в конкретных условиях обучения.

Для учащихся-нефилологов русский язык является инструментом приобретения специальных знаний. Успех и качество овладения ИВС избранной специальностью зависит от уровня владения русским языком. Обеспечение необходимого

уровня сформированности умений и навыков в различных видах речевой деятельности на русском языке в свою очередь в значительной степени зависит от наличия современных учебных пособий, удовлетворяющих коммуникативные потребности обучающихся. К сожалению, в настоящее время на фоне многочисленной и разнообразной литературы, адресованной изучающим русский язык, пособия по обучению слушанию и записи лекций (в том числе иностранных военнослужащих) представлены недостаточно. Между тем в учебной деятельности иностранных курсантов и слушателей запись информации, предъявляемой в устной форме (прежде всего – в учебных лекциях), занимает значительное место и выполняет важную роль в качестве средства приобретения специальных знаний.

Методика формирования названных умений и навыков была и остается предметом рассмотрения многих ученых-методистов: изданы монографии [Мотина, 1988; Павлова, 1989], публикуются многочисленные статьи [Енгальчев, 1983; Коновалова, 1990; Коробкова 1995; Дьякова, Сарафанникова, 1997; Стребкова, 1998; Сурыгин, 1999 и др.], в том числе и в самое последнее время. В частности, отмечая возрастающий в настоящее время удельный вес самостоятельной работы студентов, в том числе за счет сокращения лекционных часов, С.А. Хавронина отмечает: «Значение каждой лекции и в образовательном, и в воспитательном отношении не снижается, а наоборот возрастает. Современные инновационные технологии, являясь важным источником научных знаний, не могут заменить непосредственного педагогического общения – взаимодействия учителя и ученика» [Хавронина, 2013, с. 169].

Вместе с тем, несмотря на сложившееся представление о записи лекций как об одном из важнейших видов учебной деятельности, вызывающем наибольшие затруднения у иностранных учащихся, в научно-методических работах отсутствует единство взглядов на методику формирования соответствующих умений и навыков. Так, А.И. Сурыгин считает, что именно способность к восприятию (усвоению), к осмысленному слушанию лекции, а не к письменной фиксации материала, должна являться одной из целей обучения на предвузовском этапе в силу широкого распространения и доступности современных информационных технологий, предоставляющих иные возможности фиксирования материала лекции и тем самым переносящих центр тяжести с конспектирования (т.е. слушания и записи) на слушание и понимание [Сурыгин, 2001, с. 74]. В недостаточно высоком уровне развития именно аудитивных умений иностранных студентов видит одну из причин затруднения понимания лекций С.А. Хавронина [Хавронина, 2013, с. 171].

Между тем многолетняя практика обучения иностранных военнослужащих показывает, что процесс записи лекций не может протекать полноценно, даже если у учащегося есть умение аудировать, мыслительно перерабатывать информацию для записи, умения в письменной речи, но не сформировано умение их комплексного применения в ходе лекционных занятий.

К сожалению, в военных вузах в настоящее время отсутствуют современные учебные пособия для иностранных военнослужащих, обеспечивающие формирование и развитие умений восприятия и записи лекций. На кафедре русского языка Смоленской Военной академии предпринята попытка создания такого пособия с це-

лью повышения качества обучения ИВС [Тарасова, Бубнова, 2013]. Определяющей идеей, которая положена в основу пособия, является мысль о том, что умение записывать лекции относится к числу сложных комплексных речевых умений, которые должны формироваться у ИВС стадиально.

Становление названного умения требует не только высокого уровня сформированности навыков аудирования, мыслительной переработки воспринимаемой на слух информации и письма, но и формирования той группы умений, которая связана с осуществлением этих процессов в их определенных сочетаниях, которые имеют место при записи лекций, т.е. формирования комплексных умений слушания и записи лекций. Эта позиция сформулирована Е.И. Мотиной в книге «Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов» [Мотина, 1988].

Разделяя основные положения этой концепции и исходя из многолетнего опыта работы с названным контингентом, мы избрали системный подход к описанию и представлению учебного материала, основывающийся на базовых понятиях взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, с одной стороны, и на учете системных свойств изучаемого языкового материала – с другой. Таким образом, описываемое учебное пособие впервые в практике представляет обучение ИВС названному виду учебной деятельности как методически целесообразно организованную систему.

Такая система преследует цель способствовать развитию умения слушания и записи лекций по курсу подготовки военных специалистов, а также предметов естественнонаучного, гуманитарного и социально-экономического цикла. Структура и дидактическое наполнение учебного пособия дают широкие возможности для гибкого управления процессом формирования и развития названных групп умений. Система заданий к каждому тексту имеет общую структуру, включая задания для самостоятельной работы: после введения терминологических единиц и синтаксических конструкций, типичных для подязыка той или иной дисциплины, организуется работа по развитию умений аудирования, мыслительной переработки текста для его записи, письменной фиксации полученной информации, комплексных речевых умений записи лекций.

Задания, позволяющая развивать комплексные речевые умения записи лекций, строятся на материале, обеспечивающем непосредственную подготовку к слушанию лекций по физике, информатике, психологии и педагогике, философии, военной истории, правоведению и тактике подразделений войсковой ПВО. Представим систему работы на материале дисциплины «Тактика подразделений войсковой ПВО».

К основным умениям в области **аудирования** относятся: 1) умение воспринимать языковую форму речевого сообщения; 2) умение понимать смысл речевого сообщения.

Умения воспринимать языковую форму речевого сообщения: а) умение прогнозировать форму слова; б) умение удерживать в кратковременной памяти составные элементы высказывания до его завершения.

Умения понимать смысл речевого сообщения: а) умение соотносить формы значимых единиц речи (слов, синтаксических форм слов, синтаксических конструкций) с их значением; б) умение предвосхищать по форме предиката общее значение синтаксической конструкции; в) умение определять актуальный смысл высказывания по интонации и контексту; г) умение узнавать грамматические позиции слов в пределах высказывания: позиция субъекта, объекта, обстоятельства и т.д. Для развития перечисленных умений предлагается следующая система заданий:

Задание 1. *Восстановите слова по их записанным частям и прочитайте.* Тактич..., авиац..., сосредот..., дислок..., пораж..., превосх..., противн..., напад..., огнев..., развед..., бронетанк..., воспрещ..., завоев... .

Задание 2. *Прослушайте предложения и запишите их в паузы с сокращением форм слов.*

1. Роль и место тактической авиации в действиях средств воздушного нападения определяются ее огневой мощностью. 2. На тактическую авиацию возлагается задача изоляции района боевых действий.

Задание 3. *Прослушайте текст с сокращенными формами, запишите его.*

Типич... объекты действ... в ходе выполн... этой зад... – сосредоточ... войск противн..., бронетанк... подразд... . Тактич... воздушн... развед... обеспеч... добыв... информац... о боев... сост... , дислокац... противн... .

Задание 4. *Прослушайте слова.*

Дислокация, срыв, туннель, воспрещение, превосходство, изоляция, завоевание. *Скажите, в этом перечне было слово туннель?*

Задание 5. *Прослушайте слова. Какие из них вы запомнили? Запишите.*

Соединение, наблюдение, фотографирование, добывание, коммуникации, плотина, маневр, поддержка.

Задание 6. *Прослушайте слова.*

Поражение, перенацеливание, марш, нейтрализация, склад, местонахождение. *После какого слова шло слово перенацеливание?*

Задание 7. *Прослушайте предложения. Назовите сочетания слов, которые встречаются в каждом из них.*

1. На тактическую авиацию (ТА) возлагается решение задач воздушной тактической разведки. 2. Основным требованием к решению задач тактической авиацией является непрерывность их выполнения. 3. Типовыми объектами в ходе решения этой задачи могут быть железнодорожные и шоссейные дороги, морские и речные коммуникации.

Задание 8. *Прослушайте предложения. Назовите все сочетания*

а) со словом задачи:

1. Тактическая авиация характеризуется способностью решать задачи при разных изменениях обстановки. 2. Задачи завоевания превосходства в воздухе решаются непрерывно. 3. Удары тактической авиации при выполнении этой задачи могут вестись на всю глубину тактического радиуса действий самолетов.

б) со словом противник:

1. Типичный объект действий – сосредоточения войск противника. 2. Изоляция района боевых действий предполагает существенное ограничение маневра сил и средств противника. 3. Воздушная тактическая разведка ведется с целью получения информации о противнике.

К основным умениям **мыслительной переработки воспринимаемой информации** относятся: 1) умение определять структурные и неструктурные компоненты предложения (на основе этого умения осуществляется отбрасывание избыточных элементов внутри предложения); 2) умение находить элементы более краткие по форме, заменяющие соотносительные с ними элементы воспринятого высказывания; 3) умение предвещать последующие элементы фразы и целые фразы; 4) умение чувствовать тот предел сокращения слов, предложений и текста в целом, который не затруднит восстановление содержания текста при последующем изучающем чтении и не разрушит его связности. Типы заданий:

Задание 1. *Прочитайте предложения. Отбросьте в каждом из них прилагательные и наречия. Скажите, сохранился ли основной смысл высказываний?*

1. Задачи завоевания превосходства в воздухе решаются непрерывно. 2. Они включают активные наступательные действия против авиации и других средств противовоздушной обороны противника.

Задание 2. *Прослушайте предложения из задания 1. В паузы произнесите каждое из них без прилагательных и наречий.*

Задание 3. *Слушая предложения, в паузы произнесите предложения с другим глаголом, передающим тот же смысл.*

1. ТА характеризуется высокой мобильностью и способностью решать задачи при разных изменениях обстановки. 2. Наступательные действия против авиации противника осуществляются путем уничтожения его самолетов на земле и в воздухе.

Задание 4. *Запишите предложения, заполнив пропуски слов.*

1. Тактическая авиация характеризуется ... мобильностью. 2. Наиболее типичные объекты с воздуха – ... войск противника, бронетанковые ..., командные 3. На тактическую авиацию возлагается ... задач ... разведки.

Задание 5. *Запишите без обдумывания словосочетания.*

Такт... ав-я, завоев... превосх..., изол... р-на, дисл... войск, непосред... авиац... поддерж...; тактич... авиац... , завоеван... превосх... , изоляц... района, дислокац... войск, непосредств... авиацион... поддерж... .

Задание 6. Прочитайте в нормальном темпе фразы, восстанавливая сокращенные слова.

1. Задачи завоев-я превосх-ва в возд. реш-ся непрерывно. 2. Непосредств. авиац. поддерж. закл-ся в нанесении ударов с возд. по целям, располож-м в непосредств. близ-ти от св. войск.

Задание 7. *Слушая предложения, в паузы запишите их в сокращенном виде. Прочитайте их (через какой-то промежуток времени).*

1. Роль и место ТА в действиях СВН определяются ее огневой мощностью, большой глубиной воздействия на противника, способностью выполнять боевые задачи в любых погодных условиях, днем и ночью.

2. На ТА возлагается решение следующих основных задач: завоевание превосходства в воздухе; непосредственная авиационная поддержка; изоляция района боевых действий; воздушная тактическая разведка; проведение специальных операций.

Умения, необходимые для **письменной фиксации текста**: 1) автоматизированное начертание букв; 2) автоматизированное соотнесение звука и буквы; 3) скоростное написание букв и слов; 4) воспроизведение письменного образа слова по его звуковому образу; 5) членение и разграничение предложно-именных групп, произносимых как единое слово; 6) автоматизированное сокращение слова, замена слова символами и т.д. Типы заданий:

Задание 1. *Напишите слово авиация несколько раз в нарастающем темпе.*

Задание 2. *Прочитайте, не раздумывая, слова, которые вы написали в разном темпе. Определите тот вариант записи, который не вызвал у вас затруднения при чтении.*

Задание 3. *Спишите слова, проговаривая их по ходу записи. Темп проговаривания ускоряйте.*

Перенацеливание, сосредоточение, изоляция, восприятие, мобильный, тактический, местонахождение.

Задание 4. *Произнесите в быстром темпе все надежные формы:*

а) существительных тактика, авиация, подрыв;

б) прилагательных погодный, наступательная, мобильное;

Задание 5. *Прослушайте сочетания слов. Запомните и повторите те из них, в которых есть слово задача.*

Решение задач, наступательные действия, авиационная поддержка, основные задачи, выполнение задачи, радиус действий, выполнять задачи.

Задание 6. *В записанном слитно предложении поставьте границы между словами.*

На тактическую авиацию возлагается решение следующих основных задач: завоевание превосходства в воздухе; непосредственная авиационная поддержка; изоляция района боевых действий; воздушная тактическая разведка.

Задание 7. *Запишите со слуха сочетание слов с предлогами.*

В действиях, с применением, при изменениях, в воздухе, в ходе, с целью, к району, на глубину.

Задание 8. *Спишите словосочетания, сокращая в них окончания прилагательных и глаголов, а также надежные окончания существительных. Прочитайте их в нормальном темпе.*

Воздушная тактическая разведка, ведется специальными подразделениями, части тактической авиации, достигается полная изоляция, передача разведывательных данных.

Задание 9. *Спишите предложения, произведя в них возможные сокращения слов.*

1. Задачи завоевания превосходства в воздухе решаются непрерывно и включают активные наступательные действия против авиации противника.

2. Изоляция района боевых действий предполагает восприятие и существенное ограничение маневра сил и средств противника в рамках театра военных действий.

Задание 10. *Восстановите отрывок текста, записанный с сокращением слов:* Возд. разв-ка вед-ся 3-мя осн. способ.: визуальн. наблюд-м, возд. фотогр-ем, с мощ. оптико-электр. ср-в.

Задание 11. *Запишите звучащий текст с максимальными для каждого из вас сокращениями. Прочитайте запись. Убедитесь, что принятый вами вариант сокращения оправдан.*

Тактическая воздушная разведка обеспечивает добывание информации о боевом составе, дислокации и передвижении войск противника, местонахождении и характеристике его объектов и средств управления.

Завершающим этапом работы по обучению записи лекций является развитие **комплексных умений** в области аудирования, мыслительной обработки воспринимаемой информации и ее письменной фиксации.

К названным относятся следующие умения: 1) перемежать процесс аудирования с мыслительной обработкой воспринимаемой информации в жестких условиях записи лекций; 2) перемежать (совмещать) процессы мыслительной обработки информации и ее письменной фиксации в темпоральных условиях записи лекций; 3) совмещать процесс аудирования с письменной фиксацией воспринятого материала; 4) совмещать процесс письменной фиксации лекции с перемежающимися процессами аудирования и мыслительной обработки воспринятого текста. Типы заданий:

Задание 1. *Прослушайте текст по частям. Ответьте на вопросы. Ответы запишите.*

Роль и место тактической авиации в действиях СВН определяются ее огневой мощностью, большой глубиной воздействия на противника, способностью выполнять боевые задачи в любых погодных условиях днем и ночью с применением разнообразных средств поражения.

Чем определяется роль и место тактической авиации (ТА) в действиях средств воздушного нападения (СВН)? и т.д.

Задание 2. *Прослушайте текст (мини-лекцию). Законспектируйте его.*

Задание 3. *Прослушайте текст еще раз. Сравните ваш конспект с содержанием текста.*

Практика обучения иностранных военнослужащих показала положительные результаты предложенной системы работы. Представляется перспективным развивать в этом направлении учебную литературу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Дьякова М.Ф., Сарафанникова О.А. К проблеме организации записи лекций на подготовительном факультете // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: Сб. статей. Воронеж: Воронежский ун-т, 1997. С. 24 – 27.

Енгальчев В.Ф. Психологические условия эффективного усвоения лекционного материала: Автореф. дисс. Тбилиси, 1983.

Коновалова Т.Р. О модели учебной лекции на подготовительном факультете// Актуальные аспекты обучения и воспитания студентов-иностранцев на подготовительных факультетах: Тезисы докладов. М.: МАДИ, 1990. С. 41– 42.

Коробкова В.Г. Методические аспекты лекционного курса по органической химии // Проблемы подготовки национальных кадров для зарубежных стран: Тезисы докладов. СПбГТУ, 1995. С. 110–111.

Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов /Е.И Мотина. М.:Русский язык, 1983.170 с.

Павлова В.П. Обучение конспектированию (теория и практика). М.,1989. 96 с.

Стребкова М.В. Конспектирование как речевой процесс развития навыков и умений при записи лекций // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов: Материалы научно-методической конференции «Предвузовская подготовка иностранных граждан и перспективы ее совершенствования в условиях реформы высшей школы». Ч. II. Воронеж: Воронежский университет,1998. С. 57–62.

Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2001. 128 с.

Тарасова Е.Н. Обучение аудированию и записи лекций иностранных военнослужащих / Е.Н. Тарасова, Н.В. Бубнова; под общ. ред. Е.Н. Тарасовой. Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2013. 172 с.

Хавронина С.А. Причины трудностей аудирования лекций иностранными студентами I курса. // Иноязычное образование в современном мире. Сб. научно-методических статей. М.: Кодекс-М, 2013. С. 169 –176.

Тер-Саркисян Л.А.
Ереванский государственный университет
г. Ереван (Армения)

L.A. Ter-Sargsyan
Yerevan State University
Yerevan (Armenia)

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ И ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-АРМЯН РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS AND THE PROBLEM OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO THE ARMENIAN STUDENTS AS A PROFESSIONAL LANGUAGE

Автор статьи «Современные образовательные условия и проблема обучения студентов – армян русскому языку как языку специальности» знакомит читателя с современными методическими рекомендациями обучения русскому языку как языку специальности, рекомендуя поэтапное обучение языку (на материале «Пособия по русскому языку для студентов-фармакологов»).

В пособии автором, исходя из создавшихся условий, в дополнение к предлагаемому поэтапному обучению языка предлагаются задания и упражнения, направленные на первоначальное выравнивание стартового уровня знаний языка студентов (ступень 1 – Упражнения на закрепление грамматического материала), направленные на обучение базовой грамматике русского языка. Особое внимание уделяется типичным случаям расхождений с армянским языком, в силу их специфики представляющим трудность для студентов.

Далее начинается обучение языку специальности (ступень 2 – Умение понимать профессиональную лексику, пересказывать тексты по специальности и беседовать на профессиональные темы), предполагающее поэтапную работу: понимание – говорение – чтение – написание.

Завершающий этап обучения языку (3-ья ступень – Умение самостоятельно изучать и анализировать специальные тексты и писать рефераты на научные темы) содержит упражнения, построенные на оригинальном языковом материале и направленные на закрепление практических и переводческих навыков.

Пособие адресовано для изучения студентами – фармакологами, а также может быть полезно для аспирантов и специалистов в данной области.

The author of the article «Modern educational conditions and the problem of teaching the Russian language to the Armenian students as a professional language» on the material «Tutorial for the Russian Language for Students-Pharmacologists» makes the reader familiar with modern recommendations for learning Russian as a professional language, recommending stage learning.

It is also recommended by the author to bring the initial level of knowledge of the language to the same balance (Stage 1 – Exercises for strengthening grammar), targeted at teaching the basic grammar of the Russian language. A special attention is paid to typical cases of differences with the Armenian language, due to their specifics which represent a problem for the student.

Then teaching of the language of the profession begins (stage 2 – a skill to understand professional lexics, retell professional texts and have a discourse on professional subjects), which assumes stage process: understanding, speaking, reading and writing.

The final stage of the learning (stage 3 – how to read and analyze special texts and write referats on scientific subjects) contains exercises which are built in original and targeted at strengthening practical and translation skills.

The Manual is addressed for studying of students-pharmacologists and can also be useful for postgraduates and specialists in the given field.

Ключевые слова: современные образовательные условия, традиционная методика обучения языку, поэтапное обучение русскому языку, целенаправленное обучение профессиональной речи, интенсивное использование рабочего времени, пособие по русскому языку, тексты по фармакологии, научно-популярные тексты, грамматические задания, тексты для перевода с армянского языка на русский.

Key words: modern educational conditions, traditional methods for teaching the language, stage teaching of the Russian language, targeted teaching of professional speech, intensive use of work time, manual for the Russian language, pharmacological texts, scientific and popular texts, grammatical tasks, texts for translation from Armenian into Russian.

Общеизвестно, что владение иностранными языками имеет большое значение для научных работников и специалистов, в частности, в нашей стране владение русским языком в особенности, поскольку основная часть научной литературы функционирует на русском языке.

Специалист получает знания профессионального русского языка только при обучении в высшей школе, в первую очередь направленном на всестороннюю подготовку, соответствующую требованиям времени. Как отмечает Б.М. Есаджанян, «учебный процесс в вузе должен быть процессом формирования творческой личности в избранном направлении. А сформировать творческую личность можно только путем вовлечения студентов в целенаправленную деятельность» [Есаджанян Б.М., 1984, с. 3].

Весь учебный процесс по обучению русскому языку как языку специальности направлен на подготовку студента к профессиональной деятельности, т.е. студент по завершении курса имеет общую языковую подготовку (прошел курс нормативной грамматики русского языка, знаком со специальной лексикой и со стилями речи – литературным, научным и т.д.), умеет переводить русскую учебную литературу или научный текст на армянский, использовать полученные данные в учебном процессе, в рефератах, сообщениях, докладах, представляемых на армянском языке, и, далее, использовать их в практической деятельности и т.д. Кроме того, он умеет писать рефераты и доклады на русском языке и владеет необходимыми навыками общения на профессиональном уровне (принимает участие в научных дискуссиях и обсуждениях).

Однако в условиях создавшейся в настоящее время в нашей стране языковой ситуации, когда обучение в обычной массовой школе происходит на одноязыковой основе (коей является родной язык), в отличие от в определенной степени билингвального общества, каким являлось наше общество ранее, отмечается весьма низкий общий уровень практического владения русским языком, что в итоге приводит к крайне слабому контингенту студентов нефилологических факультетов, не при-

способленному усваивать знания, преподаваемые традиционными формами и методами обучения, созданными в совершенно иных условиях и уже не отвечающими требованиям времени.

Многим студентам, особенно выпускникам школ в сельской местности, где практически отсутствует русская речевая среда, языковая грамотность дается с трудом, и они вынуждены всю жизнь испытывать чувство неудовлетворенности собой и неловкости перед другими из-за неумения грамотно писать и излагать свои мысли на русском языке.

Студент вследствие указанных общественных и социальных условий не готов к восприятию новой языковой культуры и уже в высшей школе, в искусственных условиях «начинает с приобретения элементарных знаний о системе и структуре языка, некоторого минимума фоновых знаний, развивающих его познавательное сознание» [Саркисян Т.В.? 2001, стр.21] и должен совершенствоваться с течением времени полученные в процессе обучения коммуникативные и языковые навыки.

Вместе с тем, по окончании обучения в высших учебных заведениях многие специалисты все еще осознают, что у них есть пробелы по русскому языку, указывают на проблемы, которые возникают в общении с русскоязычными специалистами.

Обучение студентов умению грамотно и четко изложить полученную из первоисточника информацию на армянском языке приобретает все большее значение, становится как никогда актуальным, поскольку в сложившейся ситуации острой нехватки часов, отведенных на изучение русского языка и отсутствия языковой среды подготовка специалиста, владеющего языком, задача весьма трудновыполнимая, требующая как интенсивного использования учебного времени, так и новых пособий, направленных именно на целенаправленное обучение профессиональной речи.

В условиях новых потребностей вузовского учебного процесса и реалий современной действительности традиционная методика обучения русскому языку, уделяющая в основном внимание письменной речи, оказалась недееспособной. Необходимость обучения языку специальности в краткие сроки привела к разработке в современной методической литературе новых подходов, направленных именно на ускоренное обучение языку специальности.

Современная методика предлагает интенсивную систему изучения языка, которая начинается с **понимания** иностранного (в данном случае – русского как неродного) текста, после чего последовательно идут этапы **говорения**, **чтения** и **написания**.

Работа в аудитории строится по следующим принципам:

Nothing should be spoken before it has been heard.

Nothing should be read before it has been spoken.

Nothing should be written before it has been read.

[L.G.Alexander. 1967, p.13]

Ничего не должно быть сказано, прежде чем не будет услышано.

Ничего не должно быть прочитано, прежде чем не будет сказано.

Ничего не должно быть написано, прежде чем не будет прочитано.

(Пер. мой – Л.Т-С.)

Предлагается тренировать студентов во всех четырех этапах последовательно, начиная с **понимания** – устного прослушивания текста, анализа текста с выделением различных лексических единиц, **говорения** – ответов на вопросы по тексту, устного пересказа, **чтения** – чтения текста, **написания** – составления планов, письменных грамматических упражнений, написания рефератов.

Грамматический материал – самый необходимый, видный на материале текстов, постепенно усложняющийся – от простых грамматических явлений до сложных. Сложные грамматические явления представляются в виде дополнительных сведений.

Мы внесли некоторые коррективы в предлагаемое деление на этапы и, с учетом наших условий, создающих дополнительные трудности в процессе занятий (поскольку наряду со студентами, владеющими языком на коммуникативном уровне, имеются студенты, совершенно незнакомые с грамматической структурой и лексическим фондом языка), создали курс русского языка для студентов естественных факультетов, в частности, изложенный в «Учебном пособии по русскому языку» для студентов – фармакологов химического факультета [Тер-Саркисян Л.А., 2010].

Поскольку изучение русского языка для большинства студентов ограничивается тремя семестрами обучения – первый и второй семестры на 1-ом курсе и первый семестр 2-го курса, предполагается, что занятия на 1-ом курсе (первый этап) должны быть направлены как к приведению всех студентов к одинаковому уровню знания наиболее часто используемых в научных текстах пластов грамматики, так и к привитию навыков и умения ориентироваться в текстах по специальности и понимать профессиональную лексику и терминологию. В то время как занятия в третьем семестре (2-ой курс) представляют собой уже заключительный, обобщающий – второй этап работы и рассчитаны в основном на повторение и закрепление пройденного материала.

Соответственно курс состоит из двух частей:

а. **Часть I** (уроки 1–12) проходится на 1-ом курсе – по 6 уроков в каждом семестре;

б. **Часть II** (уроки 13–24) проходится в 1-ом семестре 2-го курса.

Таким образом, определив наши цели и задачи в соответствии с двумя выделенными этапами, мы разработали для каждого этапа обучения соответствующую систему упражнений и структуру уроков.

Поскольку основная работа по обучению языку проводится на первом этапе, каждый урок **Части I** более насыщен и состоит из:

- текста по специальности;
- заданий по развитию устной речи;
- лексико-грамматических заданий;
- задания по переводу с родного языка на русский;
- дополнительного текста;
- темы для беседы.

Тексты по специальности рассчитаны на ознакомление студентов с избранной профессией, введение их в сферы профессиональной коммуникации, на формирование уровня языковой компетенции, необходимой для общения в ситуациях, свя-

занных с профессией и ситуациях межкультурного общения. С каждым последующим текстом достигается значительное расширение словарного запаса студентов, знакомство с профессиональной этикой и этикетом.

Приведем названия некоторых текстов: *Что такое лекарство; История фармакологии; Твердые и мягкие лекарственные формы; Фармакология как наука; Фармакологические эффекты и механизмы действия лекарственных веществ; Витамины и организм* и т.д.

За каждым текстом следуют задания по привитию навыков устной речи – работа над словарным составом (нахождение в тексте наиболее трудных для понимания и запоминания слов и выражений, их объяснение или перевод, подбор синонимов, антонимов, упражнения по словообразованию, заполнение фраз из текста пропущенными предложениями).

Затем приводятся задания, где предлагается самостоятельно ставить вопросы к тексту (вопросы к подлежащему с вопросительными местоимениями *кто, что*; общие вопросы, требующие ответа *да, нет*; альтернативные вопросы с местоимением *или*; вопросы к обстоятельствам с местоимениями *когда, где, как* и т.д.) и отвечать на них, отвечать на приведенные в уроке вопросы по тексту, составлять подробный план текста с последующим пересказом.

Таким образом, на данной стадии работы с текстом достигается *понимание* текста, затем следует стадия *говорения* и уже потом *чтения*.

Последняя стадия работы – *написание* – разрабатывается в лексико-грамматических упражнениях, следующих далее.

Лексико – грамматические упражнения основаны на текстах, подобранных и расположенных с учетом соответственного последовательного прохождения необходимого базового грамматического минимума. Четкий подбор текста каждого отдельного урока, в котором иллюстрируются грамматические темы и конструкции, проходимые на данном уроке, позволяет студентам видеть эти грамматические категории, выделять их в тексте, прорабатывать в грамматических упражнениях как письменных, так и устных.

Основные синтаксические темы, проходимые последовательно – выражение подлежащего существительным и местоимением, типы сказуемых, согласование сказуемого с подлежащим, согласованное и несогласованное определения, управление падежами, обстоятельственные значения падежей, а также односоставные предложения, типы придаточных предложений и способы трансформации простых предложений в сложные и наоборот.

Усвоение данных тем, естественно, невозможно без знания морфологических категорий рода, числа, падежа имен существительных, склонения прилагательных, местоимений, числительных, совершенного и несовершенного видов, времен и типов спряжений глаголов, степеней сравнения прилагательных, причастных и деепричастных оборотов, наречий, союзов.

Поскольку способ выражения мысли проявляет себя прежде всего в строе языка, в его грамматике, то основной упор в наших разработках делается именно на вскрытие тех особенностей русской грамматики, которые представляют собой ти-

пичные случаи расхождений с армянским языком и которые в силу их специфики представляют трудность для студентов.

Задания преследуют цель как постоянной тренировки и повторения пройденного грамматического материала, так и изучения нового.

Типы заданий: подобрать определения к существительным, образовать соотносительные пары числа выделенных существительных, трансформировать простые глагольные сказуемые в составные глагольные, составные именные сказуемые в простые глагольные, выделить в тексте неопределенно-личные предложения, подставить к ним к ним подлежащие или дополнить их сказуемыми, трансформировать деепричастные и причастные обороты в придаточные предложения и т.д.).

В упражнениях и заданиях, направленных на изучение синтаксического употребления предложно-падежных форм, особое внимание уделяется выделению, запоминанию и употреблению конструкций, присущих данному падежу. Студенты работают над составлением словосочетаний и предложений по конструкциям, над вставкой глаголов, существительных, предлогов в конструкции, выделением в тексте предложений с этими конструкциями и т.д.).

В заключение дается задание, направленное на проверку навыков использования грамматических категорий русского языка в связной речи (письменной и устной), а именно – *составление связного текста из слов, данных в начальной форме* (или только существительных – опорных слов, или всех слов, входящих в предложение).

Этот тип упражнения позволяет контролировать уровень владения как грамматическим материалом (употребление правильных форм связи слов в словосочетании и в предложении – согласования подлежащего со сказуемым, согласованного определения, управления падежами и примыкания обстоятельств, выраженных предложными формами падежей), так и специальной лексикой.

Приводится далее *упражнение по переводу* с армянского на русский язык связных адаптированных, небольших по объему, текстов по специальности, требующих воспроизведения изученного в данном уроке грамматического и лексического материала. Перевод этих связных текстов является как бы заключительным этапом каждого урока – проверкой усвоения грамматического и лексического материала.

Каждый урок завершается *дополнительным текстом и беседой* на предложенную тему.

Дополнительные научно-популярные тексты, небольшие по объему, позволяют быстро прочитать их и обсудить содержание, в отличие от больших по объему основных текстов, над которыми проводится работа дома, с использованием словарей и справочников. Кроме того, данные научно-популярные дополнительные тексты повышают общеобразовательный и профессиональный уровень студентов.

В упражнениях по устной практике – *беседах* на предложенные темы – затрагиваются интересные темы и актуальные вопросы и проблемы, требующие от студента работы с дополнительными газетными, журнальными и т.п. материалами.

Здесь мы подходим к основной цели занятий – отработке навыков составления сообщений или докладов, умению участвовать в дискуссиях или обсуждениях.

Структура уроков *Части II* (уроки 13-24), которая проходится на втором курсе как завершающем этапе обучения профессиональной лексике и речи, отличается от структуры уроков *Части I* и включает в себя

- текст № 1;
- текст № 2;
- задания по проверке применения приобретенных навыков устной речи с использованием грамматических конструкций, имеющих в текстах;
- упражнение на составление связного текста;
- текст для перевода на русский язык;
- тему для реферата.

Тексты и задания в этой части направлены уже на проверку приобретенных на первом году обучения навыков и умения самостоятельно изучать и анализировать специальные тексты, делать сообщения и писать рефераты на научные темы.

Здесь проводится работа с текстами как основными источниками информации с запоминанием выделенных конструкций, подробным разбором слов и словосочетаний, углубленным обсуждением и разбором терминологии и лексики, обсуждением подтем урока, переводом и конспектированием текстов, составлением планов и вопросов с последующим пересказом текстов по выделенным конструкциям, составлением связных текстов, переводом с армянского на русский и т.д.

Отметим, что по степени сложности как лексика текстов для пересказа и перевода, так и слова и выражения для составления связных текстов в *Части II* намного сложнее.

Лексика состоит только из профессиональной терминологии и выражений.

Поэтому для более полного понимания содержания все тексты предлагается вначале переводить на родной язык для нахождения аналогичных слов и выражений, и только потом переходить к дальнейшей работе над ними – составлению вопросов к тексту, объяснению слов и терминологии на русском языке, подбору и перечислению тематических слов и выражений и т.д.

В конце каждого урока дается тема для написания реферата, устного сообщения или информации.

К сожалению, объем статьи не дает возможности для приведения образцов уроков, что дало бы более полное представление о структуре и содержании пособия.

Хотелось бы отметить, что в результате апробирования данного курса на занятиях мы пришли к заключению, что разработанная нами система оказалась весьма эффективной в современном образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателя русского языка как неродного. М.: Русский язык, 1984.

Саркисян Т.В. Роль лингвострановедения в развитии чувства языка. «Русский язык в Арменин», № 1, 2001.

Тер-Саркисян Л.А. Учебное пособие по русскому языку для студентов – фармакологов. Спецтексты и грамматические задания. ЕГУ. – Ер., 2010, 230 с.

L.G Alexander. New concept English. Practice and Progress. An integrated course for pre-intermediate students. 1967, p.p. 232.

Туралиева Г.У.
Кызылординского госуниверситета
им. Коркыт Ата
г. Кызылорда (Казахстан)

G. U. Turalieva
Kyzylorda state university after Korkyt Ata
Kyzylorda (Kazakhstan)

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ С ПРЕЦЕДЕНТНЫМИ ТЕКСТАМИ В КАЗАХСТАНСКОЙ ПРЕССЕ

THE STUDY OF SPECIFIC FEATURES OF NEWSPAPER TITLES WITHIN PRECEDENT TEXTS OF KAZAKHSTAN PRESS

В докладе исследуются особенности изучения прецедентных текстов с точки зрения методического и функционального аспектов.

Предлагаются различные виды заданий, направленных на развитие навыков узнавания и правильного понимания смысла прецедентных текстов. Приведенный в работе иллюстративный материал может быть использован для составления словаря прецедентных текстов, а также для структурного и функционального анализа прецедентов. Предлагаются модели, по которым чаще всего образуются прецеденты с целью выяснения их трансформационного потенциала.

Целенаправленное введение в учебный процесс прецедентных текстов с помощью особой системы упражнений, направленной на развитие навыков узнавания и правильного понимания смысла высказывания, будет способствовать формированию коммуникативной компетенции студентов.

The article considers the precedent texts in points of functional and methodological aspects.

Knowing the precedent texts encourage to restore the gap of background knowledge, to expand horizons of students, viewpoints to own the information of cultural studies, to understand linguistic reality, etc.

There are different types of exercises which direct to development of recognition skills and understanding the meaning of precedent texts.

The illustrated material given in this work may be used in compiling a dictionary of precedent texts for structural and functional analysis of precedents.

Aiming at the determination and explanation of the transformational precedents' potential many models are presented in this issue according to which they are mostly formed.

Purposeful entering of precedent texts the educational process will support to formulate communicative competence of students.

Ключевые слова: прецедентные тексты, газетный заголовок, канонический текст, трансформационный потенциал, функциональный аспект, коммуникативная компетентность.

Key words: precedent texts, newspaper titles, canonical texts, transformational potential, functional aspect, communicative competence.

Формирование антропоцентрической парадигмы в современной науке о языке связано с интересом лингвистов к «человеку говорящему». Будучи средой и способом языкового существования человека, язык не может быть рассмотрен вне коммуникативной функции, ориентации на адресата. Поэтому вполне закономерен интерес лингвистов к изучению прецедентных текстов. Цитированные тексты должны быть прецедентными, хорошо известными широкой аудитории, в этом случае фоновые знания адресата пересекаются с фоновыми знаниями адресанта, в результате возникает эффект узнавания закодированного смысла.

Важность изучения прецедентных текстов обусловлено в первую очередь тем, что прецеденты способствуют восполнению пробела в фоновых знаниях, расширению кругозора студентов, овладению культуроведческой информацией, помогают понять языковую действительность. По мнению Ю.Н. Караулова: «Знание прецедентных текстов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре, тогда как их незнание, наоборот, есть предпосылка отторженности от соответствующей культуры» [Караулов, 2004, с. 216]. Прецедентные тексты играют большую роль в формировании культурной компетенции студентов.

Знания прецедентных текстов позволяют студентам национальной аудитории лучше понять современную действительность, реалии сегодняшней жизни. Известно, что в советский период были распространены заголовки с прецедентными текстами с положительной оценочностью, преобладали пословицы, поговорки о труде, дружбе, мире. В современных газетах при подвижности оценочных коннотаций берет верх негативная оценка. При ссылках на прецедентные тексты затрагивается тема коррупции, взяточничества, экономического кризиса, PR и т.п.

В современных газетных заголовках цитаты чаще встречаются в трансформированном виде: трансформация делает стандартную речевую формулу экспрессивной, способствует созданию эффекта новизны. Включение таких единиц способствует диалогизации текста и эксплицитно или имплицитно выражает оценку. Важным представляется высказывание Е.А. Земской о том, что время «значительно изменило характер не самого приема, а используемого материала. В наши дни в игру включаются политические и экономические тексты...» [Земская, 2006, с. 228].

Расширению кругозора студентов, овладению культуроведческой информацией способствует знание источников ПТ. В ходе исследования выявлены следующие источники ПТ в казахстанской прессе: литературные цитаты: *ГРЯДЕТ ТАРИФ В НАЧАЛЕ МАЯ* (Казахстанская правда, 06. 04. 2006); названия фильмов: *Увидеть Париж и умереть*; цитаты из художественных фильмов, песенные цитаты: *Гульчатай, открой личико* – банки призывают предпринимателей выйти из тени (Новое поколение, 19 сент. 2003); *Не думай о киловаттах свысока!* (Известия Каз., 13. 07. 2007); *Если друг оказался экспертом вдруг... или Экспертиза не в службу, а в дружбу* (Центр Азия Монитор, 18 марта 2011) и т.п.; лозунги советской эпохи, коммунистические лозунги: *Интеллигенция всех стран, объединяйся!* (Казахстанская правда, 14. 04. 2006); цитаты классиков марксизма-ленинизма: *Теория без практики слепа?* (Казахстанская правда, 8 нояб. 2007); *Верной дорогой идем, товарищи?* (Центр Азия Монитор, 30 дек. 2010); пословицы и поговорки: *Мал кредит, да дорог* (Новое

поколение, 24 окт. 2003); фразеологизмы: Шаром покати (Мегаполис, 12.11.2011); крылатые слова и выражения: *Наполеоновские планы* (АиФ, 4. 2008); *Что наша жизнь – игла?* (АиФ Каз. № 45); названия телевизионных программ: *Аул. Мы ищем таланты* (Мегаполис, 18 июля 2007); мультипликационные фильмы: *Нам любое море по карману, нам любое горе по плечу* (Страна и мир, 20.11.2010); фольклор, например, басни: *И волки сыты, и овцам вечная память* (Экспресс, 11.02.2010); сказки: *ПО ЩУЧЬЕМУ ХОТЕНИЮ* – репортаж с рыбалки (Казахстанская правда, 17 янв. 2008); *ТЯНЕМ. ПОТЯНЕМ ...ДОТЯНЕМ?* – об отоплении и энергосбережении (Казахстанская правда, 26 янв. 2008); песни: *Их адрес – не дом и не улица* (Казахстанская правда, 28.10. 2005); латинские выражения: *Закон – dura* (Казахстанская правда, 30.05.2005); считалки: *Доллар волнуется раз...* (АиФ Казахстан, № 36, 2007); библеизмы: *Кесарю – кесарево, слесарю – слесарево* (Новое поколение, 2 авг. 2004); мифология: *БОЙТЕСЬ ГОСТЕЙ, ВОДОМЕРЫ МЕНЯЮЩИХ!* (Казахстанская правда, 11 сент. 2007); детская игра: *Идея + кредит = бизнес* (Казахстанская правда, 25. 05. 2006); речевые формулы: *Осторожно, злая собака*; детские дразнилки: *Тили-тили ТЕСТы, будет много места* (Караван, 18 мая 2012); рекламные тексты: *Учиться, учиться, учиться. И никакой коррупции* – реклама UIB – казахстанского университета международного бизнеса (Казахстанская правда, 8 нояб. 2007)

Особенно популярным среди газетных заголовков является цитирование классических литературных произведений, что, несомненно, активизирует знания студентов по литературе, так как классические выражения, подвергнутые структурно-семантическим преобразованиям, нуждаются в расшифровке для адекватного понимания текста. Главной целью изучения прецедентных высказываний является формирование навыков узнавания и правильного понимания смысла высказывания. Знаменитые тютчевские строчки «Умом Россию не понять» повторились в следующих трансформациях: *Умом наш рынок не понять!* (Респуб., 18 авг. 2006); *УМОМ ВОЕННЫХ НЕ ПОНИТЬ?* – о беспорядках, царящих в воинских частях Центрального региона (Страна и мир, 8 июня 2007). Бессмертные пушкинские строки «Москва! Как много в этом слове для сердца русского слилось...» использованы в следующих трансформациях: *ВОДА. КАК МНОГО В ЭТОМ СЛОВЕ...* (Казахстанская правда, 29 нояб. 2007); *БАЙГА! КАК МНОГО В ЭТОМ СЛОВЕ...* (Казахстанская правда, 26 мая 2007); *Астана – как много в этом звуке!* (Деловая неделя, 4 июля 2008). Некрасовская цитата «Кому на Руси жить хорошо?» цитируется как шутивно-иронический комментарий ко всякого рода социологическим исследованиям, опросам, их результатам и т.п. В казахстанской прессе представлены следующие трансформы этой цитаты: «*Кому в Казахстане отдыхать хорошо?* (Мегаполис, 14 авг. 2006); *Где бедному жить хорошо* (АиФ Казахстан, № 49); *Кому при генплане жить хорошо?* (Известия Каз., 20 июля 2007). Известная цитата из стихотворения «Поэт и гражданин» (1856) Н. А. Некрасова «*Поэтом можешь ты не быть, / Но гражданином быть обязан*» используется как шутивно-ироническая форма напоминания об общественном долге в таких прецедентных текстах, как: *...Джигитом быть обязан* (Казахстанская правда, 13 мая 2008); *... А патриотом быть обязан* (Казахстанская правда, 31 января 2008); *ЮРИСТОМ МОЖЕШЬ И НЕ БЫТЬ...* (Казахстанская правда, 17 марта 2007). Знаменитая фраза

А.М. Горького «Человек звучит гордо» активно используется казахстанскими журналистами: *СПЕЦИАЛИСТ – ЗВУЧИТ ГОРДО* (Страна и мир, 25 мая 2007); *Финансовый консультант – звучит гордо* (Время, 14. 9. 2006); *Патриот – это звучит бодро* (Экспресс, 18.06.2011); *Чиновник – должно звучать гордо* – о системе государственной службы (Кызыл. Вести, 10 апр. 2012) и т.п. Фраза рискует превратиться в штамп. Другое дело, когда журналисты пытаются подвергнуть ее структурно-семантической трансформации, как в этом случае: *НАШ ЧЕЛОВЕК ЗВУЧИТ ГОРДО, НО СИДИТ ТИХО* – о пессимистическом отношении казахстанцев к правоохранительным органам (Время, 7.6. 2007). Казахские журналисты любят обращаться к знаменитому произведению Ильи Ильфа, Евгения Петрова «Двенадцать стульев», в особенности к фразе «...сегодня – стулья, а завтра – деньги?..», которая модифицирована ими следующим образом: *Вечером деньги, о стульях – забыть* (Казахстанская правда, 3 мая 2007); *Утром – лыжи, вечером – бренди* (Казахстанская правда, 22 янв. 2008); *Утром деньги, вечером – боеприпасы* (Известия Каз., 19.10.2007); *Утром – деньги, вечером – ...срок* (Караван, 19 янв. 2012); *Утром – дети, вечером – китайцы* – о превращении школ в общежития для китайских гастарбайтеров (Мегаполис, 11.05.2009). Данная модель активно используется российскими журналистами: *Утром – деньги, вечером – дети* – статья на тему демографии в России (Изв. 22.02.2008).

Работа над прецедентными текстами-заголовками в иностранной аудитории требует большой предварительной работы. Для уяснения смысла высказывания, правильного его понимания возникает необходимость создания словаря прецедентных текстов, наиболее часто используемых журналистами в казахстанской прессе, так как газетные заголовки в результате трансформации нередко наполняются новыми смысловыми и коннотативными оттенками, которые требуют расшифровки.

На развитие навыков узнавания, правильного понимания смысла высказывания направлено следующее задание: заполнить таблицу, используя материалы газет с прецедентными текстами

Пример	Исходная форма	Комментарий к ПТ в статье
<i>Наш человек звучит гордо, но сидит тихо</i> (Время, 7.6. 2007)	<i>А.М. Горький «Человек звучит гордо»</i>	Статья о пессимистическом отношении казахстанцев к правоохранительным органам.

Задание предполагает определение источника прецедентного высказывания, использованного в публицистическом тексте. Путем короткого пересказа содержания статьи студентам предлагается пример функционирования прецедентного текста в конкретной ситуации действительности.

Нередко журналистами в состав прецедентных текстов вводятся казахизмы, которые придают текстам особый колорит и также требуют разъяснения, особенно в иностранной аудитории. Предлагается задание восстановить канонический текст или первоначальную форму прецедентного текста с использованием казахизмов: *Джунгар на скаку остановит и байскую дочку спасет* (Экспресс К, 15.07.2011); *IP-телефон – хорошо, а «сарбазы» – лучше!* – о полиции столичной области; *Акимат рассеянный у реки бассейной* (Экспресс К, 09.11.2006); *Аул. Мы ищем таланты – о дефиците медиков и педагогов* (Мегаполис, 18 июля 2007); *Кому в Казахстане*

отдыхать хорошо? (Мегаполис, 14 августа 2006); *БАЙГА! КАК МНОГО В ЭТОМ СЛОВЕ...*» (Казахстанская правда, 26 мая 2007); *Астана* – как много в этом звуке! (Деловая неделя, 4 июля 2008); Отступать некуда, позади *Астана!* – под этим девизом приходилось выступать казахстанским боксерам (Деловая неделя, 12 июня 2007); *Бай* должен сидеть в тюрьме (Новое поколение, 3 октября 2003); Слово – не воробей, а *акша* – не панацея (Мегаполис, 12 января 2007) и т.п.

Следующий вид работы, более сложный, предполагающий работу над семантической прецедентного текста, можно представить следующей таблицей:

Прецедентный текст	Содержание статьи	Канонический текст	Значение канонического текста	Реализация значения в статье
--------------------	-------------------	--------------------	-------------------------------	------------------------------

Задание предполагает восстановление канонического текста, выявление смысла трансформированного прецедентного высказывания в сравнении с исходным. В процессе обучения прецедентным текстам развиваются такие коммуникативные умения, как анализировать уместность использования прецедентных текстов, оправданно употреблять их в своей речи.

Словарь прецедентных текстов, о необходимости создания которого говорилось выше, может быть использован как материал для анализа прецедентов с различных точек зрения (структурного, нормативного, функционально-стилистического и т.п.). Для структурного анализа, определения способов введения прецедентов в газетный текст можно предложить модели, по которым прецеденты чаще всего образуются. Список наиболее активно употребляемых моделей позволит исследовать трансформационный потенциал прецедентов в газетном тексте: X + звучит гордо; Плюс + x + всей страны; X + всех + x объединяйтесь!; Здесь будет + x; X + по осени считают; Кому + x + жить хорошо; X + всему голова; X + это звучит гордо; У x + нет плохой погоды; X! Как много в этом слове!; Я +x + пойду, пусть меня научат и т.п. Активному использованию модели «Я +x + пойду, пусть меня научат» находим объяснение в статье журналиста газеты «Мегаполис» Оксана Скибан «Я бы хоть куда пошел, пусть меня научат»: «Портрет безработного за последнее время существенно изменился. Если раньше большинство обратившихся в центры занятости не имели ни среднеспециального, ни высшего образования и зачастую в них преобладало иждивенческое настроение, то теперь большая часть безработных – с интеллигентным лицом и опытом работы. При этом они с охотой идут на переобучение и берутся за любой труд. Все для того, чтобы получить любую возможность не остаться без куска хлеба» (Мегаполис, 30.03. 2009). Сравните: *Я в аграрии пойду, пусть меня научат* (Казахстанская правда, 17 февр. 2007); *Я бы в повара пошел, но меня не учат* (Кызылординские вести, 10 авг. 2005). *Я бы в счетчики пошел ...* (Казахстанская правда, 6 июня 2008); *Я б в риэлторы пошел. Но кто меня научит?* (Известия Казахстан, 07.03. 2008); *Я б в разведчики пошел, в море нефть и газ нашел* (Мегаполис, 18.04. 2011); *Я б в нефтяники пошел. Если меня пустят* (Экспресс К, 26.01.2010); *В рестораторы б пошел. Пусть меня научат!* (Известия Каз., 10. 08. 2007) и т.п.

С точки зрения экологии языка, несомненно, существует опасность тиражирования некоторых типовых трансформаций, превращению их в штампы, на что, есте-

ственно, следует обратить внимание студентов. Одна из причин тиражирования, как отмечается Клушиной Н.И., «...ориентация на массовую аудиторию», в этом случае «интертекстуальность из выразительного средства публицистики может превратиться в безликий штамп» [Клушина, 2003, с. 286]. К примеру, модель «Особенности национальной + х» (Особенности национальной охоты) и ее трансформы в казахстанской прессе: Особенности национального бракосочетания – о казахских обрядах (Новости недели, 12-18.03.03); **ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ** (Мегаполис, 15 апреля 2004); *Особенности национального новаторства* (Мегаполис, 6 мая 2004); *Особенности национального юмора* (Время, 10.5.2007); Особенности национальных политтехнологий (Мегаполис, 07.02.2011); Особенности казахстанского хаджа (Мегаполис, 06.02.2006); Особенности национальных политтехнологий (Мегаполис, 07.02.2011); Особенности национального врачевания (Мегаполис, 09.08.2010) и др.

Обогащению речи студентов способствует знание способов включения прецедентных текстов в высказывание. Следует обратить внимание студентов на различные способы трансформации заголовков-цитат, которые также делают стандартную речевую формулу экспрессивной, способствуют созданию эффекта новизны.

Для казахстанской прессы характерны следующие способы трансформаций: 1) замена компонентов; 2) усечение компонентов; 3) добавление компонентов; 4) контаминация; 5) сочетание ПТ + языковые игры (словообразовательная, фонетическая, графическая); 6) перестановка; 7) сочетание разных способов; 8) предложение в виде вопроса; 9) использование в ПТ казахизмов. Разнообразие способов говорит о профессионализме и таланте авторов газетных публикаций, а значит, является одной из причин востребованности каждой газеты читателями. Примеры: *КОМУ И ПОЧЕМУ СТАРОСТЬ НЕ В РАДОСТЬ?* (Казахстанская правда, 7 сент. 2007) (добавление); *Рак свистнул, гром грянул* (Известия Каз., 04. 04. 2008) (контаминация); *И ВИЧный бой – покой нам только снится* (Мегаполис, 11.12.2006) (прецедентный текст + графическая игра); *Когда доставать из широких штанин?* О новом биометрическом паспорте (Время, 22 июля 2008) (прецедентный текст, преобразованный в вопросительное предложение); *Нет добра без худа* (Кызылординские вести, 8.09.2003) (перестановка) и т.п.

Для определения способов трансформаций прецедентов можно предложить студентам установить соответствия стрелками.

№	Прецедентные тексты	№	Способы трансформаций
1	<i>Айттыс в Париже – больше, чем айттыс</i>	1	добавление
2	<i>Если «ДРУГ» оказался вдруг...</i>	2	прецедентный текст + фонет. игра
3	<i>Не жалея, не зоя, не лача... Шымкент: между прошлым и будущим.</i>	3	усечение
4	<i>Гляжу, поднимается медленно в гору тариф, проклятьем заклейменный.</i>	4	контаминация
5	<i>Кто рано встает, тому дог подает</i>	5	замена компонентов
6	<i>Пешеход звучит гордо?</i>	6	предложение в форме вопроса
7	ГРЯДЕТ ТАРИФ В НАЧАЛЕ МАЯ	7	прецедентный текст + граф. игра
8	<i>И ВИЧный бой: покой нам только снится</i>	8	прямое цитирование
9	<i>Главней всего погода в доме...</i>	9	перестановка

Успешной работе с прецедентными текстами с точки зрения функционального аспекта могло послужить создание фонда газетных текстов с прецедентами.

Исследование прецедентов с точки зрения функционального аспекта подтверждает их ярко выраженную социальную оценочность при отражении таких проблем страны, как развитие отечественной фармацевтической промышленности: *Своя таблетка сердцу ближе* (Казахстанская правда, 24 июля 2007); коррупция (в различных сферах общества): *В огне не горит, в воде не тонет* – о коррупционных художествах чиновника–акима (Время, 7.9. 2006); *Мораторий взяткам не помеха* (АиФ, 314. 2008); *Сколько взяточника ни корми... Служебный долг не дружит с Уголовным кодексом, если дело касается личной выгоды* (Известия Каз. 05.05.2010); *На воде и шапка горит* – о разбазаривании поливной воды (Мегаполис, 19 сент. 2005); здоровье: *Дорожкой длинной...* – о кокаинomanии, приобретающей массовый характер (Деловая неделя, 3 апр. 2007); дефицит детских садов: *Что нам стоит сад не строить* – о нехватке детских садов в Павлодаре (Казахстанская правда, 17.02.2007); энергетический кризис: *Велика степь. А ветрякам места нет* – об альтернативном источнике энергии, требующего дотаций (АиФ Каз. № 26, 2008); В *ТЕМНОТЕ И В ОБИДЕ* – о Рудном, живущем только в светлое время суток (Караван, 30 янв. 2004); реализация продовольственной программы: *Хлеб ценам не голова* – о повышении цен на хлеб (Известия Каз., 3 авг. 2007); *Умом наш рынок не понять* (Респуб., 8 авг. 2006); образование: *УЧЕНЬЕ – СВЕТ, А НЕУЧЕННЫХ ТЬМА* (Кызылординские вести, 29. 06. 2007); *Ученых – свет, а неученых – тьма.* (Вести КЗ, 12 февр. 2008); *«Учитель» гордо не звучит, раз в кошельке не шелестит* (Взгляд, 9 окт. 2003); *Как уважать себя заставить? Что нужно выдумать?* (о профессии учителя); трудоустройство: *Работа не волк, но в лес убежала* (Мегаполис, 13.02.2012); строительство: *Здесь будет город-сад* – о хаотичной застройке Алматы (Время, 16.12.2004) и др. Замечены примеры использования прецедентных текстов с целью создания положительного имиджа республики. В этом случае показательны модель «Здесь будет + х», ее модификации с положительной оценочностью: *Здесь будет теплый дом!* (Казахстанская правда, 12.11.2005); *Здесь будет школа-сад* (Казахстанская правда, 19 авг. 2006); *И будет город, и будет сад* (Казахстанская правда, 9 февр. 2007); *Здесь будет город-сейф* – о строительстве финансового центра (Новое поколение, 10 июня 2005).

Целенаправленное введение в учебный процесс ПТ с помощью особой системы упражнений, направленной на развитие навыков узнавания и правильного понимания смысла высказывания, будет способствовать формированию коммуникативной компетенции студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Земская Е.А. Взаимодействие нормы и узуса в русском языке рубежа XX-XXI в.в. (на материале словообразования) // Русский язык сегодня. Вып.4. – М., 2006. – С.223-231.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 4-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
- Клушина Н.И. Общие особенности публицистического стиля // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – С. 269-289.

Тымболова А.О.

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

A.O. Tymbolova

Abai Kazakh national pedagogical university
Alматы (Kazakhstan)

МАКРО И МИКРОПОЭТИКА ЯЗЫКА ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

LANGUAGE OF MICRO AND MACROPOETIC DRAMA

В данной статье рассматриваются проблемы общей поэтики, в том числе язык поэтической драмы, который является одной из актуальных тем исследований.

Поэтический язык – явление, связанное с историческими и эстетическими категориями. Несмотря на то что в ходе его исторического формирования под влиянием времени и социальных изменений в нем, с эстетической точки зрения, остается потенциал языка в его функционировании и характеристиках разговорного языка на всех структурных уровнях. Фонетический, лексический, грамматический, семантический анализ языка и рассмотрение функционально – семантических, языково-поэтических особенностей работы в единстве с его идеологической и эстетической структурой является одной из актуальных проблем казахского языкознания. Таким образом, язык драмы должен быть рассмотрен и изучен как на макро, так и на микроуровне с поэтической точки зрения автор – актер – зритель.

This article considered the problems of general poetics, including the language of poetic drama, which is one of the actual research topics. The poetic language – a phenomenon related to the historical and aesthetic categories. Despite the fact that in the course of its historical formation the poetic language was influenced by time and social change in it, from an aesthetic point of view, there remains the potential of language in its operation and characteristics of spoken language at all structural levels. Phonetic, lexical, grammatical, semantic analysis of language and consideration of the functional – semantic linguistic-poetic features of the work in unity with its ideological and aesthetic structure is one of the urgent problems of the Kazakh Linguistics. Therefore, language of drama should be considered and studied at both the macro and micro poetic level in terms of author – actor – spectator.

Ключевые слова: микропоэтика, макропоэтика, поэтический язык, идейно-эстетические особенности художественных произведений, фразы, языковой комплекс, текстовый сегмент, сверхфразовые единицы.

Key words: mikropoetika, makropoetika, poetic language, ideological and aesthetic features of works of art, phrases, complex language, the text segment, larger-than-the-sentence units.

Известно, что изучение языка художественных произведений в казахском языкознании всегда находилось в поле зрения исследователей. Между тем проблема исследования лингвистической поэтики языка драматических произведений в контексте художественной литературы остается до сих пор не изученной, что требует ее всестороннего осмысления.

Композиционная структура языка драматических произведений имеет свои особенности. Драма представляет собой сложный жанр, в котором отражена реальная картина напряженных противоречий между людьми, участвующими в каком-либо событии, слова и действия которых демонстрируются перед зрителями на сцене.

Художественность произведения, как правило, проявляется в его языке. Если язык драматургии изучался с точки зрения идейно-содержательной структуры, то он не был объектом специального лингвистического исследования. Поэтому изучение языка драматических произведений необходимо с точки зрения таких прикладных лингвистических разделов языкознания, как социальная лингвистика, лингвостилистика, психолингвистика, когнитивная лингвистика и паралингвистика.

В целом, поэтический язык – это явление, относящееся к исторической и эстетической категории. Несмотря на то, что в ходе своего исторического формирования поэтический язык был подвержен влиянию времени и социальных перемен, в нем, с эстетической точки зрения, сохраняется весь потенциал языка в его функционировании и своеобразии разговорного языка на всех его структурных уровнях. К этому можно отнести такие свойства, характеризующие эстетический разговорный язык, как ритмичность и динамичность, мелодичность и благозвучие, образность и фразеологичность, фоновая информация. Несомненно, что все эти свойства обладают фономорфологическими, синтаксическими и лексико-семантическими категориями. Это означает, что цель поэтики заключается в выявлении и систематизации элементов текста, оказывающих эстетическое воздействие, формирование которого непосредственно связано с ценностью самого произведения.

Если учитывать то, что все художественные средства в литературе имеют непосредственное отношение к языку, то под поэтикой следует понимать совокупность изобразительных средств, с помощью которых изучается язык. В своей основе поэтика подразделяется на общую (теоретическая либо системная «макропоэтика»), личное повествование («микропоэтика») и историческую поэтику.

В макропоэтике, как правило, рассматривается звуковая, словесная и образная структура текста. Макропоэтика исследует идейно-эстетические особенности художественных произведений. Это означает, что в макропоэтике рассматриваются сюжет, композиция, структура фабулы, жанр произведения и авторский стиль, взаимоотношения между персонажами, а также направление мыслей и идей, составивших тематическую основу произведения.

Несомненно, что в основе каждого литературного произведения (в том числе и драматургического) лежит определенная авторская идея, что воплощается с помощью различных образных средств. Как и в других художественных произведениях в драме есть своя тематическая основа или так называемый тематический центр [Нуриев, 2002, с. 42].

В качестве темы драматических произведений может выступать не только внутренний смысловой диалог между персонажами, но и объекты, привлекающие внимание массы. При этом подтемы текста, раскрывающие с различных сторон его основную тему, отличаются от диалогов, встречающихся в реальной жизни. Например, диалог из реальной жизни динамичен, одни события сменяют другие, поэтому

вопросы и реплики не имеют застывшую форму и могут меняться в зависимости от ситуации.

Между тем диалог в драматических произведениях своеобразен, так как в художественных произведениях, в том числе в драматических диалогах, тема, вокруг которой разворачиваются мысли, должна быть раскрыта полностью и иметь свое логическое завершение. Диалог персонажей происходит вокруг одной темы, герои стараются сконцентрировать свое внимание только на ней.

Текст драматических произведений постоянно разворачивается в рамках одной определенной темы и отличается содержательностью художественного диалога. В таких случаях диалог состоит не только из реплик, относящихся к определенной теме, но и сопровождается такими экстралингвистическими элементами, как жест и мимика, невербальные знаки, движение и перемещение.

В некоторых случаях идея сценических произведений может проявляться в его теме, в которой представлена не только информация, но и взаимоотношения героев пьесы в тесной связи с их философскими воззрениями. Зачастую в теме отражается содержание всего произведения. При этом аккорды слов, обозначающих название произведения, либо часто используемых в произведении в соответствии с его содержанием, можно называть ключевыми словами. Значит, тема драматических произведений является не только источником информации, но и конкретизирует различные мысли, проявляясь в философичности взаимоотношений героев.

В некоторых случаях сама тема может начинаться с противоречия, столкновения, поскольку решающим в драме является проблема конфликта. Драматическая «борьба» имеет свое начало и конец, свое обострение, развертывание и решение. Например, в пьесе М. Ауэзова «Старшая жена – младшая жена» уже заявлено некое противоречие, что отражено в самом названии, т.е. теме. Столкновение происходит между двумя противоборствующими сторонами. Здесь автор посредством противопоставления двух противоположных слов *baibishe, tokal* придает произведению в целом яркую стилистическую окраску. Можно также предположить, что идейно-эстетическое содержание произведения раскрывается через ключевые слова «*baibishe, tokal*».

Наряду с этим, отдельного изучения требует сюжет и фабула драматических произведений. Исследователи фабулы рассматривают ее в качестве темы и факта, связывая при этом с основным событием. Само событие разворачивается в тесной связи с художественным содержанием произведения, что выстраивается в результате внешних и внутренних действий. Фабула развивается на различных уровнях, в результате чего развиваются несколько сценических действий.

Всем известно, что структура фабулы в поэтических произведениях подразделяется на концентрические и хроникальные. Фабула, образованная в результате свершившегося события, называется хроникальной. Если в результате одного события порождается другое, то это следует считать концентрической фабулой. Пьеса «Козы Корпеш – Баян сулу» относится к числу хроникальных фабульных произведений. При определении фабулы в драматических произведениях представляется важным уточнение к какому типу она относится – к хроникальной или к концентрической.

Во многих сценических произведениях специально построенные фабулы имеют определенную развязку, хотя в некоторых случаях драматург не раскрывает весь замысел происходящего, интригует зрителей, предполагая, что они сами под впечатлением увиденного придумают конец всей истории.

К тому же описательный сюжет, представленный с точки зрения персонажа, выполняет развивающую функцию, что требует его дальнейшего изложения. Динамика событий, составляющих содержание действия, передается, как правило, в форме повествования, но наряду с ними особое место занимает рассуждение. Преимущественно рассуждение используется для передачи внутреннего состояния героя в монологе и прямой речи. Рассуждение представляет собой уникальное изобразительное средство, адекватно характеризующее персонажей, которые не только совершают те или иные поступки, но и глубоко размышляют о смысле бытия. Кроме того, рассуждение позволяет автору выразить очень важные мысли в передаче чувств и эмоций героев, которые могут выражаться в форме глубоких философских обобщений, сентенций. По мнению ученого-лингвиста Б.Шалабай, «Форма суждения свойственна стилю Г.Мусрепова и в повествовательной ткани произведения является основной формой в передаче своеобразных философских и публицистических витиеватостей мыслей. При передаче точек зрения и мыслей автора особое значение имеют философско-публицистические отступления, которые выражаются в форме рассуждения на фоне языка рассказа-повествования» [Shalabaev, 1989, с. 120].

Конечно, писатель одухотворен своими произведениями и его жизнь проецируется в них, поэтому вполне закономерно, что форма рассуждения-размышления встречается во всех жанрах. Форма рассуждения, составляющая неразрывное синтаксическое целое, служит лейтмотивом пьес Г.Мусрепова.

Функциональная смысловая зависимость, играющая важную роль в построении сюжета драматических произведений, остается малоизученной проблемой. Функционально-смысловая зависимость, которая используется в качестве средства, связывающего между собой конституенты (реплики, мизансцены, акты), преобразовывает их в моноцентральное знание. Значит, основные признаки структурно-семантических признаков конституентов драматических произведений рассматриваются в качестве отдельной смысловой части. Одной из этих частей является сюжет как структурно-семантическое явление, придающее смысловой, психологический акцент тексту драматических произведений. Кроме того, сюжет рассматривается как средство, связывающее между собой автора и зрителей.

На наш взгляд, необходимо показать, какую роль играет субъект в драматических текстах, язык которых носит текстологический характер. Так, субъекты подразделяются на: автора, имеющего целью создать произведение; персонажей как носителей идейного замысла автора; актеров, реализующих цели автора через игру на сцене, и зрителей, выступающих в роли реципиентов.

Значение индивидуально-языкового уровня в языковой материи драматических произведений раскрывается посредством особенностей формирования элективных категорий.

Семантико-синтаксические единицы в текстах драматических произведений составляют унифицированную форму грамматического языка (фразы, языковой комплекс, текстовый сегмент, сверхфразовые единицы – СФЕ).

Прозаическая направленность авторского текста в драматических произведениях во многих случаях представлена абзацами. Значит, в отличие от других произведений, в драматическом стиле все мысли персонажа, отраженные в словах, помещаются в один абзац. Событие, изложенное в романе на целый лист, в описательной пьесе необходимо передать одной только фразой. Поэтому абзац обладает глубоким внутренним содержанием. Абзац способствует раскрытию авторского замысла, однозначного смысла каждого эпизода пьесы, а также позволяет «почувствовать» стилистическое своеобразие текста. Объем абзаца может быть различным и выстраиваться в связи с основными мыслями автора.

Сложное синтаксическое целое состоит, как правило, из одного или нескольких абзацев. Именно абзац определяет связанное между собой сложное синтаксическое целое. Однако если абзац соответствует прагматической точке зрения автора, позволяющей определить сложное синтаксическое целое, то он выступает в качестве семиотического признака. При условии, если абзац не имеет отношения к прагматике автора, то он будет выполнять простую стилевую композиционную функцию.

Стилистико-композиционная структура употребляется в отношении к норме текста. В целом, понятие «норма» соответствует стандарту, так как стилистические нормы, присущие для каждого функционального стиля, должны строго соблюдаться. По содержанию любого текста можно определить в каком стиле он написан. Например, в официально-деловом стиле абзацы играют особую роль, здесь наряду с логической систематизацией прослеживается и композиционная схема.

Как правило, наличие, более того обязательное выделение абзаца в тексте объемом в пол или одну страницу, соответствует норме текста и определяет его смысловые границы. Здесь должны учитываться такие проблемы, как пауза в мыслях, зрительная пауза и пауза в дыхании, что связано с неязыковыми факторами текста. Поэтому деление любого текста на абзацы, и их проявление в сложном синтаксическом целом порождается в условиях соответствия между тем, что излагает автор и как это воспринимает читатель. Следовательно, соответствие или несоответствие целого абзаца сложному синтаксическому целому между нормой текста и прагматикой автора следует рассматривать в тесной связи, во-первых, с нормой текста, т.е. это отношение функции стилей к композиции текста; во-вторых, с прагматикой автора произведения. Предположить содержательное и смысловое созвучие в мотиве повествовательного рассказа может только сам автор, создающий текст.

О расчленении предложений на абзацы А.М. Алдашева пишет: «Слово в составе текста зависит от контекста, в то время как лексико-грамматическая структура контекста связана с объемным контекстом (абзацем), в котором систематизирована цельная мысль (состоящая из нескольких предложений). В свою очередь, содержание и структура абзаца находится под влиянием жанровых, стилевых особенностей, позиций целого произведения, языка и стиля автора произведения» [Aldasheva, 1999, с. 67].

Это означает, что абзац – это ряд простых и сложных предложений, раскрывающих тему с различных сторон, в которых отражена важность каждого эпизода, передается глубокое внутреннее содержание и ощущается стилистическое своеобразие текста.

Таким образом, тема драматических произведений, цельность и последовательность событий, происходящих на сцене, – это единственный путь передачи информации сценических произведений.

А микропоэтика изучает, анализирует и интерпретирует отдельно взятое произведение, а в соответствии с исследовательскими задачами и несколько произведений, относящихся к одному циклу (по отношению к жанру литературного направления отдельного автора и историческому периоду написания произведений). В ней также рассматривается тематическое и идейное формирование произведения, процесс его построения и словесное украшение (генеративная поэтика).

Значит, микропоэтика изучает художественные произведения во всех аспектах и раскрывает их природу, вследствие чего выстраивает модель и выявляет сложную систему эстетического и воздействующего потенциала произведения.

Основная проблема микропоэтики – композиция, т.е. взаимовлияние и взаимообусловленность всех элементов, имеющих эстетическую значимость. В процессе микропоэтического анализа дифференцируются все художественные средства и выявляется суть структурных элементов произведения.

Как было указано выше, под микропоэтикой понимается поэтический язык литературного произведения, а для языка поэзии характерно употребление слова и в прямом, и в переносном значениях. Если описываемое явление само по себе поэтично, то слово используется в прямом значении, напротив, если мысли передаются по-особенному, т.е. необходимо передать полноту чувств героев, то слово реализуется в переносном значении. Поэтическое произведение, как правило, обладает эстетическим значением, способным волновать читателей и приобщать их к прекрасному, поэтому, в отличие от устной речи, погружает в раздумье не только отдельно взятого человека, но и всех зрителей.

Поэтический язык в драматургии рассматривается в качестве языка сцены, так как произведение, написанное драматургом, перевоплощается на сцене благодаря совместной работе режиссера и актера. Актер на сцене использует готовый текст автора, однако он должен произнести речь спонтанно и живо, представляя себе что это идет из его сердца, т.е. актер вкладывает в силу слова все свое искусство и все свои возможности, так как именно посредством слова он может показать внутреннее состояние, чувства и переживания своего героя. Значит, режиссер и актер, используя всю уникальность языка и его неисчерпаемые возможности, прикладывают все усилия для того, чтобы донести до зрителя характер, воззрения, кругозор и рассудительность героя.

Неоправданное использование диалектизмов в языке сцены строго отслеживается, так как они не соответствуют фонетическим и лексико-морфологическим нормам литературного языка. Использование диалектизмов допустимо только в тех случаях, когда необходимо дать характеристику определенной диалектной группе

людей либо для полного раскрытия сути происходящих событий. Наряду с этим, в языке кино и театра не используются продолжительные сложные предложения. Диалоги, монологи, отдельные реплики актеров в постановке драматических произведений стали объектом исследования языка сцены.

Язык драматических актеров с орфоэпической стороны должен быть простым и складным. При распределении роли между актерами режиссер обращает внимание на характер и нрав, жизненные принципы и приоритеты актера, а также на его социальный и интеллектуальный уровень, т.е. эстетико-идейное воздействие слова на зрителей происходит за счет сценического актерского мастерства. Об этом Х.Р.Курбатов пишет следующее: «Кроме полного и неполного стилей произношения, для устной формы речи характерно еще такое явление, как темп говорения, или иначе темп речи. Однако актер, каков бы ни был темп речи, произносит слова и звуки внятно, отчетливо. Такова одна из специфических черт сценической речи» [Курбатов, 1978, с. 94].

Итак, художественный поэтический стиль драматических произведений отличается от других видов художественных произведений своеобразной мелодичностью, эмоциональностью, разнообразием ритма, а также другими стилевыми показателями в системе экспрессивно-функционального стиля. В целом, преобладание просодической тональности в языке актера способствует раскрытию сути сценических действий, национального колорита и необходимого тона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Курбатов Х.Р.* Татарская лингвистическая стилистика и поэтика. – М.: Наука, 1978. – 218 с.
Нуриев Г.С. Лингвистическая поэтика татарской классической драматургии. Казань, 2002.
Aldasheva A.M. Audarmatanu: lingvistikalık jane lingvomadeny maseleler. Almaty, 1999. – 348 b.
Shalabaev B. Korkem proza tili. Almaty, 1989. – 122 b.

Устинов А. Ю.

Чабанец Т. А.

Анапский филиал Московского государственного гуманитарного
университета им. М.А.Шолохова
г. Анапа (Россия)

A.Y. Ustinov

T.A. Chabanets

Anapa Branch of Moscow State Humanitarian University
Anapa (Russia)

ИЗУЧЕНИЕ ЛОГОЭПИСТЕМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ЧЕРЕЗ РУССКОЕ ТОПОНИМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО

THE STUDY OF EPISTEMOLOGICAL UNITS THROUGH THE RUSSIAN TOPONYMIC SPACE

Авторы данной статьи обосновывают необходимость и возможность изучения иностранными студентами логоэпистематических единиц русского языка через топонимическое пространство Западного Кавказа. Предлагаемая методика строится на использовании трех типов текстов, каждый из которых решает конкретные учебные задачи.

The authors of the article explain necessity and possibility of studying Russian epistemological units by foreign students through the toponymic space of the Western Caucasus. The proposed method is based on the use of three types of texts, each of them solves specific training tasks.

Ключевые слова: эпистемологический подход, логоэпистема, топоним-логоэпистема Тьмутаракань.

Key words: epistemological approach, epistemological unit, the toponym Tmutarakan.

Вслед за развитием мирового языкового образования обучение русскому языку как иностранному в последние годы начинает расширять свои параметры: для изучающих важно овладение сведениями о базовых элементах лингвокультурного сознания носителей русского языка.

Одним из наиболее продуктивных подходов в обучении инофононов, на наш взгляд, является эпистемологический подход, учитывающий социальный, культурный, политический контексты, влияющие не только на формирование системы значений в языке, но и на формирование всей системы языка как целого. Поэтому в методике преподавания русского языка как иностранного начинают уделять внимание лингвокультурным феноменам – логоэпистемам, являющимся доступом к культурной информации, заложенной в языковых единицах, без знания которых для неносителя русского языка не может быть адекватного понимания современных русских текстов.

Разработка основ теории логоэпистемы принадлежит В.Г. Костомарову и Н.Д. Бурвиковой [Костомаров, 2001]. Создание термина логоэпистема было обусловлено стремлением авторов упорядочить процессы, характеризующие русский язык на современном этапе. Лингвисты отмечают, что «коммуникация на совре-

менный манер требует от ее участников большого количества историко-культурных знаний и навыков облекать в слово эти знания и воспринимать их в слове» [Костомаров, 2003, с. 42]. Поэтому категории, используемые в парадигме нового научного лингвистического и методического знания, должны иметь стыковочный характер и требовать осмысления на двух уровнях – на уровне языка и на уровне культуры.

Логоэпистема определяется как языковое выражение закрепленного общественной памятью следа отражения действительности в сознании носителей языка в результате создания и постижения духовных ценностей отечественной и мировой культуры. Смысл логоэпистем, по словам Костомарова В.Г. и Бурвиковой Н.Д., в том, что они позволяют ярко, образно, с опорой на исторический опыт народа и, что немаловажно, кратко, одним намеком, свернуто выразить мысль и чувство. Составляющими единицами когнитивной базы языковой личности являются различные логоэпистемы, в том числе и топонимы, обозначающие названия городов.

Здесь мы подходим к задаче, когда требуется определить состав топонимов-логоэпистем, прочно вошедших в когнитивную базу представителей нашей лингвокультурной общности. Для решения этой задачи мы обратились к исследованию Минюшовой О.Н., в котором представлен список топонимов-логоэпистем, функционирующих в коммуникативном пространстве носителей русского языка [Минюшова, 2006], среди них следующие российские города: Беслан – символ страшной трагедии; Ленинград, Санкт-Петербург – центр духовной жизни России; Нефтеюганск – символ богатства и достатка; Урюпинск (Нижеурюпинск) – символ деревенской провинциальной безвкусицы; Саратов – периферии; Сталинград – героического подвига; Тамбов – невежества. Однако это не полный список логоэпистем-городов, указанных автором. Так, не названа логоэпистема Тьмутаракань – место, до которого трудно добраться из-за дальности его расположения, где царит темнота, культурная отсталость.

Далее рассмотрим методику «присвоения» инофонами логоэпистематических единиц русского языка через топонимическое пространство Западного Кавказа. В качестве иллюстрации представим пример работы над топонимом-логоэпистемой «Тьмутаракань» с качественно-пространственным значением. Выбор определялся рядом причин: во-первых, раскопы городища Тьмутаракань находятся в 50 километрах от Анапы; во-вторых, логоэпистема Тьмутаракань возникла на основе памятников древнерусской литературы, с которыми знакомы студенты-иностранцы; в-третьих, использование логоэпистемы Тьмутаракань в речи встречается достаточно часто. Этот факт подтверждается электронными данными Национального корпуса русского языка.

Для изучения отдельного топонима-логоэпистемы предусмотрено наличие трех текстов: вводного, основного (расширенного, главного) и проблемного.

Первый текст в основном служит для первичного предъявления топонима. Этот текст представляет собой чаще всего или фрагмент словарной статьи из того или иного словаря, или фрагмент научно-популярного фильма, или отрывок из текста научно-учебного стиля. Второй текст раскрывает содержание топонима-логоэпистемы, а также может развертывать его в пределах нескольких текстов. Третий текст

предполагает применение полученных в двух предыдущих текстах знаний к новым условиям. Отсюда и квалификация этой группы заданий и текстов как проблемных, требующих построения рассуждения.

На основе текста как базовой языковой единицы процесса обучения мы выделяем три уровня методических задач.

К задачам первого методического уровня относятся преимущественно перцептивные и репродуктивные задачи. Перцептивные задачи связаны с восприятием топонима и не являются пассивными, поскольку при восприятии участвуют как мнемонические процессы (узнавание, припоминание), так и различные мыслительные операции (анализ, синтез, умозаключение). Репродуктивные задачи подразумевают воспроизведение (в основном, устное) прочитанного, увиденного и услышанного. Активная репродукция связана с расширением, сужением, преобразованием, обобщением, т.е. с целым рядом мыслительных операций.

Задачи второго методического уровня являются продуктивными (креативными, созидательными). Тексты этого уровня направлены на выявление использования топонима как логоепистемы, осмысление его на двух уровнях – на уровне языка и на уровне культуры. Делаются выводы о том, что в определенной речевой ситуации происходит актуализация того или иного информационного блока значения топонима. В итоге у него развивается ярко выраженное логоепистематическое значение.

Задачи третьего методического уровня в структуре присвоения иностранцами-русистами логоепистем современного русского языка предполагают обратную связь в форме нового высказывания или действия. Этому могут способствовать обращения к риторическим текстам. Новые высказывания реализуются через реплику или развернутое высказывание в диалоге, беседе, дискуссии, в отклике на прочитанное или увиденное.

Приводим образец учебной работы на занятии.

1. Прочитайте текст (посмотрите фильм). Что такое Тьмутаракань? Где она находится? В каких памятниках древнерусской литературы упоминается город? О чем эти произведения? Почему город называли Атлантидой?

Тьмутаракань – древний город, расположенный на Таманском полуострове, столица южного княжества Киевской Руси. Большая часть древнего городища находится под современными жилищами станицы Тамань.

Впервые Тьмутаракань упоминается в известных памятниках древнерусской литературы – «Повести временных лет» и «Слово о полку Игореве».

На самом деле местонахождение города ученые не могли обнаружить несколько столетий, поэтому Тьмутаракань называли древнерусской Атлантидой.

(Из учебника «История Кубани»)

Затем предлагаем отрывки из памятников древнерусской литературы, в которых упоминается город, и выясняем этимологию слова Тьмутаракань.

Что необходимо знать преподавателю о происхождении топонима? В эпоху Хазарского каганата город назывался Тумен-тархан (тюр.), что буквально означало «место ставки военачальника (тархана), выставяющего десять тысяч (тумен) во-

инов». Изменение названия города связано с разгромом Хазарского каганата киевским князем Святославом Игоревичем. Переименование населенных пунктов в мировой истории при смене власти присутствовало довольно часто. Завоеватели давали новое или оставляли старое название, которое произносилось (записывалось) на другом языке с учетом его языковых особенностей. Одним из примеров этому служит изменение названия хазарского города Тумен-тархан в период владения им русскими князьями в Тьмуторокань: Тумен (тюр.) → тьма (рус.), тархан (тюр.) → торокань (рус.) [Ковешников, 2006, с. 91–92].

1. Въ си времена Мьстиславу сущю Тьмуторокани поиде на касоги (Повести временных лет). 2. И пришедь Тьмутороканю, заложи церковь святыя Богородица, и созда ю, яже стоить и до сего дне Тьмуторокани (Повести временных лет). 3. Дивь кличеть врѣху древа, велить послушати земли незнаемѣ... Сурожу, и Корсуню, и тебѣ, Тьмотораканьскый блѣвань (Слово о полку Игореве). 4. Олегъ ступаеть въ злать стремянь въ градъ Тьмутороканѣ (Слово о полку Игореве). 5. Се бо два сокола слѣтѣста съ отня стола злата поискати града Тьмутороканя (Слово о полку Игореве). 6. Всеславъ князь ... въ ночь влькомъ рыскаше: изъ Кыева дорискаше до курь Тьмутороканя (Слово о полку Игореве).

2. Работа с основными примерами: Прочитайте предложения. Какое значение имеет *Тьмутаракань* / *тьмутаракань* в приведенных примерах? Почему?

1. Он защитил диплом, правда, с грехом пополам вытянул на три балла, и теперь получил распределение за тридевять земель, в дикую тьмутаракань, ехать туда не желал, а посему решил раз и навсегда с инженерией завязать. [Олег Глушкин. Вавилон].

2. Матушка показывала меня всем докторам, которых злая судьба забрасывала в нашу тьмутаракань, и часто возила для того же в город, но все без видимого успеха. [Михаил Шишкин. Всех ожидает одна ночь].

3. Многие передовые люди планеты ходят летом в шортах, а у нас тут сушая Тьмутаракань! [Василий Аксенов. Таинственная страсть].

4. Однажды вместе с Паустовским, приехавшим к нему в гости в какую-то тьмутаракань, Бабель до сумерек просидел в старом лесном скиту, время от времени посылая Константина Георгиевича на разведку. [Антонина Крищенко. Небылицы о том, кто был].

5. Конец сентября. Кустанайская тьмутаракань. Каша сыплется с неба уже сплошняком: не снег еще, но уже и не дождь. [Евгеньев Александр. Рациональное зерно].

6. Мы поехали сыплющим капли городом в мою тьмутаракань. [Кира Сурикова. В пелене дождя].

7. Но он слышал тысячу раз, как у него была пневмония и мама плюнула на собственный отдых и повезла его на целых два месяца в эту тьмутаракань, без удобств и всего прочего и укрепила ребенка. [Галина Щербакова. Мальчик и девочка].

В процессе работы выясняем, что в первом, четвертом и седьмом примерах логосистема *тьмутаракань* – символ далекого края с дополнительным значением «лишенный благ цивилизации». Значением «периферия» обладает второй пример. Отметим, что параметр периферия осмысливается с помощью оппозиции «сто-

лица – провинция». В этом же ряду мы можем выделить пятый пример. В третьем и шестом примерах топоним *Тьмутаракань* / *тьмутаракань* символизирует деревенский провинциальный вкус как противопоставление вкусу безупречному, столичному. В целом провинция воспринимается как нечто темное, неповоротливое, агрессивное по отношению ко всему новому. Здесь нечем заняться. Быть из Тьмутаракани – значит, быть эдаким необразованным простачком.

Далее определяем, что указание на логоэпистемность топонима *Тьмутаракань* / *тьмутаракань* делается с помощью включения дополнительных языковых средств. Среди наиболее употребительных были выделены следующие:

– сочетание с неопределенными, притяжательными и указательными местоимениями (второй, четвертый, шестой и седьмой примеры);

– сочетание с прилагательными, образующими эпитет (первый и третий примеры).

Указанием на символичность может служить графическое оформление логоэпистемы – написание со строчной буквы, что свидетельствует о деономизации топонима *Тьмутаракань* (таких примеров большинство).

Затем предлагаем выполнить следующее задание: Используя Фразеологический словарь, подберите к логоэпистеме *Тьмутаракань* синонимы. (Материал для справки: у черта на куличках, за тридевять земель, в тридевяти царстве в тридевяти государстве, куда Макар телят не гонял, куда ворон костей не заносил.)

3. Самостоятельная работа с проблемным текстом: Прочитайте рекламный текст. Прокомментируйте смысл названия фильма, о котором идет речь в тексте. Почему для фильма выбран слоган: *Никогда не знаешь, где тебя настигнет любовь* (You never know where love will take you...) Посмотрите фильм и напишите отзыв об увиденном, используя материал предыдущих текстов.

Что случается тогда, когда любовь приводит в такие места, где ты не мог и представить, что окажешься? Об этом фильм американского режиссера Ава Дю Верней «Middle of nowhere» («Тьмутаракань») (2012 год).

Или: Прочитайте начало повести Н.Корниловой «ТьмуТаракань». В чем особенность использованного автором заглавия? Что оно отражает – тему или основную мысль? Учтите: тема и основная мысль могут быть выражены в заглавии текста, которое называет то, о чем пойдет речь в тексте, обозначает место действия или призывает читателя определить свою оценку, выбрать позицию. Исходя из сказанного, выделяют [Педагогическое речеведение, 1998, с. 58-59] заголовки-темы, в которых определяющей является взаимосвязь заголовка и содержания текста («Тарас Бульба», «Степь», «Антоновские яблоки»); заголовки, выражающие основную мысль текста («Горе от ума», «Герой нашего времени», «Живи и помни»); заголовки-ассоциации («Хамелеон», «Грамматика любви»). Прочитайте повесть и напишите отзыв о книге, включив анализ авторской позиции.

Приступая к рассказу о самом нескучном лете в своей жизни, хочу сразу предупредить читателя, что жизнь моя не так длинна, как может показаться, раз уж пишу что-то вроде мемуаров. Да и не столь интересна, как это обычно бывает у тех, кто берется за перо. Сейчас мне почти тридцать, а события, о которых хочу рассказать, произошли ровно десять лет назад.

В то лето, кстати, не слишком жаркое, меня, отъявленную прогульщицу одного из престижных вузов Москвы, родители, заядлые бизнесмены, отправили в ссылку к бабушке в деревню. Деревня та находилась не так чтобы очень далеко от столицы, но на достаточном расстоянии, чтобы в Москву мне было не добраться.

Таким образом, обучение распознаванию и адекватному толкованию логоэпистематических единиц в практическом курсе русского языка призвано предупредить и свести к минимуму вероятность возникновения «коммуникативных сбоев» при межкультурном общении. Целенаправленная работа над русскими логоэпистемами в иностранной аудитории рассматривается нами как один из способов реализации концепции иноязычного образования, в рамках которой изучение логоэпистематических единиц и наблюдение над их функционированием в речи помогает инофонам не только повысить свой уровень владения языком, но и глубже проникнуть в русскую культуру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г., Прохоров Ю.А.* Национально-культурные единицы общения в современном коммуникативном пространстве – лингвометодический аспект // От слова к делу / Сборник докладов: X Конгресс МАПРЯЛ. – М., 2003. – С. 42–50.
- Ковешников В.Н.* Очерки по топонимике Кубани. – Краснодар, 2006. – 252 с.
- Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Старые мехи и молодое вино. – СПб.: Златоуст, 2001. – 72 с.
- Минюшова О.Н.* Топонимы-логоэпистемы в коммуникативном пространстве носителей русского языка: Дис. кан. фил. наук. – М., 2006. – 124 с.
- Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.

Ушакова Н.И.

Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина
г. Харьков (Украина)

N.I. Ushakova

V.N.Karazin Kharkiv National University
Kharkiv (Ukraine)

РУССКАЯ ОНОМАСТИКА В КУРСЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

RUSSIAN ONOMASTICS IN THE «LANGUAGE AND CULTURE» COURSE FOR THE PHILOLOGICAL FOREIGN STUDENTS

Статья посвящена проблемам формирования умений культуроведческого и страноведческого анализа семантики лексики русского языка в курсе лингвострановедения для иностранных студентов-филологов, в частности, рассматриваются вопросы выработки умений анализа национально-культурных компонентов семантики антропонимов, топонимов, зоонимов.

Предлагается система изучения существующих в русском языке форм антропонимов, которая помогает студентам оценивать их с точки зрения происхождения и адекватности использования в процессе межкультурной коммуникации.

Знакомство со способами выделения страноведческой информации топонимов расширяет межкультурную компетенцию иностранных студентов.

Названия животных и звуки, которые они издают, используются для характеристики людей. Владение такой информацией, умениями лингвострановедческого оценивания и использования зоонимов приближает коммуникативную компетенцию иностранного студента к компетенции носителя языка.

The article focuses on the problems of formation the skills of lingual-cultural analysis of Russian onomastics semantics in the «language and culture» course for the philological foreign students. Training the skills of analysis of national and cultural components of Russian anthroponyms, toponyms, zoonyms semantics has been considered.

The system of learning Russian anthroponyms, their origin and adequate using in intercultural communication has been proposed.

The acquaintance with the methods of extraction of national-cultural information of toponyms extends the intercultural competence of foreign students.

The names of animals and their sounds can be used for describing people. Mastering this information and skills of lingual-cultural appraising and using zoonyms bring the communicative competence of foreign students closer to the one of the Russian language native speakers.

Ключевые слова: лингвострановедение, русская ономастика, анализ семантики, антропонимы, топонимы, зоонимы, иностранные студенты-филологи.

Key words: «language and culture» course, Russian onomastics, semantic analysis, anthroponyms, toponyms, zoonyms, philological foreign students.

Подготовка иностранных студентов-филологов, будущих специалистов межкультурной коммуникации, в качестве обязательного компонента включает формирование умений культуроведческого и страноведческого анализа семантики лексики изучаемого языка. Русская ономастика является методически показательным материалом для демонстрации культурологических характеристик языковых единиц в курсе лингвострановедения для иностранных студентов, который читается на факультете иностранных языков Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина.

На примере антропонимов, топонимов, зоонимов студенты могут научиться извлекать лингвострановедческую информацию, сведения о культуре и жизни страны изучаемого языка.

Каждое слово языка является сложной системой, комплексом значений, имеет свое происхождение, внутриязыковые связи. Полное и точное понимание значения и правильного употребления слова возможно только при осознании семантики, внимательном анализе его семантической структуры, интерпретации национально-культурных характеристик.

Студентам необходимо знать, что значение слова имеет структуру, составные части. Это можно продемонстрировать на классическом в методике преподавания РКИ примере.

Что такое книга? Если мы попробуем не перевести, а объяснить это слово, мы увидим, что его значение состоит из частей, компонентов.

1. Книга сделана из бумаги (но есть журналы, газеты, просто бумажные листы без текста, пакет тоже сделан из бумаги). Первой характеристики недостаточно для определения книги. 2. Книга – бумажные листы с текстом (но журнал, газета тоже бумажные листы с текстом, доклад напечатан на отдельных листах). Этой информации тоже мало, чтобы объяснить, что такое книга. 3. Книга – бумажные листы с текстом, соединенные вместе (журнал, газета – тоже бумажные листы с текстом, соединенные вместе). Снова мало информации для точного обозначения. 4. Книга – бумажные листы с текстом, соединенные вместе, имеющие обложку (так же можно определить журнал). Опять неточно, такое определение подходит не только книге. 5. Книга – бумажные листы с текстом, соединенные вместе, имеющие обложку и переплет. Теперь мы описали, что такое книга [Верещагин, 1990].

Все части значения слова *книга* – семантические доли. Многие слова содержат семантические доли, имеющие национально-культурные характеристики. Даже самые простые слова, не вызывающие вопросов и кажущиеся абсолютно понятными, при внимательном семантическом анализе демонстрируют разную степень совпадения выделенных семантических долей. Например, на занятиях по лингвострановедению с иностранными студентами-филологами рассматривались слова «автобус» и «школа». Обсуждение семантической структуры названных лексем выявило национально-культурные доли семантики, как общие, так и различные, например, для носителей китайского, вьетнамского, арабского, дари, русского языков.

У слов есть и национально-культурный фон, т.е. информация, которая связана со словом, окружает его. Носитель русского языка, стараясь объяснить значение слова

«книга», вспомнит афоризмы: Книга – источник знаний; Чтение – вот лучшее учение. Хорошая книга – точно беседа с умным человеком.

Еще пример: слова «изба» и «хата». Первое слово – изба – русский крестьянский дом, сделанный из бревен. Такие дома характерны для центральной и северной России. Хата – дом из дерева, глины, обмазанный сверху белой глиной, такие дома традиционно строили на юге России и в Украине.

У слов «изба» и «хата» есть общая часть значения, общие семантические доли – крестьянский дом, а есть разные, не совпадающие.

Студентам нужно сообщить, что в каждом языке есть группы слов, которые содержат наибольшее количество национально-культурной информации. Эти слова могут многое рассказать о жизни народа. Это лексемы, обозначающие, например, предметы быта данного народа. Русские *блины, изба, валенки*, украинские *борщ, вареники, хата* – такие слова.

Обычно слова с национально-культурными компонентами семантики невозможно перевести, т.к. предметы и явления присутствуют только в одной культуре, в нашем случае – в русской. Такие слова называются безэквивалентными [Влахов, 1986].

Наиболее интересные и методически показательные группы слов с национально-культурным компонентом значения – собственные имена (ономастическая лексика) – антропонимы, зоонимы, топонимы.

Антропонимы – (от греческого *antropos* – человек + *онума* – имя) – собственные имена людей (Андрей, Леночка, Сашка, Петрович, Сергей Николаевич Кузнецов) Зоонимы – (от греческого *zoop* – животное + *онума* – имя) – имена животных (Мурка, Каштанка, Пушок, Снежок) и названия животных, которые используются в переносном значении: медведь, слон, черепаха (о человеке). Топонимы – (от греческого *topos* – место + *онума* – имя) – географические названия (Санкт Петербург, Петроград, Ленинград, Киев, Грозный). Есть еще космонимы, гидронимы, чоконимы, парфюмонимы и другие группы ономастической лексики.

Антропонимы обладают национально-культурным фоном, несут дополнительную информацию, которую нужно учиться находить и интерпретировать.

Например, имена Октябрина, Майя, Владлен (от Владимир Ленин), – появились в советское время. Сейчас они непопулярны. Такие советские имена противопоставлены традиционным русским: Иван, Петр, Павел, Анастасия, Елизавета.

Культурно информативным является и происхождение имен. Альберт, Эдуард, Элла, Герман – иностранные имена, тогда как Владимир, Всеволод, Вера, Надежда, Любовь, Светлана, Лев, Мирослав, Дарина (Дарья) – исконно русские, имеющие славянское происхождение. Значение таких имен можно понять.

Имена имеют социальную окраску: Иван, Емельян, Ефросинья – крестьянские, деревенские, Евгений, Марина, Вадим – городские.

На юге России и в Украине популярны имена Оксана, Богдан, Тарас.

Важно уметь оценить стилевую принадлежность имени: Михайло, Данила – просторечные, Михаил, Даниил – официальные формы.

В каждый конкретный исторический период имена могут быть популярными (употребительными) или непопулярными (неупотребительными). Сейчас популяр-

ны такие имена: Анна, Анастасия, Мария, Дарья, Иван, Даниил, Денис, Андрей. Все эти имена являются традиционными, воспринимаются как исконно русские, но этимологически это не так [Терлак, 1992].

В русском языке немало исконных, славянских имен. В языческой Руси человека могли назвать Первым, Вторунком, Третьяком, Четвертуней, Пятухом – в зависимости от того, каким по порядку он родился в семье. Называли людей Зимой, Летом, Субботой, Поздняком (если поздно родился). Могли назвать Жданом, если родители его долго ждали (или Нежданом, Нечаем). О значении имен Молчан и Буян даже иностранному студенту-филологу нетрудно догадаться.

Предки русских верили в магическую силу имен. Если хотели, чтобы сын вырос сильным и храбрым, ему давали имя Лев. Это имя живет и сейчас. А вот имена Волк, Лиса, Сокол, Орел остались в прошлом.

Важна для правильной лингвострановедческой интерпретации имен информация о том, что когда Русь приняла христианство, вместе с правилами и обычаями христианской церкви она переняла и обычай чествования святых – пророков, мучеников и других легендарных личностей. Каждый день года был днем в честь какого-нибудь святого, который, конечно, имел имя. И имя это обычно было греческим. На Руси установился обычай давать ребенку имя того святого, в день которого он родился. Так появились, например, имена Иван, Николай. Греческих имен в русском языке больше всего: Андрей – храбрый, Анатолий – восточный, Василий – царский, Григорий – внимательный, Галина – нежная, Оксана – гостеприимная, Елена – избранная, Лариса – чайка, Татьяна – хозяйка.

Возникло и слово «именины». Сейчас так иногда называют день рождения. А когда-то это был день памяти святого, чье имя носил человек.

Языковеды выяснили также, что многие русские имена имеют еврейское происхождение. Они пришли к нам из Византии вместе с христианством, которое возникло среди еврейского народа. В староеврейском языке Анна – благодать, Мария – высокая, Даниил – суд божий, Семен – послушный, Тамара – пальма, Яков – хитрец.

Римляне вкладывали в свои имена значение чего-то желанного для человека: Валерий – мужественный, Валентин – здоровый, Максим – самый большой, Феликс – счастливый, Константин – стойкий, постоянный, Виктор – победитель, Наталия – родная.

Старославянские имена уступили место новым, которые так прочно вошли в язык, что сейчас звучат как исконные русские. Еврейские, греческие и римские имена вошли и в другие языки. Лингвист может определить, что староеврейское Ионахан (Йонатан – «Бог дал») – это и русское Иван, и французское Жан, и итальянское Джованни, и немецкое Иоганн, и польское Ян, и испанское Хуан, и английское Джон.

От многих имен образованы русские фамилии: Андреев, Алексеев, Александров, Петров, Иванов, Васильев, Константинов, Семенов, Сергеев, Михайлов, Николаев, Федоров. Этимологически фамилии являются притяжательными прилагательными и обозначают «сын (дочь) того, чье имя является первой частью слова»: Иванов – сын Ивана, Петрова – дочь Петра.

Многие фамилии образованы от названий профессий: Кузнецов – сын кузнеца, Мельников – сын мельника, Портнов – сын портного, Солдатов – сын солдата, Князев – сын князя.

Значения некоторых фамилий связаны с названиями животных: Зайцев, Волков, Воробьев, Медведев, Петухов, Гусев, Бобров, Белкин, Кошкин. Эти фамилии происходят от старославянских имен, которые с появлением греческих постепенно превратились в прозвища, а уже потом стали фамилиями.

На занятиях по лингвострановедению обсуждается и информация о том, что некоторые имена обладают дополнительной социально-культурной семантикой. Например, имена, которые встречаются в пословицах и поговорках: На бедного Макара все шишки валятся (Макар – неудачник). Так говорят о человеке, которому снова не повезло. Мели, Емеля, твоя неделя (Емеля (Емельян) – болтун). Так говорят болтливому человеку, которого не хотят слушать, или дают ему понять, что не верят ему. Любопытной Варваре на базаре нос оторвали (Варвара – любопытная). Это совет не лезть в чужие дела, предупреждение.

Иван – символическое имя русского человека (то же – Иван Иванович Иванов – типичный, обычный человек). Иванов, Петров, Сидоров – каждый, любой, обычные люди.

Для полноценного участия иностранцев в межкультурной коммуникации необходимо объяснить им, что в русской коммуникативной культуре человека могут называть по имени, по имени и отчеству, по фамилии, имени и отчеству, только по отчеству. Все эти варианты имеют разную стилистическую и национально-культурную окраску.

Официальное обращение предполагает использование фамилии и полного имени или имени и отчества (Антон Чехов, Валентина Котова, Гагарин Юрий Алексеевич, Михаил Васильевич Ломоносов, Николай Борисович, Ольга Петровна Назарова).

Использование только отчества имеет оттенок сердечности и уважения, так обращаются к хорошо знакомому человеку старшего возраста: Михалыч, Петровна, Иваныч (вместо Михайлович, Иванович). Но официально так обращаться нельзя.

Краткие и уменьшительные формы имен употребляются только в неофициальных ситуациях, уменьшительно-ласкательные формы – только по отношению к близкому человеку (Сергей – Сережа – Сереженька; Ольга – Оля – Оленька – Олечка).

Фамильярные формы используют при обращении к равному, близкому человеку, они носят грубоватый характер: Серега, Оля, Сашка, Андрюха, Светка.

А имена Матрешка и Петрушка особо маркированы в русской культуре. Это фамильярные формы имен Матрена и Петр, которыми называют любимые национальные игрушки. Такие формы несут информацию об отношении народа к этим персонажам русской культуры.

В курсе лингвострановедения студенты осваивают правила употребления разных вариантов имен, учатся правильно строить грамматические формы русских имен, отчеств, фамилий.

Следующая культурно значимая группа лексем – топонимы – обобщенный термин, он объединяет: названия городов, улиц, площадей (астионимы) рек, морей (ги-

дронимы) и других географических объектов. Они также обладают национально-культурной семантикой (Красное, Белое, Черное, Мертвое море, Индийский океан (гидронимы), Новгород, Белгород, украинские Ровно, Львов, Луганск.

Страноведческая информация топонимов может быть выделена разными способами: – на уровне словообразовательной модели (Нов-город, Ленин-град, Петербург); – на уровне ассоциативных связей (Киев – мать городов русских, Москва златоглавая, Ростов – батюшка, Харьков – первая столица).

Среди топонимов-названий городов выделяют общеизвестные, исторические русские города (Ростов Великий, Суздаль, Владимир, Новгород, Смоленск), а также города, переименованные в советское время, а сейчас получившие старые названия: Петербург – Ленинград – Петербург; Нижний Новгород – Горький – Нижний Новгород, Тверь – Калинин – Тверь, Екатеринбург – Свердловск – Екатеринбург.

Названия улиц часто хранят информацию о занятиях, профессиях, национальности людей, которые там жили (Шляпный переулок, Грузинская улица).

Например, названия московских улиц могут рассказать много интересного о занятиях своих обитателей. Для подготовки материалов данного раздела пособия использованы материалы исследований М. Горбаневского [Горбаневский, 2007]. Студенты с интересом узнают, что в районе современных Скатертного, Хлебного, Столового переулков когда-то жила прислуга, повара, «скатертники» – люди, готовившие к трапезе царей столовое белье. Ремесленники, которые тоже изготавливали скатерти, их в старину называли «столешниками», дали название Столешникову переулку.

В Калашной слободе жили царские пекари, которые среди разнообразных хлебных изделий пекли и калачи. От Калашной слободы получил свое название Калашный переулок. Не меньше чем калачей требовалось царскому столу и различных солений. Изготавливали их «кислошники»: эти мастера жили в Кислошной слободе, по которой получили свои названия Нижний и Средний Кисловские переулки.

В Москве существовала и Трубничья слобода, населяли ее печники и трубчисты («трубники»). Наименование Конюшенной улице дала слобода Конюшки, где находились дворцовые конюшни. В Хамовниках жили ткачи, вырабатывавшие «хам» – суровое полотно, которое шло на изготовление скатертей, полотенец.

Барашевский переулок получил свое название от имени слободы, в которой жили «барашки» – шатерничие царя. Они возили за царем походные шатры. Часто барашкам приходилось следовать за государем во время царских охот. Были в Москве и слободы, которые населяли царские егери, ловчие, сокольники. Свидетельство тому – названия района Сокольники и улицы Сокольническая Слободка, Лосинского проезда (здесь жили ловчие, участвовавшие в охоте на лосей), Охотничьей улицы и некоторых других.

Там, где сейчас находится Гончарная набережная и проходит Гончарный проезд, в XVI – XVII веках стояла Гончарная слобода – центр керамического производства старой Москвы. Выселки гончаров образовались за рекой Яузой не случайно: эта водная преграда могла защитить деревянную столицу от пожаров, ведь именно с огнем связано гончарное ремесло.

В районе современных Большого и Малого Гнездниковских переулков жили «гнездники» – мастера литейного и скобяного дела. «Бронники», населявшие Бронную слободу – откуда и произошли названия Большой и Малой Бронных улиц – изготавливали доспехи (броню), защищавшие воина в бою от холодного оружия. У мастеров, его изготовлявших, также были свои слободы. Это – слобода Лучники, где жили специалисты по изготовлению луков; свидетель тому – современный Лучников переулок. Это и слобода Палаши, на месте которой впоследствии возник Палашевский переулок (палаш – разновидность холодного оружия). Это и слобода, где жили в XVII веке «станошники», изготавливавшие станки-подставки для ружей. Слобода носила название Ружейной, сейчас существует Ружейный переулок.

Место в старой Москве, где жили и работали мастера кожевенного и сыромятного дела, можно определить, найдя на карте Кожевнические переулки (здесь была слобода Кожевники), Верхнюю и Нижнюю Сыромятнические улицы (возникшие на месте Сыромятной слободы). Была в старой Москве и Колпачная слобода. Ее мастера изготавливали головные уборы. Отсюда – Колпачный переулок.

Исчезло из русского языка слово «таган», сейчас оно практически не употребляется. Таганами называли подставки для котлов в виде треножника. Но память об этом слове хранится в названиях Таганской площади и Таганской улицы: площадь возникла в XVIII веке близ Таганской слободы [Горбаневский, 2007].

Студенты с интересом сравнивают принципы возникновения топонимов в русском и родном языках, анализируют названия улиц Харькова: Мироносицкая, Соляркомовская, Лермонтовская, Сумская.

Зоонимы – имена (клички) домашних животных также имеют национально-культурную окраску. Кошек обычно называют Мурка, котов Васька, Барсик, Снежок, Пушок, Дымок. Традиционные русские клички собак – Жучка, Каштанка, Шарик, Бобик, Волчок. Однако не эта информация является наиболее актуальной для обучения иностранных студентов-филологов.

Важно, например, то, что звуки, которые издают животные, часто используют для эмоциональной характеристики речи людей: жужжит (как муха), шипит (как змея), каркает (как ворона), пищит (как мышь), рычит (как лев), мычит (как корова), блеет (как овца), чирикает (как птичка), мурлычет (как кошка) и т.д. [Воробьев, 2007].

Названия животных также используются для характеристики людей: медведь, волк, лиса, свинья. Щенок (грубо) – говорят молодому человеку, когда хотят подчеркнуть его неопытность. Свинья (грубо) – кто-то, кто сделал что-то некрасивое, плохое по отношению к другому человеку. Слово «змея» используется в значении «злой, подлый человек». Пчела (пчелка) – синоним трудолюбивого человека, трутень – нахлебник. Черепаха – медлительный, акула – опасный, хищный, орел – сильный, гордый, курица – глупый, нерешительный, петух – агрессивный, нападающий, слон – неловкий. Работа с данными лексическими единицами должна учитывать личный языковой опыт студента, т.к. часто в его родной культуре слово имеет коннотации, не совпадающие с теми, которые существуют в русском языке.

Названия птиц «сова» и «жаворонок» характеризуют людей, которые утром просыпаются, а вечером ложатся спать рано или поздно.

Чтобы ласково обратиться к близкому человеку, ребенку, употребляют слова зайчик, зайчонок, рыбка, котик, котенок, птичка, ласточка. Наибольшее удивление у студентов вызывает употребление в такой ситуации слова «рыбка» (рыба холодная, скользкая и т.п.).

Наименования животных часто встречаются во фразеологизмах: жить бирюком (как одинокий волк), смотреть волком, волком выть (хоть волком вой), голодный как волк, злой как собака, ползет как черепаха, молчит как рыба, а также в афористике: лучше синица в руках, чем журавль в небе; за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь; как волка ни корми, он все равно в лес смотрит; старого воробья на мякине не проведешь; волков бояться – в лес не ходить. Знакомство с данными единицами помогает адекватно оценивать и характеризовать ситуации, с которыми сталкиваются будущие филологи.

Кроме того, в процессе изучения данной темы курса лингвострановедения [4] иностранные студенты увидели, что в русских антропонимах, топонимах, зоонимах, фразеологии и афористике используются слова, обозначающие элементы природы, быта русского народа, используются названия животных и птиц, характерных для климатических условий России. Это показательные примеры для того, чтобы будущие филологи могли осознать, что слово является источником национально-культурной информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Верещагин Е.М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин, Н.В.Г.Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
- Влахов С.* Непереводимое в переводе: моногр. / С.Влахов, С.Флорин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. 416 с.
- Воробьев В.В.* Люди и животные. Цикл занятий по прикладной лингвокультурологии / В.В.Воробьев, В.В.Дронов, Г.В.Хруслов // Рус. яз. за рубежом, 2007, № 5. – С. 4 – 25.
- Горбаневский М.* Москва. Кольца столетий. Из истории названий местностей и районов, улиц и переулков столицы / М.Горбаневский. – М.: АСТ, 2007. 448 с.
- Терлак Э.М.* Украинский язык для начинающих / Э.М. Терлак, А.А. Сербенская. – Львов: Світ, 1992. 240 с.
- Ушакова Н.И.* Лингвострановедение. учебные материалы и задания для студентов факультета иностранных языков: учебн. пособие / Н.И.Ушакова. – Х., 2012. 122 с.

Эргашева Г.К.

Узбекский государственный университет мировых языков
г.Ташкент (Узбекистан)

G. K. Ergasheva

Uzbek State World Language University
Tashkent (Uzbekistan)

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

WAYS OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL TERMS IN RUSSIAN

Статья посвящена рассмотрению путей формирования психологических терминов русского языка. Описано образование терминов способом аффиксации: префиксации (при помощи собственно русских приставок и заимствованных приставок), суффиксации (посредством суффиксов -ость, -изм, -ций, -ий.; при помощи морфемы -фобия и др.). Также рассмотрено образование сложных терминов путем сложения двух и более слов: термины, состоящие из двух-, трех-, четырехкомпонентных терминов; заимствование терминов из санскрита, английского, греческого, латинского и других языков.

This article deals with ways of formation of psychological terms in Russian. The formation of terms by means of affixation: prefixation – native prefixes, borrowed prefixes; suffixation – by means of: -ость, -изм, -ций, -ий and morphemes as: –фобия and others is described. Production of complex terms by adding two or more words, consisting of two, three or four components is also considered. There are also the cases of borrowings of terms from English, Greek, Latin, Sanscrit and other languages.

Ключевые слова: психологические термины, заимствование, термины сочетания, модели, производные термины.

Key words: psychological terms, borrowing, terms consisting of word combinations, patterns, derivational terms.

Термины в языке появляются тремя путями: А. Внутренний способ обогащения терминологии. Этот способ включает в себя I. Термины-лексемы. Они в свою очередь группируются следующим образом: а) непроизводные термины; б) производные термины; в) сложные термины; г) сокращенные термины (аббревиатуры). II. Термины-сочетания. III. Термины-символы¹.

Б. Внешний способ обогащения терминологии (заимствование).

В русском языке психологические термины подразделяются на следующие виды:

I. Непроизводные термины. Непроизводные психологические термины русского языка составляют большое количество. Например, в БПЭ [Большая психологическая энциклопедия, 2007] всего 458 непроизводных терминов. Многие из этих

¹ Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. – М., 1987. – 104 с. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. – М., 1977. – 247 с. Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения. – Киев, 1989. – 104 с. Циткина Ф.А. Терминология и перевод: К основам сопоставительного терминоведения. – Львов, 1988. – 156 с.

терминов образованы семантически, т.е.: анализ, анкета, беседа, бред, воля, группа, задача, знак, игра, индивид, инстинкт, интеллект, коллектив, конфликт, лидер, ложь, алгоритм, диалог, задача, сигнал, тренажер, боль, стресс, тревога, эйфория, ассоциация, аффект, влияние, внимание, воля дедукция, душа, знак, разум, сигнал, символ, симпатия, ум и др.

II. Термины, образованные способом аффиксации. Это самый продуктивный способ образования производных психологических терминов (префиксация; суффиксация).

«В образовании существительного продуктивным методом является префиксация. Многие приставки русского языка (раз-, со-, сверх-) и заимствованные (анти-, архи-, ультра-) активно участвуют в образовании слов» [Словообразование современного русского литературного языка, 1968].

Приставки активны в образовании прилагательных. В данном случае к продуктивным приставкам можно отнести следующие: пре-, раз-, не-, небез-, без-, сверх-... Активны также заимствованные приставки: архи- (греч. очень, сверхъестественно), а- (греч. нет), анти- (греч. против), интер- (лат. между), ультра- (слишком) и др.

В образовании слов и терминов в русском языке продуктивен и метод суффиксации. Например:

1. С помощью суффикса -ость образованы слова: авторитарность, авторитетность, агрессивность, аддитивность, адекватность, активированность, активность, амбивалентность, ассортативность.

Суффикс – ость присоединяется к двум основам:

– к русской основе: сосредоточенность, сплоченность, способность, ценность, чувствительность, лживость, личность, наблюдательность, надежность, настойчивость, напряженность, активность, деятельность, духовность, потребность, совместимость, рассеянность и др.

– к заимствованной основе: фригидность, эмоциональность, валидность, гениальность, динамичность, индивидуальность, интеллигентность, лабильность, маскулинность, фемининность, модальность, прегнантность, референтность, ригидность, сензитивность, аддитивность, экстернальность, интернальность, валидность, толерантность и др.

2. Многие термины образованы с помощью суффикса -изм: автоматизм, аграмматизм, алкоголизм, альтруизм, антропоморфизм, ассоцианизм, астигматизм, атавизм, аутизм, госпитализм, антропоморфизм, эгоизм, эгоцентризм фанатизм, харизм, бюрократизм, гомосексуализм и др.

3. В системе психологической терминологии многие термины образованы при помощи морфемы -фобия (греч. phobos – «страх»): авиафобия, агирофобия, агорофобия, акарофобия, аквафобия, акнефобия, алгофобия, аллодоксафобия, аматофобия, амихофобия, ангинофобия, англофобия, ангрофобия, анкилофобия, антлофобия, агиофобия, каустрофобия, монофобия, атропофобия, назофобия, эйротрофобия и др.

4. Суффикс -ций- (графическое –ция) также активно участвует в образовании многих терминов русского языка: абдукция, аберрация, абреакция, абсорбция, абстракция, автокоррелляция, агглютинация, аггравация, агитация, адаптация, ад-

дикция, ажитация, акклиматизация, акклимация, аккомодация, аккультурация, идентификация активация, персеверация, актуализация антиципация, ассоциация, децентрация, идентификация, интериоризация, персонификация, самоактуализация, сенсбилизация и др.

5. В русском языке в образовании психологических терминов активной является морфема -ий- (графическое -ия): абулия, авокалия, автаркия, автономия, автоскопия, автосуггестия, автофилия, агевзия, агнозия, аграфия, агрессия, акалькулия, акмеология, алалия, алголагния, алетия, амбидекстрия, амблиопия, амимия, амузия, аналогия, анальгезия, анартрия, анафия, андрогиллия, анергасия, антипатия, аносомия, антропофагия, анальгезия, депрессия, диссимуляция, дисфория, ипохондрия, каталепсия, наркомания, эйфория, ятрогения, алексия, амнезия, апраксия, атрофия, афазия, гипермнезия, деменция, парамнезия, парафазия, эхолалия, эхопраксия, апперцепция и др.

6. Суффикс – (е)ний- (графическое -ние) присоединяется к двум типам основ по происхождению:

– к русским основам: бодрствование, вдохновение, влияние, внимание, воображение, воспитание, восприятие, воспроизведение, вытеснение, деяние, желание, запоминание, значение, опознание, влечение, воздействие, воля воспоминание, забывание, намерение, настроение, переживание, узнавание, умозаключение, самообладание, умение, усвоение, самовнушение, самовоспитание, самообладание, самоопределение, утомление и др.

– к заимствованным основам: группообразование, торможение, коллективообразование, манипулирование, моделирование, шкалирование и др.

7. Суффикс -ств- тоже присоединяется к двум основам:

– к русским: детство, мужество, одиночество, руководство, упрямство, чувство и др.

– к заимствованным: лидерство и др.

III. Сложные термины. В лингвистической литературе указывается, что путем словосложения образуются существительные и прилагательные [Катагощина Н.А., 1980]. В психологической терминологии русского языка сложные термины составляют небольшое количество. Они образованы путем сложения двух слов: психоген, психогигиена, психопрофилактика, психостимулятор, психотерапия, психотоксикология, психофармакология, психотехника, психоанализ, психогении, психоделики, психосоматика, психостимуляторы, психотоксикология, психотроп, психофармакология, самочувствие, психоанализ, психодрама, самовоспитание, самоконтроль, самообладание, самоактуализация, самовнушение, самовоспитание, самоконтроль, самообладание, самоопределение, самооценка, саморегуляция, самосознание, автогипноз, автокорреляция, антипсихиатрия, аутоагрессия, взаимодействие, музыкотерапия, полнезависимость, правосознание, самоактуализация, самонаблюдение и др.

IV. Термины-сочетания (образование термина синтаксическим способом). Как и во многих терминологических системах термины-сочетания составляют основное количество всех психологических терминов, этот показатель составляет 50–60%. Термины-сочетания психологической терминологии русского языка состоят из двух,

трех, четырех компонентных терминов. В БПЭ вошли два термина состоящих из пяти компонентов, и один термин из шести компонентов.

В БПЭ двухкомпонентные термины-сочетания: абстрактная теория, агрессивное поведение, аверсивный контроль, автоматическая речь, авторитарная личность, абстракция содержательная, агнозия зрительная, агрессия вербальная, адаптация сенсорная, активация оптимальная.

Двосоставные термины-сочетания состоят из следующих моделей: «существительное + существительное», «прилагательное + существительное», «глагол + существительное», «существительное + прилагательное».

Например:

– Термины-сочетания модели «существительное + существительное»: ошибка оператора, тест интеллекта, амбивалентность чувств, анализ континента и др.

– Термины-сочетания модели «прилагательное + существительное» встречаются очень часто: афферентный синтез, информационная модель (в эргономике), микроструктурный подход, опознавательные признаки, сенсорная депривация, человеческие факторы, эргатическая система, профессиональная консультация, профессиональная ориентация, профессиональный отбор, психологическая консультация, психологическая помощь, психологическая служба, адаптационный синдром, пограничные ситуации, психическое здоровье, психическое состояние, психосоматические расстройства, ориентировочная деятельность, психологическое время, психофизическая проблема, психофизический параллелизм, психофизическое взаимодействие, патологические сомнения, пограничные состояния, психическое здоровье, проблемное обучение, профессиональная консультация, профессиональная ориентация, дисперсионный анализ, кластерный анализ, регрессионный анализ, социальная желательность, статистические методы, факторный анализ, абсолютная шкала, аверсивное поведение, авторитарная личность, активный анализ и др.

– Термины-сочетания модели «глагол + существительное», наоборот, встречаются очень редко: принятие решения, развитие психики, измерение в психологии, торможение проактивное, торможение ретроактивное, торможение условное и др.

– Термины-сочетания модели «существительное + прилагательное»: тренинг перцептивный, диагноз психологический, рефлекс условный, адаптация социальная, акустика психологическая и др.

В психологической терминологии русского языка очень много многоструктурных терминов:

– Трехкомпонентные: образно-концептуальная модель, психологическая служба школы, тренинг делового общения, тренинг социально-психологический, внутренняя картина болезни, внешняя картина болезни, мышление наглядно-действенное, мышление наглядно-образное, мышление словесно-логическое, эффект незавершенного действия (эффект Зейгарник), первая сигнальная система агрессивное поведение животных, эмоций информационная теория, абсолютная слуховая чувствительность, активный ступенчатый гипноз, амнезия раннего детства, афферентная моторная афазия и др.

– Четырехкомпонентные: психологическая служба промышленного предприятия, психология семьи и брака, биоритмы психической активности человека, локализация высших психических функций, тренажерного обучения психологические проблемы, психология научной организации труда, предметно-ценностное единство коллектива, миннесотский многофазный личностный опросник (ММПИ), алгоритмическое описание деятельности оператора, абсолютный верхний порог ощущений и др.

– Пятикомпонентные: концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений, амбиция как нарушение деятельности сознания.

– Шестикомпонентный: психологические методы профилактики алкоголизма и наркомании.

V. Заимствованные термины. В обогащении психологической терминологии русского языка заимствованные термины играют важную роль. Они заимствованы из греческого, латинского, английского и французского языков. Только один термин йога заимствован из санскрита. Приведем примеры в этом же порядке:

1. Самое большое количество заимствованных терминов психологической терминологии русского языка оставляют исконно греческие термины [Большая психологическая энциклопедия. Самое полное современное издание. – М.: ЭКС-МО, 2007]. Среди них особенно много терминов с элементами акме- (< греч. акте – «вершина»), анализ- (< греч. analysis – «разделение, распространение»), астр(о)- (< греч. aster – «звезда»), био- (< греч. bios – «жизнь»), геронт(о)- (греч. geron (gerontos) – «старик»), диагнос- (< греч. diagnosis – «определить, узнать»), зоо – (< греч. zoe – «жизнь»), кардио- (< греч. kardia – «сердце»), морф(о)- (< греч. morphe – «форма»), нарк(о)- (< греч. пагке – «онемение»), онто- (< греч. ontos – «сущность»), пат(о)- (< греч. pathos – «страдать»), пед(о)- (< греч. pais / paidos – «ребенок, младенец»). Например, акмеология, астрология, геронтопсихология, психодиагностика, психоанализ, психокардиология, психоморфологизм, онтопсихология, психопатология, педология и др.

Прилагательные, заимствованные из греческого языка, также активны в образовании терминов: макроэргономика (< греч. makros – «большой»), микропсихиатрия (< греч. mikros – «маленький»), микроэргономика, олигофренопсихология (< греч. oligos – «небольшой, незначительный»), ортобиотика (< греч. orthos – «правильный»), психоакустика (< греч. akustikos – «овоз»), психогенетика (< греч. genetikos – «генетический»), психогигиена (< греч. hygieinos – «оздоровительный»), психопрофилактика (< греч. prophylaktikos – «хранящий»), психосемантика (< греч. semantikos – «выражающий»).

Среди психологических терминов русского языка встречаются термины, образованные по модели греческая основа + латинское слово: нейролингвистика, психоллингвистика. Есть термин, образованный по модели латинская основа + греческое слово: социогенез.

2. Среди психологических терминов русского языка большое количество заимствованных терминов из латинского языка: девиант (< лат. deviatio – «падение»), дефект (< лат. defectus – «ошибка»), конфликт (< лат. conflictus – «столкновение»), лингво- (< лат. lingua – «язык»), реакт(о)- (< лат. re + actio – «контр + движение»),

рефлекс(о)- (< лат. reflexus – «обратное движение»), секс(о)- (< лат. sexus – «пол»), соци(о)- (< лат. societas – «общество») и др.

Прилагательные, глаголы, местоимения с латинской основой активно участвуют в образовании терминов, например: прилагательные – аддиктология (< лат. addictus – «подчиненный»), сурдопсихология (< лат. surdus – «глухой»), тифлопсихология (< лат. typhlos – «слепой»), проксемика (< лат. proximus – «близкий»); глаголы: психовдлерлогия (< лат. vale – «будь здоров»), когнитивизм (< лат. cognoscere – «понимать»), суицидология (< лат. caedere – «убивать»); местоимение: эгопсгаология (< лат. ego – «я»), суицидология (< лат. sui – «себя»).

В русском языке много производных терминов, образованных по модели латинская основа + русский аффикс: абстиненция, абстракция, авторитарность, авторитет, аггравация, агрессия, аддитивность, активация, актуализация, акцептор, алгоритм, альтруизм, антиципация, аффект, рефлекс, вербальный, суггестия, волюнтаризм, галлюцинации, гениальность, гуманность, дедукция, детектор, детерминизм, идентификация, индивид, инстинкт, интеллект, интенция, интерференция, интуиция, коллектив, коммуникация, конфликт, лабильность, персонизация, перцепция, терапия, редуционизм, релаксация, рефлексия, сензитивность, сенсбилизация, симуляция, статус, стимул, сублимация, темперамент, толерантность, традиция, тремор, фанатизм, фригидность, фрустрация, характер, эгоизм, эгоцентризм, эксперимент, эмоции, эффект и др.

3. Среди психологических терминов русского языка очень мало терминов заимствованных из французского и английского языков: франц.: ажитация, анкета, аттитюд, госпитализм, мотивация, инженерная психология, моделирование, престиж, раппорт, транс; англ.: атрибуция, аффиляция, бихевиоризм, валидность, имидж, импринтинг, инсайт, интеракционизм, интервью, контент-анализ, коэффициент интеллектуальности, лидер, рейтинг, респондент, стресс, суицид, тест, фасилитация, фасцинация, шкалирование, экспектации.

На основе данного материала в Узбекском государственном университете мировых языков ведется создание *Русско-Узбекского* [курсив мой – Г.Э.] словаря психологических терминов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Большая психологическая энциклопедия. Самое полное современное издание. Более 5000 психологических терминов и понятий. – М.: Эксмо, 2007. – 543 с.
- Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. – М., 1987. – 104 с.
- Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. – М., 1977. – 247 с.
- Катагощина Н.А. Как образуются слова во французском языке. – М.: Просвещение, 1980. – 110 с.
- Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения. – Киев, 1989. – 104 с.
- Словообразование современного русского литературного языка. – М.: Наука, 1968. – С. 10.
- Циткина Ф.А. Терминология и перевод: К основам сопоставительного терминоведения. – Львов, 1988. – 156 с.

Хавронина С.А.
Российский университет дружбы народов
г. Москва (Россия)

S. Khavronina
People's Friendship University of Russia
Moscow (Russia)

НОРМЫ РУССКОГО СЛОВОПОРЯДКА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

LINGUODIDACTIC ASPECT OF RUSSIAN WORD ORDER NORMS

В статье рассматриваются особенности порядка слов в русском предложении, трудности его усвоения иностранцами и даются рекомендации по работе над данной темой. Нормы русского словопорядка сложны и многообразны. Лингводидактическое описание порядка слов, ориентированное на преподавание в иностранной аудитории, опирается на современную лингвистику, в частности, на коммуникативный синтаксис, центральной частью которого является учение об актуальном членении предложения. Именно актуальное членение – главный фактор, определяющий последовательность расположения слов в предложении. Рассматриваются также и параллельно действующие факторы, такие как нормы расположение слов в словосочетаниях, взаимодействие порядка слов и интонации, зависимость словопорядка конкретного предложения от контекста. Подчеркивается необходимость при анализе словопорядковых норм строго разграничивать стилистически нейтральную и стилистически окрашенную речь.

The article is devoted to the features of the word order in the Russian sentence, the difficulties of its learning by foreigners and there are the recommendations for the work on this topic. The norms of Russian word order are compound and diverse. Linguodidactic description of word order, focused on teaching foreign audiences, based on modern linguistics, in particular, communicative syntax, the central part of which is the doctrine of the actual segmentation of the sentence. The actual segmentation of the sentence is just the main factor determined the sequence of the words' position in the sentence. The parallel operating factors, such as the norms of the words' position in the word combinations, the interaction of word order and intonation, dependence the word order of the concrete sentence on the context are also considered. The necessity of the differentiation of stylistically neutral and stylistically colored speech during the analysis of word order norms is emphasized.

Ключевые слова: лингводидактика, порядок слов, актуальное членение предложения, тема, рема, словосочетание, интонация, контекст, инверсия, прямой порядок слов, обратный порядок слов.

Key words: Linguodidactic, word order, actual segmentation of the sentence, theme, rheme, word combination, intonation, context, inversion, direct word order, reverse word order.

В отличие от лингвистики, изучающей язык со стороны его структуры и системы, лингводидактика рассматривает язык не только как феномен, но и как предмет преподавания и объект усвоения, оценивает явления и факты языка в отношении их объективной простоты/ сложности, определяет потенциальные трудности освоения

языка иностранными учащимися, вырабатывает рекомендации по предупреждению и преодолению этих трудностей.

Н.М. Шанский, введший термин *лингводидактика* в научно-методический обиход, определил его как «описание языка в целях его преподавания». Г.И. Рожкова назвала лингводидактику «взглядом на язык извне, глазами иностранца». Такой взгляд позволяет преподавателю-практику, методисту, лингводидакту увидеть в языке, изучить и представить в виде методически ориентированного описания то, что носителю языка, в данном случае русскому человеку, представляется само собой разумеющимся.

В процессе овладения речью на русском языке иностранные учащиеся овладевают и навыками словорасположения. Порядок слов как неотъемлемый компонент структуры предложения усваивается ими попутно с изучением морфологии и синтаксиса. Однако, владение иностранными учащимися порядком слов имеет интуитивно-имитативный характер; учащиеся не располагают какими-либо правилами, которыми они могли бы руководствоваться при выборе нужного порядка слов в самостоятельно продуцируемой речи, о чем свидетельствуют ошибки в их письменных работах. Особенно актуальной становится проблема порядка слов в связи с обучением иностранных студентов продуктивной и репродуктивной письменной речи, которая занимает важное место в их учебной деятельности.

Между тем работа над порядком слов в иностранной аудитории до сих пор не выделяется в самостоятельную задачу обучения. В большинстве программ и учебников по русскому как иностранному эта тема отсутствует. Нуждаются в уточнении лингвистические основы описания порядка слов в учебных целях, так как в интерпретации явлений словоупотребления у авторов методических статей наблюдаются существенные различия [Крылова, 1980, 3].

Порядок слов в русском предложении не относится к числу тех синтаксических явлений, закономерности которых лежат на поверхности и легко обнаруживаются при непосредственном наблюдении. Нормы русского словоупотребительного оформления предложения достаточно сложны, так как связаны с действием различных факторов; усвоение их студентами-иностранцами возможно при условии специально организованной, научно обоснованной системы обучения. Лингводидактическое описание предполагает прежде всего выбор лингвистической концепции и интерпретацию ее положений с позиций практики преподавания русского языка в иностранной аудитории. В качестве лингвистических основ описания порядка слов в учебных целях предпочтителен коммуникативный синтаксис – раздел современной науки о языке, изучающий предложение-высказывание со стороны его коммуникативной структуры. Центральной частью коммуникативно-синтаксической теории является учение об актуальном членении.

Основополагающими для лингводидактической интерпретации порядка слов являются следующие вопросы:

- актуальное членение как главный фактор, определяющий расположение слов в предложении;
- порядок слов в словосочетаниях;
- взаимодействие порядка слов и интонации;

- зависимость словопорядка от контекста;
- порядок слов в книжных стилях и устно-разговорной речи;
- инверсивный порядок слов.

Основным фактором, определяющим словопорядок, является членение предложения на две части, первая из которых называет предмет речи и представляет собой исходный пункт высказывания – *тему*, а вторая содержит сообщение о теме – *рему*. Норма для русского языка – препозиция темы и постпозиция ремы, эта последовательность отражает движение мысли от данного к новому, от известного к неизвестному.

«Правильное логическое построение стилистически нейтральной литературной речи требует, чтобы тема как исходный пункт высказывания, часто известный слушателю или читателю, находилась **в начале** предложения, а рема, сообщающая нечто о теме и содержащая обычно новое, неизвестное читателю, – **в конце** предложения, после темы. Нарушение этого правила ведет к нарушению логической последовательности изложения (или к появлению экспрессивной оценки)» [Ковтунова, 1978, 13]

Следует показать учащимся, что тема может быть представлена не только подлежащим, но и любым другим членом предложения, поскольку предметом речи может быть и действие, и объект действия, и различные обстоятельства. Например: *Япония находится в Восточной Азии. Японию называют страной Восходящего солнца. В Японии часты землетрясения.* Во всех трех предложениях предмет речи один – *Япония*, но представлен он разными членами предложения и соответственно назван разными словоформами.

Темой может быть и сказуемое: *Победила (Т) / команда «Зенит». Лучшим игроком был (Т) / Петров*, а ремой – подлежащее. При этом имеет место такой порядок слов, который представляется многим учащимся странным, непривычным, поэтому стоит особо остановиться на вопросе о взаиморасположении главных членов, а именно – о постпозиции подлежащего. Здесь следует выделить два случая. В высказывании, цель которого состоит в сообщении, **кто (что)** является производителем известного действия, носителем известного признака, тема представлена сказуемым, рема – подлежащим, которое располагается в конце предложения. Сказуемое, занимающее начальную позицию, как правило, обозначает данное, названное в предшествующем контексте, например: [*Операция продолжалась три часа*]¹ *Оперировал молодой хирург.* Высказывания этого типа отвечают на вопросы: *Кто это сделал? Кто оперировал? Кто звонил? Кто приходил?*; а предложения с подлежащим-неодушевленным существительным – отвечают на вопросы *Что вас интересует? Что беспокоит? Что вам понравилось?* и под.

В таком же порядке располагаются главные члены и в так называемых нерасчлененных высказываниях, которые отвечают на вопросы самого общего характера: *Что было? Что будет? Что случилось? Что происходит?* В таких предложениях сообщается о наличии, существовании, возникновении, протекании явлений и фактов действительности, рассматриваемых как целое событие, например: *Пришла весна. Тает снег. Прилетели первые птицы; Звенит последний звонок. Поднимается занавес. Раздаются аплодисменты.* Сообщение о событии может начинаться указанием на какие-

¹ Скобки [] обозначают предшествующий контекст

либо обстоятельства – места, времени, причины, условия: *В Москве открывается кинофестиваль. В конце августа проводится праздник урожая. Во всем мире идет борьба против терроризма. На последних выборах победила оппозиция. От бесконечных дождей разлились реки. При горении выделяется углекислый газ.*

Необходимо помнить, что в предложении единицами словопорядка являются не слова, а члены предложения – подлежащее, сказуемое, объектные и обстоятельственные детерминанты, обозначающие кто, что, где, когда, что делает, каким образом, почему, зачем, и другие.

Члены предложения могут быть представлены как одиночными словоформами, так и развернутыми группами. Сравним: *Студенты приняли участие в концерте. Иностранные студенты приняли активное участие в праздничном концерте.* При изменении цели высказывания перемещаются не слова, а члены предложения: *Активное участие в праздничном концерте приняли иностранные студенты.*

В начале работы над порядком слов важно научить студентов, опираясь на смысловые вопросы, определять цель высказывания и помещать 12ным свести все многообразие вариантов порядка слов к пяти основным словопорядковым конструкциям [Хавронина, Крылова, 1989, 22]. Схематично их можно представить следующим образом:

СПК-1: Экспедиция / вернулась.

СПК-2: Вернулась / экспедиция.

СПК-3: В августе экспедиция / вернулась.

СПК-4: В августе / вернулась экспедиция.

СПК-5: Экспедиция вернулась / в августе.

Все остальные случаи расположения слов (членов предложения) представляют собой разновидности основных конструкций в зависимости от морфолого-синтаксических свойств частей речи, представляющих тему и рему, наличия у них распространителей и некоторых других факторов.

Наблюдения над порядком слов, анализ, формулирование правил желательно проводить вначале на материале однотипных изолированных предложений, а затем на материале предложений, включенных в контекст, т.к. выбор той или иной словопорядковой конструкции определяется местом предложения в сверхфразовом единстве. Предшествующее предложение определенно указывает на то, какой член последующего предложения должен стать его темой и располагаться в начальной позиции, например: *Типичная среда для кактусов – саванны. Для саванн характерен длительный период засухи.* Правильное во всех отношениях предложение может оказаться некорректным в данном контексте, например [*Аборигены Новой Гвинеи не знали металлических денег*] **Раковины служили деньгами.* Так как в предшествующем предложении речь идет о деньгах, последующее предложение должно начинаться словом *деньги*: *Деньгами служили раковины.*

Таким образом, порядок слов выполняет функцию средства смысловой (актуальной) связи. В практике преподавания русского языка иностранцам учет контекстуальной обусловленности порядка слов представляется весьма важным моментом, т.к. понимание смысловых отношений между предложениями способствует овладению связной, логической и последовательной монологической речью.

Следует обратить внимание студентов на то, что порядок слов в предложении и словосочетании взаимодействует с интонацией: тема, называющая предмет речи и располагающаяся вначале, отмечается некоторым повышением тона (ИК-4), а рема сопровождается понижением тона и фразовым ударением на последнем ударном слоге в предложении. Интонационная структура фразы ИК-4 (Тема) – ИК-1 (рема) отражает естественный ход целенаправленного течения мысли от данного к новому. Эта интонация имеет автоматизированный характер, она организует ритм стилистически нейтральной речи.

Отмеченные нормы словоупотребления относятся к книжно-письменным стилям – научному и официально-деловому. Наиболее общей и неотъемлемой чертой книжно-письменной речи считается строгое следование нормам литературного языка. Соблюдением норм словорасположения обеспечивается точность и каждого предложения, и сверхфразового единства, и текста в целом.

В речи функционируют не только стилистически нейтральные предложения-высказывания, но и экспрессивно окрашенные, передающие повышенную эмоциональную оценку – одобрения, восхищения, удивления, досады, неудовольствия и др. В таких высказываниях повышается значение начала предложения, где располагаются «самые важные» слова, т.е. рема. Рема может быть вынесена в абсолютное начало предложения или ближе к началу и помещена перед темой. Здесь решающую роль играет интонация – усиленное ударение (ИК-2), оно однозначно выделяет главное – рему, поэтому слова, представляющие рему, могут занимать любую позицию. Например: *Пять у нас будет экзаменов. У нас пять экзаменов будет* и др. Это так называемый обратный порядок слов.

Обратный (субъективный, инверсивный) порядок слов уместен в устно-разговорном общении, в газетно-публицистических текстах, в текстах художественной литературы, в ораторских выступлениях. Прямой (объективный, нейтральный) порядок слов обслуживает все стили; для книжно-письменных стилей – научного и официально-делового его нормы имеют обязательную силу.

Работу над порядком слов в иностранной аудитории следует строить на основе четкого, строгого последовательного разграничения стилистически нейтральной и экспрессивно окрашенной речи. Основное внимание должно быть уделено предложениям с прямым порядком слов. На фоне прямого (объективного) порядка слов и в сравнении с ним можно познакомить учащихся с обратным порядком слов, или инверсией. Для этого полезно показать и проанализировать пары предложений, тождественных по смыслу, т.е. отвечающих на один и тот же вопрос, но различающихся порядком слов и интонацией. Например:

*Богатства Сибири огромны и Огромны богатства Сибири!
Я печален и Печáлен я. [Со мною друга нет...]*

(А.С. Пушкин).

Душа поэта не вынесла...и Не вынесла душа поэта...

(М.Ю. Лермонтов).

Рекомендуемые приемы работы – наблюдение над порядком слов в учебных текстах, формулирование правил, анализ и коррекция ошибок в письменных работах, выполнение специальных упражнений, помогут иностранцу, изучающему русский язык, понять как, в какой последовательности и почему надо располагать слова в русском предложении.

Включение темы «Обучение порядку слов в сложившуюся систему преподавания русского языка иностранцам не требует ее перестройки, работа над порядком слов может проводиться параллельно и в тесной связи с изучением программного лексико-грамматического материала и с развитием устной и письменной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Ковтунова И.И.* Порядок слов и актуальное членение предложения. / И.И. Ковтунова. М.: 1976. 240 с.
- Крылова О.А.* Спорные вопросы актуального синтаксиса // Коммуникативно-синтаксический и стилистический аспекты анализа текста. / О.А. Крылова. М.: 1980. с. 3–21.
- Крылова О.А., Хавронина С.А.* Порядок слов в русском языке. / О.А. Крылова, С.А. Хавронина. М.: 1976. 231 с.
- Хавронина С.А., Крылова О.А.* Обучение иностранцев порядку слов в русском языке. / С.А. Хавронина, О.А. Крылова. М.: 1989. 160 с.

НАПРАВЛЕНИЕ II

ТЕОРИЯ, ИСТОРИЯ
И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕРЕВОДА

Алексеева М.О.
МГУ имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

M.O. Alekseeva
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

CONCERNING THE IMPORTANCE OF HERMENEUTICAL APPROACH TO TRANSLATION OF POETIC TEXTS

В статье рассматриваются проблемы адекватности передачи смыслового содержания поэтического текста в переводе. Анализируется план содержания одного из поздних стихотворений Сергея Есенина в контексте эпохи, биографии и творчества поэта; исследуется полнота передачи системы образов и системы смыслов в переводах этого стихотворения на польский язык.

The article studies the problems of adequacy in transferring the essence of a poetic text in translation. The plane of contents of one of late poems of Sergey Yesenin is being analyzed in connection with epoch, biography and creative work of the poet. Plenitude of transferring system of images and meanings in translation of this poem into Polish is being discussed.

Ключевые слова: художественный перевод, адекватность, система смыслов, Есенин, тема родины, художник и власть.

Key words: artistic translation, adequacy, system of meanings, Yesenin, motherland theme, artist and authorities.

В качестве короткой преамбулы позволим себе несколько общих соображений, не претендующих на оригинальность. Несмотря на очевидную непродуктивность, в литературоведческом и читательском сообществах перманентно возникают споры: так ли уж необходимо знание деталей жизни поэта и основ его мировоззрения, чтобы адекватно оценить глубину его произведений и насладиться их красотой? Насладиться, пожалуй, можно. А вот понять поэтический текст во всей его полноте и сложности и, тем более, переложить его на другой язык с минимальными потерями – вряд ли.

Сегодня наблюдается оживление интереса к пониманию перевода как процесса и результата интерпретации оригинала, и особенно отчетливо эта тенденция проявляется в поисках переводческих стратегий при работе с поэтическими тестами. Но переводчик стихотворного текста, осуществляющий наиболее сложный вид художественного перевода, не может ограничиваться лишь ролью интерпретатора: ведь текст оригинала, выраженный в материале другого языка, неизбежно несет отпечаток творческой личности переводчика, так или иначе воплощает его индивидуальность. Соответственно, сам процесс перевода является

сотворчеством, причем своеобразие вторичного творческого акта определяется наличием общих посылок и эмоционального строя у людей, принадлежащих не только к разным этносам, но и – зачастую – к разным социумам и историческим эпохам.

Формирование коммуникативного намерения переводчика (в качестве интерпретатора и соавтора) в высокой степени связано с *глубинным пониманием* стихотворного текста оригинала, с извлечением из него той сложной палитры смыслов, которая онтологически присуща подлинной поэзии и проявляется именно в «мышлении образами», то есть в сложной символике, нуждающейся в дешифровке.

Очевидно, что потери при переводе поэтических текстов определяются прежде всего уровнем понимания оригинала самим переводчиком: ведь каждый перевод – это попытка нового прочтения. При этом «переводчики априорно исходят из того, что текст оригинала понят полностью», в результате, «немалая доля переводческих ошибок происходит в силу неполного или искаженного понимания оригинального текста» [Гарбовский, 2007]. Такого рода переводческие ошибки коренятся, кроме всего прочего, в неумении или нежелании переводчика провести тщательный анализ системы образов и смыслов, заложенных в тексте, и вписать эту систему в конкретную историческую эпоху и жизненные коллизии автора. Одна из важнейших задач переводчика – «исчерпывающая передача смыслового содержания подлинника» [Федоров, 1983, с. 151] (при сохранении полноценного формального и стилистического соответствия) – не может быть решена без герменевтического анализа не только самого текста, но и – что не менее важно – авторской поэтики в целом. Особенно, если это касается поэта со столь непростой творческой судьбой, изобилующей взлетами, спадами и крутыми поворотами, как у Есенина.

Сергей Есенин – один из самых читаемых русских поэтов в Польше – переводился очень активно. К сожалению, внешняя ясность и прозрачность есенинских стихов, создающие иллюзию простоты и очевидности их смыслового содержания, не инициируют переводчика к постижению сокровенных смыслов. Так, на наш взгляд, одно из известнейших стихотворений Есенина «Вижу сон. Дорога черная...» – внешне простое, даже незатейливое, но раскрывающее позицию поэта в отнюдь не новой для мировой культуры ситуации противостояния художника и власти, – не нашло адекватного воплощения в переводе. Показательно, что такие блестящие поэты, как Владислав Броневский, современник Есенина, и Тадеуш Новак, оставившие нам множество прекрасных переводов есенинских стихов, именно к этому стихотворению не обращались – может быть, как раз потому, что, обладая безупречным поэтическим слухом, интуитивно ощущали наличие некоего ускользающего смысла, нечитаемых аллюзий. Более того, и в отечественном литературоведении этот текст практически не анализировался, – а между тем это одно из самых ярких произведений Есенина: пронзительное, глубокое, наполненное сложными реалиями. Попытаемся расшифровать систему смыслов, заложенных в нем, опираясь на темы и мотивы, многократно возникающие в лирике двух последних лет его жизни.

Вижу сон. Дорога черная.
Белый конь. Стопа упорная.
И на этом на коне
Едет милая ко мне.
Едет, едет милая,
Только нелюбимая.
Эх, береза русская!
Путь-дорога узкая.
Эту милую, как сон,
Лишь для той, в кого влюблен,
Удержи ты ветками,
Как руками меткими.

Светит месяц. Синь и сонь.
Хорошо копытит конь.
Свет такой таинственный,
Словно для единственной –
Той, в которой тот же свет
И которой в мире нет.
Хулиган я, хулиган.
От стихов дурак и пьян.
Но и все ж за эту прыть,
Чтобы сердцем не остыть,
За березовую Русь
С нелюбимой помирюсь! (с.159)¹

Написано в 1925 году, в начале июля. Меньше чем через полгода поэта найдут мертвым в номере ленинградской гостиницы «Англетер».

В основе сюжета этого стихотворения лежит описание сна поэта. Надо сказать, что мотивы сновидений (или видений) в стихах 24–25 годов звучат весьма отчетливо: сон и явь переплетаются в поэтическом мире Есенина, образуя довольно прихотливую художественную реальность. Не буду приводить конкретные примеры – поверьте, их множество и все они связаны с образом послереволюционной России, жизнь в которой воспринимается поэтом как страшный сон (заметим на будущее, что и «милая, как сон»).

Очевидно, что сон лирического героя этого стихотворения наполнен особым, сокровенным смыслом – но как раскрыть его?

«Вижу сон. Дорога черная. // Белый конь. Стопа упорная». Поражает лапидарность стиля, свидетельствующая о высокой степени внутренней концентрации. И тут же возникает неожиданная, фольклорно-частушечная, разухобистая интонация, отчасти снимающая тревожное чувство, навеянное первыми строками: «И на этом на коне // Едет милая ко мне. // Едет, едет милая, // Только нелюбимая». Значит, стихотворение все же о любви? О свидании с милой? Озадачивает, правда, несколько странная формула – «милая, только нелюбимая». Не слишком характерная и для русского фольклора, и для Есенина. В странном сне лирического героя женский образ приобретает загадочную амбивалентность: с одной стороны, «милая», то есть близкая, дорогая, с другой – «нелюбимая», то есть близость вынужденная, неестественная, движением души не поддержанная. Эта вынужденность, заданность усугубляется возникшим в начале следующего шестистишия образом узкой дорожки («путь-дорога узкая»), не оставляющей герою свободы действий и права выбора.

Чтобы понять смысл этого стихотворения, нам надо расшифровать странный, двоящийся образ лирической героини. Но в какой плоскости искать ключ к разгадке?

Уже в начальных строках этого стихотворения ощущается какая-то грозная неотвратимость: по черной дороге упорно продвигается белый конь с загадочной всад-

¹ Здесь и далее цитаты стихов Есенина даны по изданию: Есенин С.А. Собрание сочинений: В 5 т. Т.3. М.: ГИХЛ, 1967; номера страниц указаны в тексте в круглых скобках.

ницей. Не Смерть ли приближается к герою? Эта ассоциация, в общем, лежит на поверхности и как будто подтверждается всем строем есенинской поэзии последних лет. Может быть, двойственность героини связана с борьбой добра и зла или, точнее, с дихотомией небесного и земного начал?

Отчасти в этом ключе прочитала стихотворение в еще 60-х годах Анна Каминьска [Jesienin, 1967, s.182–183], очень яркий поэт и прозаик, основой зрелого поэтического творчества которой стало религиозное постижение смысла бытия (будучи ревностной католичкой, она, в частности, осуществила переложение на польский язык всех псалмов). Ее перевод наполнен отчетливым сакральным содержанием: в третьей строфе лирическая героиня названа «Jedyna» (с заглавной буквы!), что является одним из именовании Девы Марии, и свет, который она излучает, получает не одно (как в оригинале), а два определения: не только «tajemny» – «таинственный», но и «inny» – «нездешний». Таким образом, в стихотворении возникает антиномия «Jedyna-niejedyna», то есть противопоставляется божественное и мирское воплощение женственности. Переводчица в первой же строфе вполне отчетливо расставляет смысловые акценты, называя лирическую героиню «wybrana ... jeno że niekochana». И здесь обращает на себя внимание очень важная игра смыслов: «wybrana» может означать как «выбранная» (и в этом проявляется некая рассудочность действия), так и «избранница» (то есть «возлюбленная»). Но и в том, и в другом случае она, *нелюбимая*, имеющая вполне плотское воплощение, противопоставляется бестелесной *любимой* – в высоком, духовном смысле этого слова. Определенную стилистическую окрашенность – книжную, возвышенную – всей фразе придает и несколько архаичное слово «jeno» («лишь, только»).

Очень все красиво, только в есенинском тексте нет *никаких* указаний на связь лирической героини с образом Богородицы. Так что сакральный, христианский подтекст – это все фантазии переводчика.

Переведем наши поиски в житейскую плоскость и предположим, что речь идет о Софье Толстой, внучке великого писателя, на которой женился Есенин, и о каком-то его мимолетном увлечении. Может быть, в основе сюжета стихотворения лежит банальный любовный треугольник?

По этому – самому простому – пути пошел переводчик Адам Поморский [Jesienin, 1984, s.236]. У этого популярного публициста, вице-президента польского ПЕН-клуба, мы видим стремление максимально точно пересказать странный (и совсем не страшный!) сон русского поэта, навеянный сложными взаимоотношениями с двумя женщинами, – про одну лирический герой говорит: «*miła, a niekochana*» («милая, но нелюбимая»), а про другую «*ta jedna, którą kocham*» («та единственная, которую люблю») и «*której nie ma na świecie*» («которой нет на свете»). Поскольку сакральная тема не возникает, остается предположить, что любимая женщина героя умерла, а осталась только не очень любимая (по-видимому, жена), с которой он и вынужден примириться, за неимением лучшего.

Итак, мы видим, что в переводах, как и в оригинале, уже первая строфа задает определенную систему смыслов и образов, определяющих план содержания всего стихотворения.

Второе шестистишие начинается *обращением*: поэт закликает русскую березу помочь ему, удержать эту «милую» «ветками, как руками меткими». Причем глагол «удержать», скорее, означает не «поддержать», то есть уберечь от падения, а «задержать», то есть остановить, ограничить движение. Возникает естественный вопрос: зачем же задерживать милую, которая едет к лирическому герою? «Лишь для той, в кого влюблен», – отвечает сам автор. Туманный ответ. Ясно только, что одновременно существуют «та, в кого влюблен», – бесконечно далекая и недостижимая, и «милая, только нелюбимая», с которой поэт ощущает какую-то странную, болезненную, но нерасторжимую связь; ее приход не радует лирического героя, даже связан с какой-то опасностью для него, и он просит защиты и помощи у «березы русской» (заметим, что в последней строфе появляется «березовая Русь» – и это принципиально важно для понимания смысловой структуры всего стихотворения).

Очевидно, что здесь обращение к березе приобретает особый смысл: мучительное противоречие между «нелюбимой» и «любимой» лирический герой как будто пытается разрешить для себя, ориентируясь на некую константу, постоянно живущую и его душе, – и это береза, то есть символ России. В переводе Каминьской тема России звучит достаточно отчетливо: лирический герой готов примириться с *земным* ради сохранения *небесного*, причем очень важно, что сама возможность этого выбора обусловлена существованием «березовой Руси» («...Przez moją Ruś brzezinną, // Zgodzę się z niejedyną») – именно с ней связана сакральность образа. При этом заметим, что у Каминьской герой примиряется с нелюбимой «**через** березовую Русь», а не «**за** березовую Русь» (как в тексте оригинала), поэтому мотив *жертвенности* не возникает: есть инструмент, средство, способ, а не цель, ради которой герой готов на самопринуждение. А у Покорского есенинская «березовая Русь» вообще превратилась в «русские березы вдоль дороги» («ruskie brzozy w drodze»), и никакой смысловой глубины в этом образе нет – просто своеобразная примета страны, как ливанский кедр или грузинская виноградная лоза.

Совершенно очевидно, что двоящийся женский образ и связанный с ним образ русской березы являются ключом к дешифровке смысловой структуры всего стихотворения. Однако для полной картины следует вписать это стихотворение в контекст есенинского творчества.

В стихах последних лет Есенин достигает почти пушкинской чистоты и ясности: он созрел как художник, он чувствовал в себе мощный потенциал и стремился его реализовать, он хотел, чтобы его услышала страна. Но как этого достичь?

В двадцатые годы поэт упорно стремился наладить контакт с властью, убедить руководство страны, что он свой, что он нужен: «Хочу я быть певцом // И гражданином, ... // В великих иматах СССР» (т. 3, с. 44) Невольно вспоминается, как загнанный в угол Осип Мандельштам, предчувствуя трагический исход, так же заклинал сам себя в «Стансах»: «Я должен жить, дыша и большевея...» [Мандельштам, 1991, с. 217-218]. Потому что, «не большевея», при этом режиме не позволительно ни жить, ни дышать. Но власть недоверчива и подозрительна и «большеветь», то есть становиться своим, позволяла далеко не всем (и Мандельштаму не позволила). Легко обвинить Есенина в неискренности и ангажированности. Но это не конформизм, а мучительное осознание необходимости вписаться в новую реальность, найти свою экологическую

нишу, свою дорогу: «*Стой, душа, мы с тобою проехали // Через бурный положенный путь. // Разберемся во всем, что видели, // Что случилось, что стало в стране...*» (с. 139–140). Заметим, что такая рассудительность не была ему свойственна раньше: реакция Есенина на события всегда отличалась резкостью и спонтанностью, ведь не побоялся же он бросить власти в лицо: «*Веслами отрубленных рук // Вы гребетесь в страну грядущего*» (т. 2, с. 84)! Теперь же он постоянно сам себя уговаривает, заговаривает, закликает смириться с неизбежным, принять как данность все происходящее: «*Приемлю все. // Как есть все принимаю*» (с. 24); «*Принимаю, что было и не было...*» (с. 140); «*...Ничего не могу пожелать, // Все, как есть, без конца принимая, // Принимаю – приди и явись, // Все явись, в чем есть боль и отрада*» (с. 155).

Необходимость примирения со всем, что творится в стране, стремление обрести внутренний покой, то есть своеобразное «непротивленчество», становится основным мотивом есенинской лирики последних лет. Есенин принадлежал к тому типу художников, которые органически были не способны лгать в творчестве (Владислав Ходасевич, не самый близкий ему, но очень тонко чувствующий поэт, писал, что он всегда «был бесконечно правдив в своем творчестве и пред своей совестью» [Ходасевич, 1992, с. 169]). Именно поэтому Есенин столь мучительно, с каким-то отчаянием пытается *сердцем* принять эту новую жизнь: «*Я живу давно на все готовый, // Ко всему безжалостно привык*» (с. 176); «*Жить нужно легче, жить нужно проще, // Все принимая, что есть на свете*» (с. 203). Но как полюбить страну «самых отвратительных громил и шарлатанов» (с. 302)?

Похоже, что неизбежная любовь к России – *единственное*, чем он по-настоящему дорожил: это составляло некую основу жизни, давало ощущение твердой почвы под ногами. Без этого невозможны ни жизнь, ни творчество, ибо гармония с самим собой, пусть зыбкая, ненадежная, достигается только в ощущении своей принадлежности к «*полевой России*». Только она – любимая, «*единственная*».

К 1925 году Есенин как будто утверждает себя в новом качестве, приходит к окончательному решению примириться с неизбежным – так фраза «с нелюбимой помирюсь» из *бытового* дискурса переходит в дискурс *исторический* в значении: «приму вызовы времени, примирюсь с существующим порядком вещей». Поэт *отчетливо формулирует, ради чего*: «за эту прыть, чтобы сердцем не остыть», то есть за творческую «прыть», ради возможности сохранить в себе то поэтическое горение, без которого стихи не рождаются. Значит, надо сердцем принять новую Россию и связать с ней свою творческую жизнь.

Очевидно, «*милая*» и «*единственная*» – это не две женщины, а две России. Пользуясь определениями самого Есенина, это «Русь советская» и «Русь уходящая». Тогда становится вполне естественным, что лирический герой закликает именно «*березу русскую*» задержать, отсрочить наступление новой России на Русь прежнюю, деревенскую, столь дорогую сердцу поэта. Но ведь это не две страны, а одна! И разделить ее невозможно. Отсюда и возникает странный, двоящийся образ: вполне реальная «*милая, только нелюбимая*», с которой необходимо «помириться», чтобы «сердцем не остыть», то есть не утратить способность любить, страдать, верить, писать стихи, и призрачная «*единственная*», мерцающая таинственным небесным светом.

Что же тогда значит этот странный «сон»? Как нам его истолковать?

Это фактически установка к действию. Поэт видит неумолимое движение России по пути, заданному стране после большевистского переворота, и понимает, что ради сохранения связи с родиной, ради счастья жить и творить в своей стране, ради возможности состояться как большой художник он должен принять эту новую жизнь. Иначе – гибель.

Проблема адекватности стихотворного перевода по-прежнему остается одной из самых сложных – ведь чем ярче и талантливей перевод, тем отчетливей и неизбежней проявляется в нем индивидуальность переводчика. В нашем случае, ни один из переводчиков не отразил сложную проблематику оригинала. Анна Каменская, расшифровывая систему смыслов исходного текста, основывалась на индивидуальном когнитивном опыте. Она дала свое, *религиозное* прочтение стихотворения, которое освещается образом Богородицы как хранительницы Руси. Это ярчайший пример того, сколь отчетливо переводчик реализуется в тексте как творческая личность со своей иерархией ценностей, определенно влияющих на иерархию смыслов, заложенных в переводе. Но при этом в переводе Каменской утратилась существенная часть смыслов оригинала и проявился новый – сакральный, провиденциальный – план содержания, привнесенный самим переводчиком.

В опубликованном двадцать лет спустя переводе Адама Поморского потери на этапе расшифровки смыслов еще существеннее. В польском тексте практически не звучит тема России и не проявляется историческая составляющая. В итоге, сходная с оригиналом система образов несет в себе предельно упрощенную систему смыслов: переводчик не дает польскому читателю внутренних оснований для герменевтической деятельности, для поисков новых, неочевидных трактовок с привлечением экстралингвистической информации, располагая план содержания стихотворения в приземленно-бытовой плоскости. А ведь в этом есенинском стихотворении отражены мучительные размышления большого художника, поставленного перед трагическим выбором в сложнейшую историческую эпоху, осознание им неизбежности жертвы во имя возможности говорить со своей страной!

Возникает, старый, как мир, вопрос: вместима ли вся палитра смыслов оригинала в перевод? Ответ остается на совести переводчика: даст ли он себе труд провести серьезный герменевтический анализ текста оригинала и творчества художника в целом или ограничится «ощущениями», возникшими непосредственно при прочтении текста и краткой общедоступной информацией биографического характера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Гарбовский Н.К.* Теория перевода. М., 2007. С.516.
Есенин С.А. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 3. М.: ГИХЛ, 1967.
Мандельштам О.Э. Собрание сочинений: В 3 т. Т. 1. М.: Терра, 1991. С. 217–218.
Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М. 1983. С. 151.
Ходасевич В.Ф. «Некрополь» и другие воспоминания. М., 1992. С. 169.
Jesienin S. Inonia i inne wiersze. Warszawa.: MAW, 1984. S. 236–237.
Jesienin S. Poezje. Warszawa.: PIW, 1967. S. 182–183.

Перевод Адама Поморского

Śni się sen. Droga bita.
Biały koń. Rwą kopyta.
I przez noc na tym koniu
Jedzie miła po błoniu.
Jedzie, jedzie do rana,
Miła, a niekochana.

Ech, ty, brzoza ruska!
Wążka droga-dróżka.
Przed miłą, przed snem płochym,
Dla tej jednej, którą kocham,
Rozkrzyżuj się konarami
Jak zwinnymi ramionami.

Świeci miesiąc. Sen po lesie.
Dobry koń drogą niesie.
Blask tajemnej godziny
Jak dla jednej jedynej,
W której też światłość świeci
Której nie ma na świecie.

Chuligan ja, chuligan,
Z tego się nie wymigam.
Choć wierszem się upiję,
Lecz serca nie zabiję.
Za te ruskie brzozy w drodze
Z niekochaną się pogodzę.

Перевод Анны Каменьской

Śni mi się. Droga czerniejąca.
Biały koń. Stopa tupocąca.
A na tym, na biegunie
Jedzie wybrana ku mnie,
Jedzie, jedzie wybrana,
Jeno że niekochana.

Ej, ty brzoza rosyjska,
Drogo-ścieżyno niska.
Miła, co jak sen płocha,
Dla tamtej, którą kocham,
Zatrzymaj gałązkami,
Jak zręcznymi rękami.

Świeci miesiąc. Sen modry.
Gna z kopyta koń dobry.
Blask jest tajemny, inny,
Jakby dla tej Jedynej,
W której blask ten sam świeci,
Której nie ma na świecie.

Chuligan ja nad chuligany.
Od poezji durny i pijany,
Lecz przez ten cwał i galop,
By serce nie zmartwiało,
Przez moją Ruś brzezinną,
Zgodzę się z niejedyną.

Ашимханова С.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби
г. Алматы (Казахстан)

S. Ashimhanova
Al-Farabi Kazakh National University
Almaty (Kazakhstan)

ИСТОРИЯ ПЕРЕВОДА ПРОЗЫ ГАБИТА МУСРЕПОВА НА РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

HISTORY OF TRANSLATION OF GABIT MUSREPOV'S PROSE INTO RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

В статье рассматриваются вопросы перевода прозы Г. Мусрепова на русский и английский языки, выявляются погрешности в интерпретации заглавий его рассказов в оригинале и переводном тексте. Особое внимание уделено поэтике заглавий рассказов и повестей Габита Мусрепова, анализируются их функции в раскрытии авторского замысла, интерпретируются переводные варианты заглавий нескольких произведений малой прозы писателя. На примере анализа двух переводов рассказа Габита Мусрепова «Талпак танау» выявлены сильные и слабые стороны переводных заглавий этого произведения.

The article deals with the methods for ascertainment of the adequacy in fiction translation.- On basis of the comparison of original fiction concepts' characters and fiction concepts' characters in translation we judge whether the fiction translation is adequate.

Ключевые слова: полифоничность заглавий, адекватность перевода оригиналу, функции имени собственного, прием кинематографического видения, монтажность сюжета.

Key words: adequacy; equivalence; fiction concept; metaphor; context; characters of the fiction concept, polyphonic of titles, arrangement of a subject.

Габит Махмудович Мусрепов принадлежит к удивительному поколению писателей, составивших поистине «могучую кучку» в истории казахской литературы. Он еще при жизни стал классиком. Художественный мир писателя самобытен и формировался в течение всей его творческой жизни под влиянием восточного поэтического эпоса, русской и западноевропейской классики. Г. Мусрепов широко использовал принцип полифонического повествования с несколькими точками зрения, разработал новый тип связей внутри системы «автор-герой», используя музыкальный прием контрапункта.

Творческую манеру писателя также отличает особого характера мозаичность изображения, что порождает внимание к тончайшим нюансам звукового произношения и звукового соответствия. Эмоциональная и знаковая сущность слова создает синтаксическую напряженность каждого элемента речи Г. Мусрепова. При переводе их на русский язык возникают определенные трудности, связанные с передачей художественного образа и впечатления о нем на другой язык.

В архитектонике текста особую функцию выполняют заглавия. Мусреповские заглавия полифоничны, они направлены на достижение гармоничной полноты за-

мысла. Во многих заглавиях экспонируются сквозные в творчестве Мусрепова образы, в которых заложен генетический знаковый код. Интерпретация перевода их на русский и английский языки язык позволяет понять своеобразие мусреповской поэтики.

Сам Габит Мусрепов на протяжении многих лет занимался переводами, предоставил казахскому зрителю возможность увидеть и услышать трагедию Шекспира «Антоний и Клеопатра», комедии Мольера «Скупой» и А.Н.Островского «Таланты и поклонники». Сделанные им переводы «Песни о Буревестнике» А.М.Горького, романа М.Шолохова «Они сражались за Родину» также достойны внимания. И его произведения довольно часто и быстро переводились на русский язык, причем в качестве переводчиков выступали тонкие стилисты, знатоки языка, писатели А. Белянинов, Такен Алимкулов, В.Дудинцев, Г. Бельгер.

Возможно, в недалеком будущем будет осуществлен адекватный мусреповскому художественному таланту и стилю перевод всего его наследия. Габит Мусрепов – тонкий стилист, великолепно владевший искусством слова. Все, кто соприкасался с ним в период его творческой деятельности, отмечают необычайную требовательность писателя к себе и умение слушать и прислушиваться к мнению собеседника, в первую очередь, переводчика.

Габит Мусрепов прекрасно понимал, что в процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные складывания мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки. Он придерживался мнения, что в действительности художественный перевод есть воссоздание произведения, написанного на одном языке, художественными средствами другого языка. И свою задачу как переводчика видел в том, чтобы максимально точно подобрать те средства и приемы, которые будут способствовать этому процессу. С такими же мерками он подходил к тем, кто осуществлял перевод его текстов. Переводчик и писатель Герольд Карлович Бельгер считает, что «переводить его крайне тяжело. Как тонкий стилист и знаток казахского языка, он умел и любил играть словами. У него был сложный синтаксис, и поэтому он редко прибегал к шешенскому, бийскому красноречию» [Бельгер, 2002]. Мусрепов и сам осознавал, что по этой причине переводить его на русский очень трудно, и предупреждал переводчиков обо всех опасностях и трудностях. Многолетняя работа с его текстами позволила мне прийти к неутешительным выводам, сделанным в ходе беседы с журналистом «Казахстанской правды» о творческой лаборатории писателя: «Он словно гладью вышивал и даже в те запретные годы сумел донести до читателя свои сокровенные мысли. Но это только в оригинале. В переводе же...<...> для того, чтобы уложить их в общий цензурный запрос, именно эти места либо упущены, либо приукрашены. Перевод не только искажал и не передавал сокровенных и тайных мыслей Мусрепова, но самое главное – в нем не было казахского менталитета, а было лишь общее советское «ура». Единственным переводчиком, который его удовлетворил, был Герольд Карлович Бельгер. С переводами всех остальных писатель вынужден был соглашаться, чтобы хотя бы в таком виде его узнал общесоюзный читатель. Самое ужасное, что на другие языки – армянский, болгарский, французский –

Мусрепова переводили с русского. Из-за этого его оценивают порой как второразрядного писателя» [Шимырбаева, 2002].

К сожалению, история переводов его прозы с казахского языка на русский и другие языки до сих пор остается малоизученной, так же, как и вопрос о способах передачи его неповторимого стиля на другой язык. В современном литературоведении Казахстана нет обстоятельного анализа переводов произведений Г. Мусрепова, лишь встречаются отдельные статьи, посвященные проблемам работы того или иного русского переводчика над мусреповским текстом.

Общеизвестно, что одной из основополагающих задач переводчика является создание художественного перевода, адекватного подлиннику. Переводчик в процессе своей работы сталкивается со многими трудностями и, стремясь передать идейно-смысловое содержание оригинала со всеми нюансами, впадает в многословие, в результате получается совершенно новый текст, не соответствующий подлиннику. При этом теряется внутреннее содержание переводимого произведения, хотя в какой-то мере сохраняется его формальное внешнее сходство. Поэтому не случайно одним из главных факторов успешного перевода с казахского языка на русский являются теоретические знания и эрудиция переводчика, хорошее знание им казахского языка, истории, культуры, литературы, быта и национальных традиций и обычаев казахов. Все это будет способствовать адекватной передаче исторических и бытовых фактов, не имеющих аналогий в культуре и быту того народа, на язык которого переводится произведение.

Исследователи проблемы художественного перевода Казахстана считают, что изоляцию казахского и русского читателя создает ряд причин, и, не в последнюю очередь, малое количество профессиональных переводчиков, в совершенстве владеющих литературными казахским и русским языками. Исключение составляет вышеупомянутый Герольд Карлович Бельгер, которого считают человеком-«оркестром» из-за его безупречного владения тремя языками: казахским, русским и немецким. К его заключению: «Сегодня я могу сказать одно: Мусрепов терпеливо ждет своего переводчика. И остается лишь сожалеть, что из-за плохих переводов русский читатель, к сожалению, плохо знает творчество этого большого писателя», – необходимо прислушаться [Бельгер, 2002].

В процессе работы с оригинальными и переводными текстами мусреповской прозы я обратила внимание на то, какой емкой семантикой наделены названия всех без исключения произведений. Заглавия прозы Г. Мусрепова – самые разнообразные и необычные, нарушающие устоявшиеся традиции не только в казахской, но и русской литературы. Нередко в заглавие выносятся имя героя (героини) повествования, в ряде случаев в сочетании с родом занятий, жизненным предназначением: «Ер Қаптағай», «Атақты әнші Майра», «Күсен», «Ақлима», «Әмина», «Біздің Би-аға», «Ұлпан» и т.д. Перевод таких заглавий на русский язык не составил труда, хотя в зависимости от желания переводчика в них также внесены дополнения (для разъяснений, констатации): «Ер Қаптағай» – «Легенда о Каптагае» (жанровое обозначение понадобилось переводчику для того, чтобы подчеркнуть необычность сюжета), «Атақты әнші Майра» – «Знаменитая певица Майра» (о драматичной судьбе яркой, незаурядной личности), «Ақлима» – «Материнский гнев», «Әмина» – «Мужество

матери» (в этих двух рассказах, написанных под влиянием М.Горького, переводчики во главу угла ставят силу женщины, борющейся за справедливость). Сложнее было передать на русский язык уважительно-почтительную, любовную интонацию рассказа-воспоминания о поэте Беимбете Майлине, погибшем в тридцатые годы. Произведение «Біздің Би-аға» – в одном варианте перевода названо как «Наш Би-аға», что обнажает крайнюю степень стилистической неряшливости и в другом случае имеет заглавие «Наш Беимбет», что также не отражает глубину авторского отношения к герою текста. Заглавие одного из лучших произведений Габита Мусрепова – повести «Ұлпан» в русском переводе также претерпело изменения: «Улпан ее имя». Переводчик вместе с автором посчитали уместным объяснить русскоязычному читателю функции имени собственного. Они учли возможность заблуждения читателя, незнакомого с семантикой казахской антропонимики, из-за звукового и грамматического оформления этого слова, которое согласно законам русского языка могло быть отнесено к словам мужского рода.

В этом отношении показательна и поучительна история создания и перевода рассказа Габита Мусрепова «Талпақ танау», вызывающего у казахскоязычного читателя из-за названия улыбки и смех. Этот рассказ удостоен был особой чести, не только многократно публиковался в различных сборниках и во всех собраниях сочинений писателя, но был помещен и в школьные хрестоматии советского времени.

Основания для подобных знаков отличия достаточно весомы: в 30-е годы и события, отраженные в рассказе, и особая юмористическая тональность повествования должны были производить сильное впечатление. По-особому относился к этому рассказу сам писатель. Достаточно напомнить, что написан рассказ как своеобразный «репортаж» с реального места событий, то есть он в достаточной степени автобиографичен. Колхоз «Жаңа жол», организованный на территории родного аула автора, стал реальной географической точкой отчета событий. Поэтому писатель относится к описываемым событиям с большей долей ответственности, серьезно подходит к выражению оценок и мнений как своих земляков-аульчан, так и к высказываниям и рассуждениям «от рассказчика», то есть самого себя. В оригинальном тексте Габиту Мусрепову удастся с помощью совмещения различных точек зрения сохранить равновесие. Автор-рассказчик не вмешивается напрямую в повествование, избегает поучений, выводов, назидательных сентенций. Он – участник событий, фиксирует все, но он соблюдает степной этикет, придерживается корректного нейтралитета.

Стилистика заглавия – «Талпақ танау» – предполагает в переводном аналоге форму единственного числа: «Тупорылая». В переводном варианте 1958 года (в переводе А. Белянинова) в заглавии употреблено множественное число: «Тупорылые». Для Г. Мусрепова важно использование этого понятия именно в единственном числе, «талпақ танау», а не «талпақ танаулар», именно так воспринимали рассказ еще до его перевода те из русскоязычных читателей, кто владел казахским языком. Г. Бельгер, выросший в казахском ауле и учившийся в казахской школе, вспоминает о той поре детства, когда «ученики аульной школы изучали ... знаменитый рассказ «Талпақ танау» – «Тупорылая» [Бельгер, 1996, с. 115]. Казахские слова, составляющие сочетание «талпақ танау», переводятся соответственно как «коренастый, низ-

кого роста» и «ноздря». В казахско-русском словаре Х. Махмудова и Г. Мусабаяева предложены формы пренебрежительного употребления прилагательного «талпак» – «талпак бас» (или «жалпак бас»), что переводится как «низкоголовый». По аналогии сочетание «талпак танау» можно приблизительно перевести как «низко к земле расположенная ноздря (ноздри)» более точно, в соответствии с предметом повествования – «та, что роет землю ноздрей». Но суть разночтения не в этом. Форма единственного числа в оригинале заглавия предполагает восприятие «талпак танау» как вида животных. В любом статистическом справочнике имеется упоминание о «свинье» по аналогии с другими животными: «осел», «верблюд», «баран» и т.д. Это подтверждается и в тексте самого рассказа не прямолинейно (что не свойственно стилю Г. Мусрепова), но в довольно ощутимой опосредованной форме. «Қайткенмен 1933 жылы, майдың екісі күні «Жаңа жол» колхозына бір түлік шошқа малы келіп кірді...» [Мусрепов, 1992, с. 38] / «Во всяком случае, 2 мая 1933 года в колхоз «Жана жол» вошел один (новый) вид – свинья» [Мусрепов, 1982, с. 53].

Возможно, подобное прочтение заголовка подтолкнуло другого переводчика выбрать иной эквивалент мусреповскому «талпак танау». В 1968 году рассказ опубликован на русском языке под названием «Пятый вид», которое прочно утвердилось и в последующих изданиях. Для того чтобы «оправдать» выбор заглавия более статистического, нежели художественного свойства, переводчик в новой редакции вводит в рассказ подробности и детали, отсутствующие в оригинале. По своему обыкновению, «дописывает» авторский текст, вносит в него целые абзацы: «Всегда трудно перешагнуть порог старых предубеждений. Установил же пророк однажды и навечно: казахи, как и все мусульмане, должны пользоваться четырьмя видами домашнего скота: баранами, коровами, лошадьми и верблюдами. Другие виды были запрещены» [Мусрепов, 1968, с. 171]. Процитированный выше отрывок из оригинала звучит в подправленной редакции: «Вот так – 2 мая 1933 года – в колхозе «Жана жол» совершилась поправка в установление пророка Мухаммеда. Кроме назначенных им четырех видов животных, появился еще и пятый: презренные талпактанау – тупорылые» [Мусрепов, 1968, с. 169]. Надо отдать должное, переводчик как бы узаконивает найденное автором «талпак танау» в русскоязычном тексте. Но этот «неологизм» Г.Мусрепова внедряется в переводческом варианте в форме непонятного этимологического гибрида, чему способствует слитное во всех случаях написание несоединимых в казахском языке понятий, и перевод «талпактанау» как «тупорылые», но без суффикса множественного числа «лар». Самое же главное, переводчик навязывает не свойственный стилю Г.Мусрепова назидательно-дидактический тон, в котором проскальзывают и протокольного свойства ноты: «вот так...». Бесследно пропадает синтез серьезного с юмористическим в интонационном настроении рассказа. Взамен – как будто специально разыгрываемый спектакль на заданную тему.

Сохранив «ошибку» предыдущего переводчика с формой множественного числа в русскоязычном варианте, новый интерпретатор текста ставит сочетание слов «талпак танау» в казахском начертании в форме единственного числа рядом с предлагаемым русским эквивалентом. Причем через черточку, что явно предполагает дословный перевод. Получается бессмыслица, ибо «рыло» в казахском языке – «тұмсық». Кстати,

в академическом русско-казахском словаре рядом с этим словом, в скобках предлагается другое, уточняющее общий смысл – «у свињи». Прилагательное «тупой», «тупоносый» озвучивается по-казахски как «доғал тұмсық», «жалпақ тұмсық». Приходится устанавливать соотношение мусреповского заглавия с переводным вариантом не прямолинейным способом, более привычным в процессе подобного анализа: не от казахского слова к русскому, а наоборот. Именно русскоязычные переводчики навязали не соответствующий оригинальному смыслу эквивалент. Таким образом, «талпақ танау» – это отнюдь не «тупорылые», «тупорылые» – это «доғал тұмсық» или «жалпақ тұмсық». И Г.Мусрепову ничего не стоило назвать свой рассказ одним из этих словосочетаний. Однако писатель выбрал именно «талпақ танау», желая подчеркнуть только этому домашнему животному присущее свойство: рыть землю в поисках пищи.

Заглавие, в границах своего предназначения, проясняет свой смысл в тексте. У мастера даже кажущийся случайным вынесенный в заглавие смысл не бывает случайным. В. Пронин в статье «В заглавии суть» пишет в этой связи, что «заглавие для читателя, а нередко и для автора ...то зерно, из которого постепенно прорастает весь текст повествования» [Пронин, 1987, с. 202]. Достаточно перечитать рассказ «Талпақ танау» на казахском языке, чтобы убедиться: смысл заглавия раскрывается в его содержании в разных вариациях. Уместность же русскоязычных вариантов в обоих переводах сомнительна. Название «Пятый вид» более приемлемо в литературе узко специального характера, что, безусловно, сужает коммуникативные возможности рассказа. Думается, именно русскоязычное уточнение мусреповского заглавия, но уже в мужском роде, – «Тупорылый», стало причиной того, что в описи Центрального госархива РК рассказ аннотируется в духе популярной брошюры об истории животноводства: «рассказ о развитии свиноводства в казахском колхозе». Не учел переводчик и омонимического звучания слова «вид»: вид (разновидность) и вид (перспектива) – красивый вид и т.д.

То есть в заглавии «Талпақ танау» заключен тот «факт», который создал в рассказе особенное «событие». «Факт-событие» стал источником центростремительного действия, отраженного в структурном времени.

Хотя завершающая реплика сопровождается многоточием, финал этого рассказа можно отнести к закрытому типу. Многоточие передает здесь определенную интонацию разговора, рассчитанного на очередную реплику-ответ. В структуре же читательского восприятия, осязаемой в подтексте, прослеживается завершенность и исчерпанность воспроизведенного факта-события. Лишив персонаж возможности высказаться прямо, от себя лично, обе переводные редакции и читателя лишили полноты восприятия. Синтаксическая неуклюжесть, отразившая и очевидную стилистическую неточность, не способствует проявлению скрытого в подтексте этого, равно и других рассказов казахского писателя, метонимического принципа построения: от частного к целому. Концовка этой редакции, по сей день бытующей на русском языке, при помощи уточняющих деталей протоколирует исключительный факт в шаблонной форме производственного очерка. «Это же он, ярким весенним днем, доставил в «Жаңа жол» телегу, в плетеном коробе которой попискивали маленькие подслеповатые талпақ танаулар». В тексте оригинала финал смыкается с началом, в

очередной раз круг замкнулся. Но в подтексте явно выражена мысль о том, что казахи, оставаясь в душе мусульманами, не употребляющими мясо этого животного, все же признали «пятый вид» животного мира и занялись его разведением.

При переводе этого рассказа на английский язык, скорее всего, пользовались не оригиналом, а русским вариантом текста. Поэтому в той же энциклопедической справке это произведение обозначено как «Stubby nostril», семантика которого легко узнаваема: stubby nostril – короткая ноздря, что в достаточной степени передает смысл этого казахского словосочетания. Ведь казахские слова, составляющие сочетание «талпак танау», переводятся соответственно как «коренастый, низкого роста» и «ноздря». Но, как было сказано выше, Габит Мусрепов ввел в обиход новое для двадцатых годов XX века слово для обозначения нелюбимого казахами домашнего животного, синоним слова «шошқа», при этом он подчеркнул, что это животное роет землю в поисках пищи, то есть «to dig the ground in searches of food». И если идти от содержания этого небольшого рассказа, то, для того, чтобы подчеркнуть особую авторскую интонацию, соблюсти необходимый для казахов этикет, можно согласиться и на такое непривычно длинное заглавие этого текста «That, who digs the ground in searches of food».

Но все же нужно иметь в виду, что традиционно при переводе заглавий выше-названных произведений переводчики старались исходить из авторских разъяснений замысла переводимого текста. А он сам постоянно подчеркивал, что в архитектонике его текста особую функцию выполняют заглавия. Мусреповские заглавия полифоничны, они направлены на достижение гармоничной полноты замысла. Многие тексты Мусрепова построены при помощи приема кинематографического видения, который позволял автору не описывать ситуацию, а дать зрительный ряд образов. Эти и другие способы изображения действительности породили новые для казахской литературы формы стилистической выразительности, которые при переводе на русский язык зачастую теряли свои свойства. Как и в случае с рассказом «Талпак танау», переводной текст терял выразительность, зрительность, происходила утрата ритма повествования, что вело неизбежной потере изобразительности, осязаемости текста. Поэтому можно с сожалением констатировать, что имеющиеся переводы на русский язык прозы Габита Мусрепова до сих не удовлетворяют запросов взыскательных читателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Бельгер Г.* Лики слова. Алматы: Білім, 1996. 272 с.
- Бельгер Г.К.* Мусрепов ждет своего переводчика // Казахстанская правда. 2002. 22 июня.
- Мусрепов Г.* Тупорылые // Мусрепов Г. Избранные произведения: В 2-х т. Т. 2. Рассказы. М.: Художественная литература, 1982. –560 с.
- Мусрепов Г.* Пятый вид // Мусрепов Г. Рассказы разных лет. Алматы: Жазушы, 1968. 334 с.
- Пронин В.* В заглавии суть // Литературная учеба. 1987. № 3. С. 202–208.
- Шимырбаева Г.* Непотухшая звезда Габита Мусрепова // Казахстанская правда .2002. 22 июня.
- Мусрепов Ф.* Талпак танау // Мусрепов Габит. Бес томдық шығармалар жинағы. 1-ші том: Повестер мен әңгімелер. Алматы: Жазушы, 1992. 1992. 400 бет.

Баркибаева Р.Р.

Казахский Национальный технический университет им. К.И.Сатпаева
г. Алматы (Казахстан)

R.R. Barkibayeva

Kazakh National Technical University after named K.I.Satpayev
Almaty (Kazakhstan)

ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО СБЛИЖЕНИЯ КУЛЬТУР И НАРОДОВ

TRANSLATION AS A MEANS OF CONVERGENCE OF CULTURES AND PEOPLES

В статье речь идет о переводе как могучем двигателе духовного и нравственного развития общества. Рассматривается творчество великих казахских Мастеров Слова: Абая и Шакарима.

Мысль о том, что должно объединить людей, сблизить их в единое человеческое общество стало сегодня обострившейся потребностью. Так на современном этапе особо остро стоит вопрос воспитания личности, открытой как для своей родной, так и для других культур, личности, готовой к диалогу. При этом диалог должен представлять собой не качественную оценку культур, выявляющую ее положительные или отрицательные стороны, а явиться отражением самобытности культур путем сопоставления. Рассмотрение художественных переводов может служить источником духовного взаимообмена между народами, так как дает более глубокое представление о сокровенной сути чужой жизни через литературу.

По мнению автора, вчитываясь в Абая и Шакарима, вникая в поэзию Пушкина, проследив духовное родство этих великих Мастеров Слова можно способствовать формированию толерантного отношения обучающегося к иным культурам. Описание ситуации, приведенной в начале статьи, полностью подтверждает данное суждение.

The article focuses on translation as a powerful engine of spiritual and moral development. We consider the works of great Kazakh masters of words: Abay and Shakarim.

The idea of what is to bring people together, to bring them closer to one human society has intensified the need today. So at this stage particularly acute problem educate a person is open to both the native and for other cultures, personalities, ready for dialogue. In this dialogue, instead of a qualitative assessment of the crop, that highlights its positive and negative aspects, but going to a reflection of cultural identity by comparison. Consideration of literary translations can be a source of spiritual exchange between nations, as it gives more insight into the innermost essence of the lives of others through literature.

By – the author, reading in Abay and Shakarim, delving into the poetry of Pushkin, following affinity of these great masters of the word can promote the formation student's tolerance for other cultures. Description of the situation given in the beginning, fully supports this thought

Ключевые слова: перевод, диалог культур, Абай, Пушкин, Шакарим, взаимопонимание, толерантность.

Key words: translation, cultural dialogue, Abay, Pushkin, Shakarim, mutual understanding and tolerance.

Как-то Маршак сказал: «Ведь англичане, а затем и весь мир узнал и полюбил Омара Хайяма, когда Фицджеральд своими переводами завоевал ему место среди великих». [Хрестоматия по теории перевода, 2001.с.64]. Гениальные переводы самого Маршака способствовали тому, что мы полюбили Бернса и Шекспира.

...Май. 2006 год. Москва. Событие, которое президент России назвал «знаковым» в отношении между двумя государствами: Казахстаном и Россией. В центре Москвы на Чистопрудном бульваре открыли памятник великому Абаю. В своей речи Владимир Путин заметил, что Абай – человек, который своим творчеством внес огромный вклад в становление духовного взаимодействия между казахским и русским народами. Нурсултан Назарбаев продолжил мысль российского президента: «...Все, что творил и к чему призывал великий Абай, остается актуальным сегодня, когда Россия и Казахстан укрепляют дружбу, интеграцию между нашими государствами». Так оценили данное событие лидеры обоих государств.

Однако реакция отдельных граждан России была не так единодушна. Об этом свидетельствовали публикации в московской прессе и сети Интернет. К сожалению, речь в них шла не только о месте создания памятника (центр Москвы), что можно было бы еще понять, но и наличествовали отдельные не совсем корректные высказывания, касающиеся личности Поэта. Думается, что их авторы, наверняка, были не знакомы с тем, кто стремился превратить искусство, художественное слово, литературу в могучий двигатель духовного и нравственного развития общества. Кто путем изучения языка другого народа понял дух этого народа и стал рядом с мыслителями и поэтами, которых создал этот народ. Кто при этом не потерял живой связи с родным народом и его языком. Кто познал и полюбил другой народ, его труд и повседневную борьбу за свое счастье, однако все это делал во имя любви к родному народу.

...Май. 2012 год. Москва. Один из активистов движения оппозиции в Москве через «Твиттер» назначил встречу своим сторонникам у памятника Абаю Кунанбаеву на Чистых прудах, после этого «непонятный казах» (по словам лидера оппозиции) стал символом для протестующих москвичей. Пользователи «Твиттера» активно заинтересовались творчеством казахского поэта. У памятника зазвучали стихи Поэта. На постаменте памятника лежали цветы и распечатки его произведений, с которыми, надо полагать, познакомились московские гражданские активисты. После событий на Чистых прудах великого казахстанского поэта и мыслителя в России стали чтить и читать. Так, Абай – символ казахской поэзии и, шире, казахской культуры, стал близок и понятен русскому человеку.

«Вечен творец бессмертного слова» – слова, написанные на постаменте памятника, бронзовой статуи сидящего поэта, оказались пророческими.

Абай. Его поэзия – это громадный шаг в развитии казахской литературы. Это впервые реализм в изображении жизни. Это лиризм. Это красота слова и его звучания. Однако, в рамках данной статьи мы рассмотрим творчество поэта как переводчика, так как считаем, что перевод является одним из верных путей к пониманию одного народа другим, средством векового общения культур и народов. Он дает более глубокое представление о сокровенной сути чужой жизни через литературу. Мысль о том, что должно объединить людей, сблизить их в единое человеческое

общество, постоянно волновало умы. Думается, что этой обострившейся потребности сегодня может послужить рассмотрение переводов, художественных переводов как источников духовного взаимодействия между народами.

«Главное – научиться русской науке. Наука, знание, достаток, искусство – все это у русских. Для того чтобы избежать пороков и достичь добра, необходимо знать русский язык и русскую культуру», – писал Абай. [Абай Кунанбаев, 1983.с.73]. Поэтому Абай работал над переводами произведений великих русских писателей – Крылова, Пушкина, Лермонтова и др. В отношении к русской классической литературе Абай остается верным своим гуманистическим, просветительским задачам. Он переводит произведения, близкие ему по своей идее и настроению.

Слова Пушкина о том, что его произведения переживут автора на века, и их будут знать все без исключения народы:

«И гордый внук славян, и финн, и ныне дикой
Тунгус, и друг степей калмык» – сбылись.

Пушкин зазвучал в казахской степи. Переводы его произведений быстро распространялись в народе в рукописной и устной форме. Владение языком оригинала и знание культуры народа, соединенное с переводческим дарованием и профессиональным мастерством талантливого сына казахского народа, сделали свое дело. По свидетельствам очевидцев, книги великого русского поэта, как очень дорогие вещи, становились предметом роскоши в самых богатых – белых юртах степной знати

Абаю глубоко полюбили одно из самых душевных произведений Пушкина – «Евгений Онегин», в котором нашли воплощение заветные думы и чувства великого русского поэта, его размышления над современной ему жизнью, его нравственный идеал. Абай видел в Пушкине национального поэта, в творчестве которого ярко обнаружилось величие духа русского народа, богатство русской культуры. Поэтому Абай решил ознакомить казахский народ с творчеством Пушкина, начав это знакомство с «Евгения Онегина». Переведенные отрывки Евгения Онегина представляли собой вдохновенный пересказ пушкинского романа. Пораженный правдивостью и высокой поэтичностью образов Татьяны и Онегина, Абай пересказал их историю любви, приблизив эту любовь к пониманию казахской молодежи. При этом образ Татьяны передан в тончайших проявлениях ее русской души. Переводя произведение, Абай следовал узаконенной в восточной поэзии древней традиции «назира» – вольного поэтического пересказа. «Евгений Онегин» Пушкина в абаевской версии принял форму эпистолярного романа, состоящий из восьми частей: Портрет Онегина», «Письмо Татьяны к Онегину», «Ответ Онегина», «Слово Онегина», «Письмо Онегина к Татьяне», «Слово Татьяны», «Из монолога Ленского» и, наконец, «Предсмертное слово Онегина». Без последней части казахам было бы непонятным произведение в целом. Оно бы оставалось без логического конца, и поэтому Абай пишет еще одну часть. Сложив мелодии на «письма» – объяснения Татьяны и Онегина, – Абай ввел в репертуар акынов диалог влюбленной пары. Впоследствии «письма-объяснения» не только пелись казахской молодежью, но порой их же словами начинались любовные послания.

Биограф Абая, автор посвященного ему романа-эпопеи М.О.Ауэзов отметил, что прочтение повести «Дубровский» – знаменательное событие в жизни Абая. Произведение А.С.Пушкина потрясло, вызвало у него восторг. После этого Абай был неразлучен с книгами Пушкина. Абай видел в Пушкине национального поэта, в творчестве которого ярко обнаружилось величие духа русского народа, богатство русской культуры.

Так, благодаря Абаю, знаменитые пушкинские герои «вступили» в просторы казахских степей, где их радушно приняли. Абай был первым из среднеазиатских переводчиков Пушкина.

Абай любил и Лермонтова. Он перевел свыше 30 его произведений. Среди них «Дума», «Выхожу один я на дорогу», «Исповедь», «И скучно, и грустно», «Парус», «Кинжал», «Горные вершины», отрывки из «Бородино», из поэмы «Демон» и романа «Вадим». Поэзия Лермонтова была очень близка Абаю, и в творчестве двух поэтов нетрудно уловить общие мотивы. Вот «Дума», где с болью в душе Лермонтов бросает упрек своему поколению в бездействии, в душевной апатии, внутренней пустоте, в малодушии перед опасностью и в рабской трусости перед властью. Такое же чувство горечи испытывал и Абай, обвинявший свое поколение в отсутствии высоких целей, в равнодушии. А как было понятно Абаю чувство мучительного одиночества, которое испытывал Лермонтов в своем социальном окружении. Не случайно Абай переводит такие стихи, как «И скучно, и грустно», «Выхожу один я на дорогу», «Исповедь», «Парус». Такие же мотивы мы находим в лирике самого Абая, остро ощущавшего одиночество.

Абаем переведено на казахский язык много социальных и нравственно-философских басен И. А. Крылова: «Лягушка и вол», «Дуб и трость», «Стрекоза и муравей», «Ворона и лисица», «Слон и моська», «Пестрые овцы» и др. Эти басни, в которых обличались пороки русского общества. Абай также был знаком с западно-европейской классикой. Он перевел на казахский язык некоторые стихи Шиллера, Гете, Байрона, Мицкевича.

О чем бы ни писал Абай, он неизменно проявлял себя как поэт-мыслитель, философ, как гуманист-просветитель, как человек, любящий и верящий в свой народ. Абай напряженно размышляет о настоящем и будущем, о месте молодежи в обществе. Молодость, по мнению Абая, лучшая пора в жизни человека, когда у него формируются наиболее ценные качества личности. Тот, кто разумно проводит юность, будет полезным людям, обществу. Если в молодости, «тратя в забавах дни», человек живет пустой жизнью, в старости ему остается одно – терзаться раскаяниями за «годы молодые, ушедшие на щегольство». Эта мысль проходит сквозь многие стихотворения Абая. Но Абай верил в молодежь, «молодую поросль», и пламя своих строк. Отраднo, что молодежь в 21 веке ответила ему взаимностью. Свидетельство тому, описание ситуации, приведенной в начале статьи.

Молодость неотделима от любви. О могучей силе любви и красоты, преображающей человека, писал и Абай. Поэт больших чувств, он воспевает любовь как огромный дар жизни. Это стихотворения «Ты – зрачок глаз моих», «И краснеть, и бледнеть», письма и признания Татьяны и Онегина. Степень искренности, глубины

любви зависят от богатства духовного, нравственного мира человека – такая глубокая мысль поэта вложена в его стихи. «Если тьма в душе твоей», то такой человек не способен и глубоко любить, испытать радость любви и даже страдать от неразделенной любви.

Заслуги Абая Кунанбаева в укреплении дружбы казахского народа с русским огромны. Путь экономического и культурного развития своего народа великий поэт видел в просвещении, образовании через передовую русскую и через нее – общечеловеческую культуру.

Великий Абай говорил: «В поисках науки я изучал весь мир – обращал свой взор в обе стороны». [Абай Кунанбаев, 1983.с.17]. Будучи учеником Абая, продолжателем его мысли, его племянник Шакарим тоже обратил свое внимание на обе стороны света одновременно, стремясь познать мировое словесное искусство, впитать его в себя и направить во благо своего народа.

С разницей в три десятилетия (Абай обогатил казахов знанием поэзии Пушкина в конце 80-х годов прошлого века) Шакарим, приступил к переводу творений человека, перед которым преклонялся Абай. Для Шакарима Пушкин – непревзойденный авторитет, главный учитель. В предисловии к переводу повести «Дубровский» Шакарим заявляет, что берется за это архисложное дело – переводить Пушкина А.С., солнце русской поэзии – только потому, что русский поэт воспевает чистую любовь, осуждает деспотизм, грубость. Необузданность, подхалимство, мздоимство и другие пороки того времени.

В переводе Шакарима пушкинский «Дубровский» – стихотворный пересказ повести, которая исполняется акынами в течение многих часов под домбру. Как известно, казахи, особенно трепетно относились к слову, сделали из своего слова культ. По этому поводу известный казахстанский писатель, переводчик Г.Бельгер заметил, что «казахские шешены-златоусты и Бии-мудрецы сделали свой язык воплощением виртуозной гармонии, изысканного красноречия, философской отточенности и выразительности, риторского благозвучия и изящества. В этом можно убедиться, постигнув мудрость и красоту речения казахских биев, вникая в поэзию акынов-жырау, вчитываясь в «самородок – сары алтын» Абая, буйный словесный водопад Махамбета и Ильяса, в дивную вязь прозы Аймаутова и Ауэзова». [Бельгер Г., 2005. с. 38].

Шакарим взялся за перевод прозаических произведений Пушкина («Метель», «Дубровский») в стихотворной форме, и тем самым приблизил к своему народу, глубоко понимающему и чувствующему слово, поэтику произведений великого поэта. Законы стихотворной формы отличны от тех, которым подчиняются прозаические тексты, поэтому, естественно, что и в структурном, композиционном отношении переложение Шакарима далеко не всегда совпадает с оригиналом, так, например, в казахском тексте отсутствует присущее «Дубровскому» разделение на главы, повествование предваряется большим авторским стихотворным вступлением и т. д.

У Пушкина повесть «Дубровский» в двух частях. Вторая – неоконченная из-за переключения автора на написание «Капитанской дочки» состоит из 19 глав. У Шакарима в переводе 403 куплета, из них 31 – историко-философское вступление

к произведению. Несмотря на такое различие подходов, сюжетно-композиционная структура повести полностью сохранена. Композиционные события и эпизоды переданы без нарушения последовательности, художественные детали описаны очень емко и колоритно.

Множество в тексте образных, выразительных средств. Это и яркие, сочные паремии, выразительные, образные фразеологизмы. Чего стоят следующие выражения: «Малы копке – пале жок» (букв.: много скота – нет горя), «Мал сактама – ар сакта» (букв.: береги честь, а не скот), «Суйек кайда коп болса ит сонда» (букв.: где много костей, там и собаки) и др. Талантливый поэт «переработал» произведение применительно к представлениям казахов. Эта переработка диктуется условиями жизни казахов, своеобразием их «поэтического мышления», – отмечает Мухамеджан Каратаев. [Каратаев М, 1968. с. 119]. Несомненно, только придавая свой колорит, перенося описание событий из российских деревень в кочевую жизнь в степи, можно было добиться, чтобы казахи поняли русскую жизнь, воспетую А.С.Пушкиным.

Шакарим назидательно обращается к казахам познать жизнь русского народа через созданное Пушкиным произведение. Он убежден, что это достижимо благодаря гению великого и мудрого поэта.

И Абай и Шакарим глубоко уверены, что знание культуры и языков других народов, обогатит внутренний мир каждого. «Человек, изучивший культуру и язык иного народа, становится с ним равноправным», «Если хочешь, чтобы твой сын стал человеком, учи его и сделаешь тем благо ему и своему народу», – писал Абай в «Словах назидания». [Абай Кунанбаев, 1983.с.102].

Айтқан сөзі ауруға ем, жанға құмар,
Тауып айтқыш, тәтті тіл, сайраушылар:
Байрон, Пушкин, Лермонтов, Некрасов,
Кожа Хафиз, Науан, Физули да бар.
Их слова, что лекарство для больного.
Слова их, точно песня для души, -

пишет Шакарим, искренне любящий поэзию, называя мудрейшими и одновременно сладкозвучными чародеями Навои, Ходжу Хафиза и Физули из древних восточных поэтов, а из минувшего века – взошедших звездами человечества Байрона, Пушкина, Лермонтова и Некрасова.

В предисловии к переводу мы также находим глубокие размышления Шакарима о смысле жизни, о роли и значении поэзии. Так, текст Пушкина «Дубровский» начинается такими словами: «Несколько столетий тому назад жил русский барин Троекуров».

Шакарим же пишет:

Жер айналмай тұрмайды: дүние жәй
Келер – кетер адамзат із қалдырмай
Сол ұақытың бір кезінде
Болыпты Троекуров деген бай ...,

что в переводе означает:

Крутится Земля – не стоит Мир зря
Приходит и уходит человек
Порой, не оставив следа,
В одном из витков таких лет
Жил старый русский барин Троекуров ...

Не все способны оценить факты прошлого с позиции сегодняшнего дня. Между тем, следует подчеркнуть, что осознание самобытности, уникальности, богатства культур и языков, многообразие духовного и материального мира, формирование умения жить и общаться в многонациональной стране чрезвычайно важно. В любом обществе диалог культур необходим для его членов в целях формирования взаимопонимания и сотрудничества между народами. Человеческое общество – это мир коммуникации, а современная эпоха – это эпоха диалога. Поэтому проблема взаимопонимания, открытости, диалога различных культур – не роскошь, а жизненная необходимость.

Как показывает ситуация, приведенная в начале статьи, на современном этапе особо остро стоит вопрос воспитания личности, открытой как для своей родной, так и для других культур, личности, готовой к диалогу культур. При этом диалог должен представлять собой не качественную оценку культур, выявляющую ее положительные или отрицательные стороны, а явиться отражением самобытности культур путем сопоставления, и на наш взгляд, такой диалог может служить средством сближения народов.

И в этом плане переводимость адекватна возможности общения народов между собой. Переводы являются тем, что дают возможность каждому народу черпать в духовной сокровищнице другого, обмениваться своим прошлым, делить свое настоящее и выковывать будущее. А переводы Мастеров Слова, таких как Абай и Шакарим, являются тем благодатным материалом, который способен внести лепту в дело укрепления дружбы и становления духовного взаимодействия между народами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Кунанбаев Абай.* ИзбранноЕ.М.: «Художественная литература», 1983. 223 с.
- Базарбаев М.О.* творчестве Шакарима Кудайбердиева // В кн. Базарбаев М.Б. Казахская поэзия: художественные искания. – Алма-Ата, 1995. – С. 101–124.
- Бельгер Г.* Nota bene. Из цикла «Плетень чепухи». // Общественно-политический и литературно-художественный журнал «Евразия», 2005. май-июнь. С. 38.
- Каратаев М.* Мироззрение и мастерство. Алма-Ата, 1968, с. 119.
- Кудиярова А.* Шакарим: поэт, мыслитель, человек. // Нива. – 2001. – № 9. – С. 88–96
- Султанбеков М.* Мудрость Шакарима // В кн. Шакарим. Казах в зеркальном отражении: Стихи и поэмы / Пер. с каз. М. Султанбекова. – Семей, 2008. – С. 80–88.
- Шәкәрім Құдайбердіев.* Шығармалар. Алматы. «Жазушы» 1988. С. 409–454.
- Хрестоматия по теории перевода (выдержки и извлечения) Алматы, 2001. С. 64.

*Басилая Н.А.
Путкардзе Т.Д.*

Тбилисский государственный университет имени Иване Джавахишвили
г. Тбилиси (Грузия)

*N. Basilaia
T.D. Putkaradze*

Iv. Javakhishvili Tbilisi State University
Tbilisi (Georgia)

ПОЭТИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД КАК МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

POETIC TRANSLATION AS INTERCULTURAL COMMUNICATION

Сложнейшая задача осуществления межкультурной коммуникации по-разному решается в переводах с грузинского на русский язык великих эпических поэм – «Вепхисткаосани» («Витязь в тигровой шкуре») Шота Руставели (XII век) и «Гоготур и Апшина» (1886 г.) Важа Пшавела. В данной статье рассматривается совокупность достаточно сложных задач, которые каждый из переводчиков решал сообразно своей концепции и сопутствующим обстоятельствам. Переведенные с разной степенью адекватности или свободы интерпретации знаменитыми мастерами художественного слова, великие грузинские поэтические тексты стали фактом межкультурной коммуникации.

The most difficult task of the cross-cultural communication is solved differently in Georgian – Russian translation of great epics – «Vephistkaosani» («The Knight in the Panther's Skin») by Shota Rustaveli (XII century) and «Gogotur and Apshina» (1886) by Vaja Pshavela. This article deals with the set of complicated tasks that each of the translators solved according to his conception of the surrounding circumstances, the strategy and tactics chosen by the translators of the great poems, the circumstances that facilitated to, or, conversely, hindered the accuracy of the translation. Translated with varying degrees of adequacy or interpretation freedom by the famous masters of artistic expression, the great Georgian poetic texts have become a fact of intercultural communication.

Ключевые слова: поэтический перевод, межкультурная коммуникация, «Витязь в тигровой шкуре» Шота Руставели, «Гоготур и Апшина» Важа Пшавела.

Key words: poetic translation, intercultural communication, «The Knight in the Panther's Skin» by Shota Rustaveli, «Gogotur and Apshina» by Vaja Pshavela.

Поэтический перевод – одно из наиболее действенных средств межкультурной коммуникации, представляющей собой познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации культур друг к другу. Диалог культур, осуществляясь через язык перевода, выступающего в качестве важнейшего механизма межкультурной коммуникации, являет собой «своеобразный пульсирующий симбиоз смыслов, вживающихся друг в друга, иногда прямо переходящих один в другой на языковом уровне» [Лотман, 1996, с. 165]; он реализуется, по мнению Ю.М. Лотмана, внутри особого семиотического пространства – семи-

осферы, включающей в себя не только сумму отдельных языков, но и социокультурное поле их функционирования [Лотман, 1996, с. 165–166]. В результате культура предстает в виде текстов, а диалог между культурами – в форме столкновения текстов, оригинального и переводного. В оригинале и переводе наличествуют две части: 1) культурные совпадения, реализуемые посредством адекватного перевода слов одного языка на другой, и 2) непонятные представителям иной культуры несоответствия, требующие смысловой адаптации, а не прямого перевода инокультурного текста. М.М. Бахтин писал, что можно легко перевести отдельные слова одного языка на другой (что и отражается в словарях), но невозможно перевести даже одно предложение несоответствующей части культур, поскольку системы предложений, т.е. системы смыслов, уходящих корнями в свою собственную культуру, не переводимы прямо, а связаны со смысловой интерпретацией и адаптацией [Бахтин, 1979, с. 262]. Межкультурная коммуникация, смысловая адаптация друг к другу разных культур при переводе поэтического текста производится заменой смыслов одной культуры смыслами другой. Переводчик, обеспечивающий межкультурную коммуникацию, представляет собой не просто человека, владеющего иностранными языками, но посредника, хорошо знакомого с реалиями, описанными в оригинале: он призван адекватно связывать культурный контекст исходного текста и культурно-коммуникативные особенности текста перевода. Сложнейшая задача осуществления межкультурной коммуникации посредством «двойного послания» по-разному решается в переводах с грузинского на русский язык великих эпических поэм – «Вепхисткаосани» («Витязь в тигровой шкуре») Шота Руставели (XII век) и «Гоготур и Апшина» (1886 г.) Важа Пшавела. Знаменитые мастера художественного слова оставили пять полных переводов «Вепхисткаосани» (Константин Бальмонт – 1933 г., Георгий Цагарели – 1937 г., Пантелеймон Петренко – 1938г., Шалва Нуцубидзе – 1941 г., Николай Заболоцкий – 1958 г.) и три перевода поэмы «Гоготур и Апшина» (Осип Мандельштам – 1923 г., Марина Цветаева – 1940 г., Николай Заболоцкий – 1950 г.).

Отметим, что на русский язык были по-разному переведены названия эпической поэмы «*Вэпхисткаосани*»: «Рыцарь в тигровой шкуре», «Витязь в тигровой шкуре», «Витязь в барсовой шкуре», «Носящий тигрову шкуру», «Носящий барсову шкуру», «Барсова кожа» и др., но наиболее принятым стало название «Витязь в тигровой шкуре». В данной статье мы не ставим целью сравнение переводов с точки зрения их адекватности оригиналу, поскольку существует достаточно обширная литература, в которой досконально выявлен «путь потерь и компенсаций (восполнений)» [Цыбулевский, 1974, с. 4] в том или ином переводе. Нас интересуют те сложности, которые приходится преодолевать переводчикам великих поэм, стратегии и тактики, выбранные ими, обстоятельства, способствующие или, напротив, мешающие точности перевода. Существует мнение, что перевод поэтического текста вообще невозможен. По тонкому замечанию А.С. Цыбулевского, «когда говорят о «непереводимости», и, тем не менее, состоявшемся чуде перевода, смешивают разные понятия: непереводимость – внутриязыковое свойство, качество, присущее оригиналу, переводимость – явление, очевидность переводческой практики» [Цыбулевский, 1974, с. 41]. «И сколько бы ни распространялось образование, как бы

ни ширилось в обществе знание иностранных языков, – работа поэтов-переводчиков не прекратится. Пока не снимется «проклятие вавилонского смешения языков» (а этого, конечно, не будет *никогда*) и пока «в подлунном мире жив будет хоть один пиит», останутся в поэтических лабораториях тигели для разложения фиалок на их составные элементы. И будущие поэты, так же как современные, воссоздав из этих элементов новое растение, будут досадовать, что оно, в сущности, так не похоже на пленивший их цветок. Передать создание поэта с одного языка на другой – невозможно; но невозможно и отказаться от этой мечты» [Брюсов В. 1955, с. 188]. Как бы то ни было, межкультурная коммуникация состоялась: великие грузинские поэтические тексты, с разной степенью адекватности или свободы интерпретации, давно стали фактом взаимодействия культур в межъязыковой коммуникации.

Совокупность достаточно сложных задач каждый из переводчиков поэм Руставели и Пшавела решал сообразно своей концепции и сопутствующим обстоятельствам.

1. *Обе поэмы написаны на языке, значительно отличающемся от его современного варианта.* «Многие из поэтов пытались передать на своем языке поэму Руставели «Витязь в барсовой шкуре». Есть и полные переводы на русский язык... Но ни один из русских переводов не может вполне удовлетворить взыскательного читателя» [Антокольский, 1956, с. 260]. Это и неудивительно, в силу разного менталитета говорящих не только на разных, но на разносистемных языках. Именно этот вопрос волновал Бальмонта, когда он писал о разном восприятии звучания чужого языка для людей, воспринимающих на слух чужую речь: «Четыре основные понятия, выраженные в русском языке словами – **Солнце, Луна, Вода, Огонь** – грузин выразит словами, исполненными орлиного клекота и шуршания пламени, – **М'зэ, М'тварэ, Ц'хали, Цец'хли**. Красиво-сильные русские слова **Горнило, Наквальня, Рокот**, чрез сгромождение звучных согласных делаются еще красивее и еще звучнее, возникая в горных теснинах грузинской речи: **Брдэмэди, Грдэмли, Гргвинва**. (...) И когда грузин скажет – «*Дасацкиси шукиани сик-н-варулис рогорц нази дасацкиси маусиса*», – я могу подумать, что это – приветствие, обращенное к вождю, возвращающемуся с битвы, а между тем это лишь ласковый лепет любовного чувства, выражаемый по-русски в словах – «*Начало светлое Любви – Как нежное начало Мая*»» [Бальмонт, 1917, с. 507].

«Витязь в тигровой шкуре» написан на старогрузинском языке, лексика которого даже для носителей грузинского языка нуждается в комментариях. Грузинские лингвисты установили, что в языке «Вепхисткаосани» наличествуют: 1) «лишние» слова, не имеющие аналогов в современном грузинском языке – *mart*, выступающее в роли усиления значения следующего слова или всего высказывания, и *glach*, выражающее сожаление по поводу того, о чем идет речь; 2) отличающееся от современного склонение и употребление указательных местоимений; 3) форма повелительного наклонения, которая во втором лице повторяет форму условного наклонения; 4) согласование глагола в числе с именем в дательном падеже; 5) согласование глагола в числе с именем в именительном падеже; 6) суффикс со значением множественного числа в глаголах, имеющих прямое дополнение; 7) фиксация

третьего лица множественного числа в непереходных глаголах; 8) присутствие префикса не только в глаголах прошедшего времени, как в современном грузинском языке, но и в глаголах настоящего времени; 9) частица *-тса*, имевшая во времена Руставели большое количество функций; 10) употребление форм условного наклонения в значении изъявительного [Натадзе, 1974, с.3-8]. Поэма Важа Пшавела «Гоготур и Апшина» написана на литературном грузинском языке, в который вплетена пшавская диалектная лексика. Поэма проникнута возвышенным лирическим тоном, свойственным народной поэзии пшавов и хевсуров. Несовпадение, принципиальное различие в мелодике, интонировании, сочетании звуков в словах, обозначающих одно и то же понятие в неродственных языках, создают определенный «шум», мешающий взыскательному читателю воспринять перевод известного ему поэтического текста на другой язык как адекватный.

2. Знание грузинского языка. Существует два мнения о том, нужно ли переводчику знать язык, на котором выполнено переводимое произведение. Ш.Нуцубидзе и Г. Цагарели блестяще владели и русским, и грузинским языками, поэтому, очевидно, их перевод «Витязя в тигровой шкуре» на русский язык признан близким к оригиналу и выдержанным в руставелиевском стиле. Н. Заболоцкий мог читать по-грузински, владел грузинским письмом и знал на память целые строфы «Витязя в тигровой шкуре». Он писал: «Переводчиков справедливо упрекают в том, что многие из них не знают языка, с которого переводят. Однако первая и необходимая их обязанность: хорошо знать тот язык, на котором они пишут» [Заболоцкий, 2005, с. 27].

Практика усвоения на слух звучания чужой речи достаточно широко распространена среди переводчиков. При переводе поэт не довольствуется только подстрочником. О. Мандельштам просил грузинских поэтов читать стихотворение на их родном языке, усваивая ритм, их музыкальное звучание. Он «... грузинские стихи ... слушал как музыку, просил при этом читать помедленней, выделяя мелодию ... и не всегда даже расспрашивал о содержании. Звучание некоторых стихов так его очаровывало, что он старался заучить их, подбирая к непривычным для русского слова звукам довольно близкие русские фонетические эквиваленты» [Нерлер, 2005]. У М. Цветаевой не было общения с носителями грузинского языка.

3. Выбор стратегии перевода. Вечная проблема выбора между точностью и вольностью поэтического перевода неоднократно была темой жарких дискуссий. Полемические заголовки статей, опубликованных в шестидесятые годы прошлого века, выявляют противоположные взгляды критиков на требования к переводу. Сравним: «Переводчик или автор?» [Хихадзе, 1960, с. 91-92]; «Нет, в одной книге – и переводчик, и автор!» [Заверин, 1960, с. 65-70]; «Творчество перевода» [Маргвелашвили, 1960, 89-91]; «Не за ремесленную точность, но против фальсификации» [Каландадзе, 1960, с. 65-70]; «Свобода, но не своеволие...» [Геташвили, 1960, 71-76]; «Аналитический или свободный? Еще раз о творчестве перевода» [Кедрина, 1960, с. 220-229] и под.

Трудно вывести четкую шкалу градации от перевода к переложению, перепеву, интерпретации, свободному переводу, созданию на тему, подражанию, на крайних точках которой будут точность, с одной стороны, и вольность, с другой. Бальмонт

называл свой перевод поэмы Руставели «перепевом». Он не придерживался точного размера поэмы, оговариваясь: «Я перевожу поэму Руставели размером подлинника, лишь с некоторыми изменениями в порядке рифм. В четырёхстрочии Руставели, **восьмистопный трохей**, четыре раза повторяется одна и та же рифма, – я преломляю каждую строку рифмой, повторяемой трижды в каждом двустрочии, причем конец каждой второй и четвертой строчки связан, кроме того, самостоятельной рифмой. Таким образом, в каждом четырёхстрочии у меня восемь рифм, и в шести тысячах строк всего текста Руставели, в русском ее лице, будет двенадцать тысяч рифм. Эта добровольно наложенная на себя тяжесть выполнения вызвана не произвольною прихотью, а желанием дать в русском стихе достойное отображение пышной красоты, мною увиденной, звуковую равноценность, которой Руставели достигает, опираясь на большую звучность грузинских слов, построенных на мужественной силе согласных» [Бальмонт, 1933, с. 504]. Не учтены в переводе и разновидности шестнадцати сложных стихов грузинского шаира. Бальмонт усложняет стихи несвойственными руставелиевскому шаиру внутренними рифмами. Известный автор русского подстрочного перевода «Витязя» С.Г. Иорданишвили, тщательно сличивший бальмонтовский текст с грузинским оригиналом и выявивший почти все расхождения смыслового характера, все-таки пришел к выводу о больших достоинствах этого перевода.

Мандельштам отказался от гладкописи и легкости перевода ради высокого косноязычия, затрудненности, которые сохраняют «исполнительский порыв» подлинника [Багратион-Мухранели, 2011].

Н. Заболоцкий считал, что «успех перевода зависит от того, насколько точно переводчик сочетал меру точности с мерой естественности» [Заболоцкий, 2005, с. 26].

М. Цветаева «работала так, словно бы писала свою оригинальную поэму» [Саакянц, 1999, 147]. При обсуждении вопроса, можно ли при переводе отступать от оригинала, Марина Цветаева утверждала, что «не только можно, но и должно, что без творческого «влива» переводчика перевод «может оказаться мертвым, да и вообще без него хорошего перевода не бывает» [Саакянц, 1999, с. 148].

Точность передачи многоплановых смысловых эффектов поэмы Важа Пшавела корифеями русской поэзии Осипом Мандельштамом, Мариной Цветаевой и Николаем Заболоцким достигается яркой спецификой в выборе языковых стратегий и авторских приемов, смелыми переводческими решениями, предусматривающими «жертвы» эквивалентности на низких уровнях с целью обретения эквивалентности на высших. Так, Марина Цветаева, выстраивая свою стратегию передачи смысла и включая чужеродные поэтические образы в свою образную систему, нередко придает тем или иным высказываниям Важа Пшавела свою поэтическую интонацию; Н. Заболоцкий свою версию перевода поэмы Важа Пшавела на русский язык сознательно решает в присущей ему творческой манере. В письме к Симону Чиковани от 13 марта 1949 года он писал: «Вы говорите, что в этой книге присутствую я, – правда Ваша, но правда и то, что у меня с этим поэтом много точек соприкосновения: та часть, которой я присутствую в этой книге, входит в поэзию Важа Пшавела не по моему произволу, но потому что она – и его часть» [Чиковани, 1958, с. 7].

При всем несходстве поэтических манер трех переводчиков, все три перевода эквивалентны исходному тексту, то есть отражают одно и то же основное содержание, ключевые слова и понятия совпадают во всех трех версиях; количество стрóf соразмерно источнику. Хотя переводы достаточно точно передают смысл оригинального текста, в некоторых случаях каждый из поэтов-переводчиков поэмы прибавляет или вычитает что-либо из смысла, усиливая или ослабляя какие-либо его элементы. Мандельштам выбирает нестрофический белый стих. Н. Заболоцкий прибегает к более традиционным способам – рифме, строфике (которой нет у Важа Пшавела), расхожим оборотам романтической поэзии, типа «с глубокой думой на челе», тогда как Мандельштам стремится к поискам передачи на русском самобытного «эпического сказа», передает интонацию и метафоричность Важа Пшавела.

4. Роль подстрочника в работе над поэтическим переводом.

Не все переводчики поэмы Руставели пользовались подстрочником. По свидетельству К. Бальмонта, он взял за основу для перевода на русский язык английский перевод Марджори Скотт Уордропп, и название в его интерпретации звучало как «Носящий барсову шкуру». Для Г. Цагарели и Ш.Нуцубидзе, блестяще владевшими и грузинским, и русским языками, не нужен был подстрочник. Подстрочник, прозаическая копия стихотворного произведения, его дословный прозаический перевод, в котором переданы определенные версификационные правила, метр, ритм, строфика «Вепхисткаосани», был создан для переводчиков, не знающих грузинского языка. Переводчики поэмы Руставели «Вепхисткаосани» на русский язык обращались к выполненному в 1930 году известным руствелологом С.Г. Иорданишвили (1898–1953) подстрочнику в машинописи, пока он не был издан в 1966 году. Так, Заболоцкий получил его от Миколы Бажана, переведшего поэму на украинский язык. В письме Тициану Табидзе он пишет: «Наш друг Микола Бажан... завещает мне свой подстрочник (Иорданишвили) с транскрипцией» [Деятели русской культуры о Шота Руставели, 1966, с. 68]. Для перевода поэмы Пшавела «Гоготур и Апшина» Мандельштам руководствовался русским подстрочником, подготовленным грузинскими поэтами Тицианом Табидзе и Паоло Яшвили; Цветаева, согласно строкам из ее письма, «всю зиму – каждый день – переводила грузин – огромные глыбы неисповедимых подстрочников» [Цветаева, 1997, с. 48]. Не имея возможности воспринять на слух звучание грузинской речи, М.Цветаева была вынуждена довольствоваться грузинскими подстрочниками поэмы, которые, по свидетельству ее дочери Ариадны Эфрон, «мало вдохновляли Цветаеву» [Саакянц, 1999, с. 146]. Подстрочник поэмы был не всегда понятен М. Цветаевой, поскольку он вводил ее в иную культурную среду, описывал поступки героев, не вписывающиеся в ее систему ценностей. Поэтессе трудно было вжиться в совершенно чуждую стихию грузинских старинных преданий с их суевериями, в мир священного гостеприимства и лютой кровной мести. С явным недоумением она пишет: «Когда Гоготур... раскаивается – он *долго* бьет себя по голове пестом (медным). Как такое передать в одной строке?? (Подстрочник: «Раскаившись, он *долго* бил себя по голове пестом»...)» [Саакянц, 1999, с. 147].

Приведем мнение Беллы Ахмадулиной, автора прекрасных переводов образцов грузинской поэзии, о роли подстрочника: «Мне всегда казалось, что в подстроч-

ном переводе есть что-то обнаженное, незащищенное. Он – дитя, оставленное без родительского присмотра. Теперь от переводчика, человека постороннего, зависит: усыновить ли это дитя, вдохнуть ли в него всю свою нежность и заботу, или так и оставить его убогой сиротой в чужом языке. Поэтому я думаю, что перевод – это проявление огромного доверия двух поэтов, где один из них приобщает другого к своей сокровенной тайне. И тому, другому, нужно иметь много деликатности, пронизательности и фантазии, чтобы по контурам подстрочника восстановить действительный облик стихотворения, подобно тому, как ученый восстанавливает по черепу черты прекрасного древнего лица» [Ахмадулина, 1977, с. 26].

5. Отношение к автору переводимого текста. Осип Мандельштам называл поэта Важа Пшавела «явлением современного грузинского искусства, представляющим европейскую ценность» [Мандельштам, 1922, с. 23]. Он определял стиль Важа Пшавела как «настоящий ураган слова, пронесшийся по Грузии, с корнем вырывавший деревья... Все, что он говорит, невольно становится образом, но ему мало слова, – он его как бы рвет зубами на части, широко пользуясь и без того страстным темпераментом грузинской фонетики» [Мандельштам, 1922, с. 24]. Обращение Н. Заболоцкого, известного своими переводами классической и современной грузинской поэзии, к поэме Важа Пшавела было обусловлено ощущением ее близости каким-либо особенностям его собственного творчества. Н. Заболоцкий высоко ценил гуманизм, напряженные раздумья и тяготение к философской поэзии Важа Пшавела [Чиковани, 1958, с. 4]. М. Цветаева не воспринимала Важа Пшавела как большого поэта. Эти и другие обстоятельства обусловили большую близость к источнику переводов О. Мандельштама и Н. Заболоцкого. «Цветаева следует своему собственному закону: права переводчика на собственный «влив» в чужой текст» [Саакянц, 1999, с. 149]. Вот как, например, сказано о жене богатыря Гоготура, которая посылает мужа на подвиги, чтобы она могла «ими хвататься потом»: «Три у женщины приметы: Говорок быстрее воды, Пол-ума (и тот с безумьем Схож) и страсти без узды». При этом М. Цветаева сопровождала свой перевод словарем, в котором дается толкование таких слов, как *хевсуры, пандури, франгули, чоха, Копала, Лурджа, Хахматский Крест, Лашарский Крест, хурджин, дидэба, хевисбери*. О. Мандельштам и Н. Заболоцкий вплетают в текст своих версий экзотизмы *пшав, чинара, пандури, чоха, дидэба, хевисбери* и др., без семантизации этих слов.

Знакомство с Грузией и дружба с грузинскими поэтами, от которых можно было получить достоверную информацию о поэме и ее авторе. Н. Заболоцкий был во всех уголках Грузии, в том числе, и там, где происходит действие поэмы. Грузинские поэты Н. Мицишвили, Т. Табидзе, П. Яшвили, В. Гаприндашвили и другие встречались и переписывались с Н. Заболоцким и О. Мандельштамом. Поэт С. Чиковани еще в довоенное время познакомил Н. Заболоцкого с историей и культурой Грузии и привлек его внимание к ее литературе. Переводя поэму Руставели по подстрочнику С. Иорданишвили, Заболоцкий консультировался с поэтом Симоном Чиковани; первое полное издание поэмы «Витязь в тигровой шкуре» в переводе Заболоцкого вышло в 1957 г. в Москве под редакцией Симона Чиковани. Пантелеймон

Петренко, переведивший «Витязя в тигровой шкуре», сотрудничал с грузинским руствелологом, поэтом и переводчиком Константином Чичинадзе.

О. Мандельштам читал свои стихи на вечерах поэтов в Батуми и в Тбилиси, именно в Батуми он переводил поэму Важа Пшавела «Гоготур и Апшина».

М. Цветаева не бывала в Грузии.

Влияние грузинских переводов на творчество русских писателей. Знакомство с грузинской поэзией по признанию Мандельштама оставило «в крови Колхиды колыханье». «Где Мандельштам-поэт в переводах Важа Пшавела?»- спрашивает А. Цыбулевский. Следует отметить, что в собственных стихах О. Мандельштама и Н. Заболоцкого исследователи находят отражение фонетического строя грузинской поэзии, интонацию и метафоричность В. Пшавела. Так, песня Важа Пшавела «Почему я создан человеком» очень родственна таким стихам Н. Заболоцкого, как «Метаморфозы» и «Завещание». Симон Чиковани назвал Заболоцкого «не только бережным ценителем, но и по существу своеобразным деятелем грузинской культуры» [Чиковани, 1958, с. 4]. Знакомство с Грузией находит отклик в творчестве О. Мандельштама, как в образе пира жизни, так и в эпической неизбежности противостояния добра со злом: «Кому зима – арак и пунш голубоглазый» (1922), «За гремучую доблесть грядущих веков» (1931). Дэвид Рейфилд отмечает влияние на стихи 1921-23 годов, в основном, грузинской фонетики, находит сходство с поэзией Нико Мицишвили и выделяет мотив совести, «который можно попробовать приписать влиянию Важа Пшавела» [Багратион-Мухранели, 2011].

Знакомство с Грузией и дружба с грузинскими поэтами, от которых можно было получить достоверную информацию о поэме и ее авторе. Н. Заболоцкий был во всех уголках Грузии, в том числе, и там, где происходит действие поэмы. Грузинские поэты Н. Мицишвили, Т. Табидзе, П. Яшвили, В. Гаприндашвили и другие встречались и переписывались с Н. Заболоцким и О. Мандельштамом. Поэт С. Чиковани еще в довоенное время познакомил Н. Заболоцкого с историей и культурой Грузии и привлек его внимание к ее литературе. Е.М. Златкин писал: «В нашей практике мы имеем замечательные примеры дружеского и товарищеского общения грузинских и русских поэтов. Работая над переводами, автор и переводчик предварительно зачитывали произведение на родном языке, переводчик чутко вслушивался в музыку, ритм, поэтической речи оригинала, затем они обсуждали подстрочник, автор беседовал с переводчиком об идее, характере и эмоциональном строе своего стихотворения. Лучшие переводы Николая Заболоцкого создавались именно в таком тесном общении автора и переводчика. Первое полное издание поэмы «Витязь в тигровой шкуре» в переводе Заболоцкого вышло под редакцией Симона Чиковани.

Таким образом, расширение кругозора читателя, его приобщение к иной культуре осуществляется посредством перевода поэтического текста на другой язык. При этом происходит диалог культур как «форма общения людей разных культур, механизм самодетерминации личности с присущей ей историчностью и социальностью, как форма восприятия мира впервые» [Бахтин, 1979, с. 65].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Антокольский П.О.* переводах «Витязя в тигровой шкуре на русский язык» // Второй Всесоюзный съезд советских писателей. Стенографический отчет, М, 1956. 450 с.
- Ахмадулина Б.* Сны о Грузии. «Мерани». Тбилиси, 1977 – 564 с.
- Бахтин М.* Эстетика словесного творчества. – М., Художественная литература, 1979 – 341 с.
- Брюсов В.* Фиалки в тигеле. // Брюсов В. Избранные сочинения в двух томах. Том второй. Переводы, статьи. Государственное издательство художественной литературы. М., 1955. – 650 с.
- Геташвили В.* Свобода, но не своеволие... // Литературная Грузия, 1960, № 6, с. 65-71–76.
- Деятели русской культуры о Шота Руставели.* Тбилиси, 1966. С. 68
- Заболоцкий Н.* Заметки переводчика. // Заболоцкий Н. Поэтические переводы в трех томах. Том 1. Грузинская классическая поэзия. М., 2005, Терра – книжный клуб. Серия: мастера перевода. – 448 с.
- Заверин М.* Нет, в одной книге – и переводчик, и автор! // Литературная Грузия, 1960, № 2, с. 65–70
- Каландадзе Л.* Не за ремесленную точность, но против фальсификации. // Литературная Грузия, 1960, № 4, с. 65–70
- Кедрина З.* Аналитический или свободный? Еще раз о творчестве перевода // Дружба народов, 1960, № 12, с. 220–229.
- Лотман Ю.М.* Внутри мыслящих миров. М.: «Языки русской культуры» 1996. – 464 с.
- Мандельштам О.* Кое-что о грузинском искусстве(1922). // Мандельштам О.Э. Собрание сочинений в 2-х т. Том 2. М., 1990, с. 260–263.
- Маргвелашвили Г.* Творчество перевода. // Литературная Грузия, 1960, № 3, с. 65–70.
- Натадзе Н.* Язык «Вепхисткаосани» // Шота Руставели. Витязь в тигровой шкуре. Тбилиси: Ганатлеба, 1974. – 551 с. (на груз.яз.).
- Саакянц А.* (1999): Марина Цветаева. Жизнь и творчество, М., Эллис Лак, 1999. – 816 с.
- Хихадзе Л.* Переводчик или автор? // Литературная Грузия, , 1960, № 1, с. 91–92
- Цветаева М.* Собрание сочинений в семи томах. Том седьмой. М.: Эллис Лак, 1997. – 638 с.
- Цыбулевский А.С.* Русские переводы поэм Важа Пшавела (проблемы, практика, перспективы), Тбилиси: Мецниереба, 1974. – 96 с.
- Чиковани С.* (1958): *Верный друг грузинской поэзии* // «Литературная Грузия», № 6, 24-28.
- Чиковани С.* Верный друг грузинской поэзии // «Литературная Грузия», 1958, № 6. – С.4-7.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ:

- Багратион-Мухранели И. (2011): Мандельштам и Кавказ. http://burdonov.ru/Podval1/Vaginov_premium/2010/esse/Irina_Bagratiion_Muhraneli/text.doc
- Бальмонт К.* Великие итальянцы и Руставели // Бальмонт К., «Носящий барсову шкуру» (грузинская поэма XII в.), М., 1917, Париж, 1933. – 579 с. // <http://balmont.lit-info.ru/balmont/stihi/shota-rustaveli/vityaz-kommentarii.htm>
- Нерлер П.* (2005): «Мне Тифлис горбатый снится». *Осип Мандельштам и Грузия. // Заметки по еврейской истории. Интернет-журнал еврейской истории, традиции, культуры. № 12 (61), декабрь 2005 года.*
- http://www.rvb.ru/mandelstam/slovo_i_kultura/02comm/17.htm

Гарбовский Н.К.
МГУ имени М.В.Ломоносова
Г. Москва (Россия)

N.K. Garbovskiy
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ

THE DIDACTIC FUNCTION OF TRANSLATION EVALUATION

В докладе освещаются вопросы дидактики перевода как отдельной области педагогической науки, изучающей процесс формирования личности, обладающей специальными компетенциями, особыми психическими свойствами, сознающей свой социальный статус. Необходимость массовой подготовки специалистов в области перевода в новых условиях международной гармонизации образовательных систем, углубления диверсификации требований к результатам переводческой деятельности, стремительного совершенствования новейших информационно-коммуникационных средств ставят новые вопросы перед дидактикой перевода и требуют нового осмысления традиционных проблем обучения перевода, а также инновационных подходов к формированию переводческих компетенций.

In the last decade, the evaluation of translation has become one of the most popular questions among professional translators and translation teachers. It can be attributed, on the one hand, to the fact that high-level specialists capable of providing cross-language communication in international organisations and large companies, etc. are becoming indispensable and, on the other hand, to intensive translation training. Modern translation didactics sets new tasks of elaborating a system of professional competence evaluation that combines principles of pedagogy and professional community demands. It can be achieved by joining efforts of educational and professional structures.

Ключевые слова: дидактика, теория перевода, методология переводческой деятельности.

Key words: didactic, translation theory, methodology of translation.

Дидактика перевода представляет собой область педагогической науки, изучающую процесс формирования личности, обладающей особыми компетенциями, особыми психическими свойствами, сознающей свой социальный статус. В современном мире дидактика перевода оказывается весьма востребованной в связи необходимостью массовой подготовки специалистов в области перевода в новых условиях международной гармонизации образовательных систем, углубления диверсификации требований к результатам переводческой деятельности, стремительного совершенствования новейших информационно-коммуникационных средств.

О серьёзной озабоченности мировой общественности подготовкой специалистов в области перевода говорит создание Секретариатом ООН особой международной сети, объединяющей лингвистические службы ООН и ряд университетов мира, готовящих переводчиков, на основании меморандумов о взаимопонимании.

Новые условия осуществления переводческой деятельности, а соответственно, и проблемы, стоящие перед преподавателями перевода, регулярно обсуждаются на международных форумах CIUTI – международной неправительственной организации, цель деятельности которой, заключается в достижении и поддержании высокого качества подготовки переводчиков в разных странах мира.

Само дидактическое понятие «*обучение переводу*» предполагает множество подходов, в зависимости от того, какая цель ставится перед обучающими и обучаемыми. Обучение переводу может осуществляться в системе обучения иностранным языкам с целью развития некоторых навыков перехода от текстов на языке А к текстам на языке В, необходимых специалистам разных сфер деятельности для успешной межъязыковой коммуникации в процессе профессиональной деятельности. С другой стороны, цель обучения переводу – формирование личности переводчика как профессионала именно области перевода, способного решать переводческие задачи самого высокого уровня сложности.

Говоря о личности переводчика, уместно вспомнить, каким представлял себе истинного переводчика французский писатель, переводчик, литературный критик Валерии Ларбо: *в истинном переводчике непременно сочетаются ценнейшие и редчайшие человеческие качества: самоотречение и терпение, даже милосердие, скрупулезная честность и ум, обширные знания, богатая и проворная память. И если каких-то из этих добродетелей и качеств может и не хватать даже у лучших умов, то ими никогда не бывают наделены посредственности.* [Larbaud, p. 9]. К этому можно добавить, что если у того, кто всерьез решил заниматься переводом каких-либо из этих качеств пока и не хватает, они могут быть развиты в процессе обучения переводу.

Иначе говоря, обучение переводу не только прививает определенные профессиональные знания и навыки, но и воздействует на человека нравственно, формирует из него сильную, психически устойчивую и разносторонне образованную личность.

Именно разносторонняя образованность является важнейшим качеством переводчика, и воспитывалась во многих поколениях этих специалистов межъязыковой коммуникации.

Разносторонняя образованность переводчика не противоречит, однако, понятию специализации переводческих услуг на рынке труда, а соответственно, и определённой специализации в подготовке переводчиков.

Традиционно российская школа подготовки переводчиков без специального разделения их на устных и письменных (до определенного уровня обучения) противостоит западной образовательной концепции, четко различающей обучение устному и письменному переводу.

Более того в странах с хорошо развитым и структурированным рынком переводческих услуг, как, например, в Канаде, прослеживается не только деление переводчиков на письменных и устных, но и их закрепление за определёнными сферами профессиональной деятельности. Так, профессиональное объединение переводчиков Квебека (*Ordre des traducteurs et interprètes agréés du Québec*) предлагает потребителям переводческие услуги более чем в 100 различных областях профессиональ-

ной деятельности. Эти узкие специализации сведены в восемь больших отраслей: 1) литература и искусство; 2) коммуникация и общественные отношения; 3) экономика, политика, менеджмент и управление; 4) право; 5) промышленность и техника; 6) гуманитарные науки; 7) истинные и прикладные науки; 8) туризм и развлечения [см.: Traduction... Р. 101–194]. Поль Оргелен, один из ведущих канадских специалистов в области теории и истории перевода объяснял такую специализацию следующим образом: *Задача переводчика – перенести текст из одного языка в другой, стараясь насколько возможно точно передать сообщение, которое он содержит. Но так как для того, чтобы перевести, нужно сначала верно понять, и так как от переводчика нельзя требовать, чтобы он был ходячей энциклопедией, профессия переводчика, подобно многим другим, предполагает некоторую специализацию. Поэтому существуют художественные переводчики, технические, юридические, переводчики рекламы и т.п.* (перевод мой – Н.Г.) [Horguelin, 1974, р. 75]

Соответственно, и в обучении переводчиков уже на первом цикле (уровень бакалавриата) прослеживается дифференциация курсов перевода по различным сферам профессиональной деятельности и областям знаний.

Учебная программа подготовки бакалавра в области перевода в университете Лавалья наряду с блоком обязательных для всех дисциплин предлагает блок вариативных дисциплин и дисциплин специализации, включающий в себя такие специальные дисциплины, как коммерческий перевод, экономический, социальный, медицинский, юридический, научный и художественный [Répertoire... Р. E-72 – E-73]. В Монреальском университете, где подготовка переводчиков осуществляется на факультете искусств и наук, специализированные собственно переводческие дисциплины по выбору (научный и технический перевод, коммерческий и экономический, юридический и административный, медицинский и фармакологический, а также художественный перевод, перевод в кино, перевод в сфере СМИ), сочетаются с курсами изучения подязыков отдельных специальностей (язык торговли и экономики, язык права и управления, язык медицины и фармакологии и т.п. [Annuaire... Р. 2–56 – 2–57]).

В российской практике подготовки переводчиков такая специализация в новейшей истории начинается, в некоторой степени, с введения в сферу высшего образования программы дополнительной квалификации «переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Само название программы *переводчик в сфере профессиональной коммуникации*, уже вызывает некоторые вопросы. Что такое сфера профессиональной коммуникации? Ограничивает ли эта формулировка тем или иным образом возможности будущего трудоустройства? Нужны ли какие-либо специальные знания для того, чтобы овладеть данной квалификацией?

По замыслу авторов этой программы, сфера профессиональной коммуникации рассматривалась, видимо, именно как сфера той деятельности, в которой трудится выпускник вуза по своей основной специальности: если это медик, то он может быть переводчиком в сфере медицины, фармацевт – в фармакологии, юрист – в сфере права, инженер-автомобилист – в сфере автомобилестроения и т.п.

Введение дополнительной к основной квалификации *переводчика в сфере профессиональной коммуникации* направлено, таким образом, на подготовку специалистов-переводчиков, обладающих глубокими знаниями в области тех или иных наук, отменным знанием как иностранных, так и русского, языков и профессиональными компетенциями переводчика. Возможно, развертыванием данной программы закладывались основы дифференциации переводческих услуг и в России.

Однако нужно иметь в виду, что подобная специализация, вполне перспективная в практической работе переводчиков, оказывается довольно проблематичной в период обучения переводу. В самом деле, способны ли кафедры иностранных языков специализированных вузов (медицинских, технических, юридических, экономических, управленческих и т.п.), владеющие в должной мере языком специальности, развить у студентов этих вузов именно переводческие компетенции? С другой стороны, способны ли специализированные переводческие школы и факультеты обучить языку специальности, а соответственно и специальному переводу в той или иной области деятельности и знаний? Кто это может сделать лучше?

Опыт реализации этой программы в Высшей школе перевода МГУ показывает, что для того, чтобы научиться переводить, специалистам любой отрасли знаний и любой области профессиональной деятельности необходимо, во-первых, усовершенствовать свои лингвистические компетенции, т.е. свое владение как иностранным, так и родным языками, и, во-вторых, получить универсальные навыки перевода.

Эти компетенции позволят им осуществлять перевод в любой профессиональной сфере. Ведь, в конечном итоге, перевод в той или иной сфере профессиональной деятельности различается главным образом терминологией. На факультетах студенты получают знания специальности. Эти знания помогут им понять значение специальных терминов, вникнуть в смысл текстов по специальности. Но накопление объема терминологии, необходимого для перевода материалов в той или иной специальной области знаний происходит, как правило, в процессе практической работы переводчика и влияет лишь на скорость перевода. Ввести всю специальную терминологию в программу обучения невозможно, а сосредоточение на терминосистеме лишь какой-либо одной, пусть даже широкой, области знания изначально ограничивало бы возможности будущих переводчиков. Цель обучения переводу – научить будущих специалистов **переводить**. Приступая к разработке программы подготовки переводчиков в Московском университете, мы исходили из того, что именно в здесь, как ни в каком другом вузе, студенты получают глубокие и разносторонние, фундаментальные, знания наук. Поэтому, учитывая преимущества университетского образования, мы изначально решили отказаться от узкой специализации и попытались готовить переводчиков широкого профиля независимо от основной специальности обучаемых. Главный критерий – это уровень владения иностранным языком. Поэтому, если по каким-либо языкам окажется возможным сформировать несколько групп, мы непременно будем учитывать разницу исходного уровня владения языком. Однако мы будем стремиться к тому, чтобы к моменту выпуска во всех группах этот уровень был одинаково высок. Наша цель – подготовить достаточно квали-

фицированных переводчиков широкого профиля, которые смогли бы осуществлять межъязыковую коммуникацию в самых различных отраслях профессиональной деятельности. В дальнейшем жизнь сама все расставит на свои места, и те, кто решит заниматься переводом, сами определяют профессиональную сферу, в которой будут специализироваться как переводчики. Разумеется, бывшему студенту-геологу, получившему дополнительную переводческую подготовку, будет легче переводить тексты по геологии. Но ведь известны случаи, когда математики, физики, юристы, военные становились и прекрасными переводчиками художественных произведений.

При обучении переводу могут быть использованы ставшие уже традиционными методики, разработанные в ведущих вузах страны по подготовке переводчиков. Практической переводческой подготовке предшествуют краткий, ориентированный на перевод, курс общей теории перевода, в ходе которого студенты получают представление об основных закономерностях переводческих межъязыковых преобразований, о технике и методике перевода, об этике поведения переводчика. На практических занятиях студенты совершенствуют знания иностранных языков, получают необходимые переводчику этнографические знания о странах и народах, говорящих на тех или иных языках, а также углубляют знания русского языка. Специальные практические занятия по переводу направлены на то, чтобы развить у студентов навыки переводческого анализа исходного текста, а также навыки самых различных межъязыковых переводческих преобразований текста. В ходе обучения студенты получают с большей степени развивают навыки письменного перевода. Развитие навыков устного перевода рассматривается как факультативная образовательная задача.

Следует отметить, что развитие навыков письменного перевода оказывается сложным и длительным процессом, в ходе которого обучаемые овладевают всем арсеналом средств позволяющим им выразить на языке перевода те идеи, которые они смогли вынести из оригинального текста. Владение техникой выражения мыслей на языке перевода, достигаемое при обучении письменному переводу, оказывается чрезвычайно важным для приобретения навыков устного перевода. Иначе говоря, люди, способные качественно осуществлять письменный перевод, скорее всего, за исключением особых случаев индивидуальной психики, смогут качественно осуществлять и устный перевод после определённой подготовки. Это свидетельствует об универсальности переводческой компетентности независимо от формы ее реализации.

Но выражению предшествует понимание, т.е. герменевтическая стадия перевода.

Традиционно в целях более полного определения возможностей перевода и более точного понимания того, что может считаться эквивалентным в переводе, наука о переводе различает два аспекта переводческой деятельности: восприятие, то есть понимания оригинального текста, что и составляет герменевтический аспект перевода, и воспроизведение, то есть порождение текста перевода, представляющее собой трансформационный аспект перевода.

Восприятие оригинального речевого произведения несвободно от ошибок, причина которых либо в недостаточном владении языком оригинала, либо в недостаточности когнитивного опыта, т.е. в слабом уровне индивидуального познания окружающей действительности.

Герменевтический аспект как в науке о переводе, так и в дидактике перевода оказался менее разработанным, по сравнению с трансформационным. Вопрос «как вернее преобразовать текст оригинала в текст на языке перевода» почти вытеснил вопрос «как вернее понять текст оригинала». Это объясняется тем, что в течение нескольких десятилетий теория перевода разрабатывалась главным образом самими переводчиками, опиравшимися на собственный опыт практической работы и в значительно меньшей степени на критический анализ других переводов. Переводчики же априорно исходят из того, что текст оригинала понимается полностью.

В то же время анализ некоторых переводов, выполненных в последние годы, показывает, что немалая доля переводческих предательств происходит именно в силу неполного или искаженного понимания оригинального текста.

Еще несколько веков тому назад было справедливо замечено, что причины ошибок понимания следует искать, прежде всего, в недостаточной образованности переводчика. Поэтому изучение природы ошибок понимания может быть построено на основании анализа когнитивного опыта переводчика, то есть его индивидуального опыта в познании окружающей действительности, как языковой, так и внеязыковой.

Недостаточная образованность переводчика проявляется, во-первых, в слабом знании языка оригинала, и, во-вторых, в недостаточном знании «предмета мысли автора», то есть того, о чем идет речь в тексте оригинала. Более того, и это составляет, на мой взгляд, главный аспект оценки герменевтической деятельности переводчика: переводчик должен понять, не только то, о чем пишет автор, но и то, что он говорит о предмете, ведь, предмет мысли и мысль о предмете суть вещи разные. Невнимательное прочтение текста оригинала может быть также связано с недостатком филологической образованности. В результате того, что у него не развита «языковая чуткость», переводчик оказывается неспособным уяснить особенности стиля переводимого произведения.

Еще в XVI в. французский гуманист, типограф, Этьен Доле в трактате *О способе правильного перевода с одного языка на другой* не без оснований утверждал, что переводчик прежде всего должен понять, о чем идет речь в тексте оригинала, и что об этом говорит его автор: «En premier lieu, il fault, que le traducteur entende parfaitement le sens, & matier de l'auteur, qu'il traduit» [Dolet, p. 2].

Веком позднее Баше де Мезириак отмечал, что многие переводческие ошибки, происходят от непонимания оригинального текста и возникают на разных уровнях речевой цепи. Переводчик может не понять не только значение отдельного слова, значения устойчивого словосочетания, синтаксической конструкции, но и смысл более протяженного фрагмента текста, описывающего какую-либо референтную ситуацию [см.: Vachet de Meziriac C.-G. P. 26.].

Иначе говоря, выстраивается вполне логичная типология уровней текста, на которых возникают типичные переводческие ошибки, а именно: уровень отдельного слова, уровень словосочетания, уровень синтаксической конструкции высказывания, уровень, уровень функционально-смыслового типа речи.

В теории текста неоднократно делались попытки представить текст как систему, т.е. как совокупность взаимосвязанных элементов, образующую некое единство.

Учитывая, что практически каждый объект реальной действительности может быть представлен через понятие системы, мы вполне можем согласиться с тем, что текст – это определенная система. В этом случае на текст распространяются основные системные принципы, свойственные всякой системе, а именно: целостность, структурность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность, множественность описания и др. Современная теория перевода достаточно полно может показать пути передачи в переводе структуры текста оригинала, точнее, отдельных элементов структуры. Известны способы перевода различных групп слов и преобразования синтаксических конструкций, способы передачи соответствующего коммуникативного развертывания высказывания и отдельных стилистических эффектов.

Эти способы находят своё отражение в основных моделях, которые традиционно строятся при обучении переводу и создании системы тренировочных упражнений.

Но способны ли эти модели представить текст как некий целостный объект?

В чем его целостность? Ведь целостность системы в принципиальной несводимости ее свойств к сумме свойств составляющих ее элементов и невыводимости из них свойств системы в целом. Видим ли мы при этом текст оригинала как некий реально существующий объект в реальной среде, способствовавшей или обусловившей его появление на свет, либо, напротив, противодействовавшей его появлению? Можем ли мы установить его взаимосвязь с этой средой, то есть с окружающей действительностью, учитывая при этом, что действительность, простирающаяся перед взором автора оригинала, совсем не та, что видит перед собой переводчик? Способны ли мы сейчас в полной мере оценить иерархичность той системы, которая предстает перед нами в виде текста оригинала. Ведь, иерархичность системы – это не только свойство ее компонентов представлять собой некие подсистемы (достаточно вспомнить о слове с присущей ему системой значений), но и включенность в качестве элемента в систему более широкого плана?

На все эти вопросы современная теория и дидактика перевода может дать лишь фрагментарные ответы, которые никак не могут претендовать на целостную теорию. В этом, пожалуй, основное уязвимое место современной теории перевода, равно как и дидактики перевода. Причина этого не в слабости ученых, посвятивших себя исследованию проблем перевода, не в недостаточности проявлений объекта для его объективной оценки, но, напротив, в его чрезмерной вариативности и принципиальной невоспроизводимости.

Вряд ли стоит отрицать, что многие потери при переводе носят объективный характер, что переводчик скован системными межъязыковыми расхождениями, асимметрией культурных реалий, стилистическими нормами и т.п. Эти и другие столь же объективные факторы, влияющие на степень переводимости, традиционно изучаются наукой о переводе. Но только объективными факторами не исчерпываются потери при переводе. Точнее, не только объективные факторы влияют на переводческий выбор.

В значительной степени этот выбор предопределен субъективными факторами, а именно, способностью конкретного индивида – переводчика расшифровать то, что зашифровано автором в тексте оригинала, то есть расшифровать выбор автора. Этот

выбор простирается в трех сферах: в сфере описываемых в тексте оригинала предметов реальной действительности в их взаимосвязях и с социально закрепленными прямыми и метафорическими значениями, в сфере идеального представления автора текста о значениях этих предметов и их взаимосвязях, его впечатления о них, эмоциях, связанных с ними и в сфере знаков.

Нередко в теории перевода обосновывались способы межъязыковых преобразований для описания на языке перевода тех реальных предметов, что фигурировали в тексте оригинала, а не тех идеальных сущностей, которые в действительности представлены в тексте оригинала. Идеал перевода при этом понимался как некое почти зеркальное отражение чужой действительности, а не того идеального мира, в котором эта действительность играет второстепенную роль. Такой перевод может иметь определенную ценность как этнографический документ, но оказывается пустым с точки зрения отражения его идеальной сущности. Не следует полагать, что отражение в переводе идеальной сущности текста имеет значение лишь в художественном переводе. Напротив, и в научном переводе или, точнее, в переводе научных текстов, который часто и по многим параметрам противопоставляется художественному переводу, идеальная сущность оказывается важнее реальной. И здесь уместно вспомнить об известном споре о том, чей перевод лучше – переводчика-профессионала, образованного филологически и не имеющего глубоких специальных знаний, или специалиста, прекрасно разбирающегося в предмете и владеющего в большей или меньшей степени языком оригинала и языком перевода. Переводчик филолог будет переводить текст, пытаясь расшифровать заключенную в нем идеальную сущность, то есть авторское видение реального предмета. Специалист же, продираясь сквозь дебри речевых форм иностранного языка и обнаружив там очертания предмета, будет стремиться сразу же описать этот предмет в силу своих профессиональных представлений о нем. А в этом случае весьма велика вероятность того, что идеальная сущность предмета, то есть то, что хотел сказать о предмете автор оригинального текста, будет подменено иной идеальной сущностью, той которую создаст специалист переводчик не только, а иногда и не столько, на основании текста оригинала, сколько на основании собственного понимания предмета. Кто из устных переводчиков не попадал в ситуацию, когда в беседе (переговорах) профессионалов, переговаривающиеся специалисты не дослушивают перевод до конца и начинают отвечать собеседнику, домыслив часть его слов в силу хорошего знания предмета. Часто это «речевое прогнозирование» оказывается удачным. Но нередки и случаи ложной догадки. И здесь на помощь приходит переводчик, пытаясь распутать сложный узел из высказанного и домысленного. А если в качестве переводчика выступает специалист? Не будет ли он домысливать не совсем точно понятый оригинальный текст, не подменит ли он своим представлением о предмете представление о нем автора оригинального текста?

Различение реального, предметного, и идеального в переводе чрезвычайно важно. Взгляд на перевод как на отражение идеального позволяет иначе взглянуть на многие извечные проблемы теории перевода, а именно, на проблемы переводимости и адекватности, вольного и буквального в переводе, проблемы культурной и исторической асимметрии и др., а соответственно, и на обучение переводу.

Дидактике перевода, основанной на современных положениях теории переводческой деятельности, ещё предстоит найти способы формирования у обучаемых целостного представления о переводе. Современная дидактика перевода не располагает пока сколько-нибудь эффективными методами для решения этой задачи.

Нельзя согласиться с тем, что теория перевода не уделяла должного внимания проблеме понимания, она научила переводчиков находить соответствия предметам одной культуры в другой культуре, устанавливая межкультурные аналогии и избирать средства для их обозначения средствами языка перевода.

Но остаётся вопрос, насколько возможно понимание и воспроизведение в переводе этой идеальной сущности высказывания.

Поставленные вопросы оказываются вечными для науки о переводе и решаются поступательно по мере того, как меняется представление общества о задачах, границах и возможностях перевода.

Но с течением времени меняется техника перевода.

Современные информационные технологии позволяют построить модель переводчика как личности, способной найти в кратчайшие сроки необходимую информацию, касающуюся значений слов, содержания понятий, характеристики предметов, и даже образцов дискурсивных структур.

Это в корне меняет подходы к обучению переводу. Меняется представление о навыке перевода, о степени заучивания, о характере тренировок, о самом содержании обучения. Задача «запомнить» в обучении меняется на задачу «найти».

Таким образом, смысл инноваций в обучении переводу заключается прежде всего в новом представлении о личности переводчика, способной решить задачу переводчика с полным сознанием возможностей перевода и владеющей современным инструментарием поиска и обработки информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Anuaire général 1998-1999. Vol. I. Etudes de premier cycle. Montréal. 1998.
- Bachet de Méziriac C-G.* In: *Ballard M.* Claude-Gaspar Bachet de Méziriac «De la traduction» [1635]. Artois Presse Université. 1998.
- Dolet E.* La manière de bien traduire d'une langue en aultre. Lyon. 1540. In : *Cary E.* Les Grands traducteurs français. Genève. 1963.
- Horguelin P.* La profession du traducteur. Société des traducteurs du Québec L'aménagement de la traduction au Québec. Problèmes théoriques et pratiques. Québec. 1974.
- Larbaud V.* Sous l'invocation de Saint-Jérôme. Paris. 1946/1997.
- Répertoire des programmes de premier cycle. 1998-1999. Université Laval. Québec. 1998.
- Traduction. Terminologie. Interprétation. Répertoire 1999–2000. Ordre des traducteurs et interprètes agréés du Québec.

Голубева-Монаткина Н.И.,
МГУ имени М.В. Ломоносова;
г. Москва (Россия)

N. I. Golubeva-Monatkina,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow (Russia)

ВЛАДИМИР ВЕНИАМИНОВИЧ БИБИХИН О ПЕРЕВОДЕ ФИЛОСОФИИ

VLADIMIR BIBIKHIN ABOUT TRANSLATION OF PHILOSOPHY

Владимир Вениаминович Бибахин известен как философ и выдающийся переводчик на русский язык произведений философов Мартина Хайдеггера, Ганса-Георга Гадамера, Вернера Гейзенберга, Габриэля Оноре Марселя, Зигмунда Фрейда, Карла Густава Юнга, Ханны Арндт, Вильгельма Дильтея, Умберто Эко, Ганса Зельдмайера, Пауля Тиллиха, Жака Деррида, Андре Глюксмана, Бернарда-Анри Леви, Франсуа Везена, Франсуа Везье... Он переводил и комментировал тексты Аристотеля, Дионисия Ареопагита, Григория Паламы, Николая Кузанского... Переводы В.В. Бибахина могут рассматриваться в качестве самостоятельных философских произведений на русском языке, он не только переводит зарубежного философа, но и вселяет данное культурное событие с его атмосферой, его автором в наш культурный контекст. В статье рассматривается подход В.В. Бибахина к проблемам общей теории перевода и философского перевода.

Vladimir Bibikhin is known to be the philosophical books author and an eminent translator into Russian of writings of philosophers Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Werner Heisenberg, Gabriel Honoré Marcel, Sigmund Freud, Carl Gustav Jung, Hannah Arendt, Wilhelm Dilthey, Umberto Eco, Hans Sedlmayr, Paul Johannes Tillich, Jacques Derrida, André Glucksmann, Bernard-Henri Lévy, François Vezin, François Fédiér... He put into Russian, with commentaries, texts of Aristotle, Dionysius the Areopagite, Gregory Palamas, Nicolaus Cusanus... Bibikhin's versions can be considered as original philosophical texts in Russian, he is not only translating foreign philosopher but also installing the present cultural event with his atmosphere and his author in our cultural context. The article is a general over-view of his approach to problems of general translation theory and philosophical translation.

Ключевые слова: В.В. Бибахин, перевод философии, переводчик философии, русский философский текст, теория перевода, история перевода.

Key words: Vladimir Bibikhin, translation of philosophy, translator of philosophy, Russian philosophical text, translation theory, translation history.

О выдающемся переводчике философских текстов Владимире Вениаминовиче Бибахине (1938, г. Бежецк Тверской области – 2004, Москва) в Интернете, в частности, сказано: «русский мыслитель, филолог, переводчик» [<http://www.bibikhin.ru>]. Как философ В.В. Бибахин «в полной мере принадлежал к большой европейской традиции и вместе с тем оставался глубоко русским мыслителем [...]» (Михайловский, 2004). Среди его философских работ – «монографии и сборники статей:

Язык философии; Мир; Узнай себя; Новый ренессанс; Алексей Федорович Лосев. Сергей Сергеевич Аверинцев; Другое начало; Слово и событие; Людвиг Витгенштейн: смена аспекта; Введение в философию права; Внутренняя форма слова; Ранний Хайдеггер; Грамматика поэзии; Чтение философии. Энергия» [<http://www.bibikhin.ru>]. В некрологе, опубликованном в журнале «Вопросы философии», философ С.С. Хоружий написал: «Каким мыслителем был Владимир Биbihин – над этим станут думать и начнут это понимать лишь теперь. Пока он жил, современники не удосужились, не смогли узреть даже просто – масштаб фигуры [...]. Такой фигуры, мысли с таким складом, голоса с такой интонацией еще не бывало прежде. Явление подлинного творчества – а лучше просто, явление подлинного – непривычно, принимаемо с недоверием» [Памяти В.В. Биbihина, 2005, с. 112].

Выпускник переводческого факультета МГПИИЯ им. М. Тореца (в свое время не поступивший на философский факультет МГУ), аспирант филологического факультета МГУ (кандидатская диссертация 1977 г. «Семантические потенции языкового знака»), долго В.В. Биbihин был секретарем и помощником у А.Ф. Лосева («Уходя после первого занятия с А.Ф. по Арбату к центру, я был другим» [Биbihин, 2006, с. 11]), с 1972 г. до конца жизни работал в Институте философии РАН, являлся сотрудником Института теории и истории мировой культуры при философском факультете МГУ. В 1989–2003 гг. он читал большой цикл лекций и вел семинары на этом факультете, а также в ИФРАН, Свято-Филаретовском православно-христианском институте, Институте философии, теологии и истории Святого Фомы: «Общим для всех этих курсов можно считать интимнейшее соединение философской и лингвистической материи. В этом отношении Биbihин продолжает работу таких мыслителей, как В. Гумбольдт, А. Потебня, П. Флоренский и Г. Шпет [...]» [<http://www.bibikhin.ru/biografija/>].

Начиная с 1970-х годов формируется «репутация В.В. Биbihина как великолепного переводчика самых сложных философских, богословских и литературных текстов, гуманитарного ученого редкой и обширной эрудиции. Его переводы представляют собой не только филологическое, но и философское достижение [...]. Благодаря переводам В.В. Биbihина русский читатель познакомился с трудами таких мыслителей XX века, как М. Хайдеггер, Г.-Г. Гадамер, В. Гейзенберг, Г. Марсель, З. Фрейд, К.Г. Юнг, Х. Арндт, В. Дильтей, У. Эко, Г. Зедльмайер, П. Тиллих, новейших французских философов (Ж. Деррида, А. Глюксман, Б.А. Леви, Ф. Везен, Ф. Фелдье и др.) и таких писателей, как Антонен Арто, Эжен Ионеско, Г.Белль, Г. Лорка. Как переводчик и комментатор В.В. Биbihин занимается классической философией (Аристотель), греческой патристикой (Дионисий Ареопагит, Григорий Палама), латинским богословием (Николай Кузанский) [...]» [<http://www.bibikhin.ru/biografija/>]. Его псевдоним для богословских переводов – В. Вениаминов.

Сторонник онтологического понимания языка, В.В. Биbihин излагает свою концепцию перевода в работах 1973 и 1979 гг. «К проблеме определения сущности перевода» и «К переводу классических текстов» следующим образом¹: «Поскольку

¹ Здесь и далее сохраняется пунктуация В.В. Биbihина, которую он, в частности, применительно к своему переводу книги М. Хайдеггера «Бытие и сознание» сам назвал «необычной» [Хайдеггер, 2011, с. 447].

перевод есть проигрывание заново, переоформление данной формы по правилам общечеловеческого языка, он в принципе столь же самостоятелен как и оригинал. Он просто и есть тот же самый оригинал, только отлитый в другую частную форму и продолжающий жить в этой своей новой форме. Оригиналом является оригиналом чисто внешне, во временном смысле. [...] он не более оригинален чем перевод. Оригиналом затерян, заперт в своей частной форме. Переводимость спасает его от этой ограниченности. Она показывает принципиальную, хотя и только потенциальную возможность существования этого оригинала в любой форме. Тем самым переводимость обнаруживает, что помимо того что оригинал написан на японском или абхазском, он написан раньше того еще и на общечеловеческом языке. Но, выручив оригинал из частной формы, переводчик должен дать ему новую жизнь в родной речи, осознавая и утверждая теперь уже также и свой родной язык как общечеловеческий. Таким образом, способ существования общечеловеческого языка – переводимость частных языков. Общечеловеческий язык – это и есть наш родной язык, поскольку мы обнаруживаем и осуществляем его способность быть орудием общечеловеческой мысли [...]. Переводчик не есть представитель какого-либо одного языка [...]. Каким бы языком он реально ни пользовался, пользуясь им, он утверждает его как всемирный» [Бибихин, 2010, с. 168-169].

То, что подлинно, может и должно быть переведено: «Настоящая вещь с самого начала несет в себе свой собственный перевод. Это верно не только в смысле возможности воспроизвести то, что само себя объяснило и оправдало, но и в более сильном смысле необходимости воспроизведения того, что кому бы то ни было где бы то ни было открылось как необходимое для жизни и культуры. Раз однажды человеком и человечеством достигнута подлинность, в которой они ощутили полноту бытия или хотя бы угадали ее в предвосхищении, все последующее будет непрестанным переводом этого подъема на бесчисленные языки. Причем верность правде не только допускает варьирование знаком, но и делает варианты обязательными» [Бибихин, 2010, с. 175].

Может ли перевод быть верен оригиналу? Ответ: Да, но «только если оригинал верен правде, общему началу всякого создания и воссоздания, произведения и воспроизведения. Получается, что нельзя сделать верный перевод неподлинной, искаженной вещи. Тогда для него нет основания. Поразительно, до какой степени этот факт не знает исключений и до какой степени он проходит незамеченным. Дело даже не в том, что дурные сочинения просто не переводятся, а в той естественности, с какой ошибки и слабые места при переводе исправляют или отбрасывают. Другая сторона того же явления – царящая при чтении и переводе презумпция, что важный автор ни в коем случае не мог сказать ничего немудрого; даже ошибке переписчика обязательно будет придан глубокий смысл» [Бибихин, 2010, с. 175].

Анализируя в работе «Всемирная философия по-русски» (1980) 80-й том серии «Философское наследие» («Сочинения» Николая Кузанского), Владимир Вениаминович пишет о важности и необходимости «вводить в современное культурное хозяйство по крайней мере главные труды великих, сохранивших свою значимость, оставивших заметный след в истории мыслителей прошлого, обязательно в полном

виде» [Бибихин, 2010, с. 186]. При этом переведенный философский текст должен представлять собой сочетание «рабочего существа и литературного ореола», и таковы тома «Философского наследия» – «не просто ученые записки или собрания научных материалов, они всегда имеют литературное достоинство», и образцовыми здесь стали «Сочинения» Платона: «[...] под руководством наших лучших и старейших классиков А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса большинство опубликованных платоновских диалогов даны в таком составлении и с такими сопроводительными пояснениями и примечаниями, которые являются философским и литературным событием. [...] перед читателем выступает многожды продуманный, просеянный, взвешенный текст, который можно читать как литературное произведение, написанное на современном языке и призванное объяснить само себя» [Бибихин, 2010, с. 186].

Перевод – это не интерпретация, «и все же интерпретация в нем имплицитно заложена. Абсурдно думать, что можно перевести мыслителя, не умея его истолковать. И если читатель не почувствует за русским словом уверенную руку мастера, вжившегося в мышление Аристотеля и со знанием дела раскрывающего греческий оригинал, чтение превратится в мучительное спотыкание о колючие осколки бессвязных посылок» [Бибихин, 2010, с. 188]. То есть переводчик – это «мастер, вжившийся в мышление» автора, тот, кто «дал себе труд вчитаться» в философский текст [Бозций, 1994, с. 122].

Та же мысль присутствует в «Примечаниях переводчика» к знаменитому бибихинскому русскому тексту книги Мартина Хайдеггера: «Это русское «Бытие и сознание» пытается использовать данную нашим языком возможность воссоздания немецкой мыслящей речи [...]. Речь Хайдеггера самообъяснительна, в ней достаточно света для прояснения себя самой и того о чем она. Не случайно он не хотел к своим изданиям указателей и комментариев. Но, как всякая речь, эта тоже требует вслушивания, тем более что она не продолжение привычного дискурса. На первых страницах привыкающего чтения не нужно стремиться сразу к полному пониманию, достаточно одной увлеченности, без которой дело все равно никуда не пойдет. После приблизительного освоения, которого требует вообще любой язык, придет догадка, что здесь не при словах имеется и подлежит отысканию значение, а при мысли, которая сама по себе, свободная, всегда спрашивает и ищет впотьмах [...]. Дойти туда, куда нас тут ведут, без собственного усилия, это все равно как мы воображали бы себя во Фрейбурге, проследив путь по географической карте. Даже вредно читать Хайдеггера, не заметив как можно скорее, что смысл, если уж он у него вообще есть, всегда прост [...]. Если что-то в этой книге не выводит к прямому смыслу, прошу винить переводчика [...].» [Хайдеггер, 2011, с. 444–445].

Кто может быть переводчиком философского наследия? – «[...] только один из ведущих специалистов, соединивший в себе достоинства ученого и литератора. Только от переводчика зависит, чтобы голос классика не превратился в неведомо чье глухое эхо, неизвестно к кому и зачем обращенное [...]. Он один в силах придать стилю своего автора свежесть, жизнь, серьезность, захватывающую остроту парадокса и интеллектуальной провокации, которые и в свое время, в другой языковой среде и другой культуре, умели разбудить и увлечь не только мудрецов»

[Бибихин, 2010, с. 190]. «[...] квалификацией для участия в издании памятников мысли должно быть сочетание профессионального знания темы, поглощенность ею в качестве основного занятия и литературное мастерство [...]. С каждым новым томом «Философского наследия» будет все яснее обозначаться ведущая роль в нем переводчика [...]. Он выступает полноправным и единственным заместителем возрождаемого им выдающегося, редкостного или гениального философского ума [...]. Перевод единичен и заменим только лучшим переводом. Его создатель, недаром именуемый тоже автором, проходит по всем тайным, не сразу видимым ходам умолкнувшей мысли и один рассказывает об этом пути, заставляя поневоле верить себе» [Бибихин, 2010, с. 187-188].

Появление в России не слишком удачных переводов Аристотеля Владимир Вениаминович связывает (в статье 2000 г. «К переводу «Метафизики» Аристотеля») с тем, что «наша философская культура по разным причинам сложилась в преимущественной или даже исключительной ориентации на платонизм», который «веками доминировал в школьном преподавании и определял лицо всей нашей публицистики и в основном также философии [...]. На Западе несколькими волнами, соперничая на равных с платонизмом, аристотелевский реализм прорабатывался и внедрялся на протяжении веков. У нас его рецепция остается до сих пор задачей, первоочередной для восстановления трезвости нашей мысли [...]. Философа поняли в России тяжело и переусложненно, его отчетливость перевели в формализм. Алексей Федорович Лосев пережил бездонную глубину Платона, но в Аристотеле увидел мало что кроме дескрипций и дистинкций, приняв его за «первого профессора в истории философии». Об аристотелевских переводах, собранных и безжалостно отредактированных в последнем советском четырехтомнике издательства «Мысль» (1975), тяжело говорить. Текст отпугивает неуклюжестью каждой фразы. Жаловаться на его одичалость было бы слишком долго, следить за построчными оскорблениями в нем здравому смыслу, литературному вкусу, философии неблагоприятно. [...] пользоваться им нельзя [...]» [Бибихин, 2010, с. 175-176].

Он считает лучшим русским текстом Аристотеля сделанный в конце XIX века П. Первовым и молодым Василием Васильевичем Розановым перевод (с комментариями) первых пяти книг «Метафизики»: самое главное его достоинство – то, что «Аристотель у Первова и Розанова не косноязычная пифия, множащая перед нами неразрешимые загадки, а открытый всматривающийся во все ум. Люди в разные эпохи и в несхожих разноязычных обществах заняты одним. Они отвечают на вызов тайны» [Бибихин, 2010, с. 177]. В этом переводе просматривается «не очень сильный греческий Первова и Розанова, естественный для молодых людей, работавших вдали от главных школ классической филологии», но должно «обратить внимание на то, насколько важнее филологических знаний во всяком переводе конгениальность ума» [Бибихин, 2010, с. 178].

Важно также то, что в переводе Первова и Розанова «главное было сделано. Был угадан и возрожден аристотелевский дух свободного искания в опоре на очевидность с вниманием к ближайшему. Отсюда огромное значение розановской пробы для укоренения аристотелевского реализма в нашей стране. Студент, историк мыс-

ли, всякий думающий человек получает хотя бы треть «Метафизики», пригодную для чтения. Розановское вдумывание в Аристотеля заразительно. Кто-нибудь доведет начатую им переводческую работу в том же понимающем ключе до завершения. Тогда можно будет внести уточнения в Первова-Розанова, сделав их текст не только читаемым, но и рабочим. Пока пусть он останется нетронутым как памятник, ранний опыт гениального ума, который, особенно это видно в его комментариях, первым у нас прикоснулся к подлинной аристотелевской мысли и остался на ее уровне» [Бибихин, 2010, с. 177].

В этой же работе подробно анализируется розановский комментарий – «ученическая работа продолжателя, в которой живет философская мысль» [Бибихин, 2010, с. 182]. Примечания самого Владимира Вениаминовича достойны отдельного рассмотрения, здесь же приведем для иллюстрации их уровня лишь два из тех, что сделаны к текстам жившего в XIII веке Боэция Датского, который был осужден декретом парижского епископа «за преподавание недолжных мнений по вопросам философии и отношения философии к богословию» [Боэций, 1994, с. 122]:

«И не разуверяйся в положениях веры из-за их недоказуемости, чтобы не дойти таким путем до непризнания всякого закона, потому что нет закона, все положения которого были бы доказуемы» (Боэций, 1994, с. 136). Примечание 14: «Здесь «закон» в широком смысле, включающем религию, государственное устройство, нормы морали, обычаи. Ими человек связан независимо от того, имеются ли для них разумные доказательства. «Закон» безусловно необходимо признавать. С другой стороны, смирение верующего лишает его права доказывать веру в чудо разумом или спорить с философом иначе как с позиций строгой науки» [Боэций, 1994, с. 142].

«Доводы же в пользу противоположной стороны допустимы ввиду их вывода, хотя, будучи софистическими, они могут быть опровергнуты» (Боэций, 1994, с. 140). Примечание 25: «Т.е. доводы в пользу новизны мира тоже могут быть опровергнуты. Боэций несомненно опирается здесь на Аристотеля, который относит вечность или невечность мира к тезисам не поддающимся доказательству или опровержению (Тописка I 11)» [Боэций, 1994, с. 144].

С точки зрения В.В. Бибихина, язык перевода способен «подтолкнуть» читателя к тому или иному толкованию философского произведения: «С опозданием по-русски вышла книга Ганса Гадамера «Истина и метод». О ее переводе к сожалению нельзя сказать ничего веселого. Он производит то же впечатление, что и название: наука строит себе метод познания истины; давно она уже его строила, пока не построила, и вот строит еще, снова длинно и скучно. Так склоняет думать язык перевода. Стил оригинала другой. Философское слово Гадамера не уступает по высоте, строгости и прозрачности слову поэзии и хорошей литературы. Гадамер говорит не о методе, каким следует идти к истине, а о том, что метод никогда не поднимется – или не опустится – на тот уровень, где у нас есть шанс встретиться с истиной. У истины всегда свой метод, не наш» [Бибихин, 2002, с. 81].

Но читатель философии привык к «неладностям» и «несообразностям» в ее переводах: «В своем последнем, самом крупном и знаменитом трактате [...] Вильгельм фон Гумбольдт дает определение, от которого отталкивается, т.е. пытается

уйти и одновременно зависит, последующая лингвистика [...]: Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken. Перевод А.А. Потебни: «Язык есть орган образующий, мысль». Неладность такого перевода больше бросалась бы в глаза, если бы мы издавна не привыкли к несообразностям в переводных философских текстах» [Бибихин, 2002, с. 22].

Можно ли, взяв за основу старый перевод, создать новый? – «Когда в набранных петитом примечаниях к Канту, Гегелю, Аристотелю читаешь краткое редакторское уведомление, что те или иные, особенно старые переводы, раньше «изобиловали многочисленными ошибками», а потом были «подвергнуты значительной переработке», причем «многочисленные ошибки были исправлены» в плане «приближения русского текста к оригиналу», оно только настораживает внимательного читателя вместо того чтобы успокоить его. Обычно он хорошо знает, что ответственный перевод рождается из единого замысла о том, во что должно вылиться переводимое произведение [...]. Если «взятый за основу» перевод был действительно засоренной промахами аморфной массой, никакое «исправление ошибок» его не спасет и не следовало обременять им драгоценные страницы. Без внутреннего творческого настроения любой самый «приближенный к оригиналу» перевод останется злой пародией на исходный текст. А если перевод был подлинным, то, спрашивается, понимает ли редактор, говорящий об «исправлении многочисленных ошибок», что главное в нем – верность единого лица, выдержанный от первого до последнего слова стилевой ключ, не заметив которого, можно объявить ошибками лучшие переводческие находки? [...] Не один историк философии говорил нам, что пользуется старым переводом аристотелевской «Метафизики» А.В. Кубицкого (1934), а не его «подвергшимся значительной переработке» переизданием (1975). И действительно там, несмотря на все недостатки, есть неуловимая целость, помогающая осмыслить детали, а тут слишком часто ощущается томительная подгонка в каждой фразе «сверенной с оригиналом», в целом рассыпающейся словесной оболочки [...]. Никакое редакторское вмешательство не вернет тексту живой творческий жар, если его там не было с самого начала. Нелепо думать, что какую-то «научность» перевода можно гарантировать путем пословного «приближения» к оригиналу» [Бибихин, 2010, с. 189-190].

Необходимы систематические обсуждения и конкурсы философских переводов: «Залогом успеха главного компонента «Философского наследия», когда каждый том станет полноценным введением в кругозор отечественной мысли произведений пусть спорного, полного трагизма и проблем, но выдающегося ума, будет лишь тщательный отбор переводов с допущением возможности конкурса, включением альтернативных переводов при переиздании, а главное, опять-таки организация систематического обсуждения. Надо ожидать в скором времени появления в одном из академических философских или филологических журналов отдела критики философского перевода. Такой отдел в свою очередь даст уникальный материал для истории понятий, что быстро скажется на уровне последующих томов» [Бибихин, 2010, с. 190].

«Любимыми словами Библихина были захваченность и открытость. Он не боялся хаоса в себе. Глубоко церковный человек, он не боялся бесов из «глубин сознания» и не прятался от мира за культурными формами прошлого. Совсем не отрешенный, а наоборот открытый к первому встречному на границе полной беззащитности перед ним, он жил в глубоком доверии к мысли, зная, что она – всегда соберет и вывезет» (Лунгина, 2005, с. 17). «Встреча с мыслью Библихина только начинается [...]» (Седакова, 2004-2009).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Библихин В.В.* Язык философии. Изд. второе, испр. и доп./ В.В. Библихин. М.: Языки славянской культуры, 2002. 416 с.
- Библихин В.В. Алексей Федорович Лосев. Сергей Сергеевич Аверинцев.* Второе изд. / В.В.Библихин. М.: Институт философии, теологии и истории Святого Фомы, 2006. 416 с.
- Библихин В.В.* Слово и событие. Писатель и литература / Ответственный редактор и составитель О.Е. Лебедева / В.В. Библихин. М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2010. 406 с.
- Бозций Датский.* О высшем благе, или О жизни философа. О вечности мира (предисловие к публикации В.В. Библихина) / Бозций Датский // Вопросы философии, 1994, № 5, с. 122-142.
- Лунгина Дарья.* Мы слышим слово насколько способны отвечать ему... [Электронный ресурс] / Дарья Лунгина. // Кифа, № 12 (38), 2005. – Режим доступа: <http://gazetakifa.ru>.
- Михайловский Александр.* Вольный ум. В.В. Библихин [Электронный ресурс] / Александр Михайловский. // Отечественные записки. Журнал для медленного чтения. № 4 (18), 2004 . – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru>.
- Памяти В.В. Библихина / С.С. Хоружий, А.В. Ахутин // Вопросы философии , 2005, № 4, с. 112-113.
- Седакова О.А.* О Владимире Вениаминовиче Библихине. Место человека. На смерть Владимира Вениаминовича Библихина. 2004-2009 [Электронный ресурс] / О.А. Седакова . – Режим доступа: <http://www.olgasedakova.com>.
- Хайдеггер Мартин.* Бытие и время / Пер. с нем. В.В. Библихина. Изд. 3-е, испр. / Мартин Хайдеггер. – М.: Академический Проект, 2011. – 460 с. (Философские технологии).
Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.bibikhin.ru>
Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.bibikhin.ru/biografija/>

Гоциридзе Д.З.

Алексидзе М.Д.

Тбилисский государственный университет им. Ив. Джавахишвили
г. Тбилиси (Грузия)

D. Gotsiridze

M. Aleksidze

Tbilisi Javakhishvili State University
Tbilisi (Georgia)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАГЛАВИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

MAJOR TENDENCIES IN TRANSLATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TITLES

В статье рассматриваются вопросы перевода научно-технических заглавий в связи с общей проблемой перевода научно-технической литературы и проблемой специфики заглавий научно-технических текстов. Несмотря на типологическую неоднородность научно-технических текстов, их интегральной характеристикой является стремление к точности и однозначности выражения, что обеспечивается терминологическим аппаратом, отсутствием разного рода стилистических фигур, строгой логической обусловленностью развертывания текстового содержания. Подобные требования предъявляются и к заглавиям текстов научно-технических сочинений. Следствием данного требования является информативная направленность, регулирующая план выражения заглавий. Заглавие научно-технических текстов имеет двуплановый модус существования, выступая, с одной стороны, как часть единого мегатекста, а с другой, как автономное сообщение о первичном тексте. Подобное положение определяет жанровую детерминированность заглавий научно-технических текстов жанровой спецификой самого первичного текста. Заглавие научно-технических текстов, реализуя общие жанровые установки, стремится к точности и однозначности выражения мысли, что приводит к почти полному отсутствию рекламных заглавий и облегчает задачу переводчикам.

Genre specificity of the scientific-technical text (and the difference within the same genre) and connection of the titles with the relevant text were considered during the research of the titles as a specific linguistic phenomenon. Going out the scope of syntax level enabled to broaden our knowledge of many linguistic phenomenon and helped theoretically newly comprehend language status of titles. At the same time a lack of equivalent translation substitutes in some cases, what, as the research showed, was mainly determined by the rules of lingo-social pragmatics represents a theoretically special interest.

Analysis of scientific-technical texts and their titles correspondence enables to see the difference of scientific-technical titles from the literary and newspaper titles and overturn specificity of its expression.

Taking a specific translation decision in the field of scientific-technical titles determined by the both specificity of the genre and limited number of equivalent variants, caused by the tendency to the unification of scientific-technical texts.

Ключевые слова: научно-технический текст, заглавия, перевод, грамматический эквивалент, уровни эквивалентности, номинатив, синтаксические аббревиатуры, соответствия.

Key words: the scientific and technical text, titles, translation, Grammatical equivalent, Equivalence levels Nominative, syntactic abbreviations, correspondence.

Проблему перевода научно-технических заглавий следует увязать с двумя проблемами – с общей проблемой перевода научно-технической литературы – и с частной проблемой специфики заглавий научно-технических текстов на фоне однотипных явлений.

Вопреки распространенному мнению, что технический перевод составляет единое гомогенное целое, позволим себе заметить, что между текстами, описывающими различное производственное оборудование, текстами, например, политического характера, затрагивающими практически все области человеческой деятельности и органически сливающимися с областью художественной литературы, существует принципиальная разница, что позволяет говорить о некоторой размытости границ концепта «научно-технический текст». Тем не менее, можно говорить, что технический перевод является видом языковой деятельности, используемым для обмена специальной научно-технической информацией между людьми, говорящими на разных языках.

Как известно, технический перевод охватывает несколько форм или способов обработки оригинала переводчиком.

В настоящее время наука и техника развиваются настолько бурно, что узкая специализация для научных работников становится нормой. Это распространяется и на технических переводчиков, специализирующихся в какой-либо одной отрасли науки. В отличие от переводчиков художественной литературы, «технический переводчик» должен иметь активный словарный запас, ибо умение пользоваться рабочим источником информации – самое главное в специальности технического переводчика. Таким образом, следует подчеркнуть, что для осуществления технического перевода, помимо знания обоих языков, необходимо уметь пользоваться рабочим источником информации; знать специфику различных видов технического перевода; обладать терминологическим минимумом.

Несмотря на типологическую неоднородность научно-технических текстов, их интегральной характеристикой является стремление к точности и однозначности выражения, что обеспечивается терминологическим аппаратом, отсутствием разного рода стилистических фигур, строгой логической обусловленностью развертывания текстового содержания.

Подобные требования предъявляются и к заглавиям текстов научно-технических сочинений. Следствием данного требования является информативная направленность, регулирующая план выражения заглавий.

Говоря о заглавии как об универсальном явлении, в первую очередь следует отметить тенденцию к безглазости, что значительно облегчает проблему поиска эквивалентных единиц в переводящем языке, однако различия могут проявляться и при сопоставлении даже однословных номинативов. Так, например, «Репортаж» переведено как «*Newspaper Reporting*», ибо для английского читателя большое значение имеет знание типа репортажа (см. также перевод «*Разоружение*» как «*Reduce armaments*»).

Несмотря на некоторые случаи несовпадения, в подавляющем большинстве случаев однословные названия технических заглавий переводятся однословными эквивалентами.

Среди комбинаций, в основе которых лежит номинатив, наиболее популярными являются конструкции типа «*Atr.+N*», эквивалентность которой в научных текстах почти близка к абсолютной: «*A Field experience*» – «*Полевое исследование*», «*The Etruscan Language*» – «*Этрусский язык*», «*Vanishing Voices*» – «*Исчезающие голоса*».

Несмотря на то, что английский язык не располагает развитой падежной системой, русские заглавия, в центре которых выступают номинативы в именительном и косвенном падежах, имеют регулярные соответствия в английском языке. Так, например, модель «*Что – Чего*»: «*Languages of Australia*» – «*Языки Австралии*»; модель «*Что – Где*»: «*Languages in the Americas*» – «*Языки в Америке*»; «*Что – О чем*»: «*Explorations on Resistance*» – «*Исследование по сопротивлению*».

В английских научно-технических заглавиях номинативного типа наиболее популярны конструкции типа «*A study of...*», «*A theory of...*», «*The principles of...*», «*Experiments on...*», «*A study on...*», «*Pattern of...*», «*Report on...*», «*The role of...*», «*The impact of...*», грамматическим эквивалентом которых выступает в большинстве случаев русский родительный падеж: «*Природа рефлексивных явлений*», «*Принципы лингвистической теории*», «*Роль химических реагентов в активизации металлов*».

Наряду с указанной конструкцией при переводе английских научно-технических заглавий подобного типа весьма частотной является конструкция с предлогом «*по*»: «*An Experiment on Language Contacts*» – «*Исследования по лингвистическим контактам*».

Как и в других стилях, в научно-технических текстах эквивалентность на уровне фразы связана с поиском соответствия русских падежных значений, что, как показывает исследование, достигается путем использования английских предлогов. Помимо предлогов «*on*», «*of*» часто встречается и предлог «*to*»: «*A guide to the World's Languages*» – «*Путеводитель по мировым языкам*». Рассмотренные модели могут выступать и в распространенных вариантах, что, однако, не меняет их сущности:

«*Large linguistic areas and Introduction to the Languages and Linguistics of Africa*» – «*Крупные лингвистические ареалы и введение в африканское языкознание и языки*»; «*A study of normative and informational social influence upon individual judgment*» – «*Изучение нормативного и информативного социального влияния на принятие индивидуальных решений*»; «*Residential contact as a determinant of attitudes toward Negroes*» – «*Контакт по месту жительства как определитель отношения к неграм*»; «*An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process*» – «*Экспериментальное исследование эффективности сотрудничества и состязательности в процессе формирования коллектива*».

Особый интерес представляет проблема соответствия структурно-функциональных типов русских и английских названий. Не вызывает сложности передача однородно-сочинительных номинативов: «*Radio and printed page*» – «*Радио и печатная страница*»; «*Attitudes and attractions*» – «*Отношение и притяжение*»; «*Dynamics and morality of violence and aggression*» – «*Динамика и моральные основы насилия и агрессии*».

Как было отмечено выше, номинатив в научно-технических заглавиях может выступать как ядерный компонент сложноподчиненного предложения: «*A study, How*

to reduce the human aggression» – «Пособие как сократить человеческую агрессию»; «*What we want is control of aggression*» – «Контролирование агрессии – то, что нам нужно»; «*I knew it would happen*» – «Я знал, что это случится».

Помимо номинативов в структурном арсенале научно-технических заглавий большое место занимают различного рода синтаксические аббревиатуры знаково-го характера – цельносоставные предложения. Интересно, что, несмотря на ярко выраженную тенденцию к полноте информации, характерную для научного стиля, подобные конструкции широко представлены как в русской, так и в английской заголовочных системах.

Специфической для стиля английских научно-технических заглавий на фоне системы английского литературного языка является конструкция с формантом «*on*»: «*On the permanence of stored information in the human brain*» – «К вопросу о постоянстве информации, хранимой в человеческом мозгу»; «*On resistance to persuasive communication*» – «О сопротивлении убеждающей коммуникации»; «*On the consistency between attitudes and behavior*» – «К соотношению отношения и поведения».

Наиболее близким эквивалентом форманта «*on*» в русском языке выступает конструкция с формантами «*к*» и «*о*» и «*по*», а также их «полные» варианты «*к вопросу...*», «*к проблеме...*», «*размышления о...*», «*очерки по...*» и др.

Интересно, что и в английских научно-технических заглавиях мы также находим «полные варианты» с формантом «*on*»: «*Experiments on the effectiveness of energy auditions*»; «*A study on availability of spare parts*».

Как и русская конструкция с предлогом «*к*», английская конструкция с «*on*» является чисто заголовочной, образованной в результате аббревиации.

Цельносоставные конструкции типа «*from... to*» и русские «*от... до*» прямо соотносятся друг с другом: «*From Jerusalem to Jerico*» – «От Иерусалима до Иерихона»; «*From Argentina to Mexico*» – «От Аргентины до Мексики» и т.д.

Обращает внимание тот факт, что перевод «нормативных» типов предложений ничем принципиальным (в плане структурных соответствий) не отличается от «общезыковых» аналогов. Это делает их описание малоинформативным для исследования заголовков научно-технических текстов, поэтому просто ограничимся констатацией данного факта. Интересующихся данной проблемой отошлем к работам В.Д. Аракина и др., в которых вопрос представлен более менее исчерпывающе.

Сопоставление русских и английских заглавий и их переводов показало структурно-функциональную близость, вызванную универсальностью исследуемого феномена. Однако следует подчеркнуть, что кроме различий, обусловленных различием грамматических основ, большую роль при переводе играют и принципы передачи, выдвигающие свои претензии к качеству перевода. При переводе заглавий научно-технических текстов представлены различные виды переводческих преобразований, реализующие транслятивную стратегию. Опираясь на теорию Ж.П. Винье и Ж. Дарбельне, выделявших прямой и косвенный переводы со своими внутритиповыми модификациями, отметим, что не все виды трансформаций релевантны для передачи научно-технических заглавий.

Первый тип (прямой перевод) представлен в классификации ученых калькированием, буквальным переводом, что по своему характеру не соответствует принципам передачи заглавий научно-технических текстов. Так, например, «косвенный перевод» в иной терминосистеме может звучать как «описательный перевод», как «трансформация» и т.д., однако это не меняет сути явления. Принципиально важным, с нашей точки зрения, является учет уровней эквивалентностей, позволяющий учитывать недочеты как буквализма, так и трансформационной теории перевода.

Анализ конкретного материала показал, что при переводе научно-технических заглавий определяющим является достижение эквивалентности цели коммуникации. Говоря иными словами, информационно-поисковая функция заглавий ведет за собой другие функции, поэтому при их передаче необходимо соблюдать сложившиеся в языках нормативные требования. Учитывая идентичность целевых программ номинативно-информативных текстов, проявляющуюся в эквивалентности целей коммуникации, можно сказать, что следует учитывать и эквивалентность на уровне описания ситуаций, в роли которой выступает текст самого научного исследования. Несмотря на то, что возможны различные варианты описания ситуаций, сам характер научно-технического текста диктует необходимость учета авторской формулировки названия.

Эквивалентность на уровне сообщения связана с лингвистическими факторами, обусловленными определенной избирательностью языковых кодов, которые выявляются благодаря существованию в каждой языковой системе некоторого набора ситуаций, всегда описываемых с помощью строго определенных сообщений. Известно, что сообщения, описывающие одну и ту же ситуацию, могут отличаться друг от друга характером и количеством признаков, упоминаемых в сообщении, направлением отношений между признаками, характером связей между отдельными частями сообщения, порядком следования этих частей и стилистической характеристикой сообщения.

Универсальность заголовочного феномена, в основе которой лежат общие тенденции структурно-функционального развития, определяет близость плана выражения указанного типа «сообщений». С другой стороны, сама консервативность научно-технического жанра способствует выработке стандартизированных форм.

Само заглавие по своей форме имеет характер высказывания, что предполагает установление эквивалентности и на этом уровне. Являясь своеобразным репрезентантом первичного текста, заглавие в сжатом и лаконичном виде формулирует его суть. Высказыванию-репрезентанту по требованию жанра должно соответствовать в языке перевода другое высказывание. Таким образом, устанавливается связь на уровне соотношения высказываний. Учитывая жесткие требования, предъявляемые научно-техническим текстом к плану выражения своих заглавий, можно говорить о заголовочных стереотипах, которые, как было показано выше, образуют межязыковые эквивалентные пары.

Учитывая специфику заглавий, в функции которых может выступить и отдельное слово, можно говорить в известном смысле и об эквивалентности на уровне слова. Естественно предположить, это слово как лексическая виртуальная единица и слово

в заголовочной позиции принципиальным образом отличаются друг от друга, однако, выступая и в функции названия, слово сохраняет свое коннотационное поле, учет которого чрезвычайно важен при переводе. Этим объясняются несовпадения при передаче некоторых однословных заглавий: «Precipitations» – «Атмосферные осадки»; «Feedback» – «Обратная связь»

В процессе передачи заглавий задействованы все уровни эквивалентности, начиная с самого простого – «слова», кончая уровнем цели коммуникации. Следует отметить, что если эквивалентность на уровне цели коммуникации и эквивалентность на уровне описания ситуации, как и эквивалентность на уровне сообщения, ориентированы на прагматику, то эквивалентность на уровне высказывания и слова предполагает тенденцию к сближению формы.

Установление отношений эквивалентности в процессе перевода научно-технических заглавий позволило выявить наличие эквивалентных единиц. По степени регулярности употребления различаются постоянные соответствия, вариантные соответствия и окказиональные соответствия (контекстуальные замены).

К постоянным соответствиям следует отнести соответствия номинативных, цельносоставных, аббревированных сложных предложений в функции заглавий.

Вариантные соответствия отражают возможность перевода определенной заголовочной модели разными типами заголовочных моделей: «Actual inventor» или «Inventor» – «Изобретатель»; «Pilot study» – «Пилотируемое обучение» или «Пилотный учебник».

Что касается окказиональных соответствий, не характерных для научно-технических заглавий, то нам удалось зафиксировать лишь единичный пример такого рода – **Работа по расписанию**. Вследствие нетипичности для русской ментальности подобного концепта, означающего «работать строго по правилам», автор перевода вынужден подобрать окказиональное соответствие, оправданное мотивирующей частью текста.

Изучение процесса перевода научно-технических заглавий и их текстлингвистической природы дает нам основание сделать следующие выводы:

Проблема перевода научно-технических заглавий теснейшим образом связана с типом переводимого текста, определяющим общую стратегию передачи названного явления.

Научно-техническая информация, представленная в форме целостной текстовой единицы, обладает как лексико-семантической, так и дискурсивной спецификой, позволяющей отграничить ее от пересекающихся явлений.

Заглавие научно-технических текстов имеет двуплановый модус существования, выступая, с одной стороны, как часть единого мегатекста, а с другой, как автономное сообщение о первичном тексте. Подобное положение определяет жанровую детерминированность заглавий научно-технических текстов жанровой спецификой самого первичного текста.

Заглавие научно-технических текстов, реализуя общие жанровые установки, стремится к точности и однозначности выражения мысли, что приводит к почти полному отсутствию рекламных заглавий и облегчает задачу переводчикам.

Сопоставительный анализ русских и английских научно-технических заглавий позволил выявить ряд универсальных заголовочных конструкций (номинативы, цельносоставные и усеченные сложноподчиненные предложения), составляющих специфику заголовочного синтаксиса. С другой стороны, в каждом из сопоставляемых языков имеются конструкции, связанные со спецификой грамматической структуры соответствующих языков, что создает определенные трудности при переводе (отсутствие артикля в русском, отсутствие падежной системы в английском языке и т.д.).

В плане установления межъязыковых соответствий выделяются конструкции, имеющие постоянное соответствие в переводящем языке, а также конструкции с вариативной и окказиональной эквивалентностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Аракин В.Д.* Сравнительная типология английского и русского языков /Аракин В.Д. М.: ФИЗМАЛИТ, 2010.
- Вине Ж.-П., Дарбельне Ж.* Технические способы перевода / Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978.

Грибановская Е.С.
МГУ имени М.В.Ломоносова
г. Москва (Россия)

E. Gribanovskaya
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

«СВОЯ» И «ЧУЖАЯ» ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА

«NATIONAL» AND «FOREIGN» LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

В данной статье рассмотрена проблема формирования языковой картины мира на материале исследований ученых-лингвистов, работы которых посвящены данной проблематике. Выявлена тесная связь понятия «языковая картина мира» с культурно-обусловленными явлениями в языке, которые оказывают основное влияние на формирование особого вида лексических единиц, содержащих узусально закрепленную в семантике слова специфическую национально-культурную информацию. На основе проведенного исследования автором делается вывод, что различия в языковых картинах мира проявляются в наличии компонента «чужого». Таким образом, выделяются две картины мира «своя» и «чужая» и анализируются их характерные особенности. В статье анализируется проявление «чужого» в картине мира на уровне безэквивалентной лексики, лагун, экзотизмов, варваризмов, фоновых слов, коннотативной лексики и языковых реалий, а также на уровне фразеологии. На примере фразеологических единиц французского и русского языка, содержащих компонент зоонимы, рассматриваются особенности лексического состава языка с ярко выраженным национально-культурным компонентом. В результате выявлено значительное количество несоответствий в использовании одних и тех же лексем в русском и французском языке, и обоснована необходимость глубокого изучения переводчиком культуры народа-носителя языка.

This article is concerned with a formation of linguistic picture of the world on a material of researches of linguistic scientists which works are devoted to this problem. Close connection is revealed of the concept of «linguistic picture of the world» and cultural phenomena in language which has the main impact on formation of a special type of the lexical units containing fixed in semantics of the word specific national and cultural information. On the basis of the research the conclusion is drawn that distinctions in language pictures of the world are revealed due to a component of «foreign». Thus, there exists «national» and «foreign» pictures of the world and their characteristics are analyzed. In the article manifestation of «foreign» is analyzed at the level of words without equivalent, lexical gaps, foreign words, background words, connotative words and language realities, as well as at the level of phraseology. On the example of phraseological units of French and Russian languages containing names of the animals, the main features of lexical language structure with a pronounced national and cultural component are studied. As a result, a significant amount of inequalities in use of the same lexemes in Russian and French languages are revealed, and the author proves need of deep studying of cultural phenomena of another language in the process of translation.

Ключевые слова: языковая картина мира, «чужое», «свое», безэквивалентная лексика, фразеология, зоонимы.

Key words: linguistic picture of the world, «national», «foreign», words without equivalent, phraseology, zoonyms

Понятие «языковая картина мира» тесно связано с культурно-обусловленными явлениями в языке, которые оказывают основное влияние на формирование особого вида лексических единиц, содержащих узואльно закрепленную в семантике слова специфическую национально-культурную информацию. Слово, таким образом, не только имеет номинативную функцию, но и является носителем национально-культурного своеобразия. Культурно-маркированная лексика была подробно описана в работе Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура» [Верещагин, Костомаров, 2005]. Ученые приходят к выводу, что национально-культурная информация может проявляться на всех уровнях языка (включая фонетический: например, особенности произношения могут сообщить о том, где говорящий родился и вырос), а также на невербальном уровне. Фразеология, афористика, морфология, синтаксис, словообразование, фонетика, интонация, жестовая коммуникация содержат в себе национально-культурный компонент. Такого рода семантика является, с одной стороны, результатом культурунакопительной функции языка (кумулятивной), с другой стороны – культурно-приобщающей, т.е. через язык носители приобщаются к своей национальной культуре.

Проблема языковой картины мира стала объектом исследования многих ученых-лингвистов. Гумбольдт, став основоположником теоретического языкознания и сравнительной антропологии, определил ее цель как исследование функционирования «языка в самом широком его объеме – не просто в его отношении к речи [...], но и в его отношении к деятельности мышления и чувственного восприятия» [Гумбольдт, 1984, с. 7]. Гумбольдт приходит к выводу, что язык является ключом к пониманию того, что есть человек и что лежит в основе специфики характера каждого отдельного народа. Взяв за основу данную идею, Гумбольдт, таким образом, объединил лингвистику и культурологию. Постепенно ученый подходит к идеи единства языка и мышления.

«Язык, не только понимаемый обобщенно, но и каждый в отдельности, даже самый неразвитый, заслуживает быть предметом пристального изучения. [...] Разные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его. [...] Путем многообразия языков непосредственно обогащается наше знание о мире и то, что нами познается в этом мире; одновременно расширяется для нас и диапазон человеческого существования» [Гумбольдт, 1984, с. 7].

Таким образом, Гумбольдт, учитывая факт существования большого количества языков, допускает возможность проведения сравнительного межязыкового анализа и выявления общих универсалий, а также слов-реалий, понятий существующих только в одном языке.

Будучи последователем учения Гумбольдта, Вайсгербер строит свою теорию языковой картины мира. «Словарный запас конкретного языка включает вместе с совокупностью языковых знаков также и совокупность понятийных мыслительных средств, которыми располагает языковое сообщество; и по мере того, как каждый носитель языка изучает этот словарь, все члены языкового сообщества овладевают этими мыслительными средствами; в этом смысле можно сказать, что возможность родного языка состоит в том, что он содержит в своих понятиях определенную кар-

тину мира и передает ее всем членам языкового сообщества» [Вайсгербер, 1993, с. 153].

В своей работе «Положение языка системе культуры» Вайсгербер указывает, что главной предметной основой для картины мира конкретного языка является природа: «почва, географические условия, в частности, климат, мир животных и растений» [Вайсгербер, 1993, с. 153].

Что касается концепции языковой картины мира, Вайсгербер указывает ее объективно-универсальную основу, подчеркивая ее субъективно-национальную природу. Такая точка зрения объясняется тем, что Вайсгербер считал, что воздействие языка на человека в первую очередь происходит в результате своеобразия языковой картины мира, а не в результате универсальных составляющих.

Уорф близок в своих исследованиях, проводимых совместно с Сэпиром и Хойджером на материале языка американских индейцев, к позиции Вайсгербера. Учеными была выявлена специфическая особенность категоризации мира индейцами, которая заключается в том, что в языке преобладают глагольные формы в описании окружающей действительности, то есть описание мира происходит через действие. Таким образом, можно прийти к заключению, что для индейцев мир находится в постоянном движении. Данный факт имеет экстралингвистическое объяснение: индейские племена являлись кочевыми народами, и постоянно перемещались с одного места на другое.

Проведя данные исследования, Уорф делает следующий вывод: «Мы расчленим природу в направлении, подсказанном нашим языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит – в основном, языковой системой, хранящейся в нашем сознании. [...] Мы сталкиваемся, таким образом, с новым принципом относительности, который гласит, что исходные физические явления позволяют создать картину вселенной, только при сходстве или, по крайней мере, при относительности языковых систем» [Вайсгербер, 1993, с. 79].

Уорф, таким образом, говорит о взаимосвязи языковой и научной картины мира, что все реальные явления и предметы действительности каждый индивид пропускает через свое сознание, сформированное главным образом посредством языка, и формирует такое представление об окружающем его мире, которое соответствует его языковой картине мира и что объективную научную картину мира можно получить только в том случае, если языковые картины мира разных народов мира схожи.

Также как Уорф, Вайсгербер говорит о связи между научной и языковой картиной мира. Вайсгербер предлагает строить научную картину мира, исходя из языковой, отдавая языку промежуточную роль между индивидом и внешним миром. Тем не менее Вайсгербер, в отличие от Уорфа, полностью не подчиняет науку языку, а признает, что зависимость науки от языка лишь частична, она возникает только там, где научная картина мира должна быть дополнена языковой.

Однако, несмотря на общую схожесть языковых картин мира разных народов, каждый представитель той или иной культуры органичен в восприятии внешнего мира специфическими особенностями своего родного языка, своей языковой картины мира. Сепир и Вайсгербер даже полагали, что представители разных народов, владеющие разными языками, воспринимают мир по-разному и живут в разных мирах, а не в одном и том же мире, в котором одни и те же предметы и явления просто имеют различные эквиваленты в зависимости от языка.

Язык является многоуровневой системой, состоящей из целого ряда подсистем, вследствие чего картина мира может проявляться не только на лексическом уровне языка, но и на фонетическом, морфологическом и синтаксическом. Тем не менее, наиболее существенное влияние и яркое проявление языковая картина мира получает именно на уровне лексики. Преимущество лексической картины мира над другими так же заключается в том, что количество лексических единиц в языке значительно выше, чем других единиц. Вследствие этого Вайсгербер подчеркивал словоцентрический характер языковой картины мира и прибегал ко многим лексическим примерам с целью показать зависимость мировоззрения каждого индивида от его родного языка.

Так, Вайсгербер приводил в качестве примера процесс формирования звездного мира в сознании человека. Ученый полагал, что в реальности созвездия существовать не могут, так как в действительности то, что мы называем созвездием, не является таковым: звезды, которые человек объединяет в одно созвездие, могут быть значительно удалены друг от друга. Однако, сознание людей воспринимает звездный мир как систему созвездий, и наименования тех или иных созвездий соответствуют лексическому составу языка. Так, как свидетельствует Вайсгербер, в китайском языке можно найти 283 наименования звезд, а в греческом, например, лишь 48. Данный пример свидетельствует о том, что языковая картина мира может значительно отличаться не только от научной, но и от картины мира народов, оперирующих другими языками.

Вайсгербер ставил перед собой задачу продемонстрировать тот факт, что языковая картина мира оказывает особое влияние на сознание носителей данной языковой культуры. Что, безусловно, верно, однако невозможно отрицать влияние на мышление человека невербального познания, которое также весьма значительно и является первичным по отношению к языковому. Современная наука понимает языковую картину мира как исторически сложившуюся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженную в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности.

Итак, мы можем выделить две особенности понятия языковой картины мира. Во-первых, научная и языковая картина мира могут не соответствовать друг другу в силу ограниченности средств для анализа окружающей действительности в течение исторического развития человечества. Во-вторых, языковые картины мира разных народов отличаются друг от друга и имеют свои особенности. Выявление и изучение таких особенностей и несоответствий является ключевым направлением в современной лингвистической семантике, а перевод такого рода лексики вызыва-

ет особые трудности. Различия в языковых картинах мира проявляются в наличии компонента «чужого», то есть элемента другой культуры, эквивалент для которого отсутствует в языке перевода.

Таким образом, возможно выделить две картины мира «свою» и «чужую». «Своя» картина мира представляет собой совокупность взглядов и представлений о мире, характерных для определенного народа, «чужая» – картина мира другого народа. В процессе перевода происходит тесное взаимодействие и взаимопроникновение двух культур, и как следствие возникает столкновение двух различных картин мира. Как рассматривалось выше, культурное своеобразие языков различных народов проявляется, главным образом, на семантическом уровне, так как именно на уровне лексического состава языка особенности картины мира проявляются наиболее полно. Изучение культурного фона является неотъемлемой составляющей необходимой для успешного перевода. Переводчику нередко приходится сталкиваться с переводом культурно-маркированной лексики, и зачастую это вызывает определенные трудности. Здесь можно привести ставший уже хрестоматийным пример. В 2000 году во время встречи с премьер-министром Великобритании Т. Блэром В.В. Путин говорил об оскорблениях, наносимых россиянами чеченцами и в доказательство своих слов упомянул о плакате, обнаруженном в чеченском лагере: «Над нами Аллах, под нами козлы». В современном русском языке слово «козел» является очень грубым ругательством. Переводчик, решив, по-видимому, сгладить ситуацию, перевел эту фразу дословно. Но в английском языке слово «козел» нейтрально, поэтому получилось, что чеченцы никого не оскорбляли, а просто констатировали, что над ними Аллах, а под ними горные козлы. Таким образом, произошел сбой коммуникации. Элемент «чужой» культуры так и остался непонятным для носителей языка перевода.

Рассмотрим особенности лексического состава языка с ярко выраженным национально-культурным компонентом на примере фразеологических единиц французского и русского языка, содержащих компонент зоонимы. Использование названий животных во фразеологии во многом обусловлено древней фольклорной традицией, когда животным приписываются определенные черты человеческого характера. Поэтому такие фразеологизмы – это в первую очередь высказывания о человеке, его духовных и социальных чертах. Сопоставление зоонимов, используемых в русской и французской фразеологии, позволяет выделить несколько групп. Первая группа объединяет лексемы, присущие и русской и французской фразеологии. В ней можно выделить две подгруппы: первая, где значение лексем совпадает полностью, вторая, где значение лексем совпадает частично. Во вторую группу входят лексемы, присущие только французской фразеологии, среди которых, в свою очередь, выделяются лексемы, относящиеся только к французской действительности (реалии). Приведем пример лексем, относящихся к первой группе, т.е. когда их значения в русском и во французском языке совпадают. Круг используемых русскими и французами реалий фауны во фразеологии во многом сходен. Совпадает использование названий домашних животных (Ср. рус. Здоров как бык и фр. Fort comme un taureau – силен как бык; рус. Прикинуться ягненком и фр. Doux ou tendre comme un agneau – кроткий как ягненок), диких животных (Ср. рус. Лиса про хитрого, льстивого человека и фр.

Un fin renard, un vieux Renard – старая лиса, старый плут; рус. Голоден как волк и фр. Manger comme un loup – жадно есть, уплетать за обе щеки; рус. Обезьяна про человека, склонного к подражанию другим и фр. Faire le singe – кривляться), птиц (Ср. рус. Орлиный взгляд и фр. Yeux d'aigle – орлиный взор, пронзительный взгляд).

К реалиям фауны, присущим и русской и французской фразеологии, но различающимся оттенками значения, относятся следующие лексемы: осел (фр. Gueuler comme un âne – орать как осел), корова (фр. Peau de vache – шкура коровы, т.е. злой человек), ягненок (фр. Mouton à cinq pattes – диковинка), коза (фр. Devenir chèvre – нервничать, злиться), кошка (фр. Emporter le chat – уйти, не простившись; улизнуть, смыться), утка (фр. Être un canard boiteux – хромяя утка. Ср. рус. Чувствовать себя неловко, быть не в своей тарелке, фр. Froid de canard – сильный холод. Ср. рус. Собачий холод), гусь (фр. Bête comme une oie – глупый как гусь); диких животных: заяц (фр. Fameux lapin, vrai lapin – добрый малый, Poser un lapin – надуть, подвести; не прийти на свидание), медведь (фр. Vivre comme un ours – жить замкнуто, жить отшельником), слон (фр. Une mémoire d'éléphant – феноменальная память, Voir voler des éléphants roses – видеть, как летают розовые слоны, видеть кошмары), тигр (фр. Jaloux comme un tigre – ревновать как тигр), птиц (фр. Miroir aux alouettes – зеркало для жаворонков, т.е. ловушка, приманка, Attendre que les alouettes tombent toutes rôties – рассчитывать на то, что жаворонки будут падать уже готовые, рассчитывать на готовое, не давать себе труда что-либо сделать, Quelle vieille chouette! – какая старая сова, о некрасивой и ворчливой женщине, Corbeau – ворон, автор анонимных писем, анонимщик, Cerveille de moineau – воробьиные мозги, безмозглый человек. Ср. рус. Куриные мозги, Étouffer un perroquet – задушить попугая, т.е. выпить рюмку абсента, Trouver la pie au nid – найти сороку в гнезде, т.е. сделать необыкновенное открытие, Plumer un pigeon – ощипать голубя, т.е. обобрать простака).

Однако наибольший интерес представляют собой лексемы, использующиеся только во французской фразеологии, так как именно они формируют языковое своеобразие и способствуют созданию уникальной, отличной от других картины мира. Приведем несколько примеров: пудель (фр. Suivre qn comme un caniche – ходить за кем-либо как пудель. Ср. рус. ходить за кем-либо как собака), морская свинка (фр. Servir de cobaye – быть подопытной свинкой. Ср. рус. быть подопытным кроликом), газель (фр. Yeux de gazelle – глаза газели, т.е. очень нежный взгляд), рысь (фр. Yeux de lynx – глаза рыси, т.е. острое зрение), хорек (фр. Crier comme un putois – кричать как хорек, т.е. вопить что есть мочи; протестовать), крот (фр. Vieille taupe – старый крот. Ср. рус. старая жаба, о неприятной женщине), зебра (фр. Zèbre – зебра, о странном человеке, Faire le zèbre – прикидываться зеброй, т.е. валять дурака, Courir comme un zèbre – бежать как зебра, т.е. мчаться во весь дух, нестись сломя голову), кит (фр. Rire comme une baleine – смеяться как кит, т.е. широко смеяться), страус (фр. La politique de l'autruche – страусова политика), фазан (фр. Faisan – фазан, т.е. проходимец), сойка (фр. Bavard comme un geai – болтливый как сойка), журавль (фр. Grue – журавль, женщина легкого поведения, Faire le pied de grue – стоять на одной ноге как журавль, т.е. долго стоять, дожидаться, томиться ожиданием), зяблик (фр. Gai comme un pinson – веселый как зяблик, т.е. очень веселый), канарейка

(фр. Serin – канарейка, т.е. простофиля) коноплянка (фр. Tête de linotte – голова коноплянки, т.е. бестолковый, безрассудный человек), соловей (фр. Vieux rossignol – залежалый товар), муха (фр. Fine mouche – маленькая муха, т.е. тонкая штучка, Pattes de mouche – ножки мухи, т.е. каракули, Avoir les mouches – иметь мух, т.е. быть в мрачном настроении), таракан (фр. Avoir le cafard – иметь таракана, т.е. быть в мрачном настроении, хандрить), оса (фр. Une fine guêpe – маленькая оса, т.е. плутовка), богомол (фр. Mante religieuse – богомол, о жестокосердной женщине), кузнечик (фр. Quelle grande sauterelle! – какой кузнечик! о худой, нескладной женщине), карп (фр. Bâiller comme une carpe – зевать как карп, т.е. зевать во весь рот, часто зевать, Ignorant comme une carpe – глуп как карп, Muet comme une carpe – нем как карп. Ср. рус. Нем как рыба.), кит (фр. Rire comme une baleine – смеяться как кит, т.е. широко смеяться разевая рот), устрица (фр. Huître – устрица, т.е. остолоп, тупица, балбес, Être (comme une) huître – быть в стельку пьяным, Plein comme une huître – полный до краев, переполненный до отказа, Bâiller comme une huître – зевать во весь рот), уж (фр. Couleuvre – уж, об очень ленивом человеке, Avaler des couleuvres – снести обиду, проглотить пилюлю; поверить в небылицы), лягушка (фр. Manger la grenouille – съесть лягушку, т.е. растратить, присвоить общественные деньги, совершить растрату), ящерица (фр. Faire le lézard, prendre un bain de lézard – греться на солнце как ящерица, т.е. бездельничать, лентяйничать, Il y a un lézard – есть ящерица, т.е. есть трудность; тут что-то не в порядке, что-то не то, Il n'y a pas de lézard – нет ящерицы, т.е. все в порядке, Paresseux comme un lézard – ленивый как ящерица, т.е. страшно ленивый), краб (фр. Vieux crabe – старый краб, т.е. старик, Un panier de crabes – корзина с крабами, т.е. сборище интриганов. Ср. рус. осиное гнездо).

Еще одна группа фразеологических единиц, представляющая особый интерес в области перевода, это фразеологизмы, содержащие лексемы, несуществующие в русском языке, например фр. Bécasse/ bécassine – вальдшнеп (крупнейшая дичь бекасинового рода, боровой кулик), о глупом, простоватом человеке, фр. Buse – сарыч (хищная птица семейства ястребиных), в значении «глупец», «дурак».

Данное сопоставление русских и французских фразеологизмов, содержащих компонент зоонимы, выявляет необычайную сложность данного материала, так как выявляется значительное количество несоответствий в использовании одних и тех же лексем в русском и французском языке. Национальное и культурное содержание фразеологии во многом специфично для каждого языка и существует только один путь его освоения – по возможности более широкое ознакомление с культурой народа-носителя языка.

Однако «чужое» в картине мире другого народа может проявляться не только на уровне фразеологии, но и на уровне безэквивалентной лексики, лакун, экзотизмов, варваризмов, фоновых слов, коннотативной лексики и языковых реалий. Ввиду того, что эти понятия зачастую отождествляются одно с другим, становится важным вопрос об их дифференциации.

Под безэквивалентной лексикой понимаются языковые единицы, не имеющие регулярных переводческих соответствий в другом языке. Г.В. Шатков [Шатков, 1952,

с.16] был одним из первых, кто ввел этот термин, к которому он относит имена собственные, национальные реалии, слова с национально-экспрессивной окраской. Использование понятия «безэквивалентной лексики» предоставляется, таким образом, возможным только в рамках какой-либо конкретной пары языков, причем разные пары исходного языка и языка перевода будут иметь различные несовпадения и, как следствие, разные словари безэквивалентной лексики. Последнее утверждение делает данное понятие предметом исследования компаративной лингвистики.

Некоторые исследователи, рассматривая расхождения в языках и в культурах, предпочитают термин «лакуна» – понятие, введенное в научное употребление канадскими лингвистами Ж.П. Вине и Ж. Дарбельне, которые определяли его как явление, которое имеет место всякий раз, когда слово одного языка не имеет соответствия в другом языке. [J.P. Vinay, J. Darbelnet, 1958. с.10]. Здесь, как и в случае с безэквивалентной лексикой, речь опять же идет о языковых парах и языковых единицах.

Что касается экзотизмов, «Словарь лингвистических терминов» О.С. Ахмановой определяет данное понятие как слово и выражение, заимствованное из малоизвестных языков, обычно неиндоевропейских, и употребляемое для придания речи особого местного колорита. Близко ему по значению, понятие «варваризм», которое также является иноязычным заимствованным словом. Варваризмы не входят в лексический состав соответствующего языка и не зафиксированы словарями иностранных слов. Данные два понятия относятся к лексикологии того или иного языка.

Под фоновой лексикой понимаются слова или выражения, имеющие дополнительное содержание и сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, известные носителями данной языковой культуры. Фоновая лексика включает в себя также страноведческие знания, то есть те сведения, которыми располагают все члены определенной этнической или языковой группы. Такие знания – часть национальной культуры, результат исторического развития.

Коннотативная лексика представляет собой слова, совпадающие по основному значению, но различающихся по культурным и историческим ассоциациям, т.е. слова, которые кроме основного значения служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоциональных и оценочных оттенков и могут придавать высказываниям торжественность, игривость, фамильярность и т.п.

Оба этих понятия, фоновая и коннотативная лексика, применяются, таким образом, относительно специфических и дополнительных символических смысловых оттенков, не уделяя большого внимания культурному колориту, и, как правило, рассматриваются только в диахроническом аспекте, то есть относительно современно-го исторического периода.

Еще одно понятие, рассматривающее категории «свое» – «чужое», но уже с позиций культурологи, точнее, с точки зрения национальной специфики, – это реалии: «слова, обозначающие предметы, понятия или ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке» [Бархударов, 1975, с. 95]. Термин «реалия» применим как к предметам и явлениям внеязыковой действитель-

ности и к соответствующим им культурным концептам, так и к языковым единицам (словам и фразеологизмам), обозначающим их в языке. Ряд исследователей определяют языковые реалии как наименования предметов и явлений материальной и духовной культуры, отражающие образ жизни и специфику мировосприятия определенного культурно-языкового сообщества и отсутствующие в других языках. Здесь речь идет уже не о сравнении каких-либо пар языков и об отсутствии определенных лексических единиц, а о том, что стоит за этими единицами, то есть о культурных концептах.

Таким образом, мы видим, что для теории перевода наиболее важным является понятие «реалия», но если с культурологической точки зрения, реалии, это – то «специфическое», что присутствует в каждой культуре и отличает ее от других (и как следствие отражается в языке), с точки зрения теории перевода реалии – это то, что отсутствует в других культурах и языках и требует особого подхода при переводе. То есть мы концентрируемся не на наличии того или иного культурологического явления, а на его отсутствии. Стоит отметить, что перевод нами понимается шире, чем переход от одного языка к другому. Мы рассматриваем перевод как переход от одной культуры к другой (Эко, Снелл-Хорнби). В этой связи, «чужое» в переводе имеет не только и не столько языковое выражение, сколько выражение культурологическое. Из чего следует, что «чужое» следует понимать как явление культуры исходного языка отсутствующее в культуре языка перевода. Данное мнение разделяет А. Берман, говоря о переводе как о попытке сделать понятным «чужое» заключенное в другой культуре.

Таким образом, как уже подчеркивалось выше, «чужая» картина мира проявляется не только на уровне лексем и отраженных через них понятий. Говоря о «чужом» как о явлении культурологическом, следует понимать, что культура может проявляться в тексте не только на лексико-семантическом уровне. «Чужим» с точки зрения перевода может стать понятие относящиеся к другой эпохе или диалекту того или иного языка. «Чужое» также может проявляться на ситуативном уровне, когда одна и та же ситуация будет приемлемой в одной культуре и одной эпохе и абсолютно чуждой в другой. Все это грани одного понятия, «чужое» может принимать в тексте разнообразные формы, и задача перевода сделать это «чужое» понятным для носителей другой культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М., Советская Энциклопедия, 1968
Бархударов Л.С. Язык и перевод: (Вопросы общей и частной теории перевода). – М., 1975
Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа – М., 1993
Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 2005
Гак В.Г. Новый большой французско-русский фразеологический словарь. Русский язык-Медиа, 2006
Гак В.Г., Ганишина К.А. Новый французско-русский словарь. Русский Язык, 2005.
Гарбовский Н.К. Теория перевода. – М., 2004

- Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. – М., Прогресс, 1984
- Даль В.И.* Пословицы русского народа. Художественная литература. М., 1984
- Опарина Е.О.* Язык и культура: Сб. обзоров. – М.: ИНИОН, 1999
- Уорф Б.* Наука и языкознание // Новое в лингвистике, Вып.1. – М., 1960
- Фененко Н.А.* Язык реалий и реалии языка. – М., 2001
- Шатков Г.В.* Перевод русской безэквивалентной лексики на норвежский язык. – М., 1952
- Эко У.* Сказать почти то же самое. – Спб., 2006
- Berman A.* L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique. – Paris: Gallimard, 1984
- Snell-Hornby M.* Translation Studies. An Integrated Approach. – Amsterdam: Benjamins, 1988
- Vinay J.P., Darbelnet J.* Stylistique comparée du français et de l'anglais. – Paris, 1958
- Le nouveau Petit Robert de la langue française. Le Robert, 2007

Егоян С.Г.

Институт Переводоведения и подготовки переводчиков
г. Грац (Австрия)

S.G.Yeghoyan

Department of Translation Studies at the Karl-Franzens University in Graz
Graz (Austria)

РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

ACQUISITION OF BASICS IN TRANSLATION COMPETENCES

Обучение базовым переводческим компетенциям является важным этапом в обучении студентов переводу. Компетентностный подход, развивающий в студенте способность к саморефлексии, дает ему возможность мобилизовать свои знания и умения, помогает ему активировать свои личностные качества, правильно оценить находящиеся в его распоряжении внутренние и внешние ресурсы для осуществления эффективной деятельности в ситуации перевода. В этой статье я хочу коротко осветить, каким образом и на каком этапе осуществляется обучение переводческим компетенциям в Институте Переводоведения и Подготовки Переводчиков университета имени Карла Франца, г. Грац, Австрия и показать разработанный мной методический материал, направленный на развитие одновременно нескольких переводческих компетенций у студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Acquiring the basics of translation competences is an essential phase in the training of prospective translators and interpreters. Through a self-reflective approach, students will be able to activate and mobilise their knowledge, competences, and resources in order to successfully act in translation processes. In this article I would like to outline how and at which stage of their training students acquire these basics at the Department of Translation Studies at the University of Graz. In addition, I would like to discuss how several of these essential competences can be activated simultaneously by applying a teaching concept I have developed.

Ключевые слова: базовые переводческие компетенции, переводческие компетенции, перевод, язык перевода, исходный текст, рецептивная компетенция, компетенция переноса, языковая компетенция.

Key words: translation competences, translation, target language, source text, receptive competence, transfer competence, language competence

Вводная часть

Занятия по развитию базовых переводческих компетенций являются центральным элементом обучения студентов в Институте переводоведения и подготовки переводчиков (Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft) университета им. Карла Франца, г. Грац, Австрия. Именно обладание этими компетенциями является решающим фактором, определяющим способность студента к профессии переводчика.

Обучение в Институте Переводоведения и Переводоведения построено в соответствии с Болонской декларацией и включает в себя двухуровневую систему бакалавриата и магистратуры. Поступая в наш институт, студенты выбирают два иностран-

ных языка, обучение которым проходит параллельно, т.е. студенты должны достичь одинакового уровня языковой и переводческой компетенции в обоих иностранных языках. Студенты, изучающие РКИ, как правило, при поступлении в институт не имеют предварительных знаний русского языка, что, конечно же, требует от них больших усилий, чем изучение английского, французского или других европейских языков, преподаваемых в австрийских школах.

Обучение студентов базовым переводческим компетенциям осуществляется на третьем курсе обучения, на базе языковых, речевых и страноведческих компетенций, приобретенных ими на первых двух курсах. Формально, системное обучение основам языка (фонетике, грамматике и синтаксису) завершается на этом этапе, и начинается более комплексная работа с текстами, с уделением особого внимания семантическим и прагматическим аспектам языка.

Каким же образом должно осуществляться, и осуществляется обучение базовым переводческим компетенциям? Постараюсь осветить этот вопрос, представив здесь:

- цели, поставленные комиссией по составлению программы обучения нашего университета;
- переводческие компетенции, приведенные в научной литературе;
- методические разработки по развитию базовых переводческих компетенций у студентов РКИ.

Базовые переводческие компетенции согласно учебному плану

Занятия по освоению базовых переводческих компетенций (*Translatorische Basiskompetenz* (курсив мой – С.Е.)) проводятся в течение двух семестров – *Translatorische Basiskompetenz I* (курсив мой – С.Е.) в зимнем семестре и *Translatorische Basiskompetenz II* (курсив мой – С.Е.) в летнем семестре, и состоят из шести академических часов в неделю. Ниже представлено описание данных курсов по учебному плану в оригинале и в переводе на русский язык (перевод мой с немецкого оригинала – С. Е.).

LEHRVERANSTALTUNG:	КУРС:
Translatorische Basiskompetenz I (подчеркнуто мной) ECTS-Anrechnungspunkte: 6 Inhalte: (подчеркнуто мной) Praxisnahe (mono- und bilinguale) mündliche bzw. gebärdensprachliche und schriftliche Produktion verschiedener Textsorten unter Berücksichtigung des Skopos und des intendierten Zielpublikums; kontrastive Analyse von Textsortenspezifika. Lernziele: (подчеркнуто мной) Nach Absolvierung der Lehrveranstaltung sollen die Studierenden in der Lage sein:	Базовые переводческие компетенции I (подчеркнуто мной) Кол-во зачетных единиц: 6 Содержание: (подчеркнуто мной) Составление близких к реальным условиям устных (или же на языке жестов) и письменных текстов (на родном и на иностранном языках), относящихся к разным жанрам и стилям, с учетом скопоса и предполагаемой целевой аудитории. Контрастивный анализ особенностей разных типов текстов. Учебная цель: (подчеркнуто мной) По окончании этого курса студенты смогут: • узнавать и описывать разные типы текстов на родном и на ин. языках;

<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Textsorten in beiden Sprachen zu erkennen und zu beschreiben; kontrastive Textanalysen vorzunehmen; • translatorische Schwierigkeiten zu erkennen, zu benennen und Strategien zu deren Lösung einzusetzen; • den Zweck eines Textes zu bestimmen und den Inhalt kurz in beiden Sprachen zusammenzufassen; • in beiden Sprachen auf Grund einer kontrastiven Analyse standardisierte Texte zu erstellen. <p>Lehr- und Lernaktivitäten, -methoden: (подчеркнутой)</p> <p>Diskussionscharakter; Arbeit im Team; Erstellung von Korpora mit Paralleltexten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • проводить контрастивный анализ текстов; распознавать и определять проблемы перевода и применять стратегии для их решения; • определять цель текста и воспроизводить его содержание на родном и на ин. языках; • создавать стандартизированные тексты на родном и на ин. языках, основываясь на контрастивном анализе специфики подобных текстов. <p>Методы и форма преподавания: (подчеркнутой)</p> <p>Дискуссии, работа в группах, составление корпусов с помощью параллельных текстов.</p>
<p style="text-align: center;">LEHRVERANSTALTUNGEN:</p> <p>Translatorische Basiskompetenz II (подчеркнутой)</p> <p>(Muttersprache – Fremdsprache 1 oder 2)</p> <p>Translatorische Basiskompetenz II (подчеркнутой)</p> <p>(Fremdsprache 1 oder 2 – Muttersprache)</p> <p>ECTS-Anrechnungspunkte: 3+3</p> <p>Inhalte: (подчеркнутой)</p> <p>Aufbauend auf den bisher erworbenen translatorischen Basiskompetenzen werden translatorische Aufgaben erfüllt und ein umfassendes translatorisches Projekt durchgeführt.</p> <p>Lernziele: (подчеркнутой)</p> <p>Nach Absolvierung der Lehrveranstaltung sollen die Studierenden in der Lage sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • über das sprachliche Niveau C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu verfügen; • die Sprache des Ausgangstexts und seinen kulturellen Kontext zu analysieren, um Schlüsse auf die Einstellung des • Verfassers/der Verfasserin ziehen zu können und Implizites verstehen zu können; • Textsortenkonventionen und -normen in Ausgangs- und Zielsprachen zu vergleichen und die Ergebnisse auf die eigene Textproduktion anzuwenden; • Texte laut Auftrag in der Zielsprache kohärent und grammatikalisch richtig zu formulieren; • ein translatorisches Projekt allein oder in einer Gruppe durchzuführen; • ihre eigene Texte kritisch zu bewerten. <p>Lehr- und Lernaktivitäten, -methoden: (подчеркнутой)</p> <p>Diskussionscharakter; Arbeit im Team; Erstellung von Korpora mit Paralleltexten; Vorgabe realitätsnaher Aufträge;</p> <p>Durchführung eines translatorischen Projekts (Abschlussprüfung).</p>	<p style="text-align: center;">KURSE:</p> <p>Базовые переводческие компетенции 2 (подчеркнутой)</p> <p>(родной язык – ин. язык 1 или 2)</p> <p>Базовые переводческие компетенции 2 (подчеркнутой)</p> <p>(ин. язык 1 или 2– родной язык)</p> <p>Кол-во зачетных единиц: 3+3</p> <p>Содержание: (подчеркнутой)</p> <p>Выполнение разных переводческих заданий и проведение крупного переводческого проекта на базе уже приобретенных базовых переводческих компетенций.</p> <p>Учебная цель: (подчеркнутой)</p> <p>По окончании этого курса студенты смогут:</p> <ul style="list-style-type: none"> • владеть иностранным языком на уровне C1 согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком; • анализировать язык и культурный контекст исходного текста с целью понимания взглядов автора и имплицитной информации, содержащейся в нем; • сравнивать жанровые конвенции и нормы в исходном языке и в языке перевода и применять их при самостоятельном составлении текстов; • производить грамматически грамотные и связные тексты на языке перевода в соответствии с рабочим заданием; • осуществить самостоятельно или в группе переводческий проект; • критично оценивать свои тексты. <p>Методы и форма преподавания: (подчеркнутой)</p> <p>Дискуссии, работа в группах, составление корпусов с помощью параллельных текстов, задание переводов, близких к реальным условиям, проведение переводческого проекта (заключительный экзамен).</p>

Источник оригинала: http://www.uni-graz.at/uedo1www_files_ba_transkulturelle_kommunikation.pdf

По завершении данного курса, студенты сдают устный экзамен, в котором они представляют свой письменный проект (переводческий проект), а также должны выполнить другие переводческие задания, как перевод с листа или краткое изложение содержания исходного текста на языке перевода. Данный курс студенты проходят параллельно на обоих выбранных ими иностранных языках по схеме родной язык/иностраный язык 1, родной язык/иностраный язык 2¹.

Наличие вышеприведенных базовых компетенций является необходимой предпосылкой для продолжения обучения в магистратуре и развития дальнейших навыков и компетенций, позволяющих переводчикам осуществлять сложный акт межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Переводческие компетенции, освещенные в научной литературе

Требования к профессии переводчика и, следовательно, необходимые для успешной профессиональной деятельности компетенции сильно изменились за последние 30 лет. Стоит только взглянуть на требования, предъявляемые кандидатам на вакансии переводчика в газетах и интернет-страницах по трудоустройству. Наряду со знанием языков от кандидатов требуется знание специальных компьютерных программ, таких как например Trados, Multiterm, Idiom, Catalyst, SDLX, навыки быстрого поиска в интернете, умение работать над проектом в команде (причем общение с коллегами зачастую возможно только по интернету), высокая стрессоустойчивость и т.д. Эти изменения можно проследить и в научной литературе. Если в 1976 году В. Вильс [Wilss,1976, с.120]– один из пионеров теории перевода в Западной Германии, считал, что переводчику необходимо владеть тремя основными компетенциями:

рецептивной компетенцией в исходном языке (умение декодировать и понимать исходный текст);

продуктивной компетенцией в языке перевода (умение использовать лингвистические и текстовые ресурсы языка перевода);

суперкомпетенцией, включающей в себя умение передачи информации между лингвистическими и текстовыми системами исходной культуры и лингвистическими и текстовыми системами целевой культуры (перевод мой с английского оригинала – С. Е.), то уже в 1986 канадский ученый Р. Робертс [Roberts,1984 в Kelly, 2005, с.29] считал необходимым наличие следующих пяти компетенций:

- лингвистической (способность понимать исходный язык и умение грамотно выражаться на языке перевода);
- переводческой (умение схватывать значение речевых выражений исходного текста и передавать его без искажений на язык перевода, избегая интерференций);

¹ Исключением являются иностранные студенты, для которых немецкий язык не является родным. Для них первым обязательным иностранным языком является немецкий. Таким образом, студенты, у которых, например, родным языком является русский, посещают курс ТВК НЕМ/РУС, РУС/НЕМ вместе со своими австрийскими однокурсниками и осуществляют переводы с родного и на родной язык. По второму же иностранному языку им приходится работать с немецкого на другой иностранный и наоборот.

- методологической (способность снабжать себя материалами по данной теме и усваивать соответствующую терминологию);
- дисциплинарной (умение переводить тексты, относящиеся к определенным центральным дисциплинам, таким как экономика, компьютерные технологии, право);
- технической (умение пользоваться техническими вспомогательными средствами, такими как текстообработка, терминологические базы данных, диктофоны и т.д.). (Перевод мой с немецкого оригинала – С. Е.).

Похожие требования к переводчику предъявляет Кристиана Норд в своей значимой работе «Анализ текста и перевод» [Nord. 1988, с. 235]: ...основными компетенциями, необходимыми переводчику являются рецептивная компетенция понимания и анализа исходного текста, исследовательская компетенция, компетенция переноса, продуктивная компетенция, компетенция оценки качества, и, конечно же, лингвистическая и культурная компетентность в сфере исходного языка и языка перевода. (Перевод мой с немецкого оригинала – С. Е.).

Исчерпывающий список переводческих компетенций приводит Д.Кэлли в своей книге «A handbook for translator trainers» [Kelly. 2005, с.32,33].

– Коммуникативная и текстуальная компетенция в, по крайней мере, двух языках и культурах. Сюда входят как пассивные, так и активные навыки владения обоими языками, а также осознание текстуальности и дискурса и знание правил построения текста и дискурса в данных культурах.

– Культурная и межкультурная компетенция. Причем под термином культура здесь подразумевается не только энциклопедическое знание истории, географии, учреждений и т.д. данных культур [...], но и в особенности знание ценностей, мифов, взглядов, убеждений, манер поведения и их выражений в текстах. Сюда также входит осознание задач межкультурной коммуникации и перевода как ее разновидности.

– Предметная компетенция. Базовые знания в наиболее вероятных для перевода тематических областях до степени, позволяющей переводчику понять исходный текст и найти материалы по теме для решения переводческих проблем.

– Профессиональная и инструментальная компетенция. Умение пользоваться документальными ресурсами всех видов, проводить терминологическую работу и управлять информацией для этих целей; работа с профильными ИТ-инструментами (программы по текстообработке, верстке и настольному издательству, базы данных, интернет, электронная почта...), а также более традиционными инструментами, такими как факс, диктофон и т.д. Базовые знания в области управления профессиональной деятельностью: составление контрактов и предложений, ведение счетов, умение оформлять налоговые декларации, соблюдение профессиональной этики, членство в профессиональных объединениях.

– Эмоциональная или психо-физиологическая компетенция. Сюда входят самооценка, уверенность в себе, умение сосредотачивать внимание, память, инициативность.

– Межличностная компетенция. Умение работать с другими специалистами, подключенными к процессу перевода (переводчиками, корректорами, терминологами,

менеджерами проектов, специалистами по компьютерному оформлению) и с другими участниками этого процесса (заказчиками, инициаторами, авторами, пользователями, экспертами). Умение работать в команде, навыки ведения переговоров, качества руководителя.

– Стратегическая компетенция. Организаторские способности, умение распознавать проблемы и решать их. Контролирование процессов, умение оценивать себя и свои способности, редактирование (перевод мой с немецкого оригинала – С. Е).

Многие из вышеназванных навыков и качеств переводчики начинают развивать в ходе своей профессиональной деятельности, накопив определенный опыт работы. Однако некоторые из перечисленных компетенций возможно и следует развивать уже на стадии обучения.

Методические разработки

В заключение хочу представить небольшой методический материал по развитию базовых переводческих компетенций у студентов РКИ, рассчитанный на 4-6 академических часов и направленный на развитие следующих компетенций:

- рецептивной и продуктивной;
- межкультурной;
- предметной (юридический текст);
- терминологической и технической (терминологический анализ и разработка глоссария);
- поисковой (поиск образцов договоров в интернете);
- межличностной (работа в группах);
- стратегической (распознавание переводческих проблем и поиск стратегий для их решения).

Коммуникативная ситуация «аренда жилого помещения» была выбрана мной по той причине, что многие выпускники нашего института, работающие переводчиками в Австрии, часто сталкиваются с письменными переводами договоров об аренде и найме жилья и часто привлекаются в качестве устных переводчиков для судебных разбирательств при наличии разногласий между австрийскими арендодателями и русскоязычными арендаторами. Перевод таких австрийских юридических особенностей как Mieterschutz (закон, защищающий права арендатора), Wohnbeihilfe (пособие, возмещающее часть арендной платы для малоимущих и многодетных семей), Kündigungsrecht (право на расторжение арендного договора) представляются здесь как переводческие проблемы.

Тема: Договор об аренде/найме жилого помещения/ Mietvertrag (подчеркнуто мной – С.Е.)

Задание 1: Сравнительный анализ текстов

А) Сравните найденные вами в интернете договоры об аренде квартиры на русском и на немецком языке. Определите макро- и микроструктуру текстов, используемые в них синтаксические структуры, тему и рему, выделите лексические особенности.

Б) Подумайте, в чем состоят различия между ними, и к каким категориям они относятся:

- организация информации в тексте,
- юридические особенности,
- наличие/отсутствие определенных учреждений.

Задание 2: Терминологический анализ

Проведите терминологический анализ и составьте глоссарий на тему с помощью демоверсий одной из следующих программ (Trados, Across, Déjà Vu).

Задание 3: Самостоятельное написание текста на русском языке

Напишите договор о найме квартиры на русском языке, руководствуясь следующими подзаголовками:

Срок найма/ Предмет договора/ Плата по Договору найма и порядок расчетов/ Права и обязанности Наймодателя/ Условия улучшения квартиры/ Порядок передачи квартиры Наймодателю/ Ответственность сторон/ Порядок передачи квартиры и имущества/ Особые условия/ Порядок разрешения споров/Прочие условия/ Права и обязанности Нанимателя/ Адреса и реквизиты сторон.

Задание 4: Описательный устный перевод на русский язык

Прочитайте информационную брошюру «Палаты трудящихся Австрии» о заключении договора найма жилого помещения. Объясните вашей знакомой из России, плохо владеющей немецким языком, на что ей необходимо обращать внимание при заключении подобного договора. Подумайте, какие могут возникнуть проблемы при переводе таких австрийских реалий как, например: Mieterschutz, Wohnbeihilfe, Kündigungsrecht. Определите стратегию перевода и обсудите ее в группе.

Заключение

Безусловно, освоение переводческих компетенций возможно только при наличии языковой компетенции на высоком уровне не только в иностранном, но и (что особенно важно) в родном языке. Именно работа над родным языком часто оказывается на втором плане, так как студенты стремятся как можно быстрее освоить выбранные ими иностранные языки. Важно также помочь студенту развить так называемую «Я» -концепцию, то есть умение по возможности объективно оценивать свои знания и способности, критически рассматривать свои учебные стратегии и при необходимости их корректировать.

Компетентностный подход при обучении переводу дает студенту возможность мобилизовать свои знания и умения, помогает ему активировать свои личностные качества, правильно оценить находящиеся в его распоряжении внутренние и внешние ресурсы для осуществления эффективной деятельности в ситуации перевода [Хуторской А.В, 2002].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь. Москва. Изд-во «Флинта», изд-во «Наука», 2003.
- Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002/ . <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. Педагогический дискуссионный клуб «Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника»/ Портал Аудиториум.ру, 2002.
- Nord, Christiane.* Testanalyse und Übersetzen. Heidelberg. Groos. 1988
- Kelly, Dorothy.* A Handbook for Translator Trainers. A guide to Reflective Practice. Manchester. St. Jerome Publishing. 2005
- Roberts, Roda.* Compétence du nouveau diplômé en traduction/Traduction et Qualité de Langue. Acte du Colloque Société des traducteurs du Québec/ Conseil de la langue française. Québec. Éditeur officiel du Québec. 1984. С. 172–184.
- Wilss, Wolfram.* Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation./ *Richard W. Brislin.* Translations Applications and Research/ New York, Gardner, 117/137

Есакова М.Н.

Кольцова Ю.Н.

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова
г. Москва (Россия)

M. N. Esakova

Y. N. Koltsova

Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК ЗНАК, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЙ КАЧЕСТВО ПРЕДМЕТА

PROPER NAME AS A SIGN CHARACTERISING THE OBJECT'S QUALITY

Имена собственные – это национально-специфические языковые средства, которые играют важную роль в межязыковой и межкультурной коммуникации, так как в лаконичной форме дают возможность передать большое смысловое и эмоциональное содержание.

Имена собственные, являясь реалиями определенной культуры, представляют интерес для исследователей перевода по разным причинам, так как с наибольшей очевидностью высвечивает многие переводческие проблемы. На примере перевода имен собственных можно получить достаточно полное представление о «переводческой кухне» в целом, а это, в свою очередь, поможет определить, насколько адекватно описание того или иного фрагмента культуры в тексте переводного художественного произведения.

Кроме того, многие имена собственные имеют определенную коннотацию, и выполняют тем самым особую поэтическую функцию в художественном тексте, которая не всегда может быть успешно воспроизведена в переводе. Именно коннотации имен собственных и переводческие решения по их передаче и составляют предмет нашего небольшого исследования.

Proper names are nationally specific linguistic means that play an important role in interlanguage and intercultural communication, since they give an opportunity to express a lot of meaning and emotion in a concise manner.

Proper names as realia belonging to a specific culture are of interest to translation researchers for a number of reasons, as they highlight a number of translation problems. Proper names translation gives an idea about translation procedures in general, which in turn could help to assess whether a cultural phenomenon is represented adequately in a translated literary text.

Moreover, a lot of proper names have a connotation; thus, they have a poetic function in a literary text, which a translated text may fail to convey. This research paper focuses on the connotation of proper names and ways to translate them.

Ключевые слова: имена собственные, реалии, коннотация, художественный текст, переводческие решения.

Key words: proper names, realia, connotation, literary text, translation solutions

Современной науке о языке характерно стремление изучать язык во взаимоотношении с человеком, его мышлением, сознанием, анализировать языковые факты, связанные с языковой личностью и коллективом. При таком подходе большой интерес представляет исследование национально-культурных особенностей языка, изучение тех языковых единиц, которые отражают явления, характерные для культуры народа.

Имена собственные относятся к тем национально-специфическим языковым средствам, которые играют важную роль в межъязыковой и межкультурной коммуникации. В чрезвычайно лаконичной форме они дают возможность передать большое смысловое и эмоциональное содержание.

По мнению Д. И. Ермоловича, от нарицательных слов их отличает тенденция к универсальности использования при межъязыковом общении. Так, переходя к разговору на другом языке, нам приходится использовать иные нарицательные слова в отношении знакомых предметов и понятий, однако знакомого нам человека мы будем называть одним и тем же именем, независимо от того, на каком языке мы станем к нему обращаться. Таким образом, имена собственные становятся как бы опорными точками в межъязыковой коммуникации, а соответственно, при изучении иностранного языка и в переводе. Они способны выполнять в коммуникации такого рода функцию межъязыкового и межкультурного мостика [Ермолович, 2001, с. 3].

Имена собственные, особенности их значений и функционирования постоянно находятся в поле зрения не только современной лингвистики, но и науки о переводе, в частности, в методологии перевода (см.: *Н. Van Hoof, M. Ballard, Н.К. Гарбовский, Д.И. Ермолович, О.И. Костикова и др.*).

Следует отметить, что, обладая национально-культурной спецификой, имена собственные образуют определенную систему в любом языке, обнаруживающую некоторые универсальные закономерности. Следовательно, их можно рассматривать в свете учения о языковых универсалиях.

Особенности имен собственных в языке определяются географическими, социокультурными, религиозными и многими другими факторами. Они представляют собой некое ономастическое пространство.

Следует отметить, что имя – это одна из производных человеческой культуры, так как оно возникает в обществе и отражает черты, значимые для него.

На имя всегда накладывает свой отпечаток и эпоха, и уровень знания человечества, а также имена собственные неразрывно связаны с самыми разнообразными сферами человеческой деятельности.

Традиционно в лингвистике существовало два направления в определении специфики имен собственных как особой категории. Одни ученые (*Ж. Вандриес, Е.В.Галкина-Федорук, А.А. Реформатский, С. Ульман, К.А. Левковская, В. Брендаль и др.*) отрицали существование у имен собственных значения. Так, А.А. Реформатский, писал: «Общее свойство всех собственных имен состоит в том, что <...> они <...> никаких понятий не выражают. Собственные имена гипертрофированно номинативны: они призваны называть, в этом их назначение» [Реформатский А., 1960, с. 39]. В пределах этого направления характерно рассмотрение имени собственного как своего рода ярлыка, который навешивался на объект, выделяя его среди других,

ему подобных. В рамках этого подхода функция имени собственного сводилась к простой номинации.

Другие исследователи (*Х. Серенсен, Ф.И. Буслаев, Л.М. Щетинин, А.А. Потемня*, и др.), напротив, настаивали на том, что имена собственные имеют определенные значения.

В науке о переводе также можно встретить разное отношение к именам собственным. Мишель Балляр в своей книге, посвященной переводу имен собственных, приводит высказывания Д. Э. Мура и Д. Р. Серла, о том, что имена собственные не представляют собой сколько-нибудь серьезную переводческую проблему, ни в теоретическом, ни в практическом плане: Д.Э. Мур утверждал, что все имена собственные, какими бы непроизносимыми они ни оказывались в языке перевода, были должны непременно сохраняться; Д.Р. Серл же полагал, что имена собственные используются для референции, но не для описания; они ничего не сообщают о предмете и, следовательно, лишены значения [см. Ballard, 2001, p. 11].

Я.И. Рецкер относил имена собственные к той редкой для любой пары языков категории слов, которые характеризуются полным межъязыковым соответствием. По мнению исследователя, «словарь дает довольно точное представление о тех категориях слов и словосочетаний одного языка, которые имеют только одно, эквивалентное соответствие в данном языке. Эти эквиваленты – географические названия, собственные имена, термины любых отраслей знания» [Рецкер, 1974, с. 11].

На наш взгляд, имена собственные, являясь реалиями определенной культуры, представляют интерес для исследователей перевода, так как с наибольшей очевидностью высвечивает многие переводческие проблемы. На примере перевода имен собственных можно получить достаточно полное представление о «переводческой кухне» в целом, а это, в свою очередь, поможет определить, насколько адекватно описание того или иного фрагмента культуры в тексте переводного художественного произведения.

Кроме того, многие имена собственные имеют определенную коннотацию, и выполняют тем самым особую поэтическую функцию в художественном тексте, которая не всегда может быть успешно воспроизведена в переводе. Именно коннотации имен собственных и переводческие решения по их передаче и составляют предмет нашего небольшого исследования.

Говоря о коннотативном аспекте имени собственного, можно выделить следующие компоненты, придающие ему семантическую завершенность: оценочный, эмоциональный, экспрессивный и функционально-стилистический. Все четыре компонента коннотации в именах собственных выступают, как правило, вместе, но иногда могут находиться и в разных комбинациях друг с другом.

Рассмотрим примеры одной из групп имен собственных – названия традиционных и общеизвестных напитков, которые достаточно часто встречаются в художественных произведениях русской литературы, в частности в произведениях М.А. Булгакова.

М.А. Булгаков в своих произведениях придавал именам собственным большое значение. Большинство имен собственных, которые мы можем встретить в его произведениях, символичны, они не просто имеют определенное значение, посредством имен

собственных автор пытается раскрыть ту историческую обстановку, которая сложилась к 20-м годам XX века в России, пытается передать свое отношение к героям, действующим в его произведениях и представляющим определенный социальный тип.

Имя собственное, присваиваемое традиционно самым различным напиткам, нередко связывается в общественном сознании народа с определенным качеством и может характеризовать иногда уровень жизни или манеру поведения того, кто употребляет тот или иной продукт.

Если говорить о винах, то уже видовое различие внутри класса содержит определенные семы, способные охарактеризовать персонаж. Так, «шампанское», в отличие от обычного вина, считается более престижным и дорогим напитком, связанным, прежде всего, с праздничным застольем, торжеством. Шампанское – это символ торжества, победы, праздника. Но внутри вида различаются более дробные категории, обозначаемые именами собственными и дающие дополнительные сведения о качестве, стоимости и престижности продукта (например, «Вдова Клико», «Moët», «Dont Perinon» и др. Однако следует отметить, что само слово «шампанское», обозначающее определенный сорт вин, произошло от имени собственного «Shampagne» – провинции на северо-востоке Франции.

Сближение имени собственного с именем нарицательным идет по линии включения в его содержательную структуру характеристик, основанных на наиболее устойчивых и ярких ассоциативных связях. Процесс обобщенного употребления известного имени упрощается, благодаря тому, что, наряду с единичным понятием, представляющим результат качественного преобразования разрозненных конкретных представлений о денотате, имя реализует и соотносительность с общим понятием.

Проанализируем несколько наиболее интересных примеров – имен собственных – взятых из произведений М.А. Булгакова.

Можно обратить внимание на одну деталь: и в романе «Белая гвардия», и в романе «Мастер и Маргарита», и в повести «Собачье сердце», говоря об «дорогих» алкогольных напитках, использует следующее наименование – шампанское «Абрау Дюрсо». В период, описываемый М. Булгаковым в его произведениях, это вино в России считалось самым дорогим и высококачественным. Именно этот сорт вина являлся характеристикой определенного типа персонажей – недавно зародившейся советской бюрократии.

М. Булгаков в романе «Белая гвардия» пишет о нем так: *«В окнах магазинов... орлами и печатями темно сверкали бутылки прекрасного шампанского вина «Абрау»»* [Булгаков М., 1999, с 480].

Во французском переводе определение «прекрасный» переносится с вина на бутылки: *«fameuses bouteilles de champagne Abrau»* (дословно: «знаменитые бутылки с шампанским «Абрау» [Boulgakov M. 1970, p. 72]. Таким образом, переводчик решает проблему культурной адаптированности текста перевода, необходимой в данном случае потому, что для французского читателя не существует другого шампанского, кроме французского.

Данное имя собственное – «Абрау Дюрсо» – мы встречаем и еще в одном его произведении – романе «Мастер и Маргарита». Фраза, которую мы находим в од-

ной из глав, звучит следующим образом: «*В углу допивала какая-то компания, и в центре ее суетился какой-то конферансье в тюбетейке и бокалом Абрау в руке*» [Булгаков М., 1988, с. 388], Во французском переводе выражение «...с бокалом Абрау...» заменяется переводчиком нейтральным словом «шампанское». И поэтому оно не в состоянии передать того смысла, который заложен в этой фразе и который хотел донести до читателей М. Булгаков. Дело в том, что «Абрау» – это советское шампанское высшего класса, достаточно дорогое, чтобы его могли себе позволить все.

Употребляя не просто слово «шампанское», а именно «Абрау», Булгаков хочет показать, во-первых, то, что ресторан «Дома литераторов» являлся одним из самых престижных мест в Москве, где подавались самые изысканные блюда и напитки. Это косвенно показывает отношение власти к официальным литераторам, на которых эта власть возлагала задачу своего прославления. Во-вторых, данная сцена характеризует определенный уровень культуры данного слоя людей, их желание получить от жизни как можно больше материальных благ, и чтобы эти блага были высшего качества. Во французском же тексте происходит некоторая нейтрализация, стирается та изысканность, которую хочет передать М. Булгаков. Это связано с тем, что имя собственное заменяется словом с родовым значением.

Со словосочетанием «Абрау Дюрсо» мы встречаемся в произведениях Булгакова неоднократно. Так, в «Собачем сердце» мы находим фразу: «*Я теперь председатель, и сколько ни накраду – все на женское тело, на раковые шейки, на Абрау Дюрсо*» [Булгаков М., 1998, с. 349]. Переводчик не может сохранить в тексте имя собственное «Абрау Дюрсо», так как оно вряд ли могло что-то сказать французскому читателю о престижности данного сорта шампанского. Для переводчика оказывается даже неважным, что речь идет о шампанском. Он использует генерализацию второй степени (Абрау – шампанское – хорошее вино) и передает конкретно Абрау словосочетанием «le bon vin»: «*Maintenant, mon heure est venue; je suis Président et tout ce que je peux voler, c'est pour les corps de femme, les queues d'écrevisse et le bon vin*» [Boulgakov M. 1996, с. 8].

Однако генерализация, предпринятая переводчиком, вполне удачна, так как в выражении «le bon vin» сохраняется понятное французам уважительное отношение к качественному вину.

Более точным было бы использование словосочетания «grand vin», т.е. «изысканное, высококачественное вино». Что же касается нейтрализации видового признака, то эту потерю можно считать допустимой. Характеристика персонажа передается достаточно полно и через французское родовое понятие «le bon vin». Однако с точки зрения культурологической потеря представляется более существенной, так как переводная фраза не может показать отношение именно к шампанскому как к символу красивой жизни в представлении «новых русских» того времени.

Следующий пример демонстрирует то же явление переводческой генерализации. Название «Старка», которое обозначает определенную разновидность водки, передается во французском переводе родовым названием «водка».

«Блуждая глазами, Иван Савельевич заявлял, что днем в четверг он у себя в кабинете в Варьете в одиночку напился пьяным, после чего куда-то пошел, а куда – не помнит, где-то еще пил старку, а где – не помнит...» [Булгаков М., 1988, с. 641].

«Le regard incertain, Ivan Savelievitch Varienoukha déclara que le jeudi après-midi, dans son cabinet des Variétés, il s'était soulé tout seul, puis qu'il était allé quelque part – mais où? Il ne s'en souvenait plus, – puis qu'il avait encore bu de la vodka quelque part – mais où?» [Boulgakov M. 1997, с. 455].

Генерализация приводит к утрате семы видового различия внутри родового понятия «водка». Для того чтобы понять существенной или нет является потеря, нужно попытаться определить, что скрывается за фразой оригинала, то есть почему Булгаков использует именно это название. Русское слово «старка» означает «сорт выдержанной крепкой водки» [СРЯ, т. 4, с. 250].

По своему цвету, а также по вкусовым качествам «старка» немного напоминает коньяк. Поэтому можно предположить, что Булгаков, выбрав именно это слово, хотел подчеркнуть, что его персонаж, администратор Варьете, со страху пил уже что попало и где попало, в том числе и старку, которую можно пить без закуски.

Последний пример генерализации, заключающейся в замене имени собственного с определенной коннотацией, именем нарицательным, обозначающим родовое понятие, представляет особый интерес, так как имеет совершенно иные культурологические основания.

В биографическом романе «Жизнь господина де Мольера» описывается, как шла кочевая жизнь бродячих комедиантов.

«В 1647 году комедианты пришли в город Бордо, провинцию Гиень. Тут на родине прекрасных бордоских вин, солнце впервые улыбнулось отощавшим комедиантам» [Булгаков М., 1998, с. 45].

Булгаков употребляет для характеристики района словосочетание «родина бордоских вин». «Бордоские вина» – разновидность красного вина, производимого во Франции в районе города Бордо. В сознании русского читателя устойчивой связи между названием города, Бордо, и названием сорта вина, видимо, нет. Именно поэтому Булгаков и называет провинцию Гиень «родиной бордоских вин». У французского читателя, напротив, есть устойчивая связь между названием города и названием сорта вина. Поэтому переводчик устраняет избыточность, которая могла бы возникнуть при более точном переводе, и заменяет название сорта вина словом, обозначающим качество вина «sublimes» («великолепный»).

«Sur cette terre aux vins sublimes, le soleil sourit pour la première fois aux comédiens étiques» [Boulgakov M., 1972, с. 69].

Таким образом, мы видим, что в трех разных случаях переводчики заменяют конкретное название более общим. Это вполне соответствует, во-первых, представлениям об абстрактном характере французской лексики по сравнению с русской, и, во-вторых, о том, что генерализация является одним из распространенных переводческих преобразований, когда речь заходит о так называемых реалиях.

В то же время с точки зрения сравнительной культурологии данные преобразования имеют совершенно различные значения и могут быть оценены по-разному.

В первых двух случаях ценность перевода как источника знаний о чужой культуре снижается, так как нейтрализуется ряд сем, существенных для понимания особенностей русской культуры того времени. В последнем случае этого не происходит, так как Булгаков описывает французскую действительность, хорошо знакомую читателям перевода. Для французов значимым окажется не соотношение названия города с названием сорта вина, а отношение автора как представителя иной культуры к этому вину. В словосочетании «прекрасные бордоские вина» наиболее значимым оказывается определение «прекрасный», что и передает переводчик словом «sublime».

Таким образом, передача в переводе имен собственных представляется довольно сложной трансформационной операцией, так как имена собственные не всегда дают возможность полной эквивалентной замены в переводе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Гарбовский Н.К. Переводческая ономастика // Теория перевода. Межкультурная коммуникация. Сопоставительная лингвистика: Материалы I международной научной конференции (Казань, 21-23 мая 2002 г.), с. 74-89.

Гарбовский Н.К. Теория перевода. М. Изд-во МГУ. 2004/2007.

Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур. – М.: Р.Валент, 2001.

Костикова О.И. Смысл «незначущих» имен: проблемы перевода // Наука о переводе сегодня: перевод и смысл Материалы II Международной конференции, Москва, Высшая школа перевода (факультет) МГУ, 2009.

Костикова О.И. Имя собственное как объект науки о переводе //Перевод и культура. Материалы межрегиональной научной конференции, место издания Краснодар, 2008 с. 99-107

Костикова О.И. К вопросу о переводе антропонимов //Межкультурная коммуникация. Типология языков. Теория перевода. Материалы II международной научной конференции, 2004, с. 150-155

Реформатский А.А. Введение в языкознание. М.: Учпедгиз, 1960.

Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 1974.

Словарь русского языка в 4-ех томах. – М.: Русский язык, 1981 – 1984.

Ballard M. Le nom propre en traduction, Paris, Orphys, 2001.

Van Hoof H. Les noms de pays, de peuples et de lieux dans le langage imagé // Méta. Montréal, 1999, Vol. 44. N 2.

ИСТОЧНИКИ:

Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. Минск: «Юнацтва», 1988.

Булгаков М.А. Собачье сердце. СПб: «Кристалл», 1998.

Булгаков М.А. Белая гвардия // Избр. соч.: в 3-х тт. Т. 1. М.: «Литература», 1999.

Булгаков М.А. Жизнь господина Де Мольера. СПб: «Кристалл», 1998.

Boulgakov M. Le Maitre et Marguerite: Traduit du Russe par Claude Ligny, P., 1997.

Boulgakov M. Coeur de chien: Traduit du Russe par Michel Pétris, P., 1996.

Boulgakov M. La garde blanche: Traduit du Russe par Claude Ligny, P., 1970.

Boulgakov M. Monsieur de Molière: Traduit du Russe par Paul Kalinine, P., 1972.

Есембеков Т.У.

Адаева Е.С.

Казахский национальный университет им. аль-Фараби
Алматы (Казахстан)

T. U.Esembekov

Y. S. Adaeva

Kazakh National university named after Al-Farabi
Almaty (Kazakhstan)

СТИЛЕМА КАК ЕДИНИЦА ПЕРЕВОДА ПОЭЗИИ АБАЯ

STILEMA AS A UNIT OF TRANSLATION OF ABAI'S POETRY

В статье рассматриваются проблемы воссоздания художественного, эстетического эффекта поэзии Абая в переводах на русский и английский языки, трансформации экспрессивно-эмоционального плана содержания оригинала в переводном тексте. Изучены связи стилемы с лингвокультурами, анализ переводов стихотворений Абая Кунанбаева осуществлен в сравнительно-типологическом аспекте. Использование стилемы как единицы перевода поэзии Абая обеспечивает сохранение и воссоздания семантических, прагматических свойств и качеств стихотворений поэта в переводных текстах. Преимущество при переводе Абая необходимо отдавать стилеме, которая призвана до минимума свести потери информации, существенный для поэзии Абая Кунанбаева. Стилема как единица перевода обеспечивает потенциальное достижение переводческой эквивалентности, максимальную общность плана содержания оригинала и перевода.

This article is devoted to the problems of recreation artistic, aesthetic effect of Abai's poetry in Russian and English translations, also transformations of expressive and emotional content in translated text. The stilema's relation with linguistic cultures is studied. The analysis of translations of Abai Kunanbayev's poems is implemented in comparative typological aspect. The use of stilema as a unit of translation of Abai's poetry provides the maintenance and recreation the semantic, pragmatic properties of poet's poems in translated text. While translating Abai's poetry the main attention should be given to stilema. Stilema as a unit of translation provides potential achievement of translation equivalence and highest commonality content of original and translated text.

Ключевые слова: стилемы, проблемы воссоздания, эквивалентность, экспрессивно-эмоциональный план, единица.

Keywords: stilema, problems of recreation, equivalence, expressive and emotional content, provides.

По мысли большинства ученых, изучающих проблемы языковой картины мира (Ю.Н.Караулов, В.Н.Поставалова, А.А.Уфимцева и другие), ее нельзя воспринимать в качества зеркала, а следует представлять моделью мира или его той или иной части. Если следовать этой логике, то языковая картина мира – это интерпретация или субъективный образ объективной реальности. Художественная картина мира формируется в сознании автора и читателя не только за счет единиц языка, а также посредством единиц культурного, эстетического, духовного и национального пространств поэтического текста. Таким образом, поэтическая картина мира – ре-

зультат художественного, образно-представительного моделирования мира, система смыслов, образов и представлений, сформировавшихся в сознании автора и читателя при единстве формальной, содержательной, функциональной, «эстетической», «духовной» семантики стихотворного текста. В данном случае необходимо обратить внимание на то, что поэтическая картина мира автора не всегда соответствует читательской. Потому в переводе поэтических текстов необходимо изучать, описывать и анализировать некий инвариант авторской, переводческой и читательских картин мира. Эти явления антропологичны, обладают динамикой, так как изменение структуры текста зависит от перемены восприятия, один и тот же текст может восприниматься по-разному сегодня, завтра и послезавтра. Как правило, поэтический текст как лингвоструктурное и духовное целое является носителем и «держателем» различных «читательских» вариантов авторской картины мира.

Каждое стихотворение содержит в себе такие единицы-константы, которые в рамках данного текста являются доминантными. Они структурно необходимы для формирования картины мира в их числе могут быть культурные, эстетические, духовные, психологические, эмоциональные константы. Поэзия Абая отличается гармонией поэтической картины мира, богатством языковой картины мира, сложностью и разнообразием константной, которые являются «отображателем», «выражателем» и «формирувателем» картин мира, соответствующими его текстам.

Поэтический текст всегда представляет определенную сложность для перевода, так как концептуальная и эстетическая нагрузка в нем связана с национальным лингвокультурным своеобразием и культурно-духовным контекстом, которые реализуются в рамках определенной стихотворной формы, присущей национальной традиции. О том, что сочетание указанной специфики текста создает особые эффекты содержательного характера, писем в своем исследовании «Анализ поэтического текста» (1972) Ю.М.Лотман. В поэтическом произведении особенно трудно определить эстетическое своеобразие текста, реализуемое на базе сложного комплекса средств. Поэтому переводоведение постоянно осмысливает проблему о том, как соотносить перевод лирического произведения с оригиналом, какая степень трансформации здесь допустима и результативна. Естественно, что у исследователей сложились по этому поводу некоторые конвенции общего характера, в числе которых убежденность в том, что при переводе поэзии художественно значимые компоненты формы неизбежно трансформируются. Часто муссируется и тезис о практической невозможности перевести весь комплекс эстетически значимых смыслов стихотворения. Таким образом, вопрос о степени адекватности перевода в лирике приобретает особую актуальность. Зачастую критерием такой адекватности считается не близость смыслов и не общность поэтических функций, а единство концептуальной программы автора и переводчика и сопоставляемость эстетического воздействия на реципиента. Конечно, такая точка зрения кажется теоретически неуязвимой. Но ее приложимость к практике сравнительного исследования вызывает много вопросов. Сопоставляя тексты оригинала и перевода необходимо рассмотреть их сопосещение на разных уровнях языковой и речевой реализации, сравнить особенности стихотворной формы, специфику поэтических средств. Методологическая база на-

учного исследования имеет определенную мысль изучаемого объекта, отражающей его устройство и функции. Наиболее предпочтительной в данном случае может быть функционально-семиотическая модель, которая позволяет рассматривать поэтический текст как знаковое образование, имеющего ряд специфических функций. Гегель так определил специфику лирики: «все субъективное, внутренний мир, размышляющая и чувствующая душа» [Гегель Г., 1973, с. 120]. Современный исследователь специфику поэзии связывает с «переживанием» [Хализев В.Е., 2000, с. 230]. Здесь важен личный опыт человека, который возникает как эмоциональное состояние сознания в результате общения с миром затрагивающего физиологию, моторику, психику, интеллект.

Переживание длится во времени, продуцируя создание стихотворения. Поэтому с определенной долей условности текст стихотворения можно считать знаком, отражающим и выражающим авторское переживание, а также процесс его объективации и осмысления. Не менее важную роль в лирике играет и эстетическая функция, которая влияет на чувства вне рационального рассмотрения причин этих ощущений. Вместе с тем факт эстетического отношения к явлению и предмету должно рассматриваться как следствие глубинных причин содержательного характера.

Методы современной филологии позволяют описать и истолковать содержательные, смысловые, духовные, эстетические переживания в лирике. Не следует упускать из вида и то, что каждый язык отражает особенности национальной культуры, истории, менталитета того народа, который на нем говорит, а каждый художественный текст создается в рамках определенной литературной традиции. Элементы этой культуры могут быть совершенно незнакомы и непонятны носителям других языков. Правомерность или неправомерность снятия национальной специфики в переводе лирических текстов тесно связана с целью переводческой интерпретации. А проблемы хронологической адаптации поэзии Абая, созданной в XIX веке, во многом аналогичны проблемам национально-культурной адаптации, где также возможна оппозиция «свое – иное – чужое» и «общее».

Определение сущности перевода в науке неоднозначно, что связано, во-первых, с многозначностью этого слова, а во-вторых, со сложностью самого явления. Так МАС представляет слово перевод как общепотребленное и выделяет у него четыре стилистически немаркированных значения [Словарь русского языка в 4-х томах. 1983. –с. 52]. Данные определения отражают два аспекта перевода (динамический и статический) и два основных подхода к нему – методологический и эвристический. Но так как теорию перевода перекодировании интересует не столько как просто процесс, имеющий свои модели, стратегию, тактику, средства, сколько как возможность достижения оптимального результата, то получила распространение трактовка перевода одновременно как процесса и результата, которая требует сочетания статического и динамического подходов.

Такое интегративное понимание, опирающееся на достижения антропологической парадигмы лингвистики, предлагает А.Д.Швейцер, где перевод признается одновременно процессом и результатом, межъязыковым преобразованием и преобразованным текстом [Швейцер А.Д. 1988, с. 6].

Такое понимание перевода как процесса, характерное и для интегративного подходов, требует его квалификации как проявления человеческой активности. Уточнение статуса этой активности осложняется широтой диапазона его действий, охватывающих все сферы жизни отдельных этносов и человечества в целом и прельекающих все функциональные разновидности языков, включая стиль художественной литературы. Но, несмотря на различия в механизмах осуществления перевода, все более утверждается мнение о том, что он представляет собой особую форму речевой деятельности, акт межъязыковой коммуникации. Особенность перевода национальной поэзии обусловлена множественностью факторов, участвующих в нем. Это и специальные, в том числе фактор национальности, и культурно-исторические и психологические, и языковые фильтры, которые фиксируются в тексте оригинала воспринимаются и воспроизводятся в переводном тексте, который строится при участии тех же детерминантов, но уже во втором языке. Изучение процесса двойной коммуникации, обладающей большим количеством параметров, оказывается затруднительным, если теорию перевода изолирует от смежных дисциплин. К их числу относятся психолингвистика, этнолингвистика, стилистика текста, сопоставительная стилистика, лингвокультурология, семиотика. Психолингвистика вооружает переводоведение сведениями о механизмах построения и восприятия речевых высказываний, о их моделях, о мотивированности речевой деятельности извне, о зависимости конструирования текста или его восприятия от коммуникативной ситуации, в случае перевода о зависимости генерирования высказывания от двух коммуникативных ситуаций создания оригинала и перевода. Значимой для теории перевода является возможность использования достижений стилистики текста, в том числе понятий об универсумах текста, когда-то сформулированных Ю.Найдой, а также вопросов об актуальном членении текста, о его смыслах, модальности, паргматике, жанрах. Этнолингвистика и лингвокультурология изучают социальную стратификацию языка, отражение в нем истории, культуры, особенности мировидения и характера народа – носителя языка.

Современная теория перевода все более утверждает, что самый универсальный единицей перевода является текст и что эквивалентность должна быть функциональной. Зачастую эквивалентность признается относительной, хотя и к ней предъявляется требование полноты. Тождество содержания между двумя разноязычными высказываниями особенно трудно достижимо в области художественного перевода, в число детерминантов которого входят литературные традиции, не поддающиеся переносу без трансформации, тем более что в творчестве таких выдающихся творческих личностей как Абай, они проявляются в неповторимой творческой индивидуальной форме. Воссоздания художественного, эстетического эффекта связано с трансформацией экспрессивно-эмоционального плана содержания оригинала в тексте перевода. Сопровождающий в таких случаях перевода проблему стилистической лакуны можно преодолеть. Одним из устранения потерь в степени интенсивности и в степени разнообразия эмоционального смысла при перекодировке может стать использование принципов теоретической стилистики известного ученого Х.Х. Махмудова как возможной теоретической базы поэтического

перевода. Известно, что исходное положение этой теории содержит оппозицию, где стилистика языка художественной литературы противопоставляется стилистике нехудожественных стилей. Стилистическая система по мнению ученого представлена языком художественной литературы, а в качестве ее единиц выступают стилемы. Нехудожественный язык (теоретический и практический) состоит из фонем, слов, словосочетаний, предложений и распределяется по трем разрядам разговорного, книжного, нейтрального стилей. Стилемы в трудах Х.Махмудова классифицируются по набору и составу признаков. В исследовании ученого «Русско-казахские» лингво-стилистические взаимосвязи [Махмудов М., 1970, с. 123] различаются стилемы – композиты и функциональные стилемы. Первые, по мнению Х. Махмудова, обладают стилистической достаточностью и функциональной значимостью, так как отражают и мировоззрение автора. Вторые обладают в основном стилистической достаточностью. Если в стилемах-композитах происходят семантические сдвиги и они преобразуются творческой волей и мышлением творца, то в роли функциональных стилем языковые единицы не изменяют своих системных, нормативных значений. Стилемы-композиты относятся к ядру стилистической системы, художника слова, иными словами,они формируют основу его творческого контекста . Функциональные стилемы зачастую относятся к периферии. Ядерные и периферийные стилемы объединяются межгрупповыми (экспрессивными) отношениями и образуют стилистические комплексы, индивидуализирующие контекст автора. Таким образом, стилистический комплекс является частью творческого контекста, в которой вводятся и элементы нехудожественных стилей. Согласно теории Х. Махмудова, стилемы создают не только коннотативный фон текста, содержащий в себе важную и значительную подтекстовую информацию, но также выполняет эстетическую функцию. Представляя мировоззрение автора, его языковую личность, они сближаются с единицами языка. Сравнительно недавно названными как лингвокультураемы. Они вбирают в себя, аккумулируют в себе как собственно языковые представление («форму мысли»), так и тесно и неразрывно связанную с ним «внеязыковую, культурную среду» (ситуацию, реалию)» [Воробьев В.В., 1997, с.48]. На практике перевода часто наблюдается то, что чем уже сфера действия лингвокультураемы, тем сложнее ее перенос на другой языковой код. Это касается национальных лингвокультурем, поэтому их транспозиция в другой язык происходит в виде заимствования. Это касается и стилем, перекодировка которых определяются их ролью в обеспечении межкультурной коммуникации, в которой особое место занимают неповторимый поэтический мир творческой личности. Как видно, стилема как признак художественного стиля возникает в тексте. Представляя способ самовыражение автора, средство объективации постоянной работы его духа в творческих поисках, она превращается в сигналы нового, уникального духовно-эстетического опыта, облеченного, как правило, в известные, представляемые языком в готовом виде знака. Поэтому основным критерием выделения является семантический, а именно тот смысл, который наращивается на их системные значения и поддерживается контекстуальными связями. Итак, межъязыковые преобразование стилем может осуществляться только на уровне текста и при постановке цели в виде достижения функциональной

эквивалентности охватывающей коннотативную прагматическую, формальную эквивалентности. В таком случае конечный текст сохраняет в себе в определенной степени содержательные, жанрово-стилистические, художественные особенности оригинала. При этом стилема преобразуется. Из единицы художественного стиля она превращается в семантическую единицу, рассеивающую себя в тексте, сообщая всему тексту свою когнитивно-коннотационную функцию. Существует мнение о том, что функция знаков, составляющих исходный текст, выходят далеко за пределы самого текста и во многих случаях требует определенных знаний, внимательного, вдумчивого чтения, интуиции, вчувствования. В процессе перевода художественного текста ситуация осложняется, потому что переводчику предстоит заниматься не только предпереводческим анализом, но и интерпретация исходного текста. При этом следует обращать внимание на различие эмоционального типа и опыта автора исходного текста, переводчика и реципиента переводного текста. Игнорирование или недооценка эмоционально-экспрессивного содержания оригинала наносит информационный ущерб переводному тексту. Такие ошибки (эмоциональные лакуны) встречаются достаточно часто в переводах поэзии Абая Кунанбаева на русский язык. С этой точки зрения полезный и интересный материал можно найти в попытках перевода очень содержательных причудливыми стилемами стихотворения Абая «Сенбе жұртқа тұрса да қанша мақтап». Буквальный перевод таков: «Не верь людям, которые постоянно хвалят тебя». Это стихотворение приковывает к себе внимание переводчиков. И это не случайно. Журнал «Простор» в 1986 году объявил конкурс по переводу лирических произведений Абая. В конкурсе участвовали около двадцати переводчиков, которые предложили свои варианты перевода этого стихотворения поэта. В журнале были опубликованы переводы участников конкурса. Существуют и предыдущие и последующие переводческие интерпретации этого лирического творения великого поэта. Перед нами не простое рассуждение, а образец медитативный лирики. Центральное место в этом стихотворении, по мнению исследователей, занимают философские мотивы, взаимоотношения человеческого «Я» с окружающим миром. Мотив отчужденности человека, который рождает в нем чувства страха и неуверенность, перед лицом вещного мира. Кроме того, это мотив преодоления подобной участи путем образного «вчувствования» в окружающий мир. На этом пути лирический герой Абая волен сделать свой выбор в решении философских вопросов, однозначные решение которых весьма затруднительно. Философские проблемы посредством стилем переводятся в знаковую плоскость и формулируются в виде вопроса без ответа обращенного к неопределенному адресату. Вопрос этот оформлен так, что может восприниматься как однозначный ответ на заявленные лирическим «я» проблемы. Однако сущность самого ответа – утвердительная или отрицательная – установить весьма сложно. Логика-синтаксическая и лексико-семантическая специфика текста оставляет допустимым и тот и другой вариант ответа. В переводах этого стихотворения философские проблемы либо не сформулированы, либо противоречивы. Эти переводы, независимо от степени их лингвистического буквализма не всегда способны передать особое эстетическое впечатление. Стилеме-композицы «жұрт», «қулық», «сенгіштік», «құмарпаз», «сал-

пылдап сағым куу», «қызық», «оңғақ», «жүрек» не воспринять как особые семиоэстетические знаки, что сказывается на уровне и качестве переводов.

Последовательное рассмотрение всех вариантов перевода займет много места, поэтому выборочный анализ нескольких переводов позволит сделать некоторые выводы.

Оригинал:

Қайғы келсе қарсы тұр, құлай берме
Қызық келсе, қызыққа, оңғаққа ерме
Жүрегіңі сүңгі де, түбін көзде
Сонан тапқан шын асыл, тастай көрме.

«Не склонись, не упади в лихие дни,
В буйный радости себя не урони.
И на дне своей души, колы дна достанешь,
Ты сокровища отыщешь, – сохрани!»

(Перевод В.Налимова)

«Горе злое придет – не клонись перед бедой,
Радость душу пьяний – ты останься собой.
В сердца глуб погрузись, его тайны познай,
Чистый перл там найдешь, и отныне – он твой.

(Перевод Драгоман).

«В беде мужайся, выстоять сумей,
А если радость – сдержан будь и в ней.
Прислушайся к себе, проникни в глубину,
Жемчужину найдешь – ее терять не смей»

(Перевод Ю.Тдовского).

«Беда придет – быть твердым научись,
Придет удача – счастьем не ничись.
Познай себя, и в глубине души,
Мерцаньем смысла жизни заручись.

(Перевод З.Пахаруковой)

«Там в глубинах бытия, в небе, во мне,
В створках сердца, погруженная на дне
Ждет жемчужина, мерцающая...

Обретешь....

Ни в причине, ни в огне

Не пропадешь.

(Перевод В.Кизоть)

Таким образом, мы можем предполагать, что перед нами различные истолкования одного стихотворения. В какой степени эти варианты можно считать переводческими интерпретациями? Какова степень их адекватности оригиналу? Чтобы подробно ответить на эти вопросы, необходимо провести лингвопоэтическое исследование стихотворения с целью выявления специфики его коммуникативной, семиотической и эстетической организации. Большое значение имеет формализация семантических тонкостей стилем, их оттенков. Стилема «қайғы» в оригинале многозначен, перевод на русском языке может иметь такие значения как горе, печаль, несчастье, злит рок, разлад, внимания семам и семантическим множителям. Подбор эквивалентных соответствий стилям не осуществлен с учетом коннотативных, эмоционально-оценочных, образно-экспрессивных компонентов значений стилемы. При этом в каждом из вариантов резко смещаются концептуально важные акценты содержания, что обуславливает смену сущности и упрощение механизма эстетизации.

Подводя итог лингвопоэтическому рассмотрению поэтического текста и его переводов, заметим, что за рамками проведенного анализа остался ряд очень существенных формальных и содержательных особенностей произведения казахского поэта, в том числе культурно-исторические контексты, ритмическая организация, символическая составляющая. Думается, что стилемы несут часть этой информации в тексте, поэтому обращение достойного и пристального внимания стилям в стихотворениях Абая способствуют существенному повышению качества переводов стихотворений великого поэта. Стилеме отражают противоречия и лакуны смысловой структуры и являются маркерами способа преобразования переживания, что поможет чуть ближе подойти к трудно уловимым истокам «эстетического впечатления».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы) – М., 1997 – с. 48.
Гегель Г. Эстетика: В Чт. – М. – 1973. – Т. 3. с. 420.
Махмудов М. «Русско-казахские» лингво-стилистические взаимосвязи (теоретическая стилистика). – Алма – Ата, 1970.
Словарь русского языка в 4-х томах. – М, 1983. – С. 52.
Хализев В.Е. Теория литературы. – М., 2000. – С. 309.
Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. – М. – 1988. – С. 6.

Жаксылыков А.Ж.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби
Алматы (Казахстан)

A. Zh.Zhaksylykov
Kazakh National university named after Al-Farabi
Almaty (Kazakhstan)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ «ПРАКТИКУМА ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПЕРЕВОДУ» И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕРЕВОДЧЕСКОМУ ДЕЛУ

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE «PRACTICUM ON LITERARY TRANSLATION» AND THEIR USE IN THE CLASSROOM FOR TRANSLATION STUDIES

В статье раскрываются аспекты практического применения учебного пособия «Практикум по художественному переводу» на занятиях по Переводческому делу. В ней показывается, как можно использовать положения статьи для сравнительно-сопоставительного анализа по текстологии и дисциплинам по теории и практике художественного перевода.

The paper reveals the aspects of practice application of a study guide named «Practicum on translation of fiction literature» at lectures on translation. It shows practical application of the paper issues for comparative-contrastive analysis on textology and courses on theory and practice of fiction translation.

Ключевые слова: художественный перевод, этнолингвистика, подстрочник, вариант, инвариант, адекватный перевод, вольный перевод, эквивалент, глоссарий, экспресема, идиома.

Key words: literary translation, ethnolinguistics, interlinear translation, invariant, adequate translation, free interpretation, equivalent, glossary, expression seme, idiom.

Художественный перевод – процесс сугубо индивидуальный, творческий. Многие его аспекты обычно скрыты от взгляда внешнего наблюдателя. Поэтому поэтапное раскрытие внутренних особенностей переводческого процесса на материале классического художественного материала имеет особое познавательное значение. Большинство пособий и практикумов по художественному переводу представляют собой примеры сравнительно-сопоставительного анализа на базе двух или нескольких текстов, оригинала и вариантов перевода. В таких пособиях роль разъясняющего центра берет на себя анализ комментатора, к точке зрения которого сводятся все сопоставительные линии. Гораздо реже встречаются работы, где роль комментатора ослаблена, прерогатива сопоставления, сравнения текстов и умозаключений дана читателю. Понятно, что в таких пособиях анализ фрагментарен или только намечен, даны варианты перевода и текст оригинала, читатель должен сам развернуть сравнительно-сопоставительный анализ по намеченному пути и прийти к определенным выводам. Именно такое пособие представляет собой данный практикум.

Учебное пособие «Практикум по художественному переводу» (Алматы, 2011) состоит из двух частей. Аналитическая часть представлена двумя статьями, литературоведческой и лингвистической, хрестоматийная – несколькими вариантами перевода рассказа М.О. Ауэзова «Коксерек»: подстрочным переводом и тремя литературными редакциями произведения. Правомочность подстрочника и художественного перевода рассказа обусловлены заказом Фонда имени М.О. Ауэзова, М.М. Ауэзова (сына писателя, известного критика, культуролога). Перевод рассказа был осуществлен в 2010 году, он был проверен и одобрен заказчиком. Промежуточные литературные редакции, представленные в практикуме, представляют собой рабочие варианты перевода, последняя, пятая, является законченной, проверенной заказчиком и рекомендованной к печати. Известный литературный перевод А. Пантиелева, опубликованный в советское время, в практикум не включен, ибо является многократно тиражированным текстом. Однако в первой аналитической статье дается подробный анализ данного перевода, показываются его особенности и ограничения, которые сводятся к тому, что это вольный перевод. В аналитической статье выявлено, что А. Пантиелев не перевел почти 9 страниц из оригинала всего в 24 страницы. Это одна из главных причин, побудивших к попытке адекватного перевода рассказа М.О. Ауэзова. Из этих обстоятельств и вытекает цель создания не только нового перевода рассказа «Коксерек», но и данного практикума: показать модель поэтапного движения художественного перевода от предпереводческого анализа, глоссария и подстрочника, через промежуточные литературные редакции к последнему репрезентативному варианту. Таким образом, читатели (студенты, магистранты, соискатели) получают возможность войти в раскрытую лабораторию переводчика, получить наглядный материал постепенного, от редакции к редакции роста художественно-эстетического уровня перевода. В Казахстане впервые создано учебное пособие такого плана, где представлены тексты не только оригинала (фрагментарно) и перевода, но и нескольких переводных литературных редакций, включая завершённый текст. Обучаемые художественному переводу могут приобрести определенный опыт сравнительно-сопоставительного анализа, имея в рамках одного пособия методический материал, глоссарий, тексты оригинала, подстрочника и нескольких литературных редакций перевода. Направление самостоятельного анализа обучаемых сформировано наводящими вопросами и заданиями, тестами, размещенными в конце каждого раздела.

В первом разделе практикума (подчеркнуто мной – А.Ж.) осуществляется сравнительно-сопоставительный анализ нескольких уровней произведения, а именно стилистического, идейно-смыслового, целостного, лексико-семантического, идиоматического, экспрессивного, этнолингвистического и др. Данный анализ носит последовательный, подробный и развернутый характер, построенный с учетом восприятия обучаемых – филологов. В этом разделе раскрывается концепция рассказа М.О. Ауэзова, выявляется роль важных художественных деталей, функция реалий, символов, маркеров, раскрывается их значение. Данный раздел может послужить моделью предпереводческого анализа и имеет прикладное значение для дисциплин по Переводческому делу: «Предпереводческий анализ», «Мастерство перевода»

«Литературный анализ и редактирование переводных произведений». В этой главе осуществляется тщательный текстологический анализ оригинала и перевода рассказа «Коксерек» на предмет адекватного воспроизведения как концептуального стилистического и этнолингвистического планов произведения, так и семантически значимых реалий и маркеров. При этом особое внимание обращается на сопоставление сцен кульминации оригинала и перевода, так как в известном переводе А. Пантиелева произошло искажение именно этих фрагментов произведения, в данном анализе выявляется значительный отход перевода от оригинала. Анализ показывает, что при воспроизведении кульминации рассказа переводчиком допущены отсебятины, вольная трактовка деталей, изменение архетипов этнопсихологического плана, что говорит о неполном понимании глубинного смыслового уровня произведения.

Текстологический анализ финала рассказа «Коксерек» показывает, что по непонятным причинам А. Пантиелев утрирует и опускает без перевода несколько страниц оригинала. Эти девять страниц оригинала, где изображается сцена охоты на волков, возможно, одни из лучших не только в творчестве М.О. Ауэзова, но и во всей казахской анималистической литературе. Поэтому, учитывая современные требования к переводческому процессу, такие потери и вольности в переводческом воспроизведении нужно считать нежелательными. Автор данного практикума не только показывает сущность художественных потерь, произошедших в указанном случае, но и реставрирует потерянные смыслы, комментирует их значение и затем восстанавливает их при заключительном художественном переводе рассказа.

Приведем пример текстологического анализа.

«Подверглась трансформации и кульминация рассказа, где описывается встреча волка и его хозяина – мальчика Курмаша. Эта сцена важна во всех отношениях, ибо здесь находят логическое завершение смысловые, философские линии произведения. В оригинале здесь обыгрывается мотив узнавания друг друга мальчиком и волком. Эта линия последовательна, и именно она является основой трагического финала – развязки отношений Курмаша и Коксерек. Мотив узнавания подчеркивается и усиливается в оригинале использованием не имен собственных, а нейтральных слов, обозначающих действующих лиц: *қойшы (пастух), бала (мальчик), волк* – так маркируются участники драматической сцены. И уже когда действия достигают пика развития, вновь появляются имена: *Қурмаш и Көксерек*. В оригинале мальчик узнает Коксерек за мгновение перед гибелью:

Басына таман арандай ашылып кележатқан ауыздың жоғарғы жағында өзіне таныс құлақ көрінді. Сол жақтағы тілік құлақтың жартысы салтылдап тұр. Ақырғы сезген-білгені – сол...

В переводе А. Пантиелева мальчик узнает волка еще до падения с коня, преследуя его:

*Привстав на стременах, потрясая дубинкой, он вопил во все горло, захлебываясь:
– ...он...ерек! ...ок...ерек!*

Кроме того, это предложение является вставным, в оригинале не сообщается о таких действиях мальчика. Переводчик «вооружает» мальчика и *тяжелой, непослушной дубинкой*. В оригинале же говорится о легкой палке: *...Көксеректің жота-*

*сына женіл ағаш сарт етіп тиіп қалды. Кроме того, в оригинале сцена дана через волчьё восприятие и здесь фигурирует важный психологический мотив: *Туганнан бергі барлық көресі осыдан – екі аяқтыдан дегендей, жығылып домалап жатқан балаға тап берді. Оқыс секіргенде, санының жарасы ашылып, тыз етіп ашып қалып еді. Ол бұрынғыдан жаман ызаландырып, құтыртқандай.**

Подстрочный перевод:

Будто осознав, что с самого рождения причиной всех его бед был именно этот двуногий, он набросился на мальчика, барахтающегося на земле. Во время внезапного прыжка рана на ляжке открылась, и его резануло острой болью. (перевод мой – А.Ж.)

Этого важного мотива нет в переводе А. Пантиелева. А ведь именно он во многом объясняет заключительный прыжок волка на мальчика – бывшего хозяина. В переводе мы видим вымышленные красочные детали, которых нет в оригинале:

Серый Лютый свирепо схватил ее (дубинку – А.Ж.) клыками и мгновенно переломил надвое. Затем повернулся и, прижав уши, словно улыбаясь свирепой волчьей улыбкой, немо кинулся на мальчика.

В оригинале сцена гибели мальчика обрисована реалистично, фигурируют и натуралистические штрихи: в повторном прыжке на мальчика, когда тот уже мертв, волк ударом клыка вырывает ему глаз и, удаляясь, проглатывает. В романтизированном по духу переводе А. Пантиелева волк ударом клыка распарывает щеку мальчика. Это существенная трансформация сцены гибели мальчика. Не забудем, что в национальной эстетике казахов глаза, и не только человека, но и архетипических животных, – это метасемантический маркер, по крайней мере – символ. В концепции автора-повествователя тем самым ставится точка в отношениях, и символизируется неизбежная гибель и самого волка» [Жаксылыков А.Ж., 2011, с. 18]

Во второй главе серьезное внимание уделяется выделению в глоссарий идиоматического и экспрессивного ряда оригинала. Глоссарий, созданный в основном из идиом, фразеологизмов, экспресем, реалий рассказа, позволяет развернуть наглядный сравнительный текстологический анализ языковых единиц произведения, концентрирующих в себе значительную долю национального колорита и авторскую концепцию. Кроме того, комментарии, построенные на основе глоссария, дают возможность провести анализ лексем с точки зрения их исторического и архаического значения. Таким образом, текстологические анализы в данной главе предоставляют словарный, иллюстративный материал, очень удобный для практических занятий не только по Переводческому делу, но и для смежных дисциплин. Для наглядности приведем пример такого анализа из практикума.

«Для эстетизации природной мощи волка иногда применяются фольклоризмы и мифологемы: *арлан* – особо крупный, матерый, *кокжал* – сивогривый, волк-первопредок. Однако чаще звучат такие определения: *крупный волк, рослый самец, огромный волк-вожак, гигантской величины волк, сказочной величины волк*. В контексте, создающем художественную реальность используется палитра разнообразных средств динамики и пластики. Например, парные слова, в основном характеризующие модальность казахского языка. *Жалт-жұлт* (выделено мной – А.Ж.) –

глаза волка то и дело вспыхивали зелеными огнями; Жұлқып-жұлқып – рвануть, потянуть, тряхнуть; Екі көзі жап-жасыл боп кетіпті-ау – глаза волка позеленели, то есть по-звериному залютели; Шықыр-шықыр етеді – снег поскрипывал; Ұзақ-ұзақ уақыт – долго-долго; Арс-ұрс – гулкий громкий лай, Шау-шау – тонкий визгливый лай; Солқ-солқ етіп – судорожно содрогаясь в спазмах; Сақ-сақ етті – щелкнули зубами; Серейіп-серейіп тұрып қалып – цветоподражание – в нерешительно застыли в отдалении, серая в сумерках; Сырт-сырт сынған – парное слово – с треском ломали кости; Бұрқ-бұрқ борайды – взметали, бурлили снегом; Қылқ-қылқ – звукоподражание – звучно, шумно глотали; Жұлып-жұлып әкетісті – унесли, разодрав на части; Аунап-аунап алды – вволю повалялись на снегу; Кесек-кесек – крупными кусками, Құсып-құсып – отрывивать; Кірт-кірт сындырып – с треском ломать ребра; Кезек-кезек озысып – обгоняя друг друга; Дүр-дүр еткізіп – вызвать переполох, устроить бедлам; Ағараң-ағараң еткен – цветоподражание – замаячить мельтешишь, белея в темноте; Ырс-ырс етеді – звукоподражание – запалено, надсадно дыша во время бега; Таласа-тармаса – поглощать еду в сваре, грызть; Қапаш-құпаш асап – звукоподражание – торопливо, влопыхах проглотив мясо; Қарш-қарш шайнасады – жевать с хрустом; Қырт-қырт шайнады – жевать с хрустом и треском; Сатыр-сатыр тиісіп – щелкая, сталкивались зубы.

Практика казахского языка показывает, что любой эпитет цвета и чувства, любой глагол может образовать парное слово, что несомненно усиливает экспрессивные, выразительные свойства этнолингвистики [Жаксылыков А.Ж., 2011, с. 28]. Раздел завершается вопросами и заданиями для самостоятельной работы учащихся.

Третий раздел практикума представлен нашим подстрочным переводом рассказа М.О. Ауэзова «Коксерек». Данный черновой и детализированный перевод дан специально, с таким учетом, чтобы читатели-филологи смогли сопоставить его с уже существующим вольным переводом А. Пантиелева. Наш перевод также можно назвать и филологическим, ибо он осуществлен после предпереводческого анализа и был нацелен на сохранение практических всех реалий оригинала, всех важных стилистических и лексически единиц, несущих смысловую нагрузку. Таким образом, концепция практикума позволяет вовлечь в более широкий сопоставительный анализ не только перевод А. Пантиелева, оригинал и наш подстрочник, но и существующий перевод на английском языке. По нашим данным, перевод на английский язык был сделан не с оригинала, а с русского перевода А. Пантиелева, а это значит, что английская интерпретация повторяет все особенности и недостатки русского перевода.

С точки зрения пропедевтики, материал второго раздела практикума позволяет организовать процесс обучения студентов и магистратов, филологов, основам системного, текстуального сравнительно-сопоставительного анализа. Кроме того, такой анализ может осуществляться и в самостоятельном режиме, так как в конце разделов даны ориентирующие вопросы и задания.

Четвертый раздел практикума представляет первый наш литературный вариант перевода рассказа М.О. Ауэзова «Коксерек». Первый вариант – это означает, что данный текст создан после редактирования, уточнения и насыщения текста подстрочника. Данный текст можно считать и базовым с точки зрения стратегии

и концепции переводчика, так как дает представление о движении всех обработок и уточнений по мере более глубокого осмысления художественной концепции и духовно-эстетического мира писателя. Материал первого литературного варианта может также служить текстовым полем для широкого сравнительно-сопоставительного анализа нескольких текстов: оригинала, перевода А. Пантиелева, перевода на английский язык, нашего подстрочника.

Пятый раздел учебного пособия содержит материал второй литературной редакции нашего перевода рассказа М.О. Ауэзова «Коксерек». Здесь необходимо отметить, что обычно переводчики не выносят на суд читателя разные варианты литературного перевода художественных произведений. Они обычно остаются в архивах переводчиков. Однако мы пошли на такой шаг для создания репрезентативного учебного пособия для пропедевтических и методических целей обучения студентов и магистратов переводческого отделения основам как сравнительно-сопоставительного анализа, так и самого художественного перевода.

Шестой раздел пособия представляет последний, то есть 5 вариант литературной редакции нашего перевода рассказа «Коксерек». Он опубликован в 3 номере журнала «Простор» (2010г.). Третий и четвертый варианты литературной редакции нами опущены, так как они загромождали бы пособие, однако они хранятся в личном архиве переводчика. Каждый вариант на этапах перевода проверялся заказчиком и последний, то есть – 5 был рекомендован к печати. Последний вариант нашей литературной редакции, конечно, ввиду эквивалентной приближенности лексических деталей и семантических нюансов может служить текстовым критерием в сравнительно-сопоставительном анализе всех вышеуказанных текстов, в том числе в плане сопоставления с оригиналом, переводом А. Пантиелева, переводом на английский язык.

В заключение необходимо подчеркнуть, что автор далек от мысли, что его перевод является совершенным или лучшим, превосходящим перевод А. Пантиелева. Это не является нашей целью. Наш перевод – это еще один опыт переводческого воспроизведения и осмысления шедевра М.О. Ауэзова. Со временем будут и другие. Наша цель – попытаться адекватно или реалистично отразить художественную реальность произведения М.О. Ауэзова, и при этом для пользы филологов показать сам процесс перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Жаксылыков А.Ж. Проза М.О. Ауэзова 20–30-х годов (Психологизм, конфликт, повествовательные формы): дисс... канд. филол. н:10.01.02 / Алма-Ата, 1984 г., 169 с.

Жаксылыков А.Ж. Практикум по художественному переводу / Жаксылыков А.Ж. Алматы: Қазақ университеті, 2011. 163 с.

Серикболсын К. Казахская мифология. Краткий словарь / Серикболсын К. Алматы: Нурлы Алем, 2005. 271 с.

Әуезов М. Повестер – әңгімелер/ Әуезов М. Алма-Ата: Мектеп, 1983

Ауэзов М. Повести и рассказы/ Ауэзов М. Алма-Ата: 1984, 515 с.

Есембеков Т.У. Көркем мәтінді талдау негіздері/ Есембеков Т.У. Алматы: Қазақ университеті, 2009, 122 б.

Иванова О.Ю.

НОУ ВПО «Российский новый университет»
г. Москва (Россия)

O. Ivanova

Russian New University, School of Humanities
Moscow (Russia)

ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОЭТОВ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В КУРСЕ ИСТОРИИ ПЕРЕВОДА

TRANSLATIONS BY SILVER AGE RUSSIAN POETS AS A SUBJECT OF STUDY IN HISTORY OF TRANSLATION COURSE

В статье рассматривается место перевода в общей системе творчества представителей русской литературы эпохи Серебряного века. Уделяя основное внимание сфере поэзии, автор пытается проанализировать предпосылки, сформировавшие культурно-исторический тип, общий характер ментальности и литературного творчества русской интеллигенции поколения «рубежа веков». Переводческая деятельность поэтов Серебряного века интересует автора как дидактическая проблема в общем контексте курса истории перевода. Главная цель статьи – дать представление об обоснованности и закономерности тех особенностей, которые определили специфику художественного перевода на данном этапе истории русской культуры. Центральной фигурой в статье выступает Иннокентий Федорович Анненский, поэт, драматург, критик и переводчик, с точки зрения автора, воплотивший в своей переводческой практике наиболее типичные для этой эпохи черты.

The article explores the role of translation in the creative work of representatives of Russian Literature Silver Age. Concentrating mainly on the poets-translators who made Russian poetry famous worldwide, the author analyses the background of the general way of thinking and creative work of the Russian intelligentsia at the turn of the 20th century. Translations made by Silver Age poets are of interest to the author from the teaching point of view in the context of the History of Translation course. The key objective of the article is to show that the specifics of literary translation of that period in Russian culture had been predetermined. The dominant figure in the article is Innokentiy F. Annensky who embodied typical characteristics of the time in his translations.

Ключевые слова: Серебряный век русской литературы, переводческая деятельность поэтов, норма перевода, история перевода, Иннокентий Федорович Анненский.

Key words: the Silver Age in Russian Literature, the poets' translation work and practice, standards of translation, history of translation, Innokentiy F. Annensky.

Перевод как любая другая сфера деятельности цивилизованного человека является формой культуры, а, следовательно, существует в конкретном времени и конкретном пространстве (страте) на тех условиях и в рамках тех норм, которые этой культурой в этом пространстве и в это время заданы. Культура Серебряного века есть культура конкретной социальной среды, существующей в едином пространстве

российского общества рубежа XIX–XX веков. Реализуемая в рамках этой среды переводческая деятельность инициируется и осуществляется людьми одного круга и предполагает, по крайней мере, на первом этапе их творческой деятельности, который собственно и может именоваться Серебряным веком, своего конкретного социально и интеллектуально идентифицируемого адресата. Традиционно вся переводческая деятельность в культуре Серебряного века воспринимается исследователями как явление противоречивое и весьма неоднородное [Топер, 2001, с. 107]. Уже отделив прозу от поэзии, П.М. Топер в поэтическом переводе авторов конца XIX – начала XX века выделяет как минимум три, с его точки зрения, принципиально различные тенденции, обозначенные тремя именами «Бальмонт, Брюсов, Блок» [Топер, 2001, с. 121]. Не имея возможности в рамках статьи уделить проблемам дифференциации этих тенденций более серьезное внимание, ограничимся замечанием, что принципиальные различия проявились в переводческой практике этих поэтов в большей степени на втором этапе их жизненного пути, когда в результате социальных потрясений было нарушено единство их «средового контекста».

На наш взгляд, в творчестве, в том числе и переводческом, авторов поколения рубежа веков есть два четко разграниченных этапа – дореволюционный и после-революционный. Разумеется, то, что мы называем Серебряным веком, относится к этапу дореволюционному, а здесь, как нам кажется, гораздо больше объединяющих позиций, особенно в том, что касается интенций и прагматики переводческой деятельности, а также выбора переводимых авторов.

Именно попытки охарактеризовать интенции и прагматику поэтических переводов авторов рубежа веков привели исследователей к следующим взаимодополняющим позициям. Ср.:

1. «Поэты искали способ выразить себя в большей мере, чем выполнить переводческую задачу и ввести новое поэтическое имя в круг чтения русского общества» [Топер, 2001, с. 109].

2. Переводы Серебряного века адресованы такому читателю, который знаком с оригиналом или без труда для себя может с ним познакомиться [Любжин, <http://>].

Специфика переводческой практики Серебряного века предопределена спецификой его культуры. Установление причинно-следственных связей всегда играло важную роль в отечественной дидактике.

Русский Серебряный век, явление цельное и самодостаточное, соединяет в неразрывное и взаимосвязанное единство все структурные единицы своей системы: образование и науку, литературу, перевод, изобразительное искусство и музыку, философию и религию, политические учения и практику политической жизни, журналистику и издательское дело, быт научной и творческой интеллигенции. Именно системное единство, цельность, взаимосвязь и взаимообусловленность всех сфер культуры создает возможность проявления общего и типичного, культурно-типологического в частном и конкретном, будь то определенная сфера культуры, художественно-эстетическое течение, творческая группа или отдельный автор. А потому и типичное как обобщающая характеристика может проявиться лишь на фоне «средового», если воспользоваться термином М.С. Кагана [Каган, 1996], контекста

культуры. Специфика средового контекста культуры Серебряного века состоит в его уникальной синтетической нерасчленяемости. Всепроникающий синтез не только декларирован как лозунг «нового искусства» русского Ренессанса, но реально воплотился в способе существования этой культуры в целом, стал его типологическим знаком. Редуцирование и выборочность как способы исследования сфер культуры применительно к Серебряному веку почти не работают. Объяснить феномен поэзии и переводческой практики Серебряного века вне ее связи с философией, религией, живописью, архитектурой, системой образования, бытом и проч. невозможно, как невозможно дать правильную и исчерпывающую оценку ни одному из явлений этой культуры вне ее ассоциативного поля.

Ассоциативность выступает характерной чертой всего Серебряного века и, как нам кажется, имеет своим источником тот же синтетический характер «средового контекста». Возникнув как термин в связи с попыткой определить характер поэзии С. Малларме и размышлениями о специфике «символизма» И. Анненского, она постепенно распространяется исследователями в качестве типологической черты на все феномены Серебряного века [Баран, 1993; Гинзбург, 1997, с. 331–379] и приобретает более широкое и универсальное значение. В единое ассоциативное поле (контекст, «подтекст», если явление рассматривается на уровне конкретного текста) включается жизнь автора, уровень его культуры и образования, процесс художественного творчества, само произведение и восприятие (творческая интерпретация) произведения читателем (зрителем). Вне контекста, вне сознательной и подсознательной ассоциации друг с другом, вне ассоциативных связей внутри собственного текстового пространства, трудно, а зачастую просто невозможно понять отдельные моменты в творчестве Вяч. Иванова, И. Анненского, М. Волошина, О. Мандельштама и др. Заимствование друг у друга (в «своей среде») тем, образов, взаимочитирование, а также прежде почти не встречавшееся в русской культуре самоцитирование («текст в тексте»¹, по определению Тартуской школы) и поэтический диалог друг с другом – приметы этой культуры. Исследователями давно уже подмечены наиболее близкие между собой ассоциативные группы: Ахматова–Гумилев–Анненский, Вяч.Иванов–Волошин–Мандельштам, Мандельштам–Цветаева, Комаровский–Анненский–Г. Иванов, Бодлер–Гумилев–Эллис, Брюсов–Эллис, Бодлер–Гумилев–Комаровский–Г. Иванов и др.). Масштабы и ассортимент ассоциативного поля напрямую связаны с уровнем и характером культуры. Чем выше уровень культуры, тем шире спектр ассоциаций. Чем элитарнее культура, тем корпоративнее ведут себя ее носители, тем интенсивнее ассоциативные связи между ними. Чем динамичнее происходящие в ней процессы, тем выше роль контекста и ассоциаций с точки зрения интенсификации восприятия. Все это, безусловно, имеет отношение и к анализируемому нами периоду русской культуры. Вот, например, как оценивает значение контекста в начале века Т. Левая в книге «Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи» [Левая, 1991, с. 4–5]: «Движущийся, изменчивый, становящийся характер самой духовной ауры, не всегда успевающей

¹ См., например, Тименчик Р.Д. Текст в тексте у акмеистов // Уч. зап. Тарт. ун-та. 1981. Вып. 693. С. 65-73.

откристаллизоваться в «тексты», но всегда воздействующей «контекстным полем» проектов, манифестов».

С точки зрения своей культурно-исторической типологии русский Серебряный век относится к культурам переходного, «ренессансного» типа. [Иванова, 1999]. И эта типология определяет целый пласт специфических характеристик Серебряного века, отраженный в формах и содержании художественных произведений и поэтических переводов этого периода. Этот пласт включает как типологические ренессансные, так и специфические российские культурные черты, исконно присущие русской, но с максимальной силой проявившиеся на фоне благоприятной «ренессансной» действительности.

Первое и самое главное качество, одновременно типологически «ренессансное» (универсализм человеческой личности, всеядность и всеохватность) и специфически русское, перманентно свойственное русскому национальному характеру, которое отмечалось и деятелями русской культуры, и ее исследователями во все времена (Пушкин, Белинский, Гоголь, Достоевский, Блок, Милуков, Флоренский, Франк и др.), но с особой интенсивностью проявившее себя в культуре Серебряного века – *всевосприимчивость и связанные с ней всепонимание и всесимпатия (курсив мой – О.И.)*. Достаточно вспомнить знаменитое блоковское –

Нам внятно все – и острый галльский смысл,
И сумрачный германский гений...

(«Скифы»).

Один из кумиров Серебряного века Ф. М. Достоевский в своем «Объяснительном слове» по поводу речи о Пушкине¹, отмечая в великом поэте «способность всемирной отзывчивости и полнейшего перевоплощения в гении чужих наций», оценивает эту способность как «всецело русскую, национальную», поскольку «народ же наш именно заключает в душе своей эту склонность к всемирной отзывчивости и к всепримирению». (с. 130-131). Предвосхищая Вл. Соловьева, С. Франка, Вяч. Иванова, Н. Федорова, М. Пришвина и других, Достоевский пишет об исключительной способности русских «вместить в себе идею всечеловеческого единения»: «Да, назначение русского человека есть бесспорно всеевропейское и всемирное. Стать настоящим русским, стать вполне русским, может быть, и значит только... стать братом всех людей, всечеловеком², если хотите» (с. 131, 147). Об этом же качестве в наши дни так писал Г.Д. Гачев: «Это чисто русское, в такой мере неизвестное другим народам, свойство – абсолютно раствориться в другом и остаться самим собой... Способность понять все, перевоплотиться во все...» [Гачев, 1981, с. 24].

Принцип «актуализации» в художественном творчестве и переводах Серебряного века провозглашается и осуществляется практически всеми (И. Анненский, К. Бальмонт, Вяч. Иванов, М. Кузмин, В. Хлебников, М. Волошин и многие дру-

¹ «Дневник писателя» // Собрание соч. в 30-ти томах. – Л., Наука, 1984. Последующие цитаты – из того же произведения.

² Позднее мотив «всечеловека» с особой силой прозвучит в творчестве М.М. Пришвина. – См. Кучмаева И.К. Путь к всечеловеку. М., 1997.

гие) – через прием «вживания», через преодоление «чуждости чужого», расширение сферы «своего». Актуализация в ментальности Серебряного века преодолевает «чуждость чужого» через «вживание» в канву чужого художественного образа, взятого как в настоящем, так и в прошлом, его узнавание. Для Серебряного века важна субъективная категория памяти. Память, осуществленная через личное эстетическое переживание, обеспечивает жизненность воспроизводимых в памяти явлений и фактов. Восприятие всех без исключения культур прошлого и настоящего как живых и актуальных, объединенных индивидуальным творческим сознанием автора в единый контекст его самореализации, единое пространство его самовыражения, является условием субъективного интереса к ним и их «соучастия» в свою очередь в создании синтетической «многоструйной» культуры Серебряного века. Творческое сознание субъекта в культуре русского Серебряного века имеет право присваивать, делать полноценно своим и своевольно распоряжаться всем (см., например, манифесты М.Кузмина [Богомолов, Малмстад, 1996]), что для него является живым, а мертвых культурных феноменов ни в прошлом, ни в настоящем для него не существует. Все, что вошло когда-то в круг человеческой культуры, приобретает очевидное бессмертие.

Для русского Серебряного века характерен синтетизм мышления как особое качество культуры, выразившееся в «органическом сочетании собственных автохтонных творческих заданий и европейских культурных форм» [Хоружий, 1994, с. 52]

Русскому сознанию издавна было присуще стремление познания мира через Логос (В. Эрн), а не *ratio*. Для русских «что-либо узнать – означает приобщиться к чему-либо посредством внутреннего осознания и самопереживания, постичь что-либо внутренне и обладать этим во всей полноте его жизненных проявлений» [Франк, 1996, с. 166].

Другое качество – «полицентризм» (термин А.С. Мыльникова), «исторически присущий русской культуре... не только является источником ее богатства, устойчивости и неисчерпаемым резервом ее дальнейшего развития, но и противостоит тоталитарности моноцентризма как одному из способов манипуляции культурой...» [Мыльников, 1995. с. 144].

Для культуры русского Серебряного века характерны эсхатологичность и перманентное чувство «кануна»¹, что создает остроту в отношении проблемы сохранения культуры и самосохранения ею. Для Серебряного века характерна своеобразная «оптимистическая» эсхатология развития культуры и общества, что особенно наглядно проявилось в полемике его представителей с положениями О. Шпенглера. А. Белый пишет: «Гибель культуры есть не гибель, а кризис, естественно отделяющий один период культуры от другого – внутри: все той же культуры» [Белый, 1995, с. 25].

Как культурологическое понятие, «ментальность – то общее, что рождается из природных данных и социально обусловленных компонентов и раскрывает представление человека о жизненном мире. Навыки осознания окружающего, мыс-

¹ Тема «канунов» и «рубежей» с особой остротой звучит в творчестве А. Белого и А. Блока. Об этом, в частности, см. Сугай Л.А. «...и блещущие чертит арабески». Вступительная ст.// Андрей Белый. Символизм как миропонимание. – М., Республика, 1994.

лительные схемы, образные комплексы находят в ментальности свое культурное обнаружение»¹. Именно в период Серебряного века Россия осознает, наконец, что в ходе двухсотлетней адаптации к европейской культуре она прочно усвоила в своем коллективном культурном сознании многие западные концепции, определенные стереотипы и модели восприятия. Органичность и прочность этого усвоения обеспечивается подготовленностью почвы – ее основу составляет православный «византизм», уходящий корнями в античность. Созданные в ходе реформ «институты» культуры и «классическая» система образования создают условия для наиболее полного приобщения России ко всему массиву западной культуры, включая античность во всем ее объеме. На рубеже XIX–XX веков накопленные «количественные» данные под влиянием как внешних, так и внутренних обстоятельств создают условия для формирования в русской культурной среде восприятия нового типа, возникшего на базе иных, чем в допетровское время образов и архетипов. Активность восприятия связана, в частности, с возможностью целеполагания. Это процесс сознательный и избирательный. Об избирательности восприятия культурой Серебряного века европейской культуры в целом пишет В. Страда в книге «История русской литературы. XX век» [Страда, 1995], отмечая, что европейская культура и литературная жизнь оказали на русских интеллектуалов не механическое «влияние», а нашли «в них активный и избирательный отклик». Под влиянием органично, т.е. по-своему, как свое, воспринятой западноевропейской (включая античную) культуры к началу эпохи Серебряного века формируется новый уровень ментальности русского культурного человека, создается новый «психологический тип личности» [Каган, 1985, с. 317-319], адекватный культурно-историческому типу своей эпохи и гармонично включенный в свой «средовой контекст». Культурно-исторический тип творческой личности Серебряного века – это человек воспринимающий (*homo recipiens*), т.е. в соответствии с этимологией латинского глагола активно забирающий, завоевывающий, заново осваивающий, возвращающий лично себе из пространства мировой культуры все ранее созданное человечеством, независимо от места и времени создания.

В едином процессе познания восприятие диалектически связано с пониманием и интерпретацией. Другими словами, восприятие это – всегда интерпретация, т.е. перевод в другую, «свою», знаковую систему. Именно поэтому в культуре Серебряного века стремление «истолковать» (интерпретировать, перевести) любой вербализованный факт культуры, чтобы сопоставить со «своим», освоить и сделать «своим», распорядиться как «своим» является чуть ли не главной функциональной характеристикой всех поэтов, а в творчестве наиболее «типичных» представителей эпохи, таких, например, как И. Анненский, кто в силу жизненных обстоятельств не перешагнул рубежа «второго этапа», эта характеристика проявляется особенно наглядно.

Автор этих строк уже неоднократно обращался к вопросу о специфике переводческой деятельности в культуре Серебряного века вообще и И.Ф. Анненского, в частности [Иванова. 2004, 2007, 2009]. В указанных работах (в том числе, на при-

¹ Культурология. XX век. Словарь. – СПб, Университетская книга, 1997, с. 271.

мере И. Анненского) отмечалось, что мотивом к занятиям переводом для многих поэтов Серебряного века было стремление к «пониманию-познанию» существенного и необъяснимого в процессе перевода, попытка самовыражения (т.е. освоения) в пространстве присвоенной (изначально не своей) образной и ритмической системы, стремление к умножению смыслов и ассоциаций путем сопоставления перевода и оригинала. Именно этим, а отнюдь не задачи просветительства можно объяснить многогранную переводческую деятельность И. Анненского, В. Брюсова, А. Белого, К. Бальмонта и др. Переводы Серебряного века, как и вся его литература, элитарны, т.е., как было указано выше, если и адресованы читателю, то только такому, который знаком с оригиналом (или может с ним познакомиться) и может сотрудничать с переводчиком, т.е. находится с ним в состоянии «энергетического резонанса» [Кузьмина, 2001, с. 100], подобно тому, как переводчик, в свою очередь, «вступает в резонанс» с переводимым автором. Потому что «с позиции энергетической теории, понять – значит вступить в резонанс, иначе говоря, прочесть в переводимом *свое как чужое* (*курсив автора – О.И.*) или, напротив, увидеть *чужое как свое*» [Там же, с. 101].

Для субъекта культуры Серебряного века не могло быть «чужого», а точнее, непонятого артефакта ни в синхронии, ни в диахронии мирового культурного пространства. Любое вербальное произведение, ставшее безусловным фактом человеческой культуры, должно было быть «понято» (т.е. познано и прокомментировано) и тем самым включено в контекст картины мира познающего. И именно перевод для творческих, литературно одаренных людей, владеющих одновременно многими иностранными языками, становится одним из средств познания всего того, что выражено словом, а также формой профессиональной и межличностной коммуникации в рамках своего «средового» контекста.

Так, например, мы абсолютно уверены в том, что предпринятый И.Ф. Анненским перевод эпатажного стихотворения А. Рембо «*Les chercheuses de roux*» (досл. «Искательницы вшей»), получивший у Анненского галантное название «Феи расчесанных голов», как и многие другие его переводы из Рембо и Бодлера, представляет собой своеобразное упражнение в углублении по сравнению с Рембо средствами русского поэтического языка процесса эвфемизации эпатажного контекста. Если это упражнение и предполагает читателя, то только в среде своих коллег по поэтическому цеху, способных прочесть как Рембо, так и Бодлера в подлиннике, чтобы имеет возможность сравнить или, как в его же, Анненского, переводе стихотворения Рембо «Богема» понять иронический подтекст словосочетания «изъяны в пьедестале», невыводимый из перевода без сопоставления с текстом оригинала.

Безусловно, обязательное введение в курс истории перевода подробного, с привлечением большого количества текстов, раздела, посвященного специфике поэтического перевода эпохи Серебряного века, заметно обогатит эту дисциплину не только интересными фактическими сведениями, но и навыками серьезной аналитической работы, без которой трудно представить себе профессиональную переводческую деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Баран Х.* Поэтика русской литературы начала XX века / Хенрик Баран; авториз. пер. с англ. – М.: Прогресс. Универс., 1993. 367 с.
- Белый А.* Основы моего мировоззрения / Андрей Белый. Публ. и прим. Л.А. Сугай // Литературное обозрение. 1995. № 4-5. С. 10-37.
- Богомолов Н., Малмстад Д.* Михаил Кузмин: искусство, жизнь, эпоха / Н.А. Богомолов, Джон Э. Малмстад. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 318 с.
- Гачев Г.Д.* Образ в русской художественной культуре./ Г.Д. Гачев. М.: Новости. 1981. 246 с.
- Гинзбург Л.Я.* Поэтика ассоциаций / Л.Я. Гинзбург О лирикЕ.М.: Интрада, 1997. 416 с.
- Иванова О.Ю.* Античность как энтелехия культуры серебряного века: Дис. ... канд. культурологии, 24.00.01/ О.Ю. Иванова. М., 1999. 298 с.
- Иванова О.Ю.* Герменевтическая модель перевода в творчестве И. Анненского (к постановке вопроса) / Пятое Федоровские чтения. Университетское переводоведение. Выпуск 5. Материалы V Международной научной конференции по переводоведению «Федоровские чтения» 23-25 октября 2003 г. Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета. Санкт-Петербург, 2004. С.127-133.
- Иванова О.Ю.* Герменевтико-синтетическая модель перевода как ключевая теоретическая модель описания переводческой деятельности И.Ф. Анненского /Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17-23 сентября 2007 г. Том 5. Перевод – взаимодействие языков и культур. С. 355-362.
- Иванова О.Ю.* Иннокентий Анненский – парадигма творчества и модель перевода. / La traduction: philosophie, linguistique et didactique. Collection UL3. Ed. Tatiana Miliaressi. Travaux et recherches. – Universite Charles-de-Gaulle-Lille 3.France – 2009. PP.109-112. – 445 P.
- Каган М.С.* К проблеме переходного типа культуры // Античная культура и современная наука. М.: Наука, 1985. С. 317-319.
- Каган М.С.* Философия культуры / М.С. Каган. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.
- Кузьмина Н.А.* Феномен художественного перевода в свете теории интертекста / Текст. Интертекст. Культура. Сборник докладов Международной научной конференции (М. 4-7 апреля 2001 г.) – М.:»Азбуковник», 2001. С. 97-111.
- Левая Т.* Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи. /Т.Н. Левая. М.: Музыка, 1991. 164 с.
- Любжин А.И.* «Не на простых крылах, на мощных я взлечу...» Оды Горация в переводах Иннокентия Анненского /Литературно-философский альманах. – [http: Alexandria.ush.ru](http://Alexandria.ush.ru)
- Мыльников А.С.* О ментальности русской культуры: моноцентризм или полицентризм // Гуманитарий. 1995. № 1. С. 144-152.
- Страда В.* История русской литературы. XX век. Серебряный век. / Виторио Страда. М.: Издательская группа «Прогресс», «Литера». 1995. 704 с.
- Топер П.М.* Перевод в системе сравнительного литературоведения / П.М. Топер. М.: Наследие, 2001. 254 с.
- Франк С.Л.* Русское мировоззрение / С.Л. Франк. СПб.: Наука, 1996. 736 с.
- Хоружий С.С.* Трансформация славянофильской идеи в XX веке // Вопросы философии. 1994. № 11. С. 52-62.

Какзанова Е.М.

Российский университет дружбы народов,
г. Москва (Россия)

E. M. Kakzanova

Peoples' Friendship University of Russia
Moscow (Russia)

КОМПЬЮТЕРНЫЙ ПЕРЕВОДЧИК: ЕСТЬ ЛИ ПЛЮСЫ?

COMPUTER TRANSLATOR: ARE THE PLUSES?

Статья посвящена качеству перевода, выполненного компьютерным переводчиком. Автор ссылается на свою раннюю работу, посвященную этому вопросу. В то время как предыдущие выводы были сделаны на материале перевода общественного-политического текста с немецкого языка, настоящее исследование посвящено анализу компьютерного перевода новостных текстов с английского языка. Делая вывод о невозможности качественного перевода, выполненного с помощью программ-переводчиков, автор вступает в полемику с коллегой, защищающим подобные переводы. Классифицируя ошибки компьютерного переводчика, мы рекомендуем бóльшее внимание уделять качественной подготовке высококвалифицированных переводчиков и не надеяться на машину, отдавая предпочтение ей, а не талантливому и грамотному специалисту. Автор надеется, что профессиональный переводчик никогда не воспользуется в своей работе компьютерным переводчиком, прекрасно понимая, что перевод – это творческий процесс, и никакая машина не способна творчески подойти к процессу перевода.

The article deals with the quality of translation made by computer translator. The author makes reference to her early work on this subject. While in the article referred to the results were made based on the German political text, this research is dedicated to the computer translation analysis of the English newspaper text. The author concludes that the qualitative translating made via the translating programs is impossible, controverting the colleague who defends such translations. Based on the mistakes of the computer translator we recommend everyone who is making translations address to the qualified translators and put a greater emphasis on the high qualitative development of the translating competence, not to rely on the machine if you now prefer to translate by it but not by a talented and competent specialist. The author hopes that the professional translator never uses a computer translator in his work because he understands very well that the translation is a creative process and any machine is unable to make translations creative.

Ключевые слова: перевод, качество перевода, компьютерные переводчики, общественно-политический текст, ошибки в компьютерном переводе.

Key words: translation, quality of translation, computer translators, social-political texts, mistakes in the computer translation.

Традиционно поставленное преподавание различных аспектов иностранного языка, а также собственно переводческих дисциплин само по себе не может гарантировать качественную подготовку высококвалифицированных переводчиков. Уровень подготовки этих людей весьма существенно различается как с позиций их

формального образования, так и с позиций их профессиональной подготовки [Убин, 2003, с. 10-11].

Уже давно основным инструментом студентов и аспирантов, выполняющих письменные переводы, стал компьютер. Программное обеспечение, которым могут пользоваться выполняющие перевод студенты и аспиранты, включает в себя автоматические переводчики и терминологические базы данных. Мы рекомендуем терминологические базы данных – программные комплексы, позволяющие учащимся работать с электронными версиями различных словарей и составлять собственные. Например, частным случаем терминологических баз являются широко известные электронные словари типа АBBYY Lingvo, которыми так любят пользоваться студенты и аспиранты. Все больше студентов и аспирантов пользуются при выполнении письменных переводов посткомпьютерными технологиями – iPhone и iPad, на которые также можно скачать различные программы и приложения, в частности, электронные словари, работающие в режиме offline. Признаем, что электронные словари актуальнее бумажных, правда, не следует забывать, что в них много ошибок, поэтому в случае сомнения всегда рекомендуется обращаться к проверенным бумажным носителям – переводным и толковым словарям. Уместно отметить, что на кандидатских и вступительных экзаменах в аспирантуру электронными словарями пользоваться запрещается, потому что при переводе научного текста по специальности (2000 п.зн на вступительном экзамене и 3000 п.зн. на кандидатском экзамене) 60 минут отводятся на работу с бумажным словарем, а не с электронным.

Мы настоятельно **не** советуем пользоваться компьютерными программами-переводчиком, после которых почти всегда необходимо дополнительное редактирование. Переводчик, как автор письменного текста, является определенной личностью со своим мироощущением, известной степенью образности мышления, эмоциональности, стремящейся понять культурный фон языка оригинала и реализовать свой индивидуальный способ передачи замысла автора подлинника [Попова, 2012, с. 477]. К сожалению, есть студенты и аспиранты, которые не знакомы с особенностями переводов, выполненных с помощью компьютерных переводчиков, поэтому, желая сэкономить время и приложить к переводу минимум усилий, прибегают к услугам подобных программ, которые полностью нивелируют индивидуальность переводчика.

В свое время мы проанализировали качество домашнего перевода студентки, выполненного с помощью компьютерного переводчика [Какзанова, 2011]. Речь шла о переводе общественно-политического текста с немецкого языка на русский. Разобрав перевод нерадивой студентки, которая прибегла к помощи компьютерного переводчика, мы систематизировали ошибки, характерные для немецкого языка. Мы пришли к выводу, что компьютерный переводчик

- 1) не распознает производные от имен собственных;
- 2) не распознает умлауты в немецких текстах;
- 3) не знает степени сравнения прилагательных;
- 4) не реагирует на значения предлогов;
- 5) не знает виды глаголов;

- 6) не распознает целиком сложные существительные, которые так характерны для немецкого языка;
- 7) не следит за стилем перевода;
- 8) при работе с полисемантическим словом берет первое попавшееся значение, а не то, которое подходит по смыслу;
- 9) не знает и не расшифровывает аббревиатуры [Какзанова, 2011, с. 168].

Студенты и аспиранты должны отдавать себе отчет в том, что на исправление ошибок компьютерного переводчика они потратят больше времени, чем на самостоятельный перевод текста с надежным словарем.

В 70-80-е годы XX века в переводоведении формируется новый, деятельностный подход онтологии, который отталкивается от психолонгвистических принципов анализа переводческого процесса. С точки зрения психолонгвистов (и мы не можем с ними не согласиться), процесс реализации перевода должен носить творческий характер. Переводчик должен уметь «отмыслить» интенциональный смысл от его языкового выражения, освободить мысль «из плена слов» [Крюков, 1988, с. 378], после чего заново воспроизвести единство содержания и формы нового речевого произведения [Олейник, 2012, с. 512].

Как известно, по коммуникативной направленности выделяют три вида перевода – общественно-политический (который мы и проанализировали), специальный и художественный. По мнению В.В. Алимова, методы достижения адекватности в этих трех видах перевода не будут полностью совпадать, что вытекает из различного характера материала и задач, стоящих перед переводчиком [Алимов, 2012, с. 495]. Мы считаем, что независимо от вида перевода, адекватность и эквивалентность его будут нарушены всегда, если он выполнен с помощью компьютерного переводчика. Нужно быть высококвалифицированным опытным переводчиком, а не машиной, чтобы донести текст автора практически без потерь. При этом уместно говорить о наличии определенного языкового чутья у переводчика-человека и его отсутствии у компьютерного переводчика. Задача переводчика – добиваться полной передачи текста автора языковыми средствами, понятными реципиенту, – для машины является практически невыполнимой.

В свете вышесказанного не могла не удивить статья А.И. Терехова, который, говоря о *возможностях (курсив мой – Е.К.)* компьютерного перевода английских общественно-политических текстов, не видит ничего необычного в том, что процесс перевода представляет собой, по сути, редактирование переработанного машиной текста [Терехов, 2012, с. 562]. Автора не смущает, что предложенный компьютерным переводчиком текст где-то следует только «немного подправить», а где-то – «немного развернуть». Отмечая, что «компьютер уверенно справляется со многими распространенными идиомами», автор делает правильный вывод: «...зачастую программы-переводчики, все еще весьма далекие от совершенства, выдают довольно бессмысленный текст, полный нелепых выражений. ... В данном случае время, необходимое на исправление машинного текста, практически равноценно тому, что пришлось бы потратить на обычный, человеческий перевод» [Терехов, 2012, с. 563]. Констатируя, что, например, Google Translator оказывается

практически бесполезен, переводя иногда с точностью до наоборот, выдавая трудночитаемые и непонятные тексты, в которых большую опасность представляют незаметные на первый взгляд ошибки и неточности, которые в спешке легко пропустить [Терехов, 2012, с. 563, 565], А.И. Терехов делает парадоксальный вывод: «Таким образом, современные программы-переводчики вполне могут использоваться при работе с простыми общественно-политическими текстами Интернета, и даже отчасти с текстами средней сложности, позволяя экономить время, которое можно посвятить вдумчивому переводу требующих более творческого подхода материалов» [Терехов, 2012, с. 566].

Нам известно, что компьютерные переводчики, как и компьютерные словари, ориентированы прежде всего на английский язык. А ргіогі можно предположить, что, учитывая востребованность в переводах с английского языка на русский, разработчики соответствующих программ многое предусмотрели, в том числе и возможность адекватного и эквивалентного перевода.

Мы решили провести собственный эксперимент по переводу разных общественно-политических текстов с английского языка на русский с помощью компьютерного переводчика.

Американская газета The Washington Post от 10 марта 2013 года опубликовала политическую статью под названием «As momentum builds toward tax reform, lobbyists prepare for a fight». Абзац *While the standoff over sequester spending cuts and other budget battles have been grabbing headlines, momentum has quietly been building toward a once-in-a-generation push to overhaul federal taxes, an effort that would likely affect nearly every family and business* машина перевела следующим образом:

Хотя противостояние над поглощения расходов порезы и другие бюджета сражения захвата заголовки, импульс строит тихо направлении один раз в поколение push для ремонта федеральных налогов, что скорее всего скажется почти каждая семья и бизнес.

Как известно, для каждого языка характерны свои особенности лексико-семантической сочетаемости. Мы видим, что компьютерный переводчик не согласовывает слова друг с другом, употребляя практически все распознанные им существительные в именительном падеже (за редким исключением).

Сразу же бросается в глаза существительное «порезы», которое в данном тексте явно не должно присутствовать. Речь идет о сокращении расходов, но для того, чтобы правильно перевести данное словосочетание на русский язык, компьютерная программа должна поменять местами существительные, а этого она делать не умеет.

Вспомогательные глаголы *have been* программа просто проигнорировала, отсюда и перевод существительного «захват» вместо глагола «захватывать».

Любой переводчик-человек понимает, что наречие *quietly* в данном контексте лучше переводить не «тихо», а «спокойно», «постепенно», «не привлекая всеобщего внимания».

Лексему *push* компьютерный переводчик оставил без изменения, скорее всего, вследствие большого числа значений, предлагая человеку самому найти подходящее. Но здесь присутствует несогласованность действий между человеком и маши-

ной, так как именно с этой целью – выбрать нужное значение – человек обращается за помощью к машине.

Нелепо выглядят фразы «для ремонта федеральных налогов», «скорее всего скажется почти каждая семья и бизнес». Попутно заметим, что машина не расставляет знаки препинания. Согласно орфографии русского языка, словосочетание «скорее всего» должна выделяться запятыми.

Адекватный перевод разобранного предложения, сделанный человеком, выглядит так:

В то время, когда заголовки кричали о противостоянии по вопросу сокращения государственных расходов и других баталиях по поводу бюджета, постепенно усиливалось случающееся один раз в поколение давление на реформирование федеральных налогов, мера, которая, скорее всего, отразится на каждой семье и на бизнесе (перевод мой – Е.К.).

Предложение «*The prospect of a tax overhaul has already kicked the capital's influence industry into high gear*» смешно переведено *Перспектива в налоговой реформе уже ногами столицы влияние промышленности в самом разгаре*.

Нельзя не отреагировать в первую очередь на существительное в творительном падеже «ногами». В указанном английском предложении нет существительного «ноги», нет предлогов, благодаря которым существительное можно перевести в творительном падеже. Если глагол *kick*, значения которого, в частности, «ударить ногой», «бить ногой», «лягаться», «брыкаться». Но дело в том, что при переводе надо рассматривать не отдельный глагол *kick*, а устойчивое выражение *kick into (high) gear* в значении «стремительно набирать обороты».

Адекватный перевод предложения мог бы быть таким: *Перспектива налоговой реформы заставила ведущую отрасль промышленности столицы стремительно набирать обороты (работать на полную мощь) (нажать на газ) (перевод мой – Е.К.).*

Английская газета *The Gardian* от 10 марта 2013 года опубликовала довольно простую с точки зрения языка статью под названием «*Venezuela sets date for presidential election*». Речь в ней идет о предстоящих президентских выборах в связи со смертью Уго Чавеса. Даже в этой, абсолютно предсказуемой статье, элементарное предложение *Observers voiced mounting concern about the deep political divide gripping Venezuela, with half of it in a near frenzy of adulation and the other feeling targeted* компьютерный переводчик переводит так: *Наблюдатели выразили обеспокоенность монтажа в глубокие политические разногласия, сцепление Венесуэлы, с половины его в ближайшем исступлении лести и другой для чувства целевых*.

Очевидно, машина поняла, что выражение *mounting concern* следует рассматривать как единое целое и при переводе даже поменяла слова местами. Не поняла она, однако, что это выражение представляет собой устойчивое словосочетание со значением «*растущее беспокойство*», и ни о каком монтаже речи быть не может.

Лексему *gripping* все-таки следует переводить как причастие в значении «царящий», «приковывающий к себе внимание», а не как технический термин «сцепление».

Причастие *targeted* образовано от полисемантического глагола *target*, у которого есть значения «ставить или намечать цель», «иметь целью», «обстреливать цель»,

но у всех этих значений есть пометы – «бухгалтерское дело», «нефтяная промышленность», «военное дело». Общие (нейтральные) значения глагола – «намечать», «планировать», «делать кого-либо мишенью», «выявлять», «ориентировать». При переводе следует отталкиваться именно от этих значений, что машина понять не в состоянии.

Полисемантическим является и существительное *adulation*. Как мы уже поняли, машина не умеет выбирать правильное значение, в данном случае «низкопоклонство», а не «лесть».

Адекватный перевод этого предложения может быть таким: *Наблюдатели выразили растущее беспокойство по поводу глубокого политического раскола, царящего в Венесуэле, одна половина которой охвачена безумным низкопоклонством, а другая считает, что ее используют (перевод мой – Е.К.)*.

Перевод – это творческий процесс. При этом неважно, из какой области текст мы переводим – научный, новостной или деловой. Творчески необходимо подходить к переводу любого документа. Творчество заложено в самой профессии переводчика. Поэтому мы совершенно не согласны с высказываниями А.И. Терехова, выступающего **за** использование компьютерных переводчиков и утверждающего, в частности, следующее: «Если граничащие с художественной литературой публицистические и философские статьи, перевод которых требует творческого подхода, ни в коем случае нельзя доверять компьютеру – по крайней мере на нынешнем этапе развития программ-переводчиков, то с новостными текстами, приближающимися к научным и деловым по насыщенности терминологией и клише, неплохо справляется даже простейшая онлайн-программа» [Терехов, 2012, с. 562]. Как онлайн-программа справляется с переводом актуальных новостных текстов, мы проанализировали в этой статье.

Для компьютерных переводчиков, запрограммированных на перевод английских текстов, характерны те же ошибки, которые мы выявили при компьютерном переводе немецких текстов. Машина не реагирует на значения предлогов, не знает времена глаголов, при работе с полисемантическим словом берет первое попавшееся значение, а не то, которое подходит по смыслу, не согласовывает слова друг с другом.

Мы по-прежнему убеждены, что компьютерный переводчик мешает профессиональному переводчику в работе. Каждый последующий перевод может быть лучше предыдущего, но только в том случае, если он выполняется думающим специалистом, а не машиной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Алимов В.В. Виды перевода: критерии функциональной дифференциации / Языки в пространстве коммуникации и культуры. Материалы VI Международной научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации. 29 июня 2012 года. (ред. Н.В. Иванов). М.: Книга и бизнес, 2012. С. 495-500.

Какзанова Е.М. Перевод, выполненный компьютерным переводчиком: оценка качества / Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе. Материалы международной конференции. 29-31 марта 2011 г. М.: РУДН, 2011. С. 164-168.

Крюков А.Н. Методологические основы интерпретативной концепции перевода: дис. ... д-ра. филол. наук. / М., 1988. 442 с.

Олейник А.Ю. Проблемные аспекты переводческих приемов / Языки в пространстве коммуникации и культуры. Материалы VI Международной научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации. 29 июня 2012 года. (ред. Н.В. Иванов). М.: Книга и бизнес, 2012. С. 510-519.

Попова Т.Г. Когнитивно-семантические факторы процесса перевода в интеракции культур / Языки в пространстве коммуникации и культуры. Материалы VI Международной научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации. 29 июня 2012 года. (ред. Н.В. Иванов). М.: Книга и бизнес, 2012. С. 469-481.

Терехов А.И. Возможности компьютерного перевода общественно-политических текстов / Языки в пространстве коммуникации и культуры. Материалы VI Международной научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации. 29 июня 2012 года. (ред. Н.В. Иванов). М.: Книга и бизнес, 2012. С. 561-566.

Убин И.И. Сертификация переводчиков: некоторые мысли вслух / Перевод: кадры решают все. М.: ВЦП, 2003. С. 9-13.

Костикова О.И.
МГУ имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

O.I. Kostikova
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ОЦЕНКИ ПЕРЕВОДА

THE DIDACTIC FUNCTION OF TRANSLATION EVALUATION

В последнее десятилетие одной из самых обсуждаемых в переводческих академических и профессиональных кругах темой становится оценка перевода. Это связано с необходимостью отбора специалистов высокого уровня, способных обеспечивать межкультурную коммуникацию в международных организациях, крупных компаниях и т.п. с одной стороны и с интенсификацией подготовки переводчиков с другой. Перед современной дидактикой перевода стоят новые задачи разработки такой системы оценки профессиональной компетентности, которая сочетала бы в себе и постулаты педагогической науки и запросов профессионального сообщества. Это возможно в случае объединения усилий образовательных и профессиональных структур.

In the last decade, the evaluation of translation has become one of the most popular questions among professional translators and translation teachers. It can be attributed, on the one hand, to the fact that high-level specialists capable of providing cross-language communication in international organisations and large companies, etc. are becoming indispensable and, on the other hand, to intensive translation training. Modern translation didactics sets new tasks of elaborating a system of professional competence evaluation that combines principles of pedagogy and professional community demands. It can be achieved by joining efforts of educational and professional structures.

Ключевые слова: дидактика, критика перевода, оценка переводческой деятельности, качество перевода.

Key words: didactic, translation theory, estimation of translation, translation gravity.

Проблема оценки перевода становится в последнее десятилетие одной из самых обсуждаемых в переводческих академических и профессиональных кругах. Наблюдаемый на международном уровне рост востребованности квалифицированных переводческих кадров в самых разных областях, происходит, как это ни парадоксально, на фоне усиливающейся конкуренции в сфере переводческих услуг, повсеместного открытия программ подготовки переводчиков и притока в профессию людей, чей арсенал компетенций и уровень их освоения далеко не одинаков. Необходимость отбора специалистов высокого уровня, способных обеспечивать межкультурную коммуникацию в международных организациях, крупных компаниях, органах социальной и правовой сферы выводит на первый план вопрос о наличии системы критериев для такого отбора.

С другой стороны, возникшая после второй мировой войны и получившая широкое распространение во всем мире философия всеобщего управления качеством

(TQM), принципы которой лежат в основе современных систем менеджмента качества (QMS), вовлекла профессиональное переводческое сообщество в решение вопросов того же порядка. Они связаны с развитием конкурентоспособности, бенчмаркингом, желанием повысить статус профессии, ответственностью за качество продукции и прежде всего с разработкой стандартов качества перевода в разных ипостасях – как процесса, как продукта, как услуги – и стремлением соответствовать этим стандартам. Вопросы эти могут быть сведены к нескольким ключевым: что такое качественный перевод? Каковы критерии оценки качества перевода? В какой степени перевод должен удовлетворять этим критериям, чтобы оцениваться как качественный? [Thelen, 2009, p. 195-196]. Необходимость решения этих вопросов ощущается особенно остро на фоне нестабильной финансово-экономической ситуации и бюджетного дефицита, сказывающегося на функционировании крупных международных организаций, чья деятельность обеспечивается лингвистическими службами (ООН, ЕС, ОЭСР и др.). В ситуации, когда ключевыми понятиями становятся «оптимизация» и «рационализация», звучат призывы «делать больше, используя меньшее количество ресурсов», важно четко представлять себе цену качества перевода и, что не менее важно, последствия некачественного перевода в моральном и финансовом выражении [см.: Quantifying Quality Costs...].

Найти ответ на эти вопросы совместными усилиями пытаются и специалисты, имеющие большой опыт работы в переводческой индустрии, и ученые-исследователи, которые опираются в своих разысканиях не только на положения современной науки о переводе, но и истории, филологии, социолингвистики, психологии, философии и других наук. Об актуальности проблемы оценки перевода и шире – критики перевода, свидетельствуют международные конференции (CIUTI-Forum 2008: Enhancing Translation Quality: Ways, Means, Methods; TM-Europe 2013 International translation management conference: Quality Assurance and Translation Metrics), публикации в специализированных изданиях, посвященные данной теме (The Translator, 2000; Meta, XLVI, 2001; ATA Schorality Monograph Series, XIV, 2009) и попытки пересмотреть некоторые категории переводческой критики, опираясь на достижения новых научных отраслей [см. напр.: Xu M., Feng X.].

Хотя с конца 90-х годов прошлого века, когда в научных кругах сетовали на недостаточное внимание к данной проблеме со стороны ученых [см. напр. Hatim, Mason, 1997, с. 197], ситуация изменилась, удельный вес публикаций по оценке перевода в общем объеме работ по теории и методологии перевода сравнительно мал. При этом трудно согласиться с исследователями, которые сетуют на то, что для «теории перевода в ее нынешнем виде» единственным критерием оценки перевода по-прежнему остаются эквивалентность и адекватность [Петрова, 2009, с. 119-122]. Отсутствие единства в понимании этих категорий, на которые справедливо указывает автор, очевидно. Но, во-первых, нельзя не признать, что категории эквивалентности и адекватности на определенном этапе развития науки обрели статус основополагающих для теории перевода [см.: Catford ; House ; Jäger; Koller; Nida; Oettinger; Winter; Wilss и др., см. также Гак, Комиссаров, Рецкер, Федоров]. «От того, как они трактуются, зависит решение многих извечных вопросов теории перевода, в част-

ности вопроса о том, что следует считать переводом, о вольном и буквальном в переводе, о переводимости, об ответственности переводчика, о неизбежности утрат и многие другие» [Гарбовский, 2004, с. 316]. Во-вторых, не отрицая, что текст – его прочтение и порождение, предопределяемое и социо- и психолингвистическими факторами остается в поле зрения анализа как основа переводческой деятельности. [Балляр, 2008, с. 51, 53], современная теория перевода шагнула вперед [Гарбовский, 2008], выйдя за пределы сугубо текстоцентрического подхода [Bolaños; Lee-Jahnke, 2010]. Появилась новая парадигма [Garbovskij, Kostikova, 2012]. Перевод, понимаемый как результат деятельности – продукт, и как сама деятельность – процесс, исследуется в статике и в динамике. Для этого используется ряд методов «in vivo» и «in vitro» [Fougner Rydning, 2005, с. 270–271], учитывающих разработки в области нейрофизиологии и когнитивных наук [Bernardini, 2001; Fougner Rydning, 2005; Gile, 2005; Jääskeläinen, 1987; Jakobsen, 2003; Jarvella, 2002; Kalina, 2005; Lee-Jahnke, 1998, 2010; Lörsher, 1991; Tirkkonen-Condit, 1989, 2002].

Переключение внимания исследователей с результата на процесс перевода связано с интенсификацией подготовки переводчиков и развитием одной из прикладных отраслей науки о переводе – дидактики перевода. Значимость науки о переводе измеряется ее продуктивностью, т.е. возможностью способствовать производству высококачественных продуктов [Lee-Jahnke, 2001, p. 259], а исследования, ориентированные на процесс, нацелены на оптимизацию достижения качества благодаря лучшему пониманию различных стратегий (процессов), лежащих в основе работы над созданием конечного продукта. Качественный перевод, как и любой другой продукт должен соответствовать определенному набору критериев.

В этой связи на первый план выходит проблема оценки конечного продукта и определения критериев соответствия. Здесь встает целый ряд вопросов, связанных с объектом и методами оценки в дидактике¹ перевода.

Во-первых, если мы говорим об оценке соответствия, необходимо определиться, на что направлена такая оценка – на подтверждение выполнения требований (качества) или на обнаружение несоответствий. При этом важными оказываются два положения: 1) задача выполнения установленных требований решается с допуском в пространстве между необходимым и достаточным уровнями подтверждения соответствия; 2) любой стремящийся к непредвзятости и объективности эксперт неизбежно вносит элемент субъективизма и не застрахован от случайных ошибок.

Во-вторых, необходимо четко сознавать объект оценки. Цель обучения переводу – развитие компетенций, позволяющих специалисту создавать продукт необходимого качества. Здесь мы согласны с исследователями, которые предлагают различать между деятельностью по оценке качества перевода, переводческой критикой и контролем качества перевода с одной стороны [House, 1981], и оценкой умений с другой. [Nord, 1991]. Оценка перевода и оценка переводческой деятельности не

¹ Определяя дидактику перевода как «совокупность теорий, методов и приемов, используемых в обучении переводу», авторы многоязычного глоссария терминов перевода выделяют четыре составляющих ее предмета: образовательные программы, содержание занятий, процесс обучения и способы оценки [Delisle, Lee-Jahnke, Cormier, 1999, p. 29-30].

одно и то же, т.к. перенос фокуса с продукта на субъект выводит не первый план личностный аспект.

Но оправдано ли подобное смещение акцентов, если учесть, что в конечном итоге в реальной действительности получатель перевода оценивает не переводчика, а продукт его деятельности. Ситуация не столь однозначна, т.к. личностный аспект также играет определенную роль в оценке деятельности переводчика.

Преподаватель должен осознавать профессиональную компетентность переводчика как систему компетенций, которыми обучаемый овладевает поступательно в процессе овладения специальностью. При этом теоретической основой для такого подхода является представление о переводе как о «социальной функции коммуникативного посредничества» [Гарбовский, 2004].

Необходимость комплексного подхода в оценке очевидна. Но согласно положениям традиционной дидактики по окончании обучения оцениваются только то, что составляло предмет обучения. В то же время для работодателя процесс обучения с его методическими постулатами целей, задач, контроля, оценки и пр. не представляют интереса, ему важно понять, способен ли нанимаемый работник решить задачу по созданию надлежащего продукта в соответствующие сроки.

С другой стороны, для того, чтобы в обучении применять критерии профессиональной оценки финальный экзамен должен быть приближен к реальным условиям профессиональной деятельности, когда экзаменуемый специалист будет в состоянии продемонстрировать набор профессиональных компетенций, необходимых переводчику. Это возможно в случае объединения усилий образовательных и профессиональных структур.

В 1991 в работе К. Норд уже отмечалась несостоятельность традиционной системы контроля и оценки переводческих умений только на основе незнакомых письменных текстов, подбираемых по уровню сложности [Nord, 1991, p. 160-161]. Ведь таким образом, проверяются сразу все навыки, вовлеченные в процесс перевода, и ошибки не всегда показывают, какое именно умение хромает. Этот тезис оказывается особенно важным для промежуточной оценки, когда цель оценки не санкционировать обучаемого, а способствовать переходу на новый этап. Поэтому представляется важным различать промежуточную «обучающую» оценку от итоговой. Важно, чтобы задания по переводу, предназначенные для обратной связи с обучающимися (т.е. обучающие задания) не представляли из себя серию мини-экзаменов итогового характера. В этом смысле программа должна содержать разнообразные типы заданий, предусматривая эвристический подход к развитию навыков. Анализ проведенных исследований показал, что имеется богатейший научно-практический опыт и материал не только для формулирования выводов и обобщений, относящихся к творческому характеру обучения, но и для разработки концепции особого типа обучения, определяющего смысл образования как образования человека через его продуктивную творческую деятельность. Основой организации такой деятельности выступает эвристика как наука о создании нового. Обучение, ставящее главной задачей конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, мы будем называть *эвристическим*

обучением. Творческая самореализация ученика как сверхзадача эвристического обучения, раскрывается в трёх взаимосвязанных целях: создание учеником образовательной продукции в изучаемых образовательных областях; освоение им базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами; выстраивание индивидуальной образовательной траектории в каждой из образовательных областей.

Зачастую тестируемые лишены возможности продемонстрировать один из своих навыков – посредническую (трансферную) компетенцию – потому что исходный текст оказывается слишком сложным для анализа и правильного понимания. Между тем, если единственным критерием отбора текстов оказывается их сложность, проблемы с такими текстами могут возникнуть у любого переводчика. Вывод: текст, по сути, оторван от учебной программы, от целей (и результатов) обучения. Попытки привязать тест к программе посредством темы несостоятельны, т.к. тема мало что говорит об внутреннем устройстве текста, его структурах, заложенных авторами и их риторических целях. К тому же через переводные тексты на подобного рода экзаменах только мыслительный процесс и процесс принятия решений тестируемых отражается лишь частично. Вывод: нужно четко понимать, что конкретно оценивает тот или иной тест. А многие тесты не дают представления, какие переводческие задачи должны решаться. Тестируемые гадают, чего от них ожидают тестеры, а у тестеров нет четких критериев для оценки выполненного задания. Возможно именно поэтому «ошибка» становится непреложной категорией, используемой в отношении некоторых неопределенных стандартов вместо ответов, которые можно было оценить в терминах приемлемости для достижения тех или иных целей.

Традиционная система оценки – вычитание очков за каждую допущенную ошибку из абстрактного целого (идеального перевода). В этом угадывается некоторая системность. Но такой подсчет имеет косвенное отношение к способности тестируемого переводить. Тем более, что понимание того, что представляет собой «серьезную ошибку», незначительную ошибку или дополнительный балл субъективно и оценивается скорее в плане лингвистическом (т.е. говорит о лингвистической компетенции) тестируемого, а не о ее «ценности» для пользователя перевода.

Большинство систем оценок, существующих на сегодняшний день, по-прежнему ориентированы на продукт переводческого труда, т.е. текст перевода. Умение же достигать цели перевода (осуществлять перевод в соответствии с поставленными задачами) и определять аудиторию составляют часть важных переводческих умений. Этому можно научить, а значит это можно и проверить. Для этого необходимо понять, как эти компетенции вписываются в палитру компетенций, необходимых переводчику и как в целях их проверки прийти к созданию работающей таксономии способностей переводчика.

Некоторые исследователи [Хьюсон, 1995] выделяют языковую и культурную компетенции переводчика иллюстрируя последнюю ситуацией, когда переводчик должен выполнять посредническую функцию, чтобы ответить на ожидания аудитории, связанные с тем или иным жанром. Он предлагает добавлять баллы, если тестируемый продемонстрировал понимание такого типа проблемы для перевода,

прежде чем оценивать предлагаемое переводчиком решение. Т.о. культурная компетенция получает положительную оценку, несмотря на ее конкретное воплощение в тексте через компетенцию языковую. Норд к ним добавляет еще трансферную компетенцию и фактуально-поисковую компетенцию. Это очень важные составляющие, которые невозможно проверить никаким заданием на перевод незнакомого текста без обращения к справочной литературе.

Таким образом, перед современной дидактикой перевода стоят новые задачи разработки такой системы оценки профессиональной компетентности, которая сочтала бы в себе и постулаты педагогической науки и запросов профессионального сообщества.

Для этого необходимо различать по меньшей мере три факта: 1. обучающую и итоговую оценку; 2. итоговую текущую оценку – оценку степени усвоения материала (знаний, навыков) за время учебы, которая ориентируется на проверку усвоенного в рамках конкретной программы, и финальную (профессиональную) оценку, при которой поверяется способность обучаемого (кандидата) вести определенную деятельность; 3. способы оценки знаний и умений, а именно оценку, основанную на нормах (эталоне) и оценку, основанную на критериях. Наконец, особое место в современной дидактике занимает категория ошибки.

Исследователи сходятся во мнении о необходимости некой единой и легкой в обращении системы классификации ошибок, легко применимой при оценке переводческих навыков. Некоторые достижения в этом направлении уже есть [см. напр. Gouadec, Gile, 1990].

Основной же проблемой является не отсутствие критериев, и не их не универсальный характер, а скорее неясность или субъективность их применения, с одной стороны, и необходимость четко представлять себе цели оценки, с другой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Балляр М.* К основаниям реалистической методологии в науке о переводе. // Вестник Моск. ун-та. Серия 22. Теория перевода, 2008, № 1. С. 49-81.
- Гарбовский Н.К.* Теория перевода. М.: изд-во Моск. ун-та, 2004
- Гарбовский Н.К.* Теория перевода. Век XXI: от эмпиризма к рационализму. // Вестник Моск. ун-та. Серия 22. Теория перевода, 2008, № 1. С. 29-47
- Петрова О.В.* Существуют ли универсальные критерии оценки качества перевода? // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009, № 2. Сс. 119-123
- Хуторской А.В.* Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Интернет-журнал «Эйдос». – 1998. – 07 июля. <http://www.eidos.ru/journal/1998/0707.htm>.
- Bernardini S.* Think-aloud protocols in translation research – Achievements, limits, future prospects. // Target, Vol.13, № 2, 2001. P. 241-263.
- Bolaños Cuellar S.* Equivalence Revisited: A Key Concept in Modern Translation Theory // Forma y Función Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2002, № 15. P. 60-88.
- Catford J.C.* A Linguistic Theory of Translation. London, Oxford University Press, 1965.

- Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M. (eds.) Terminologie de la traduction. English, French, German and Spanish. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1999.*
- Fougner Rydning A. Etude de l'effort cognitive du traducteur lié à la reformulation de métaphores. // La Théorie Interprétative de la Traduction. II. Convergences et mises en perspectives. Paris-Caen: Lettres modernes Minard, 2005. P. 265-295.*
- Garbovskiy N., Kostikova O. Science of Translation Today: Change of Scientific Paradigm. // Méta, Montréal: Les presses de l'Université de Montréal, 2012, Vol.57, №1. P. 48-66.*
- Gile D. La recherche sur les processus traductionnels et la formation et l'interprétation de conférence. // Méta, Processus et cheminement de traduction et interprétation. Montréal, 2005. P. 713-727.*
- Gile, D. L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués : une étude des cas // Interpreters' Newsletter, Trieste: Università degli studi di Trieste. Scuola superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori, № 3, 1990. P. 66-71.*
- Gouadec D. Comprendre, évaluer, prévenir. Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction. // TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 2, n° 2, 1989, p. 35-54.*
- Hatim B., Mason I. The Translator as Communicator. London: Routledge, 1997.*
- House J. Translation Quality Assessment. A Model Revisited. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1997.*
- Jääskeläinen R. What happens in a translation Process: Think-aloud Protocols of Translation. Savolinn, University of Joensuu, 1987.*
- Jäger G. Möglichkeiten und Grenzen des Äquivalenzbeziehungsmodells bei der Erklärung der Translation". // Linguistische Arbeitsberichte 67. Sektion Theoretische und Angewandte Sprachwissenschaft. Leipzig, Karl-Marx-Universität, 1989.*
- Jakobsen A.L. Effects of think aloud on translation speed, revision and segmentation. // Triangulating translation, Amsterdam, John Benjamin, 2003. P. 69-95.*
- Jarvella R.J. Towards characterizing translator expertise, knowledge and know-how: some findings using TAPs and experimental methods. // Translation studies. Perspectives on an emerging discipline. Cambridge University press, 2002. P. 172-197.*
- Kalina S. Quality assurance for Interpreting Process. // Méta, Processus et cheminement de traduction et interprétation. Montréal, 2005. P. 768-785.*
- Koller W. "Der Begriff der Äquivalenz in der Übersetzungswissenschaft". // Übertragung, Annäherung, Angleichung. Sieben Beiträge zu Theorie und Praxis des Übersetzens. C. Fabricius-Hansen, J. Ostbo (ed). Frankfurt am Main, Peter Lang, 2000.*
- Lee-Jahnke H. L'introspection à haute voix: recherche appliquée. // Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement. Ottawa : Les presses de l'université d'Ottawa, 1998. P. 258-271.*
- Lee-Jahnke H. Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction. // Méta, Montréal: Les presses de l'Université de Montréal, 2001, XLVI, №2. P. 48-66.*
- Lee-Jahnke H. Trendsetters & Milestones in Interdisciplinary Process-oriented Translation: Cognition, Emotion, Motivation. // CIUTI-Forum 2010: Global Governance and Intercultural Dialogue: translation and Interpreting in a new Geopolitical Setting, Bern: Peter Lang, 2011. P. 109-151.*
- Lörsher W. Translation performance, translation process and translation strategies: a psycholinguistic investigation. Tübingen: Gunter Narr, 1991.*
- Nida E. Toward a Science of Translation. Leiden, Brill, 1964.*

Oettinger A.G. Automatic language translation. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1960.

Thelen M. Quality Management for Translation. // CIUTI-Forum 2008: Enhancing Translation Quality: Ways, Means, Methods. Bern:Peter Lang, 2009. P. 195-212.

Quantifying Quality Costs... – Studies on translation and multilingualism, European Commission, 1/2012.

Tirkkonen-Condit S. Professional vs non-professional translation: a think-aloud protocol study. // The Translation process, Toronto: H.G.Publications, 1989. P. 73-85.

Tirkkonen-Condit S. Process research: State of the art and where to go next? // Across languages and cultures, vol.3(1), Budapest, Akadémiai Kiadó, 2002. P. 5-19

Wilss W. Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff. Tübingen : Narr, 1992

Winter; *Xu, M.* Further Reflections on Faithfulness Criterion of Translation Criticism from the Perspective of Information Science. // *Proceedings of the 4th Int. Conf. Found. Inf. Sci.*, 21-24 August 2010; Sciforum Electronic Conferences Series, 2010, fis025:1-8.

Маршалек М.
Университет Казимира Великого
г. Быдгощ (Польша)

M. Marshalek
Kazimierz the Great University
Bydgoszcz (Poland)

ЛИЦЕВАЯ СТОРОНА КОВРА ИЛИ ИЗНАНКА: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПАРЕМИЙ В.П. АСТАФЬЕВА НА ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК

THE RIGHT OR WRONG SIDE OF THE CARPET: PROBLEMS OF CONVEYING THE PHRASEOLOGICAL IMAGE WHEN TRANSLATING PAROIMIAS BY V.P. ASTAFJEV INTO POLISH

Рассматриваются проблемы передачи на польский язык образного оформления пословиц и поговорок В.П. Астафьева. Анализ паремий вместе с их переводами позволяет отметить два способа сохранения фразеологического образа – перевод с помощью близких образно-семантических параллелей и дословный перевод. Указываются также случаи затемнения образной основы исходных изречений и приводятся примеры элиминации образности.

The article examines problems of conveying picturesqueness in proverbs and sayings by V.P. Astafjev translated into Polish. Analysis of paroimias and their translations allows to notice two ways of preserving the phraseological image – translation by close semantic analogies and calques. There are also named cases of obscuration of image-bearing basis in original sayings and represented examples of imagery elimination.

Ключевые слова: пословица, поговорка, образное оформление паремий, сохранение и элиминация фразеологического образа, русско-польские переводные соответствия, творчество В.П. Астафьева.

Key words: proverb, saying, picturesqueness of paroimias, preservation and elimination of the phraseological image, Russian-Polish translation equivalents, works by V.P. Astafjev.

Проблема передачи на польский язык образного оформления паремий, бытующих на страницах произведений В.П. Астафьева, вызывает особый исследовательский интерес по двум главным причинам.

Во-первых, работы, в которых изучается литературное наследие Астафьева с позиций переводческой деятельности поляков, крайне редки и однотипны. Они представляют собой, по существу, регистрацию переводных соответствий, либо выявленных в ходе детального разбора астафьевских произведений вместе с их переводами, напр.: бандюга *bandzior*, бомбошки *romponiki*, глаз пальцем коли *choć oko wykol*, деваха *dziewucha*, закусь *zagrycha*, погань *paskudztwo*, турнуть *przepędzić* [Wawrzyńczyk, 2000, с. 51, 64, 74, 111; Marszałek, 2010, с. 198, 199, 201], либо таких, которые являются находками самих авторов, напр.: бацать (*танцевать*) *gibać się*,

задрать лытки кверху wuciągnąć koryta, нагулять брюхо zaliczyć wpadę [Маршалек, 2007, с. 236, 237, 238]. Вопросы перевода астафьевских пословиц и поговорок, равно как и прибауток, присловий или присказок, в данных работах не затрагиваются.

Во-вторых, предполагается, что в связи с настойчивой потребностью в исследованиях, посвященных специфике передачи паремических выражений из одной культуры в другую (ср. напр. [Киндеркнехт, 2007]), целесообразно привлекать к анализу именно произведения Астафьева, в которых пословицы и поговорки не только занимают значительное место (см., напр., комментарии Н.С. Уварова к языку повести «Последний поклон» [Уваров, 2010, с. 283–286]), но и представлены разными типами – либо применяются писателем в инвариантном виде, напр.: Муж и жена – одна сатана, либо являются результатом авторской трансформации общеязыковых вариантов, напр.: Кто поросенка украд, у того ведь в ушах верещит ← Кто поросенка украд, у того визг в ушах, либо относятся к окказиональным образованиям, напр.: Ленивые люди всегда сырым утираются (ср. также [Уваров, 2010, с. 283–286]). Есть основание полагать, что именно разнотипность паремий благоприятствует раскрытию специфики их перевода, позволяет увидеть многомерность этого процесса, а также помогает достаточно полно определить спектр разнообразных переводческих трудностей. Последние при переводе Астафьева неизбежны, что полностью осознавал и сам писатель. В одном из интервью говорил: «Думаю, что мои трудно переводимые названия книг и язык, изобилующий местной речью и истинно русскими словами, которые отчего-то сделались „редкими», переводить буквально нельзя, какой-то сходный материал найдется в любом языке, при этом, конечно, многое потеряется, исчезнет „тень» и „полутень», но тут уж ничего не поделаешь. Лишь бы переводчики отсебятину не пороли, избегали неточностей и глупостей» [Шленская, 2005, с. 269].

Материал данной статьи взят из 5 произведений: «Царь-рыба», «Последний поклон», «Кража», «Жизнь прожить», «Печальный детектив» и их переводов, выполненных Х. Клеминской («Królowa ryb». Warszawa, 1974), Е. Непокульчицкой («Ostatni pokłon». Warszawa, 1990), Е.П. Мелехом («Kradzież». Warszawa, 1988), Я. Татаром («Życie przeżyć. Warszawa, 1990») и Т. Ожеховским («Smutny kryminał». Warszawa, 1990).

Детальный анализ целого ряда паремий вместе с их переводами позволяет отметить два способа сохранения фразеологического образа – перевод с помощью близких образно-семантических параллелей и дословный перевод (калькирование).

Первый способ основан на:

1) соответствиях, полностью совпадающих по значению и образному оформлению, напр.: Беда вымучит и выучит — Bieda dokuczy i nauczy (*Я разживил печку, [...] жарил овес на выюшке и выгрызал из шелухи зерна. Наловчился я в этом деле. «Беда вымучит и выучит» – говаривала бабушка [...]. Rozpalilem w piecu, [...] prażyłem owies na szyberku i wydłubywałem ziarna. Wyćwiczyłem się w tym. «Bieda dokuczy i nauczy» – mawiała babcia [...]*); Не бывает худа без добра — Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło (*Но не бывает худа без добра: самолет почти все время летел над Енисеем и, стоя на ногах, сколько красот я увидел в оконце! Во nie*

ma tego zlego, co by na dobre nie wyszło: samolot prawie cały czas leciał nad Jenisejem, stojąc napatrzyłem się przez okienko na różne cudowności);

2) семантических эквивалентах, характеризующихся близостью образов, несмотря на некоторые расхождения в лексическом составе, напр.: Яйца курицу не учат — Nie będzie jajko mądrzejsze od kury (*Я отговаривал родителя – только что был опубликован грозный, карающий указ о финансовой и иной ответственности [...], на что родитель отвечивал коротко и решительно: «Яйца курицу не учат!» Odradzałem to ojcu – dopiero co ogłoszono surową ustawę o odpowiedzialności finansowej [...], na co rodzic odpowiedział krótko i węzłowato: „Nie będzie jajko mądrzejsze od kury!»).*

Такой способ сохранения образности, рекомендуемый в специальной литературе как наиболее адекватный (ср., напр.: [Солодуб, 2005, с. 141, 144]), в польских переводах Астафьева применяется крайне редко, что обусловлено действием и объективного, и субъективного факторов. Дело в том, во-первых, что русско-польские образно-семантические соответствия, несмотря на близкое родство языков, немногочисленны (в двуязычных словарях пословиц и поговорок [Stypuła, 1974; Stypuła, 2003] они составляют – по нашим подсчетам – всего около 15%), и, во-вторых, поиск таких соответствий, требующий кропотливой работы со справочной литературой или знания большого количества паремий, не всегда заканчивается успехом. Так, напр., известная поговорка *Добрый повар доктора стоит переводится с помощью лексического эквивалента Dobry kucharz wart tyle co doktor (Раскрасневшийся от еды и спирта [...] он великодушно возвещал: – Не зря говорится – добрый повар доктора стонет! Zaczzerwieniony od jadła i spirytusu [...] oświadczał wielkodusznie: – Nie na próżno się mówi: dobry kucharz wart tyle co doktor!), хотя в паремиологическом фонде польского языка присутствуют два весьма близких образно-семантических соответствия: Dobry kucharz stoi za lekarza; Dobry kucharz, dobry lekarz (см.: [Stypuła, 2003, с. 104]).*

Главным способом перевода паремий Астафьева, обеспечивающим сохранение их образного оформления, является, вне всякого сомнения, калькирование. Оно широко применяется не только в случае отсутствия готовых польских эквивалентов, но и тогда, когда в польском языке имеются семантические соответствия, отличающиеся от исходных паремий лишь только конкретно-образной формой. Напр.: *Жена не сапог, с ноги не скинешь — Żona nie but, z nogi jej nie zrzucisz («Жена не сапог, с ноги не скинешь». «Что верно, то верно», – длинно выдохнул Сошин и водворил книгу на место. «Żona nie but, z nogi jej nie zrzucisz». «Co prawda, to prawda» – westchnął przeciągle Sosin i odstawił książkę na półkę);* поль. общеязыковая форма: *Żona nie rękaw, nie odprujesz* (букв. «жена не рукав, не отпорешь»); *Утро вечера мудренее — Ranek mądrzejszy od wieczora (Ладно, будем спать. Утро вечера мудренее, как говорится, – прервал он спутницу. Dobra, chodźmy spać. Ranek mądrzejszy od wieczora, jak mówią ludzie – przerwał zapewnienia współtowarzyszki);* поль. общеязыковая форма: *Ranek dobrą radę niesie* (букв. «утро несет хороший совет»). Можно предположить, что отказ от использования готовых семантических эквивалентов продиктован в данном случае исключительно стремлением не подвергать изменениям метафоричность оригинальных единиц.

Покомпонентная передача паремий, которая в литературе иногда рассматривается как комичная и нелепая [Киндеркнехт, 2007], в переводах Астафьева на польский язык является не только главным, но и полноценным переводческим приемом. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что в результате калькирования удалось ввести в текст польских переводов ряд новых изречений, которые в большинстве случаев – в силу наличия в русской и польской культурах общих концептов, служащих источником образа – так же выразительны, как и их русские прототипы, напр.: Беда как полая вода: польет – не удержишь — *Nieszczęścia są niczym wezbrana woda – jak się przeleje, nie da rady powstrzymać* (*Вот уж действительно беда как полая вода: польет – не удержишь. No tak, rzeczywiście, nieszczęścia są niczym wezbrana woda – jak się przeleje, nie da rady powstrzymać*); Бог терпел и нам велел — *Bóg cierpiał i nam cierpieć przykazał* (*Но Бог терпел и нам велел. No cóż, Bóg cierpiał i nam cierpieć przykazał*); Всякому свое, а богу богово – *Każdemu, co należy, a Bogu – co boskie* (*Прощенья, пощады ждешь? От кого? Природа, она, брат, тоже женского рода! Значит, всякому свое, а богу – богово! Spodziewasz się przebaczenia, litości? Od kogo? Przyroda, bracie, też jest żeńskiego rodzaju! To znaczy każdemu, co należy, a Bogu – co boskie!*); Греет хлеб, а не шуба — *Grzeje chleb, a nie futro* (*Память билась около желдоручилища: мастер Виктор Иванович Плохих, Юра Мельников, гадушки в баке, греет хлеб, а не шуба. Krążyły wokół szkoły kolejowej: mistrz Wiktor Iwanowicz Płochy, Jura Mielnikow, kluski w kotle, grzeje chleb, a nie futro*); День меркнет ночью, человек – печалью — *Dzień mrocznieje nocą, człowiek – smutkiem* (*«День меркнет ночью человек – печалью» – с суевой елейностью пропел он про себя, отгоняя мрачные думы. «Dzień mrocznieje nocą, człowiek – smutkiem!» – z zabobonną pobożnością zaśpiewał w duchu odpędzając ponure myśli*); Мельница – водой, а человек силен едой – *Młyn silny przez wodę, a człowiek przez strawę* (*Мужики подбадривали малых застольными присказками: [...] «Мельница – водой, а человек силен едой!» Mężczyźni dodawali animuszu smarkaczom siedzącym przy stole, cytując różne porzekadła: [...] «Młyn silny przez wodę, człowiek przez strawę»*).

С сохранением образного оформления исходной паремии имеем дело также в случае незначительной «переводческой» модификации ее лексического состава, ср.: Без хлеба не работать, без вина не плясать — *Bez chleba nie można pracować, bez wódki tańcować* (*[...] бригадир подмигивал артельщикам, выставлял на стол пузатую аптечную бутылку со спиртом, – Ну, мужики! Как говорится, без хлеба не работать, без вина не плясать. Brygadzysta mrugnawszy do rybaków postawił na stole pękatą aptekarską butlę ze spirytusem. – No, chłopcy! Jak to się mówi: bez chleba nie można pracować, bez wódki – tańcować*). Не меняя по существу образной основы русской поговорки, компонент *wódka*, заменивший *wino*, уточняет в переводе значение исходной паремии, производя некоторую спецификацию образа, ведь в России вином долгое время называли водку, прибавляя к этому термину различные эпитеты, напр.: *вареное вино* (одно из первых названий), *хлебное вино* (общее название водки во второй половине XVII века), *оржаное вино*, *житное вино* (обозначение водки до середины XIX века), а также *зелено-вино* и *хмельное вино* (фольклорные и разговорные термины) [Лихарева, 2011].

Передачу образной основы русских пословиц и поговорок обеспечивает также литературный (или художественный) перевод, рассматриваемый в переводоведении

как разновидность калькирования [Киндеркнехт, 2007]. Поскольку он предполагает рядом с некоторым лексико-синтаксическим сходством и звуко-ритмическую компенсацию, «воссозданные» в переводе паремии нередко становятся удачными «копиями» исходных изречений, обладающими достаточно большим потенциалом на закрепление в системе переводящего языка, ср.: *Добрая жена да жирные ши – другого добра не ищи* — *Od zasznej żony i barszczu tłustego nic na tym świecie nie ma lepszego* («*Добрая жена да жирные ши – другого добра не ищи*». «*Разумно, очень разумно и дельно!*» – *ухмыльнулся мыслитель из железнодорожного поселка. «Od żony zasznej i barszczu tłustego nic na tym świecie nie ma lepszego».* «*Mądrze powiedziane, bardzo mądrze i z sensem!*» – *уśmiechnął się myśliciel z osiedla kolejowego*); Какой человек ни есть, а хочет есть — *Jaki człowiek jest, to jest, ale chce mu się zjeść fest* (*Мужуки подбадривали малых застольными присказками: «Какой человек ни есть, а хочет есть!»*) [...]. *Mężczyźni dodawali animuszu smarkaczom siedzącym przy stole, cytując różne porzekadła: «Jaki człowiek jest, to jest, ale chce mu się zjeść fest!»* [...]; *Счастье пучит, беда крючит* — *Szczęście rozpiera, bieda przypiera* («*Счастье пучит, беда крючит*», – *говаривала дорогая моя бабушка Катерина Петровна. «Szczęście rozpiera, bieda przypiera» – powiadała moja kochana babcia Katarzyna*); *Черт в подкладке, сатана в заплатке* — *Diabeł pod łatami, lichy między szwami* (*Впереди меня втиснулся в очередь парнишка в толстой, латаной гуне с кошачьим воротником* [...]. «*Черт в подкладке, сатана в заплатке*», – *говорится о такой лопотине иль о человеке, одетом в нее* [...]. *Przede mną wcisnął się do kolejki jakiś chłopak w grubej łatanej guńce z kołnierzem z kociej skóry* [...]. «*Diabeł pod łatami, lichy między szwami*» – *mówi się o takiej kapocie albo o człowieku ubranym w coś takiego* [...]).

Как показал рассмотренный нами материал, использование приема калькирования не всегда благоприятствует сохранению образного оформления русских паремий. Особые трудности появляются в том случае, когда они характеризуются идиоэтнической маркированностью, т.е. имеют национально-культурную специфику. Как правило, происходит тогда некоторое затемнение образной основы, которое в известной степени обуславливает не только утрату части ассоциативного фона текста, но и влечет за собой определенные семантические потери.

Обратимся, в частности, к переводу поговорки *Этот квас не про вас*, в центре которой образ древнего традиционного напитка, о котором иностранцы, посещавшие Россию пару веков назад, с удивлением писали, что народ здешний не пьет воды сырой, а пьет квас и от этого не болеет желудками [Панченко, 2007]. Обладая лексическим компонентом с ярко выраженной идиоэтнической маркированностью, данная поговорка не имеет даже отдаленных образных соответствий в польском языке, в связи с чем калькируется, становясь в переводе астафьевского текста выражением, только внешне напоминающим русский прототип, ср.: *Я тоже опохмелюся. А тебе вот!* – *показала она Мише кукиш. – Этот квас не про вас! Ja też sobie golnę. A ty tyle będziesz widział!* – *pokazała Miszy figę. – Ten kwas nie dla was!* Дело в том, что слово *kwas* в польской разговорной речи служит определением дешевого вина, и это значение может – совершенно неожиданно для переводчика – актуализироваться в указанном выше контекстном окружении. Переводческого диссонанса можно было

бы избежать, обращаясь к ряду поговорок близкой семантики, как напр., *Nie dla psa kielbasa; Nie dla psa kielbasa, nie dla kota szperka; Nie dla psa kielbasa, nie dla kota sadło; Co wolno wojewodzie, to nie tobie, smrodzie* [Stypuła, 2003, с. 117; Kłosińska, 2011, с. 97–98].

Определенные трудности вызывает также передача образной основы пословицы *Заставит нужда калачики есть*, появившейся в следующем мини-контексте: *Поначала мать ничего не умела – ни стирать, ни шить, ни варить. Но «заставит нужда калачики есть», говорили ей пословицу, и хотя она не знала, что такое калачики, помаленьку да потихоньку захомуталась в семейную упряжь...* Как известно, данная культурно-отмеченная пословица представляет собой образное переосмысление определенной жизненной ситуации, когда бедные крестьяне северных губерний России отправлялись на работы в южные губернии, где местные жители вместо излюбленного северянами ржаного хлеба ели пшеничные хлеб и булки, называемые там калачами (подробности: [Нужда заставит калачи есть]). Не имея в польском языке образных параллелей, она может переводиться лишь с помощью семантического эквивалента *Bieda rozumu uczy* «бедность, необходимость учит быть изобретательным, трудолюбивым и т.д.» [Stypuła, 1974, с. 164]. Однако поскольку слово *калачики* обыгрывается в анализируемом контексте дважды – и в пословице, и вне ее, переводчик отказывается от семантического эквивалента и использует индивидуально-авторское образование *Potrzeba nauczy piec kołacze* (букв. «нужда научит печь калачи»), в котором проявляется алогизм ситуации, возникающий в результате столкновения двух взаимоисключающих моментов – нужды и умения печь калачи, т.е. свадебные пироги, в прошлом отождествляемые поляками с достатком и предметами, обладающими высокой материальной ценностью¹, ср.: *Z początku matka nic nie umiała – ani pracć, ani szyć, ani gotować. Ale «potrzeba nauczy piec kołacze», mówili jej ludzie, i choć nie wiedziała, co to są kołacze, powoli i po trochu weszła w ten rodzinny kierat...*

Снижение выразительности паремиологического образа наблюдается также в кальке известной поговорки *У дядюшки Якова – товару всякого – U dziadka Jakowa – pełno wszelkiego towaru* (*В корзине, как у дядюшки Якова – товару всякого, и про всякое растение есть присказка или загадка, складная, ладная. W koszyku, jak u dziadka Jakowa – pełno wszelkiego towaru i o każdej roślince jest powiedzonko albo zagadka – składna, zgrabna, ułożona z miłością*). Яркий образ офени – странствующего торговца, продающего по деревням мануфактурные изделия, галантерию, лубочные книжки и прочее, зазывающего покупателей прибаутками: *У дядюшки Якова Про баб товару всякого, Ситцу хорошего, Нарядно, дешево!.. Духи, помада, Все – что надо!* – большинством поляков не воспринимается, так как для его понимания нужны определенные фоновые знания, в частности, знакомство со стихотворением Н.А. Некрасова «Дядюшка Яков», являющимся источником этой поговорки.

Паремиологические образы в переводах непростого астафьевского текста довольно часто подвергаются полным изменениям, что в известной степени отдаляет польского читателя от объективной русской языковой картины мира. Несколько

¹ Именно этот факт отражает пословица *Bez pracy nie ma kołaczy* (букв. «без труда нет колачей»), появившаяся уже в XVI столетии (подробности: [Kłosińska, 2011, с. 102]).

упрощая вопрос, можно отметить три случая полной замены образной основы исходных изречений:

1) когда переводчик прибегает к паремиям близкой семантики, но с явно различным образным оформлением, напр.: Кто поросенка украл, у того в ушах верещит – Na złodzieju czapka gore (букв. «на воре шапка горит»): *Женщина с лейкой была проницательной, она постигла мою нехитрую мысль, и правоту мою постигла – кто поросенка украл, у того ведь в ушах верещит! – и задохнулась от бешенства [...]. Kobieta z konewką była bystra, przeniknęła moje myśli i pojęła moje racje – wszak na złodzieju czapka gore! – i aż zakrzuszyła się z wściekłości [...]*; Муж и жена – одна сатана — Mąż i żona – kruk i wrona (букв. «муж и жена – ворон и ворона»): *«Муж и жена – одна сатана» – вот и вся мудрость, которую ведал Леонид об этом сложном предмете. «Mąż i żona – kruk i wrona». Oto cała mądrość, jaką posiadał Leonid na temat jego skomplikowanego problemu;*

2) когда вместо семантических эквивалентов применяются индивидуально-авторские образования, отличающиеся от исходных паремий как образной основой, так и смыслом, что обычно влечет за собой нарушение логики переводимого текста и утрату важных смысловых связей, напр.: Щи – хоть портянки полощи (говорится о невкусной жидкой пище) – Będzie wyżerka jak u oficerka (букв. «будет вкусная и обильная еда, как у офицера»): *– Вот! – выгружая из грязного кармана слипшиеся комочки мяса, крошки рыбы и косточки, захлебывался рваным смехом. – Варить будем! Щи – хоть портянки полощи! – Patrz! – śmiałem się nerwowo, wyciągając z brudnej kieszeni posklejane skrawki mięsa, kawałki ryby i kości. – Szoruj do gotowania! Będzie wyżerka jak u oficerka!*; Либо голова в кустах, либо грудь в крестах (говорится, когда кто-л. решается на рискованный поступок, рассчитывая многого добиться, несмотря на то, что последствия могут быть самыми плачевными) – Co głowa, to nie podkowa (букв. «каждая голова не подкова»): *– Да. Александра наш, он уж такой! Он уж так: либо голова в кустах, либо грудь в крестах! – гордо заявил дядя Левонтий [...]. – Ta-ak, nasz Aleksandra taki już jest! Co głowa, to nie podkowa! – oświadczył [...]*;

3) когда паремии передаются с помощью описательного метода, напр.:

Горы ломать, да из-под горы выламываться – Wpadać w tarapaty, zawsze się z nich wywijać (букв. «попадать в затруднительное положение и всегда выкручиваться из него»): *Под договорчик-то аванс взят, пятьсот рубликов!.. А-а, как-нибудь выручит, выкрутится, не впервой в жизни горы ломать, да из-под горы выламываться, главное – человека спасли! Umowa podpisana, zaliczka wzięta, pięćset rubelków!.. Аа, jakoś to będzie, jakoś da radę, nie pierwszy raz w życiu wpadł w tarapaty, zawsze się z nich wywijal, najważniejsze to uratować człowieka!*; Век живи, век вертись и удивляйся — Całe życie człowiek się uczy i zawsze czegoś nowego się dowie (букв. «человек всю жизнь учится и всегда узнает что-то новое»): *– Вот ведь святая правда: век живи, век вертись и удивляйся! Белый свет весь обшарил, но медведя токо плюшевого видел [...]. To prawda, całe życie człowiek się uczy i zawsze czegoś nowego się dowie! Cały świat prawie objechałem, a niedźwiedzia tylko pluszowego widziałem [...]*.

Основываясь на анализе нескольких десятков «астафьевских» паремий и их польских переводов, отметим в заключение четыре общих момента: (1) передача образ-

ной основы паремий является нелегкой задачей и требует внимательного подхода со стороны переводчика; (2) залогом успешной передачи является применение близких образно-семантических паремиологических соответствий, а также умелое использование приема калькирования, в частности, литературного перевода; (3) трудности достижения оптимального эффекта при передаче образной основы детерминируются чаще всего достаточно ограниченным количеством межъязыковых образно-семантических параллелей и довольно частым непониманием смысла и этимологии паремий подлинника; (4) перевод паремий, если перефразировать известные слова Дон Кихота, в большинстве случаев сравним с фламандским ковром с изнанки, где фигуры видны, но обилие нитей делает их менее явственными, и нет той гладкости и нет тех красок, которыми мы любуемся на лицевой стороне¹.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Киндеркнехт А.С. К вопросу о переводе пословиц [Электронный ресурс] / А.С. Киндеркнехт. – 2007. – Режим доступа: <file:///C:/Users/Marek/Desktop/Nowy%20folder>.

Лихарева И. История водки в России: мифы и реальность [Электронный ресурс] / И. Лихарева. – 2011. – Режим доступа: <http://www.goodsmatrix.ru/articles/275.html>.

Маршалек М. Астафьев по-польски (Проблемы перевода и лексикографии) // Современная филология: актуальные проблемы, теория и практика / Гл. ред. К.В. Анисимов. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2007. 403 с.

Нужда заставит калачи есть [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.xliby.ru/kulturologija/krylatye_slova/p32.php.

Панченко В. Вчера, сегодня, завтра украинского национального питания [Электронный ресурс] / В. Панченко. – 2007. – Режим доступа: <http://www.panterra.com.ua/review/20/kvas.htm>.

Солодуб Ю.П. Теория и практика художественного перевода / Ю.П. Солодуб, Ф.Б. Альбрехт, А.Ю. Кузнецов. М.: ACADEMIA, 2005. 304 с.

Уваров Н.С. Фразеологизмы в повести В.П. Астафьева «Последний поклон»: Словарь фразеологизмов. – В 2-х ч. – Ч. 2: П–Я / Н.С. Уваров. Куйбышев: Простор, 2010. 377 с.

Шленская Г.М. «И открой в себе память...»: Материалы к биографии В.П. Астафьева / Отв. ред. Г.М. Шленская. Красноярск: Издательский центр Красноярского государственного университета, 2005, с. 366.

Kłosińska K. Słownik przysłów: przysłownik / K. Kłosińska. Poznań: Publicat, 2011. 285 s.

Marszałek M. Podstandardowe jednostki leksykalne utworów W.P. Astafiewa w rosyjsko-polskiej perspektywie leksyko-graficznej / Tłumaczenie – leksyka, frazeologia, styl. Red. K. Hejwowski. Warszawa: ZUP SPRINT, 2010. 306 s.

Stypuła R. Słownik przysłów rosyjsko-polski i polsko-rosyjski / R. Stypuła. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1974. 558 s.

Stypuła R. Słownik przysłów i powiedzeń rosyjsko-polski, polsko-rosyjski / R. Stypuła. Warszawa: Wiedza Powszechna, 2003. 997 s.

Wawrzyńczyk J. Teoretyczne i praktyczne aspekty przekładu rosyjsko-polskiego. Tom I (A–M) / J. Wawrzyńczyk. Łódź: Framax, 2000. 214 с.

¹ Ср.: Мигель де Сервантес Сааведра. Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский / Пер. Н.М. Любимова. М., 1951. Т. II. С. 499.

Мешкова Е.М.
МГУ имени М.В.Ломоносова
г. Москва (Россия)

E.M. Meshkova
Moscow Lomonosov State University
Moscow (Russia)

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДА ОРИГИНАЛУ

(на материале произведений У. Шекспира
и их переводов на русский язык)

ON LINGUOPOETIC EQUIVALENCE

W. Shakespeare's works and their translations into russian

В статье рассматривается понятие лингвопоэтической эквивалентности перевода художественного текста оригиналу. Лингвопоэтическая эквивалентность наблюдается в том случае, если перевод отражает не только содержательные особенности оригинала, но и соответствует ему по способу передачи идейно-художественного содержания и характеру употребления стилистически маркированных языковых единиц. В лингвопоэтически эквивалентном переводе сохраняется повествовательный тип или лингвопоэтическая разновидность того или иного повествовательного типа, характерные для подлинника. Лингвопоэтическая эквивалентность соотносима с коммуникативной эквивалентностью в понимании В.Н. Комиссарова и не тождественна стилистической эквивалентности, хотя в некоторых случаях изменение стилистической окрашенности перевода по сравнению с оригиналом может быть эстетически и лингвопоэтически значимо. Эквивалентность перевода подлиннику может достигаться за счет воспроизведения лингвопоэтической неоднородности оригинального текста. Лингвопоэтически эквивалентными будут переводы, которые соответствуют оригиналу в плане членения текста (или единого цикла небольших текстов) на тематико-стилистические стратумы или повествовательные типы и их лингвопоэтические разновидности. В статье приводятся примеры как лингвопоэтически эквивалентных, так и лингвопоэтически неэквивалентных (хотя и обладающих художественными достоинствами) переводов отдельных произведений У. Шекспира на русский язык.

The article discusses the linguopoetic equivalence of the translation to the original. Linguopoetic equivalence presupposes that the translation renders not only the content but also the linguopoetic properties of the original text. In particular, the translation reproduces the way of rendering the artistic content and the use of stylistically marked linguistic units. A linguopoetically equivalent translation belongs to the narrative type and the linguopoetic variant characteristic of the original text. Linguopoetic equivalence can be associated with the communicative equivalence in V.N. Komissarov's terms, and is not equal to stylistic equivalence, though in some cases the change in the stylistic colouring of the translation (compared to the original) can be aesthetically and linguopoetically relevant. Linguopoetic equivalence can be achieved by reproducing the linguopoetic heterogeneity of the original. A linguopoetically equivalent translation of a text (or a group of short texts) has the same thematic-stylistic strata or narrative types and their linguopoetic variants that the original possesses. The article adduces examples of both linguopoetically

equivalent and linguopoetically non-equivalent translations of some of Shakespeare's works into the Russian language.

Ключевые слова: лингвопоэтическая эквивалентность, лингвопоэтическая неоднородность текста, лингвопоэтическая значимость, лингвопоэтическая функция, повествовательный тип, лингвопоэтическая разновидность повествовательного типа, тематико-стилистическая неоднородность текста.

Key words: linguopoetic equivalence, linguopoetic heterogeneity, linguopoetic value, linguopoetic function, narrative type, linguopoetic variant, thematic-stylistic heterogeneity.

Проблема эквивалентности перевода оригиналу является одной из центральных проблем переводоведения. Известно, что В.Н. Комиссаров определял перевод как эквивалентный, если в нем отражена «цель коммуникации» [см. Комиссаров, с. 61-62, 67-68]. В произведениях речи различной функционально-стилистической направленности «цель коммуникации» будет различной. В частности, в произведении словесно-художественного творчества «целью коммуникации» будет передача идейно-художественного содержания и создание определенного эстетического эффекта. Идейно-художественное содержание может передаваться как с помощью содержательных (сюжетно-композиционных), так и языковых средств, т.е. стилистически маркированных единиц. И если переводчику удастся отразить в переводе не только содержательные, но и лингвопоэтические особенности подлинника, можно говорить об эквивалентности на лингвопоэтическом уровне.

Под лингвопоэтикой следует понимать «раздел филологии, в рамках которого стилистически маркированные языковые единицы, использованные в художественном тексте, рассматриваются в связи с вопросом об их функциях и сравнительной значимости для передачи определенного идейно-художественного содержания и создания эстетического эффекта» [Липгарт, 1996, с. 23]. Одни и те же или сходные стилистически маркированные языковые единицы могут функционировать по-разному, и их роль в передаче идейно-художественного содержания и создании эстетического эффекта может быть различной в различных случаях их употребления. Роль стилистически маркированных единиц в передаче идейно-художественного содержания и создании эстетического эффекта определяется категориями лингвопоэтической значимости и лингвопоэтической функции. Лингвопоэтическая значимость – это тот объем содержательных свойств, который та или иная стилистически маркированная языковая единица реализует в данном конкретном случае ее речупотребления. При автоматизированном речупотреблении стилистически маркированная языковая единица слабо мотивирована содержанием высказывания или вовсе не мотивирована и может быть опущена без утраты смысла высказывания. В случае лингвопоэтически полноценного речупотребления стилистически маркированная единица обусловлена содержанием высказывания и не может быть опущена без утраты смысла высказывания, а в случае актуализированного речупотребления стилистически маркированная единица, помимо обусловленности общим содержанием высказывания, развивает смысловые связи с другими элементами высказывания и не может быть опущена без полной утраты смысла высказывания [см. Липгарт, 1996а, с. 25-31].

Лингвопоэтическая функция – это тот вклад, который данная стилистически маркированная языковая единица вносит в передачу идейно-художественного содержания текста и создание эстетического эффекта. Категорию лингвопоэтической функции А.А. Липгарт определяет на основании признака отвлеченности: отсутствие данного признака у стилистически маркированной языковой единицы позволяет говорить о реализации данной единицей экспрессивной лингвопоэтической функции, которая заключается в усилении коннотативности высказывания. Гномическая и ассоциативная лингвопоэтические функции предполагают, помимо усиления коннотативности высказывания, создание некоего отвлеченного плана: с развитием дополнительных ассоциативных рядов в случае реализации ассоциативной лингвопоэтической функции и без развития дополнительных ассоциативных рядов в случае реализации гномической лингвопоэтической функции [см. Липгарт, 1997, с. 73-74].

Для определения эквивалентности перевода оригиналу требуется вначале определить природу эстетического воздействия, оказываемого текстом оригинала, а затем определить лингвопоэтические особенности перевода (если таковые имеются) и попытаться осуществить сопоставление. Сопоставление перевода и оригинала на уровне отдельных стилистически маркированных языковых единиц (лингвопоэтическое сопоставление как таковое) может оказаться малопродуктивным в отношении художественного перевода, поскольку конкретные стилистически маркированные единицы перевода и оригинала могут различаться в силу объективных различий между языками. По этой причине лингвопоэтическое сопоставление перевода и оригинала осуществлялось в отношении буквальных переводов, не отличавшихся высокой степенью художественности, с тем, чтобы в итоге прояснить лингвопоэтическое своеобразие оригинального текста [см. Липгарт, 1996, с. 378-420]. Мы предлагаем проводить сопоставление на другом уровне – на уровне повествовательных типов и их лингвопоэтических разновидностей.

Повествовательные типы можно определить как различающиеся в логико-понятийном плане способы передачи того или иного идейно-художественного содержания. Для каждого повествовательного типа характерны определенные лингвопоэтические признаки: набор стилистически маркированных единиц и степень реализации значения данных единиц. Принято выделять три основных повествовательных типа: описание, рассуждение, волеизъявление. Для повествовательного типа «рассуждение» типично развитие какой-либо идеи, и в таком контексте создаются благоприятные условия для реализации метасемиотического потенциала элементов функции воздействия; поэтому для рассуждения характерно лингвопоэтически полноценное и актуализированное речупотребление стилистически маркированных единиц и реализация ими гномической и ассоциативной лингвопоэтических функций. Для волеизъявления характерно не развитие одной идеи, а «иллюстрирование» ее и усиление производимого текстом впечатления, поэтому в данном типе повествования стилистически маркированные единицы, как правило, не могут реализовывать свой лингвопоэтический потенциал, характеризуются автоматизацией речупотребления и реализуют экспрессивную лингвопоэтическую функцию. Для повествовательного типа «описание» характерно либо перечисление некоторого количества фактов,

либо собственно описание какого-либо действия, события, человека и т.п. В данном типе также преобладает автоматизация речеупотребления стилистически маркированных единиц и реализация ими экспрессивной лингвопоэтической функции [см. Мурашкина, 2004].

Выделение лингвопоэтических разновидностей позволяет разграничивать в тексте разные способы выражения содержания одного повествовательного типа: «В лингвопоэтической разновидности того или иного повествовательного типа реализуется один из способов передачи содержания данного повествовательного типа посредством определенного набора стилистически маркированных языковых единиц, которые в текстах данной лингвопоэтической разновидности проявляют семантические и метасемиотические свойства в одинаковой степени, при этом в текстах, составляющих другую лингвопоэтическую разновидность того же повествовательного типа, те же стилистически маркированные языковые единицы будут реализовывать семантические и метасемиотические свойства в ином объеме» [Карпова, 2009а, с. 12].

В силу функционально-стилистической неоднородности произведений словесно-художественного творчества [см. Липгарт, 2006, с. 64–74], в одних текстах оказывается возможным выделять повествовательные типы и лингвопоэтические разновидности, а в отношении других – проводить лингвопоэтическую (тематико-стилистическую) стратификацию (существуют и однородные в лингвопоэтическом плане тексты, а также художественные тексты, которые вообще не могут быть исследованы лингвопоэтическими методами). Таким образом, лингвопоэтическая неоднородность может проявляться либо как чередование повествовательных типов и лингвопоэтических разновидностей, либо как наличие в тексте различных тематико-стилистических пластов.

Сопоставление оригинала и перевода в плане тематико-стилистической неоднородности уже осуществлялось; при этом было установлено, что перевод, отражающий тематико-стилистическую неоднородность подлинника, оказывается высокохудожественным и эквивалентным оригиналу, в то же время «<...> если переводчик не видит тематико-стилистической неоднородности оригинала или же если ему не удастся воспроизвести эту неоднородность в переводе, то созданный им текст будет лишь бледным подобием подлинника, воспроизводящим только содержательную канву и отдельные стилистические особенности оригинального текста, но при этом очень далеко отстоящим от него по художественной сложности и по силе оказываемого на читателя воздействия» [Липгарт, 2010].

Лингвопоэтическая неоднородность сонетов Шекспира, проявляющаяся как чередование сонетов, относящихся к разным повествовательным типам и их лингвопоэтическим разновидностям, удачно передана в переводах С. Маршака. Рассмотрим в качестве примера сонет 60 и его перевод, выполненный С. Маршаком:

Like as the waves make towards the pebbled shore,
So do our minutes hasten to their end;
Each changing place with that which goes before,
In sequent toil all forwards do contend.

Nativity, once in the main of light,
Crawls to maturity, wherewith being crown'd,
Crooked eclipses 'gainst his glory fight,
And Time that gave doth now his gift confound.
Time doth transfix the flourish set on youth,
And delves the parallels in beauty's brow;
Feeds on the rarities of nature's truth,
And nothing stands but for his scythe to mow:
And yet, to times in hope my verse shall stand,
Praising thy worth, despite his cruel hand.

(Sonnet 60)¹

Как движется к земле морской прибой,
Так и ряды бессчетные минут,
Сменяя предыдущие собой,
Поочередно к вечности бегут.

Младенчества новорожденный серп
Стремится к зрелости и, наконец,
Кривых затмений испытав ущерб,
Сдаст в борьбе свой золотой венец.

Резец годов у жизни на челе
За полосой проводит полосу.
Все лучшее, что дышит на земле,
Ложится под разящую косу.

Но время не сметет моей строки,
Где ты пребудешь смерти вопреки!

(Сонет 60)²

Оригинальный текст 60-го сонета Шекспира представляет собой лингвопоэтически насыщенную разновидность повествовательного типа «рассуждение» [см. Карпова, 2009, с. 172–185]. Основными языковыми средствами, способствующими здесь передаче идейно-художественного содержания, служат сложное сравнение (*Like as the waves make towards the pebbled shore,/ So do our minutes hasten to their end; / Each changing place with that which goes before,/ In sequent toil all forwards do contend*), лингвопоэтически полноценное и выполняющее гномическую лингвопоэтическую функцию и способствующее таким образом созданию отвлеченного плана на тему быстротечности человеческой жизни, олицетворения (*nativity, maturity, time*) и развернутая метафора, в которой происходит актуализация стилистически маркированных языковых единиц, реализующих ассоциативную лингвопоэтическую функцию (*Nativity, once in the main of light,/ Crawls to maturity, wherewith being crown'd,/ Crooked eclipses 'gainst his glory fight*). Абстрактные существительные

¹ The Complete Works of William Shakespeare. Wordsworth Editions Ltd, 1994. P. 1232.

² Сонеты Шекспира в переводах С. Маршака. М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2000. С. 81.

(*time, gift, youth, nature, truth, worth*) лингвопоэтически полноценны и выполняют гномическую лингвопоэтическую функцию, дополняя ассоциативный план, созданный сравнением и развернутой метафорой. Еще одна метафора-олицетворение (*Time doth transfix the flourish set on youth,/ And delves the parallels in beauty's brow;/ Feeds on the rarities of nature's truth,/ And nothing stands but for his scythe to mow*) менее лингвопоэтически значима (не наблюдается актуализации составляющих ее элементов), а метафора «time – scythe» являлась во времена Шекспира одним из общеупотребительных поэтических средств, и здесь она реализует экспрессивную лингвопоэтическую функцию [см. Карпова, 2009а, с. 15-16]. Еще менее значимыми в плане передачи идейно-художественного содержания, но способствующими усилению коннотативности текста являются усилительные формы глаголов (*do... hasten; do contend; doth... confound; doth transfix*), коннотативные атрибутивные словосочетания (*pebbled shore, crooked eclipses, cruel hand*), созвучия (*beauty's brow; gave/.../gift; verse/.../worth*) и глагольная инверсия (*do our minutes hasten*).

В переводе Маршака использованы другие по структуре стилистически маркированные единицы, тем не менее, повествовательный тип и лингвопоэтическая разновидность сохранены, в результате мы получаем высокохудожественный перевод, производящий на читателя почти такое же впечатление, что и оригинал. Лингвопоэтическая разновидность сохраняется за счет того, что в тексте Маршака основную художественную нагрузку также несет сравнительный оборот (*Как движется к земле морской прибой,/ Так и ряды бесчисленные минут,/ Сменяя предыдущие собой,/ Поочередно к вечности бегут*), реализующий гномическую функцию и сложная метафора (*Младенчества новорожденный серп/ Стремится к зрелости и наконец,/ Кривых затмений испытал ущерб,/ Сдаёт в борьбе свой золотой венец*), выполняющая ассоциативную функцию. Метафора в следующих двух строках в переводе лингвопоэтически полноценна (*Резец годов у жизни на челе/ За полосой проводит полосу*) и реализует гномическую функцию.

Сами стилистически маркированные единицы несколько отличаются по структуре и лексическому значению, некоторые элементы оригинала почти полностью утрачены (например, олицетворение времени: прямое упоминание о нем присутствует лишь в предпоследней строке). В оригинале у Шекспира использовано атрибутивное словосочетание «pebbled shore», Маршак заменяет его существительным «земля», т.е. с точки зрения переводческих трансформаций, в данном случае С. Маршак прибегает к замене и генерализации [см. Гарбовский, с. 374-375, 425-432]. Выразительность при этом, конечно, уменьшается (конкретно-чувственное представление о покрытом галькой побережье утрачено в переводе), однако на передачу отвлеченного содержания о быстротечности жизни эта замена не оказывает существенного влияния. В качестве дополнительного выразительного средства, усиливающего коннотативность, Маршак использует именную инверсию (*ряды бесчисленные минут, младенчества новорожденный серп, у жизни на челе*) и восклицательную интонацию в последней строке (*Где ты пребудешь смерти вопреки!*). Таким образом, Маршаку удалось передать лингвопоэтическое своеобразие данного сонета. О его переводе можно сказать примерно то же, что А.А. Липгарт говорит о переводе пушкинского «Анчара» Уолтером

Ардтом: «<...>переводчику удастся создать образ, по силе и яркости, наверное, не уступающий пушкинскому <...>» [Липгарт, 2010].

Переводы же других поэтов далеко не всегда оказываются эквивалентными шекспировскому оригиналу на лингвопоэтическом уровне. Рассмотрим, к примеру, сонет 60 в переводе В. Брюсова¹:

Как волны набегают на камень,
И каждая там гибнет в свой черед,
Так к своему концу спешат мгновенья,
В стремленье неизменном – все вперед!
Родимся мы в огне лучей без тени
И в зрелости бежим; но с той поры
Должны бороться против злых затмений,
И время требует назад дары.
Ты, время, юность губишь беспощадно,
В морщинах искажаешь блеск красы,
Все, что прекрасно, пожираешь жадно,
Ничто не свято для твоей косы.
И все ж мой стих переживет столетья:
Так славы стоит, что хочу воспеть я!

Пятая строка сонета звучит по-русски невнятно (неясен смысл) [см. Эткинд, 2012], что уже снижает художественное достоинство перевода. Тире и восклицание в четвертой строке придают тексту излишний динамизм, неуместный в повествовательном типе «рассуждение», к которому относится этот сонет у Шекспира. Трагическая окрашенность глагола «гибнет», которому нет соответствия в оригинале, делает текст более эмоционально насыщенным. Обращение к олицетворенному времени, отсутствующее в подлиннике, также усиливает эмоциональную составляющую идейно-художественного содержания, и таким образом, перевод Брюсова ближе к повествовательному типу «волеизъявление», а не «рассуждение», и данный эффект усиливается в последних двух строках, где используется глагол совершенного вида в будущем времени («переживет»), выражающий уверенность лирического героя в бессмертии своих стихов, и сочетание модального глагола с инфинитивом в восклицательном предложении («Так славы стоит, что хочу воспеть я!»), что также позволяет говорить о том, что текст относится к повествовательному типу «волеизъявление». В полном соответствии с лингвопоэтическими особенностями данного повествовательного типа стилистически маркированные единицы в переводе Брюсова преимущественно автоматизированы и реализуют экспрессивную лингвопоэтическую функцию. Е.Г. Эткинд отмечает, фактически, те же особенности, но иными словами: «<...>перевод Брюсова отличается преобладанием поэтических общих мест<...>» [Эткинд, 2012]. Таким образом, перевод сонета 60, выполненный В. Брюсовым, не эквивалентен оригиналу на лингвопоэтическом уровне, несмотря на то, что отдельные слова и семантическое, «сюжетное» содержание в общем соответствуют оригиналу.

¹ В. Брюсов. Перевод сонета 60 // Шекспир У. Полное собрание сочинений в одном томе/ Пер. с англ. – М.: «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2008. – С. 1228.

Лингвопоэтическая эквивалентность нетождественна стилистической эквивалентности и разные по стилистической окраске переводы могут оказаться в целом лингвопоэтически эквивалентными оригиналу, в частности, такое наблюдение было сделано на материале отрывков, основными стилистическими маркированными элементами в которых являются средства речевой агрессии, и их различных переводов [Мешкова, 2013]. В целом, пассажи, содержащие элементы речевой агрессии, как правило, незамысловаты в содержательном плане и с точки зрения лингвопоэтики характеризуются автоматизацией речепотребления и реализацией экспрессивной лингвопоэтической функции. Поэтому в переводе лингвопоэтическая эквивалентность таких отрывков будет достигаться путем использования элементов речевой агрессии, вне зависимости от расхождений в стилистических оттенках этих элементов по сравнению с оригинальным текстом. В других же случаях расхождения в стилистической окраске подлинника и перевода может оказать определенный эстетический эффект и потому перевод уже не будет лингвопоэтически эквивалентным оригиналу. Например, сонет 128 в переводе А. Федорова¹:

Порой, о музыка, когда играешь ты
На этом дереве благословенно-дивном,
Которое звучать заставили персты,
Чаруя слух своим аккордом переливным, –
Я клавишам тогда завидую, любя:
Они твою ладонь целуют то и дело.
Увы, уста мои, для коих жатва зрела,
За дерзость дерева краснеют близ тебя.
Всем существом своим они бы поменялись
С его кусочками, к которым прикасались
Твои персты; они блаженней уст живых,
Обрезки мертвые! Но пусть они счастливы;
Дай пальчики твои лобзать им шаловливо,
А губы нежные оставь для губ моих.

How oft, when thou, my music, music play'st,
Upon that blessed wood whose motion sounds
With thy sweet fingers, when thou gently sway'st
The wiry concord that mine ear confounds,
Do I envy those jacks that nimble leap
To kiss the tender inward of thy hand,
Whilst my poor lips, which should that harvest reap,
At the wood's boldness by thee blushing stand!
To be so tickled, they would change their state

¹ А. Федоров. Перевод сонета 128 // Шекспир У. Полное собрание сочинений в одном томе/ Пер. с англ. – М.: «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2008. – С. 1236.

And situation with those dancing chips,
O'er whom thy fingers walk with gentle gait,
Making dead wood more blest than living lips.
Since saucy jacks so happy are in this.¹

Сонет 128 относится к повествовательному типу «описание» [см. Карпова, 2009а, с. 19]. Многочисленные стилистически маркированные языковые единицы автоматизированы и реализуют экспрессивную лингвопоэтическую функцию: атрибутивные словосочетания (*blessed wood, thy sweet fingers, the wiry concord, the tender inward [of thy hand], my poor lips, dancing chips, gentle gait, dead wood, living lips, saucy jacks*), обращение (*my music*), лексический повтор с обыгрыванием полисемии (*my music, music play'st*), усилительная форма глагола и инверсия (*Do I envy; At the wood's boldness by thee blushing stand; Since saucy jacks so happy are in this*), восклицание (*Whilst my poor lips, which should that harvest reap, / At the wood's boldness by thee blushing stand!*). Лингвопоэтически полноценными являются простые метафоры (*that harvest* и *wood's boldness*), но в контексте описания они реализуют экспрессивную лингвопоэтическую функцию. При этом в тексте Шекспира отсутствуют слова возвышенного стиля. Перевод же А. Федорова изобилует стилистически возвышенными словами и оборотами («На этом дереве благословенно-дивном», «персты», «для коих жатва зрела», «уста», «лобзать», «За дерзость дерева краснеют близ тебя»). В то же время в переводе А. Федорова клавиши названы «кусочками» и «мертвыми обрезками», и данные выражения образуют своего рода стилистический контраст со словами возвышенного стиля, который отсутствует в оригинале. Таким образом, перевод А. Федорова, несмотря на смысловое соответствие подлиннику и художественность, не эквивалентен оригиналу как на стилистическом, так и на лингвопоэтическом уровне.

Лингвопоэтически неэквивалентным оригиналу следует признать и перевод «Гамлета», выполненный А. Кронебергом. В частности, в этом переводе появляются актуализированные языковые единицы, реализующие гномическую функцию в тех частях, которые у Шекспира характеризуются в целом или нейтральным, или автоматизированным речепотреблением и относятся к стратуму стихотворных отрывков повествовательного типа [см. Липгарт, 1997, с. 150–151]:

Тень.

Я вижу, ты готов.
И будь ты вял, как сонная трава,
Что мирно спит на Леты берегах –
Проснуться должен ты при этой весте!²

В переводе актуализируются слова «сонная (трава)», «спит» и «проснуться (должен ты)», хотя в оригинале актуализация здесь отсутствует:

¹ Give them thy fingers, me thy lips to kiss. (Sonnet 128) The Complete Works of William Shakespeare. Wordsworth Editions Ltd, 1994. P. 1241.

² В. Шекспир. В двух томах. – М.: ОКТО, 1912. – Т. 1, с. 315.

Ghost.

I find thee apt;
And duller shouldst thou be than the fat weed
That roots itself in ease on Lethe wharf,
Wouldst thou not stir in this. /.../ ¹

На изменение идейно-художественного содержания данного отрывка указывает и Т.А. Казакова: «В переводе А. Кронеберга текст становится более эмоциональным, как за счет усложненного синтаксиса, так и в силу добавленных смыслов, в частности, добавляется и усиливается признак «сонности» повтором «сонная, спит, проснуться», вместо исходного определения *duller*» [Казакова, 2006, с. 9]. Таким образом, в переводе не отражены особенности лингвопоэтической стратификации подлинника, в связи с чем перевод неэквивалентен оригиналу на лингвопоэтическом уровне, несмотря на вполне адекватную передачу сюжетного содержания, соответствие литературной традиции [см. Федоров, 1983, с. 308-309] и нормам литературного русского языка своего времени.

Итак, разобранные выше примеры показывают, что о лингвопоэтической эквивалентности может идти речь в том случае, если перевод отражает не только содержательные, но и лингвопоэтические особенности оригинала, в частности, соответствует оригиналу по способу передачи идейно-художественного содержания и характеру употребления стилистически маркированных языковых единиц. Иными словами, в лингвопоэтически эквивалентном переводе (в отличие от лингвопоэтически неэквивалентного) сохранен повествовательный тип или лингвопоэтическая разновидность того или иного повествовательного типа, характерные для подлинника.

В современном переводоведении существуют различные классификации типов, видов, или уровней, эквивалентности. В частности, в классификации В.Коллера различаются следующие виды: денотативная эквивалентность, подразумевающая «инвариантность плана содержания»; коннотативная эквивалентность, также имеваемая стилистической и предполагающая передачу в переводе коннотаций оригинального текста; текстуально-нормативная эквивалентность, «ориентированная на жанровые признаки текста» и также соотносимая со стилистической эквивалентностью; прагматическая, или коммуникативная, эквивалентность, «предусматривающая определенную установку на получателя»; формальная эквивалентность, связанная с передачей формально-языковых особенностей оригинала [см. Швейцер, 2009, с. 76-92; Комиссаров, 2007, с. 59-97].

Относительно переводов художественных текстов, в передаче идейно-художественного содержания которых значительную роль играют стилистически маркированные языковые единицы, представляется целесообразным выделить особый вид эквивалентности – лингвопоэтическую эквивалентность. О лингвопоэтической эквивалентности перевода оригиналу можно говорить в том случае, если перевод и оригинал передают сходное идейно-художественное содержание, производят в

¹ W. Shakespeare. Hamlet, Prince of Denmark // The Complete Works of William Shakespeare. Wordsworth Editions Ltd, 1994. P. 678. (I, 31–34)

целом сходный эстетический эффект и в переводе при этом воспроизводится общий характер использования стилистически маркированных единиц, наблюдаемый в оригинале, несмотря на возможные (а часто неизбежные) различия в лексическом составе, грамматической структуре и стилистических оттенках. И поскольку в отдельных случаях переводы одного и того же текста, выполненные в разном «стилистическом ключе», могут на уровне лингвопоэтическом оказаться в целом эквивалентными оригиналу, можно предположить, что лингвопоэтическая эквивалентность не тождественна стилистической эквивалентности.

Лингвопоэтическая эквивалентность соотносима с коммуникативной эквивалентностью в понимании В.Н. Комиссарова, поскольку «цель коммуникации», иными словами, цель создания художественного произведения заключается в передаче идейно-художественного содержания и создании эстетического эффекта, и данная цель может осуществляться не только при помощи сюжетно-композиционных средств, но и путем реализации семантического и метасемиотического потенциала языковых единиц. В отношении лингвопоэтически неоднородных текстов, т.е. таких, для которых характерно чередование либо различных тематико-стилистических пластов, либо повествовательных типов и их лингвопоэтических разновидностей, лингвопоэтическая эквивалентность устанавливается на уровне соответствия перевода оригиналу в плане воспроизведения лингвопоэтической неоднородности текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Гарбовский Н.К.* Теория перевода. М.: Изд. Московского университета, 2004. – 544 с.
- Казакова Т.А.* Художественный перевод. Теория и практика. – СПб.: ООО «ИнЪязиздат», 2006. – 544 с.
- Карпова Л.С.* Лингвопоэтика повествовательных типов в английских сонетах елизаветинского периода (на материале произведений Э.Спенсера, С.Дэниела, У.Шекспира). Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2009. – 270 с.
- Карпова Л.С.* Лингвопоэтика повествовательных типов в английских сонетах елизаветинского периода (на материале произведений Э.Спенсера, С.Дэниела, У.Шекспира). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2009а. – 26 с.
- Комиссаров В.Н.* Лингвистика перевода. Изд.2-е, доп. М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 176с.
- Лингарт А.А.* Об английских переводах поэзии и драматургии А.С.Пушкина.<http://www.libfl.ru/about/dept/bibliography/display.php?file=books/lipgart.html> (дата обращения 13.01.2010)
- Лингарт А.А.* Основы лингвопоэтики. Изд. 2.М.: КомКнига/URSS, 2006. – 168 с.
- Лингарт А.А.* Методы лингвопоэтического исследования. М.: Московский Лицей, 1997. – 220 с.
- Лингарт А.А.* Лингвопоэтическое исследование художественного текста: теория и практика (на материале английской литературы 16-20вв.). Дисс. ... докт. филол. наук. М., 1996. – 656 с.
- Лингарт А.А.* Лингвопоэтическое исследование художественного текста: теория и практика (на материале английской литературы 16-20вв.). Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. М., 1996а. – 49 с.
- Мешкова Е.М.* Средства вербальной агрессии в подлиннике и переводе// Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2013, № 2. (В печати.)

Мурашкина А.А. К проблеме лингвопоэтического исследования повествовательных типов текста//Философия языка. Функциональная стилистика. Лингвопоэтика: Сборник статей / Под ред. А.А. Липгарта и А.В. Назарчука. М.: Экон-Информ, 2004. Вып. 2. С. 65-75.

Федоров А.В. Искусство перевода и жизнь литературы: Очерки. – Л.: Советский писатель, 1983. – 352 с.

Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты/ Отв. ред. В.Н. Ярцева. Изд. 2-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 216 с.

Эткинд Е.Г. Об условно-поэтическом и индивидуальном (Сонеты Шекспира в русских переводах). http://lib.ru/SHAKESPEARE/shks_etkind.txt (дата обращения 29.03.2012)

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

N.N. Mironova
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

COGNITIVE ASPECTS OF LITERARY TRANSLATION

Статья посвящена когнитивному анализу художественного текста в рамках литературного переводоведения. Определен круг вопросов современной когнитологии и ее методов для проведения предпереводческой интерпретации текста исходной культуры и текста принимающей культуры. Представлены виды концептов, которые полностью или частично не совпадают в различных традициях. Различия в когнитивных схемах рассматриваются с позиций дискурс-анализа, включая характеристики различных уровней дискурса: фоностилистики, семантики и грамматики. Непереводимость как явление в художественной прозе и поэзии прослеживается на материале национально-культурной семантики русского и немецкого языков XX–XXI вв. в произведениях Р.М. Рильке, Г. Грасса, О. Мандельштама.

Когнитивная наука применительно к практике перевода рассматривается с позиций представления переводческой деятельности как интеллектуальной деятельности, включающей в себя креативные (эвристические) виды переводческих решений, обладающие особой значимостью для теории перевода.

The article focuses on the cognitive analysis of a fiction text within the literary translation theory. The author defines a range of modern cognitology matters and methods aimed at pre-translation interpretation of texts of both the original and the accepting cultures. Some concept types that fully or partially differ in different traditions are presented. Differences in cognitive schemes are considered in terms of the discourse analysis including characteristics of various discourse levels: phonostylistics, semantics and grammar. Non-translatability as a fiction and poetry phenomenon is observed on the material of the national and cultural semantics of the Russian and German languages of the XX–XXI centuries in works by R.M. Rilke, G. Grass, O. Mandelstam.

Cognitive science as referred to translation practice is considered in terms of the translation activity viewed as an intellectual activity, the one including creative (heuristic) kinds of translation decisions that bear special significance for the translation theory.

Ключевые слова: когнитивистика, когнитивная лингвистика, дискурс-анализ, творческие переводческие решения, непереводимость, русская и немецкая литература.

Key words: cognitive science, cognitive linguistics, discourse analysis, creative translation decision, non-translatability, Russian literature, German literature.

«Всякий перевод представляется мне безусловной попыткой разрешить невыполнимую задачу. Ибо каждый переводчик неизбежно должен разбиться об один из двух подводных камней, слишком точно придерживаясь либо своего подлинника за счет вкуса и языка собственного народа, либо своеобразия собственного народа за счет своего подлинника».

*В. Гумбольдт в письме
Августу Шлегелю*

О когнитивной науке

Когнитивная модель языка получила признание в 80-е годы XX века, став неотъемлемой частью когнитивной науки о языке. Для всей когнитивной науки существенны следующие пять характеристик:

1) убеждение в том, что, описывая когнитивные способности человека, предполагают существование особого уровня ментальных репрезентаций, который надлежит изучать в известном отвлечении от его биологических и нейробиологических особенностей, с одной стороны и от социальных и культурологических, с другой;

2) признание центральной роли электронных компьютеров для понимания устройства человеческого разума; компьютеры считаются при этом не только незаменимым средством проведения целого ряда специальных исследований, но и служащими моделью функционирующего мозга;

3) стратегически и методологически (в американской когнитивной науке) считается возможным намеренно отвлекаться от некоторых факторов, которые, несомненно, воздействуют на когнитивные процессы, но, включение которых, в программу исследования, повлекло бы за собой ее чрезвычайное усложнение (в первую очередь это эмоциональные, исторические и культурологические факторы);

4) вера в междисциплинарный характер программы когнитивной науки и возможность в отдаленном будущем выработать концепцию такой единой науки, внутри которой границы между прежними дисциплинами будут стерты;

5) признание того, что за вопросами, встающими сегодня перед когнитивной наукой, существует огромная традиция, начало которой положено в античности. [Курбрюкова 1994, с. 34].

Из всех указанных выше характеристик когнитивной науки существенными для практики и теории перевода, как интеллектуальной деятельности, можем считать описание ментальных репрезентаций посредством естественного языка, междисциплинарность когнитивной науки, включающей в себя знания, опосредованные психологическими (эмотивными), социальными, историческими, национально-культурными факторами. Когнитивная наука изучает ментальные процессы, связанные с работой человеческого сознания. Когнитивная лингвистика – это направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации [Краткий словарь когн. терминов, 1997, с. 53]. Перед современной лингвистикой как когнитивно *ориентированной наукой* ставятся в настоящее время три главных проблемы: *о природе языкового*

знания, о его усвоении и о том, как его используют [Кубрякова, 1997, с. 150]. Предметными областями когнитивной лингвистики вступают: когнитивная семантика, когнитивный анализ предметных имен, когнитивная неология, концептуальные основы семантических инноваций, когнитивное моделирование в лексике и фразеологии, когнитивная лексикография, когнитивное словообразование, подготовка когнитивных словарей, невербальная семиотика, психолингвистика, когнитивные основы детской речи, лингвокреативность как деятельность (в рамках исследования социальной когниции) и др.

Для теории перевода большое значение имела названная выше когнитивная модель языка. Как указывает М.Я. Цвиллинг, основным вектором исследований, проводимых в рамках когнитивной модели языка, является раскрытие механизма понимания высказывания в дискурсе. Мозг переводчика может работать в различных режимах: от максимально экономичного (1) до максимально напряженного в экстремальных для переводчика ситуациях (2). В первом случае, «перевод сводится к последовательности формально-логических операций», во втором, названные операции «сопровождаются ... интуитивно-эвристическими действиями, ... испытывая непредсказуемые «озарения» [Цвиллинг, 2009, с. 98–99]. И первый, и второй режим переводческой деятельности основаны на когнитивной компетенции переводчика. Г.В. Чернов, говоря о синхронном переводе, отмечал, что недостаток времени и дефицит информации компенсируются механизмом опережающего понимания – вероятностного прогнозирования [Чернов, 1987, с. 127–129]. Этот механизм можно интерпретировать в когнитивном аспекте с позиций теории фреймов. В современной когнитологии структуры знания, называемые фреймами, схемами, планами, – это пакеты информации, которые хранятся в памяти или создаются из компонентов, содержащихся в памяти. Они влияют на адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций. Такие структуры выполняют весьма значимую роль в функционировании языка: они помогают устанавливать связность текста, обеспечивают вывод необходимых умозаключений, ставят контекстные ожидания, с помощью которых прогнозируются будущие события на основе уже встречавшихся сходных событий [Герасимов, Петров, 1988, с. 7–8; Новиков, 2007, с. 81–90].

Таким образом, для представления перевода с позиций когнитивной науки, можно предположить, что когнитивные компетенции переводчика актуализируются при создании текста на переводящем языке в виде последовательности формально-логических операций (1) и в виде креативных (нестандартных) решений.

Для различных сфер переводческой деятельности будет наблюдаться различное соотношение этих видов.

Учитывая особенности художественной литературы, отметим, что когнитивные компетенции переводчика касаются и области литературоведения и поэтики.

В европейском литературоведении сформировались следующие методы исследования художественного текста:

Герменевтика – глубокое проникновение в интенции автора [F.D. Schleiermacher, H.G. Gadamer];

Лингвистическая поэтика – структурный анализ текста (грамматика повествования, анализ языковых знаков) [R. Jakobson, R. Barthes];

Дискурс-анализ – процесс структурирования действительности [M. Foucault];

Критический дискурс-анализ – отражение в тексте общественных противоречий [W. Benjamin, Th.W. Adorno];

Эстетика рецепции – реконструкция восприятия текста читателем [H.R. Jauss, U. Eco];

Интертекстуальность – деконструкция семантики в текстах [J. Derrida, J. Kristeva] [Schutte, 2005, S. 22-23].

Каждый из названных методов и их вариация могут быть успешно использованы для проведения предпереводческой интерпретации текста исходной культуры и текста принимающей культуры [Барт, 2008, с. 353–406; Лакофф, 2011; Лотман, 1992; Мальцева, 2000; Миронова, 2004; Эко, 2006]. Концепты лингвокультуры могут полностью или частично (не) совпадать в различных традициях, что приводит к непереводаемости или со стороны языка оригинала или со стороны языка перевода.

Различия в когнитивных схемах можно рассмотреть с позиций дискурс-анализа, учитывая характеристики различных уровней дискурса: фоностилистики, семантики и грамматики.

О рецепции произведений русской литературы в Германии и немецкой литературы в России: совпадения ментальных языковых картин (креативные переводческие решения)

Большой интерес в истории литературного переводоведения вызывают литературоведческие работы известных переводчиков с русского языка на немецкий: Петера Тиргена, Пауля Целана, Ральфа Дутли.

Так, история переводов на немецкий язык стихов О. Мандельштама насчитывает многие десятилетия. Особенно значительными из них по праву считаются переводы известного немецкого поэта Пауля Целана (Paul Celan, 1920-1970). Его переводы называют «конгениальными» оригиналу [Мандельштам, 2008 с. 6].

Приведем пример такого перевода¹:

От вторника и до субботы / Vom zweiten bis zum sechsten Tage:
Одна пустыня пролегла. / Die eine Wüste, unbegrenzt.
О длительные перелеты! / O Flüge, langes Flügelschlagen!
Семь тысяч верст – одна стрела. / Ein Pfeilschuß – siebentausend Werst!
И ласточки, когда летели / Und sie, die nach Ägypten flogen.
В Египет водяным путем, / Die Schwalben, vier, vier Tage lang.
Четыре дня они висели, / Das Wasser unter sich – sie hingen oben.
Не зачерпнув воды крылом. / Und keine Schwinge tauchte, trank.

В переводе соблюден ритм ударных и безударных слогов, в результате чего переводчиком достигнута подобная оригиналу метрика. При передаче семантики использовался метод компенсаций (словосочетания «одна пустыня пролегла»,

¹ О. Мандельштам, пер. на нем. яз. П. Целана: там же, с. 80–81.

«длительные перелеты» переведены на немецкий язык благодаря использованию экспрессивных средств немецкого языка).

Примером удачного переводческого решения при передаче языковой игры с именами собственными можно считать перевод Р. Дутли¹:

Александр *Герцевич* – Alexander *Gerzowitsh*;
Александр *Сердцевич* – Alexander *HERZowitsh*;
Александр *Скерцевич* – Alexander *SCHERZOwitsch*

(*курсив мой* – Н.М.).

Богато представлена в русском литературоведении история творчества Р.М. Рильке (1885-1926). Один из самых известных поэтов, писавших на немецком языке, Рильке был тесно связан с Россией. Он изучал русский язык, перевел на немецкий язык несколько стихотворений М.Ю. Лермонтова, прозу Сологуба, пьесу А.П. Чехова «Чайка» и многие другие русских авторов. Стихи Рильке на русском языке опубликованы в переводах К. Богатырева, В. Микушевича, Е. Витковского, В. Летучего. В.Куприянов, комментируя стихи и переводы, Рильке писал: «Может ли автор перевода говорить о точности своего понимания? Ведь любой перевод достаточно сложного сочинения уже есть толкование в другом языке. Могу сказать, что стараюсь *соблюдать все формальные особенности поэтики оригинала*» (*курсив мой* – Н.М.) [Рильке, 1999, с. 6–7]. В качестве примера креативной передачи ментальности поэтического перевода приведем следующую строфу²:

Rose, oh reiner Widerpruch, Lust, / Поза, о противоречивость чувств, каприз:
Niemandes Schlaf zu sein unter soviel / быть ничьим сном под тяжестью стольких
Lidern. / век.

В заключение можно констатировать, что креативность перевода художественной литературы (как прозы, так и поэзии) свидетельствует о достижении переводчиком более полного отображения ментальной картины автора художественного произведения. Н.К. Гарбовский называет позицию поэта-переводчика к автору оригинала концепцией «Левия мытаря»: переводчик подобно евангелисту Левию Матфею следует за Христом и старается как можно более точно интерпретировать его речи на арамейском языке, ... «не стремясь продемонстрировать читателю *собственный* писательский талант, ... но чтобы передать *авторский* замысел, *авторские* образы, *авторскую* философию» [Гарбовский, 2010, с. 6] (*курсив мой* – Н.М.). Коннотативный уровень высказывания представляет наибольшую сложность для понимания и дальнейшей обработки в переводящем языке. Понимание концептуальных основ ментальных картин мира и создание семантических инноваций в художественном тексте, – вот те критерии, которые, как это было показано выше, способствуют появлению новых переводных произведений. Последние становятся частью иной национальной культуры, менталитета и сознания.

¹ О. Мандельштам, пер. на нем. яз. Р. Дутли: там же, с. 218-221.

² Там же, с. 304–305.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Барт Р.* Нулевая степень письма / Пер. с фр. М.: Академический Проект, 2008. 431 с.
- Гарбовский Н.К.* Перевод как художественное творчество // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2010. № 3. С. 4–16.
- Герасимов В.И., Петров В.В.* На пути к когнитивной модели языка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. М.: Прогресс, 1998. С. 5-11.
- Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 244 с.
- Кубрякова Е.С.* Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. – М., 1994. – № 4. – С. 34-47.
- Кубрякова Е.С.* Части речи с когнитивной точки зрения //Изв. РАН. Серия литературы и языка. – М., 1997. – С. 22 – 31.
- Лакоф Дж.* Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. Книга I: Разум вне машины. – М.: Гнозис, 2011. 512 с.
- Лотман Ю.М.* Избранные статьи в трех тт. // Том 1 / Статьи по семиотике и топологии культуры. – Таллин: «Александра», 1992. С. 46-57.
- Мальцева Д.Г.* Германия: страна и язык. Landeskunde und die Sprache. Лингвострановедческий словарь. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Русские словари, Изд-во Астрель, 2000. 416 с.
- Мандельштам О.Э.* «Жизнь упала, как зарница...» – «Ferner Blitz – das Leben fiel»: избранная поэзия на русском языке с параллельным переводом на немецкий язык / Отв. ред. Ю.Г. Фридштейн. М.: Вагриус, 2008. 432 с.
- Миронова Н.Н.* Билингвистические и бикультурные проблемы художественного перевода. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2004. № 1. С. 108-116.
- Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты. М.: РАН Ин-т языкознания, 2007. 224 с.
- Рильке Р.М.* Стихотворения: Сб. /Сост. В.Куприянов. М.: Радуга, 1999 (на немецком языке с парал. русским текстом). 329 с.
- Цвиллинг М.Я.* О переводе и переводчиках. М.: Восточная книга, 2009. 286 с.
- Чернов Г.В.* Основы синхронного перевода. М.: Высшая школа, 1987.
- Эко У.* Открытое произведение. Форма и неопределенность в современной поэтике/ Пер. с итал. Санкт-Петербург: Изд-во Симпозиум, 2006. 411 с.
- Schutte, J.* Einführung in die Literaturinterpretation/ – 5., aktualisierte u. erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Verl. J.B. Metzler, 2005 (Sammlung Metzler, Band 27). 272 S.

Мишкuroв Э.Н.,
МГУ имени М.В. Ломоносова,
г. Москва (Россия)

E.N. Mishkurov,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow (Russia)

ПОЛЕМИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ О РОЛЕВЫХ ИГРАХ В ТРИАДЕ «АВТОР — ПЕРЕВОДЧИК — ЧИТАТЕЛЬ» В ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ПЕРЕВОДА

ON THE ROLE PLAY «AUTHOR — TRANSLATOR — READER» IN THE HERMENEUTICAL PARADIGM OF TRANSLATION

Настоящая работа выполнена в рамках проекта Высшей школы перевода «Герменевтический поворот» в современной теории и методологии перевода». Посвящена исследованию ролевых игр в триаде «автор — переводчик — читатель» методом системной интерпретации функций каждого из членов трихотомии в переводческом процессе по принципу полемиического противопоставления исходных постулатов, явленных в трудах отечественных и зарубежных ученых и подытоживания дискуссии авторскими комментариями. Выражается убеждение в конечной предназначенности перевода «целевому читателю» и релевантности фигуры «автора» на стадии переводческого предпонимания, а также в органической предопределенности «хаоса» поливариативности переводов знаковых произведений в хронотопическом континууме. Междисциплинарность переводческого процесса однозначно снимает вопрос о чисто «внутритекстовом толковании» источника без обращения к фоновой предыстории его создания. Автор считает некорректным принципиальное «бытийно-философское» неприятие адекватности переводов как заведомое изгнание «духа» ИЯ из «буквы» ПТ ввиду онтологической асимметрии языков. Проблемы «прозрачности/ зеркальности», «форенизации/ доместикации», «дословности/ вольности», «перевыражения (перелагания)/ переобразования» и др., объективирующиеся в функционировании различных «частных» моделей перевода типа «семантической/ семантико-семиотической», «трансформационной», «ситуативной/ ситуативно-денотативной», «функционально-прагматической» и т.д., трактуются автором как находящиеся в отношении дополнительной дистрибуции составные части герменевтической парадигмы перевода, которая базируется на интерпретативно-смысловой концепции понимания и перекодирования ИТ на ПЯ.

The present research is carried out within the framework of the «hermeneutical turn» in the contemporary theory and methodology of translation that has been advocated by the members of the Higher School of Translation and Interpretation at Lomonosov Moscow State University. The given paper studies the intricacies of the role play «author — translator — reader» by systemically interpreting the functions of each member of the given trichotomy in the process of translation. Russian and foreign scholars' opinions are confronted and the discussion is rounded off by the author's comment. The article says that the translation is aimed at the «target reader» and that the figure of «author» is relevant at the stage of translator's pre-understanding, and that the existence of various translations of one and the same well-known text is inevitable. The interdisciplinary character of the translation process precludes the possibility of a purely textual interpretation of

the source text without taking into account the history of its creation. The ontological rejection of translation adequacy on the grounds of asymmetry between different language systems is considered to be incorrect. The notions of «transparency/reflection», «foreignization/domestication», «word-for-word translation/free interpretation», «reexpression/transformation» which are objectively present in different translation models such as «semantic/semantic-semiotic», «transformational», «situational/situational-denotative», «functional-pragmatic», etc. – are regarded as complementary constituents of the hermeneutical paradigm of translation that is based on the interpretative concept of understanding and re-encoding of the ST into the TT.

Ключевые слова: автор, переводчик, читатель; модели перевода, герменевтическая парадигма перевода; предпонимание, понимание, интерпретация; междисциплинарность перевода; апория «переводимость/непереводимость».

Key words: author, translator, reader, translation models, hermeneutical paradigm of translation, pre-understanding, understanding, interpretation, interdisciplinary character of translation, the aporia «translatability/untranslatability».

1. «Автор – переводчик – читатель» как три ипостаси интерактивного переводческого процесса неравноположены и неравноценны по степени их ролевого участия, силы воздействия и результативности в герменевтической процедуре образно-смыслового и знаково-символического перелagания ИТ на ПЯ. Тем не менее, они являются взаимодействующими и неотъемлемыми частями переводческой эпистемы, подлежащими системному осмыслению по всему спектру их потенций – соответственно по манифестации, предпониманию/пониманию и интерпретации оригинала и созданию исходной базы для порождения итогового ПТ.

Драматургия, в сюжете которой в триаде первый член – «смертен» (по Р. Барту), второй – «невидим» (по Л. Ветути), а третий – нерелевантное звено по определению (по В. Беньямину), не может не породить «конфликт интерпретаций» (по П. Рикеру), а потому является «игровым эпицентром» самых разнозначимых концепций и гипотез в теории и практике герменевтической транслатологии.

Полемиический пафос заявленной к обсуждению проблематики вполне очевиден, но цель настоящих заметок – найти точки соприкосновения в незатихающих дискуссиях, позволяющие соразмерить степень адекватности контрпозиций оппонентов, а также выстроить авторскую систему аргументов *pro et contra* в логическую цепь «возможного / невозможного» в переводе и показать зависимость этой дихотомии от «игровых ролей» членов триады.

По сценарию суть противостояния точек зрения отражена в виде виртуального диалога-дискуссии между признанными «классиками» и рядом современных ведущих теоретиков и практиков перевода.

Р. Барт (1915-1980) видел задачу автора-писателя в том, чтобы производить «ничто», а дело читателя толковать это «ничто» по своему разумению. Писатель, считал он, рождается вместе с текстом и не обладает «бытием» до и после его написания. Творчество отдельного автора важно как аранжировка идей, смыслов и мыслей, накопленных социумом до него. «Присвоить текст Автору» – это значит «застопорить текст, наделить его окончательным значением, замкнуть письмо». По мнению Барта, современная лингвистика доказала, что «высказывание как та-

ковое... превосходно совершается само собой, так что нет нужды наполнять его личностным содержанием говорящих. С точки зрения лингвистики, автор есть всего лишь тот, кто пишет, так же как «я» всего лишь тот, кто говорит «я»: язык знает «субъекта», но не «личность», и этого субъекта, определяемого внутри речевого акта и ничего не содержащего вне его, хватается, чтобы «вместить» в себя весь язык, чтобы исчерпать все его возможности». Он поясняет причину отделения автора от его произведения: «В средостении того образа литературы, что бытует в нашей культуре, безраздельно царит автор, его личность, история его жизни, его вкусы и страсти; для критики обычно и по сей день все творчество Бодлера – в его житейской несостоятельности, все творчество Ван Гога – в его душевной болезни, все творчество Чайковского – в его пороке; объяснение произведения всякий раз ищут в создавшем его человеке, как будто в конечном счете сквозь более или менее прозрачную аллегоричность вымысла нам всякий раз «исповедует» голос одного и того же человека – *автора*».

По Барту, фигура читателя может быть рассмотрена в качестве «личного адресата» ничуть не более, ибо «читатель – это человек без истории, без биографии, без психологии, он всего лишь *некто*, сводящий воедино все те штрихи, что образуют письменный текст». И отвечая своим оппонентам, он с сарказмом пишет: «Теперь нас более не обманут... антифразисы, посредством которых почтенное общество с благородным негодованием вступает за того, кого на самом деле оно оттесняет, игнорирует, подавляет и уничтожает. Теперь мы знаем: чтобы обеспечить письму будущность, нужно опрокинуть миф о нем – рождение читателя приходится оплачивать смертью автора» [Барт, с. 5; Новейший философ. Словарь. Постмодернизм, с. 615-618].

Н.С. Автономова на «философском круглом столе» не без основания заявила, что иной философ «берется судить об авторе или произведении, никак не учитывая исторический фон его существования и восприятия, судить об уникальности, скажем, Шекспира, не зная его современников – Бена Джонсона или Кристофера Марло», а это невозможно, потому что «не владея фоном и контекстом, да еще при наличии большой временной и культурной дистанции, он рискует спутать «общие места» с «единожды сказанным». Но... философ этого, кажется, совсем не боится: наоборот, он гордится тем, что смотрит на произведение с точки зрения самой настоящей актуальности (или вечности – подчас получается, что это одно и то же), ему важнее собственное состояние духа, его воображение, аффилированное какими-то текстовыми или иными впечатлениями. Он, словом, витает над головами филологов, которые ползают по эмпирии (а также, между прочим, переводят, комментируют, сопоставляют, делают нам доступными разных там Делезов и Шекспиров)» [Философия и литература..., с. 5].

Возрождение интереса к проблеме «окуляризма» в переводоведении с философско-герменевтической и этнопсихолингвистической точек зрения в связи с учетом фоновой предыстории текста-источника и личности его автора при его перевыражении на ПЯ вызвало оживленные споры о метафорическом образе переводчика в виде «прозрачного/мутного стекла» и «правдивого/кривого зеркала» в различных цветовых гаммах.

Отношение к переводчику как к «прозрачному стеклу», «мыслящему инструменту», используемому для выполнения строго определенного задания, в крайней степени характерно для ряда американских переводоведов и практических переводчиков. Еще в XIX веке поэт Генри Лонгфелло (1807-1881), объясняя свое решение переводить «Божественную комедию» Данте белым стихом, писал: «Единственное достоинство моей книги – в том, что она в точности передает слова Данте, без каких-либо домыслов переводчика. Иначе говоря, хотя мой перевод и ритмичен, я попытался сделать его буквальным, словно прозаический перевод... Переводя Данте, следует чем-нибудь пожертвовать. Нужна ли красивая рифма, которая расцветает в конце строки, словно жимолость на изгороди? Нет, нужно сохранить что-то более ценное: точность, правильность, то есть жизнь самой жимолости... Переводчик должен сообщать то, что говорит автор. А объяснять, что тот имел в виду, – дело комментатора». Рифма для него – всего лишь цветы, украшающие изгородь. А переводчик – не поэт и комментатор, а технический сотрудник, выполняющий строго определенное задание [см.: Перевод в XIX в., с. 1].

А.Н. Шапиро в унисон вторит своему земляку: «Я рассматриваю перевод как стремящийся произвести текст настолько прозрачный, чтобы даже и ощущения не было, что этот текст переведенный. Хороший перевод – как стеклянная поверхность. Понимаешь, что она есть, когда замечаешь небольшие дефекты – царапины, пузырьки. В идеале их быть не должно. Они никогда не должны привлекать к себе внимание».

«Нет!» – опровергает такую трактовку задачи переводчика Л. Венути, так как «верность критерию прозрачности, плавности приводит к искажению оригинала в пользу «своего» в ущерб «иному» <...> что, в свою очередь, способствует укоренению эстетики этноцентризма в переводе» [см.: Костикова, 2010, с. 44].

Л. Венути, исследуя оппозицию двух стратегий в переводе, так называемых «domestication» и «foreignization», категорически высказывается против практики «прозрачного, гладкого перевода» и придерживается принципа «форенизации». Он ратует за сохранение в ПТ «остатков чуждости» (reminders), семиотико-художественная значимость которых должна быть объяснена читателю в комментариях переводчика или в предисловии к переводу.

Исследуя переводоведческое наследие Ф. Шлейермахера, Л. Венути бескомпромиссно заявляет: «Сегодня... мы пытаемся возродить традицию очуждающего перевода, противопоставить ее царствующему культу прозрачности, гладкости <...> Прозрачный дискурс пользуется широчайшим спросом на современном культурном рынке, а тот в свою очередь диктует издательскую политику, предопределяя скептическое отношение к иностранным текстам, не поддающимся гладкому чтению». И далее: «Шлейермахерская лекция дает прекрасный материал для осмысления того бунта против прозрачности, что наблюдается в современной англоязычной переводческой практике» [Венути, с. 11–12].

В целом О.И. Костикова полагает, что «метафора прозрачного стекла не достаточно точно выражает специфику переводческой деятельности» и ей нужно противопоставить «метафору зеркала». «Зеркальный перевод», по ее мнению, позволяет глубже проникнуть в систему смыслов оригинала, так как «он способен обучить новому восприятию, новому видению произведения, его прочтению в иной пер-

спективе». Но главное при выборе любых методов перевода, заключает О.И. Костикова, все «зависит от личности переводчика, от концепции, предопределяющей его отношение к «своему» и «иному», от его умения интерпретировать «иное», от его мастерства в использовании форм переводящего языка, от его литературного и переводческого дара» [там же, с. 44-47].

В большинстве фундаментальных переводоведческих концепций важное место отводится категории «реципиент – адресат – читатель». Но в постструктуралистских и постмодернистских спекулятивных конструкциях место «читателя», мягко говоря, «факультативно». Так, В. Беньямину (1892-1940) – предтече деконструктивизма и постмодернизма «читатель» не нужен. В его эссе «Задача переводчика» читаем: «Предназначен ли перевод читателям, не понимающим оригинала?» Ответ на этот вопрос – отрицательный, если исходить из постулата Беньямина, что «ни одно стихотворение не предназначено читателю, ни одна картина зрителю, ни одна симфония слушателю». И далее, форсируя свою идею, он утверждает, что: «одна отличительная черта плохих переводов» – неточная передача несущественного содержания, а «от нее не избавиться, куда перевод выражает свою готовность служить читателю. Однако если бы перевод предназначался читателю, то же самое было бы справедливо и в отношении оригинала. Если же оригинал существует не ради читателя, то как в таком случае следует понимать перевод?» В этих туманных постулатах есть один, обескураживающий полностью: «Переводы, являющие собой нечто большее, чем передачу содержания, возникают на свет именно тогда, когда пережившее свое время произведение достигает периода славы (sic!) <...> Жизнь оригинала каждый раз достигает в них еще большего расцвета» [Беньямин, с. 1-8].

Естественными будут вопросы: кто создает славу оригиналу и кто оценивает степень его расцвета? Этот «некто» – читатель, а самый вдумчивый и добросовестный среди них – переводчик. Сам Беньямин являл собой «отчаянного читателя» и собирателя многочисленных цитат. Исследовательница его творчества Хана Арендт (1906-1975) писала, что «цитаты составляют сердцевину каждого беньяминовского текста <...> Беньяминовский идеал – произведение, состоящее из одних цитат и выстроенное настолько мастерски, что оно способно обойтись безо всякого сопроводительного текста». Этот «сюрреалистический монтаж» может, по его мнению, содержать «сопроводительный текст автора, который однако должен сохранить верность исходной цели подобных исследований: проникать в глубины языка и мысли бурением, а не рытьем», т.е. не разрушать всего исследуемого объяснениями, которые должны обеспечить причинную или системную связь». Цель вроде бы вполне очевидна – исследование не должно нести «некое готовое содержание», которое «может быть передано читателю или зрителю» [Арендт, с. 31].

Противоречивость суждений очевидна: его мысль о побуждении читателя к самостоятельным выводам будет фактически реализована в трудах У. Эко, где он ставит вопрос об «открытости текста для интерпретативных усилий читателя», и в последующих теориях «рецепции», толкующих по-новому роль «реципиента» в процессе восприятия, интерпретации, и в конечном счете *со-творения текста* [Новейший философ. Словарь. Постмодернизм, с. 729-730].

Как бы синтезируя послылы полемического зачина, приведем следующее высказывание Н.К. Гарбовского: «В самом деле, после многочисленных и, в основном, не лишенных оснований рассуждений семиологов, литературоведов и других теоретиков художественного текста о том, что текст – это некоторая открытая сущность, которая утрачивает всякую связь с автором тотчас, как оказывается достоинством читателя, что каждый читатель, естественно, видит в тексте то, что видит, а вовсе не то, что видел автор, создается впечатление, что переводчик – это тоже простой читатель, который может видеть в тексте оригинала то, что он видит, основываясь на своем когнитивном опыте. Встав на такую позицию, придется признать, что перевода как такового не существует, так как каждый переводчик будет создавать свое собственное произведение, в силу ума и таланта, лишь отчасти напоминаящее то, что было в оригинальном произведении». И далее: «Вправе ли переводчик приравнивать себя к простому читателю <...> Переводчик и читатель суть категории разные... Переводчик не может только руководствоваться «простым» впечатлением от текста. Его прочтение – это глубочайший лингвистический, культурологический, исторический, эстетический, философский и какой хотите иной анализ текста. Переводческое прочтение оригинала – это истинная герменевтическая деятельность <...> Второй, не менее тяжкий, этап переводческого труда – это этап реконструкции текста на языке перевода иными средствами выражения» [Гарбовский, с. 52].

Философия взаимодействия и взаимоотношений участников процесса производства и потребления «продукта» – переводного текста – драматична, иногда романтическая, иногда комична, а чаще всего *explicite* или *implicite* трагична. Суть конфликтной ситуации заключается в вопросе: что получил «читатель» – перекодированный на его родной язык эквивалентный оригинал, адекватный или прагматический перевод, или преобразованное по понятиям переводчика произведение, отдаленно коррелирующее с оригиналом?

Следующий вопрос – кто в этой триаде «слабое/лишнее» звено?

В определении типов и видов функциональных связей и их реальной или виртуальной значимости собственно и заключается задача настоящих заметок.

Итак, «ролевыми фигурами» переводческого процесса как одного из видов «языковых (дискурсивных) игр» в настоящем эссе являются (1) *автор* исходного текста – реальный (персонифицированный) или виртуальный (умозрительный), (2) *переводчик* индивидуальный/ коллективный – письменный и устный – интерпретатор текста-источника и продуцент текста переводного – «вторичного» («внутреннего», «чернового для себя») или подстрочника «для себя» или «коллективного переводчика» в составе: а) автор ИТ (на родном языке), являющийся также билингвом в рабочей паре языков и участвующий в процессе перевода своего ИТ на ПЯ и «ведущий переводчик» ИТ на ПЯ, с ИЯ на ПЯ или с подстрочника на ПЯ; б) двое и более переводчиков с ИЯ на ПЯ; (3) *читатель* реальный/виртуальный как обобщенный образ целевого потребителя-реципиента на ПЯ и *читатель-специалист* – редактор и критик, являющиеся обычно билингвами в данной паре языков.

2. Проблема «автора» по-прежнему находится в эпицентре современного гуманитарного исследовательского поля. По сей день наблюдается повсеместное смещение

интереса от автора текста к фигуре читателя, выражающееся, в частности, в смене интерпретативных парадигм в философии, литературоведении, семиопрэгматике и т.д. Утверждается по-прежнему тезис – «в тексте говорит не автор, а язык». После Р. Барта свой вклад в «уничтожение личности автора» внес М. Фуко, который утверждал, что автор есть фигура внешняя по отношению к тексту и ей вменяется «роль мертвого в игре письма» [см.: Новейший философ. словарь. Постмодернизм, с. 724].

Конечно, Р. Барт в полемически заостренной фактуре «грехопадения» реальных лиц не видел прямой связи их пороков с содержанием их творения. Вряд ли кто-то в Лермонтове-переводчике заподозрит человека, симпатизирующего лесбиянству, хотя он вполне сознательно заставил «северную сосну» во сне тосковать по «южной прекрасной пальме», а в Тютчеве увидит «настоящего джентельмена, который прикрыл «грех Лермонтова» и заставил «кедр» грезить о «восточной юной пальме» в полном соответствии с «гендерной оппозицией» Г. Гейне: нем. «Ein Fichtenbaum»: «Eine Palme».

Однако, если «антиавторские максимы» Р. Барта и М. Фуко вполне вписываются в концепции онтологической философии и деконструктивизма, то их ценность в полном объеме для теории и практики перевода представляется весьма сомнительной. Еще в начале советской эпохи становления и развития переводоведения проблема взаимоотношений в триаде решалась в совершенно ином ключе. В созданном А.М. Горьким издательстве «Всемирная литература» переводчикам рекомендовалось вначале изучить личность автора оригинала, получить представление об эпохе, в которой он жил и творил, обстоятельно изучить его идиостиль. В 1919 г. было открыто «Бюро научных справок», где сотрудники издательства могли получить помощь при переводе сложных, «экзотических терминов» и т.п. Требовалось высокое качество русского языка перевода. Поощрялись совместные, «хоровые» переводы. Редакторы и переводчики должны были идти рука об руку в работе, все крупные редакторские изменения в тексте перевода должны были производиться с ведома переводчика.

Если обратиться к методам работы конкретных переводчиков этого периода, следует напомнить, в частности, о требованиях к адекватному переводу Ф.Д. Батюшкова (1857-1920): 1) точная передача смысла; 2) наивозможно близкое восприятие стиля; 3) сохранение особенностей языка автора, но без нарушения строя родного языка; 4) соблюдение внешней эмоциональности художественной речи и др. Н.С. Гумилев (1886–1921) в свою очередь писал, что «переводчик поэта должен быть сам поэтом, а кроме того внимательным исследователем и проникновенным критиком, который, выбирая наиболее характерное для каждого автора позволяет себе в случае необходимости жертвовать остальным. И он должен забыть свою личность, думая только о личности автора» [цит. по: Нелюбин, Хухуни, с. 318-320].

Похожим образом работали переводчики издательства «ACADEMIA» в 20-х гг. XX в. Считалось, что переводу должен предшествовать детальный научно-филологический анализ подлинника «со стороны его формы, содержания, исторических особенностей языка и стиля, жанровой специфики, национального своеобразия» и т.п. В духе требований издательства работал, в частности, видный профессионал-переводчик М.Л. Лозинский (1886–1955). В свою очередь «помимо изучения исто-

рии создания текста, его языковых особенностей, фигур стиля оригинала, Лозинский занимался предварительным анализом возможностей русского языка <...> он одним из первых начал уделять особое внимание исторической дистанции текста, определив для себя лексическую архаизацию как одно из средств ее воссоздания» [см.: Алексеева, с. 111–112].

Лучшие традиции этого периода в истории отечественного переводоведения успешно развивались и приумножались в последующие десятилетия деятельности советских ученых.

Очевидно, что категория «автор» традиционно отражает непосредственное соотнесение результатов творческой деятельности с определенным субъектом-исполнителем. Поэтому философско-герменевтический тезис, согласно которому следует «понять автора лучше, чем он сам понимал себя», содержит рациональное зерно для плодотворной переводческой деятельности, а потому деконструктивистская борьба с «репрессивной интенцией автора» (по Ж. Деррида) для теории и практики перевода представляется неадекватной.

Обращаясь к анализу различных типов текста – публицистических, художественных, научных и т.д., исследователи констатируют, что автор в них является важнейшей стилиобразующей категорией и не может быть элиминирован из литературоведческого, а тем более из предпереводческого анализа. Другое дело, что степень его присутствия в разных текстах может быть различной и неоднозначной.

Так, к примеру, стилисты медиатекстов различают три типа автора-коммуникатора – персонифицированный, обобщенный и деперсонифицированный. Категория «автор» определяет коммуникативное взаимодействие автора и адресата через текст. По выражению Г.Я. Солганика, адресат есть «зеркало, в котором отражается автор». На неразрывную связь между автором и адресатом прямо указывал акад. В.В. Виноградов, считавший, что адресат в массовой коммуникации выступает «таким же организующим началом, какое принадлежит автору в художественном тексте». А базовыми признаками текстовой категории образа автора являются наличие в тексте оппозиции «свой – чужой», ориентация на речевой опыт целевой аудитории, использование элементов, репрезентирующих картину мира адресата и характеризующих его стиль жизни и социальный статус [см.: Казак, с. 7].

Разумеется, переводчик не может не принимать во внимание каузальную зависимость данных категорий – «автор»:»читатель», так как «в реальном тексте *авторское начало* как бы рассыпано по нему, представляя собой цепочку модусов, составляющих текст высказываний + метатекст. Модусы как принадлежность отдельных высказываний и показатели метатекста как особые текстовые «нити» сплетаются в авторский узор, оказываясь тем «грунтом», на который накладывается выбор лексики, грамматических средств и композиционного строения текста» [Шмелева, с. 2]. Аутентичность воспроизводства «грунта» в ПТ без учета «авторского начала» недостижима.

Одна из причин, по которой постмодернисты настаивают на изъятии личности автора из анализа текста, заключается в предположении, что она влечет за собой «хаос» в трактовке произведения, заключающийся якобы в появлении возможностей для неограниченного количества интерпретаций текста. Для транслатологии

поливариативность перевода одного и того же произведения – вопрос не «хаоса», а его значимости и славы в читающем социуме, потребности последнего в разнообразии современных переводов.

3. Как ни странно, но в исследуемой триаде самое «слабое звено» – фигура переводчика: во-первых, из-за его объективной неустраимости из межъязыкового посредничества по определению, во-вторых, из-за неизбежного субъективизма в его творческой работе, в-третьих, из-за объективно обусловленной предвзятости в оценке его труда обществом в лице «профессиональных читателей» – коллег, редакторов, критиков и др., а также просто «читающей публики».

Поэтому перевод как одна из разновидностей «языковых/дискурсивных игр» является собой пространство «рисковой деятельности», а переводчика вполне логично можно признать рискован игроком – посредником в межъязыковом диалоге/полилоге инофонов. Диалогичность деятельности переводчика хрестоматийно детерминирована. Это особый уровень межличностной коммуникации в герменевтической обработке исходного и результирующего текстов. Переводчик вступает в контакт с автором/текстом-носителями ИЯ, с одной стороны, и сопрягают свою деятельность с социальным заказом рефлексивного социума-читателя, с другой.

Интерсубъективность в отношениях членов триады объективируется в конечном продукте диалога/полилога – переводном тексте, который по образно-смысловым, лингвостилистическим, а по возможности и по семиотико-конституирующим признакам должен быть «созвучен» оригиналу. Иначе говоря, ИТ и ПТ должны быть равноправными и равнозначными творениями с дискурсивно-эквивалентной/дискурсивно-прагматической точки зрения.

Совокупность профессионально выверенных суждений и расхожих мнений и предубеждений переводчиков о своих коллегам и суждения критиков о «плохих/хороших» переводах и пределах творческих возможностей их авторов могли бы составить многотомную переводоведческую «Википедию». Субъективность положительных и отрицательных оценок работ переводчиков – неотъемлемая черта всей переводоведческой литературы, что однако не мешает, а скорее помогает нескончаемой деятельности по поиску «заветного ключика» к методологии «идеального перевода».

Кому верить? В. Беньямину, который утверждал, что «во всей истории не найти ни одного подтверждения бытующему мнению, согласно которому выдающиеся переводчики непременно являются поэтами, а незначительные поэты – посредственными переводчиками»? [Беньямин, с. 1, 5, 6]. Сам он, видимо, был не совсем удачливым переводчиком, «которого не лень было кому-то критиковать за переводы Бодлера и Пруста» [Чубаров, с. 251–252]. Или согласиться с Н. Гумилевым, уверявшим, что переводчик поэзии сам должен быть поэтом? Лично он неплохо совмещал оба вида деятельности. Его перевод того же Бодлера, в частности, «замысловатого стихотворения» последнего под названием «*La mort des amants*» («Смерть любовников») получил вполне благоприятную критику [см.: Лаццарин, с. 170-171].

Приверженность переводчиков к разным моделям перевода – одна из причин появления новых переводов одного и того же оригинала. Этот феномен, в частности, ярко проявляется в выборе режиссером адекватного его сценическому замыслу

переводческого варианта той или иной пьесы, например, Шекспира. В этой связи М.Л. Гаспаров как-то заметил: «Перевод нужен отдельный не только для чтения и для сцены, но и для каждой постановки. Козинцев ставил не «Гамлета», а пастернаковский перевод: подставить под его кадры перевод Лозинского невозможно» [Гаспаров, с. 47-48].

С другой стороны, В.Я. Брюсов считал, что Бальмонт «из плохих переводчиков – худший», ибо «совсем... пренебрегает стилем автора, перевода и Шелли, и Эдгара По, и Бодлера одним и тем же в сущности бальмонтовским языком» [Нелюбин, Хухуни, с. 307-308].

Г.-Г. Гадамер, исходя из презумпции «онтологической неперевоаемости» из-за асимметрии языков, язвительно замечал, что «переводимые книги представляют собой обычно настоящие чудовища, это набор букв, из которых вынули дух <...> Переведенное предложение, если, конечно, *маститый переводчик (курсив наш. – Э.М.)* не преобразил его так, что мы перестаем замечать стоящее за ним живое предложение оригинала, – все равно что карта в сравнении с ландшафтом» [Гадамер, с. 59].

Число самых противоречивых мнений о творчестве одних и тех же лиц в литературе можно найти великое множество. Веское слово в оценке качества переводов все-таки остается за читательскими предпочтениями и временем их «жития». Переводческие школы М.Л. Лозинского, С.Я. Маршака, А.В.Федорова, В.Н. Комиссарова и других отечественных корифеев перевода, несмотря на шквал критики и хулы, доказали свою теоретическую и практическую состоятельность и заложили прочные основы «классического» отечественного переводоведения. Однако гарантией спасения их от застоя и консервации должны послужить новые веяния и течения в науке о переводе, видное место в которых во всех странах-гегемонах перевода занимает мощная концепция философско-филологического «герменевтического поворота» в современной транслатологии [см.: Мишкуроев, 2013, ч.1].

Для герменевтической парадигмы перевода характерно оптимальное сочетание разнообразных «частных» моделей типа «семантической/семантико-семиотической», «трансформационной», «ситуативной/ситуативно-денотативной», «функционально-прагматической» и др., а также специфических способов и приемов преодоления «непереводимого» при следовании систематизирующему базовому принципу превалирования смыслополагающего и смыслоорганизующего алгоритма.

Обогащаемая новыми междисциплинарными подходами – герменевтико-филологическим, концептуально-культурологическим, нейролингвистическим, корпусно-лингвистическим и в целом антропоцентрическим – к исследованию сущности переводческой деятельности, наука о переводе в XXI в. вступает в креативную полосу своего инновационного развития. И оттого, насколько успешно новое поколение переводоведов и практиков перевода сумеет освоить и обогатить современные транслатологические парадигмы и внедрить их в реальный переводческий процесс, будет зависеть качественный прорыв в теории и практике перевода.

4. Социологи, философы, филологи и другие специалисты в области гуманитарных наук с тревогой отмечают, что «люди все меньше читают». Действительно, в эпоху Интернета, спутникового телевидения, мобильного телефона, интернет-теле-

фонии и всевозможных мультимедийных гаджетов физическое проживание в языковой среде перестало быть единственным эффективным способом для погружения в изучаемый язык – родной и иностранный.

Зрительно-технический ряд существенно потеснил традиционное чтение. В.А. Подорога на уже упоминавшемся «философском круглом столе» констатировал, что «сегодня время чтения резко сокращается; массмедийный, информационный поток доставляет необходимое знание о мире грубо и просто, и всеми возможными техническими способами. Нужда в чтении <...>, в страстном желании читать проходит». Его поддержали коллеги-философы и литераторы: «Время чтения сокращается не только в литературе, коллег своих мы тоже почти не читаем», – утверждает Н.С. Автономова. – «И вообще все меньше читаем что бы то ни было». Ей вторит акад. В.А. Лекторский: «Книжный текст все больше вытесняется экранным изображением и звуком, но это уже иное восприятие текста и другая культура чтения. Как негативную тенденцию в школе и вузе следует отметить нежелание учеников и студентов читать первоисточники, ограничиваясь в лучшем случае «скачиванием» из Интернета «википедиевских выжимок» [Философия и литература, с. 2, 23 и др.].

Печатная книга несомненно отодвигается электронными медиатекстами. Однако парадокс ситуации заключается в том, что круг «переводного чтения» постоянно расширяется за счет зарубежной научной, философской и художественной литературы как в бумажно-печатном, так и электронном виде. Интернет существенно облегчил работу переводчика, расширив инструментарий «переводческого цеха» [Шевчук, 2010]. Так, только «выдающихся философских памятников» переведено и возвращено из небытия... сотни, тысячи названий». И тем не менее, заключает Подорога, «классическая литература в своих лучших образцах больше не литература для чтения – она предмет изучения. В частности, это приводит к тому, что сегодня чтение, фактически, становится профессией <...> В социуме выделяется особая прослойка *специальных читателей* (*курсив наш. – Э.М.*), которую Р. Барт назвал аристократией чтения» [Философия и литература, с. 23]. Полагаем, однако, чтобы «смерть читателя» не стала всеобщим поветрием, многое будет зависеть от тяжелой повседневной работы гуманитариев – «аристократов чтения» по осуществлению «второй культурной революции» во всех слоях современного компьютеризованного общества.

Одним из средств «принуждения к чтению», в частности, является переводная литература, которая способствует формированию у молодежи, изучающей иностранные языки, образно-символического восприятия ПТ как феномена «языкового гостеприимства» – принятия «другого», желания «проживать в иноязычном пространстве» путем сравнения оригинала и перевода, настроенности на получение, по образному выражению П. Рикера, «удовольствия принять в своем доме чужую речь». Для читателя специальной, профессиональной литературы соответствующие тексты должны быть оснащены квалифицированными примечаниями, комментариями, перекрестными сносками и т.п. Известно, например, что в философских кругах переводы соответствующих трактатов зарубежных коллег без наличия указанного информационно-ссылочного аппарата считаются абсолютно неприемлемыми.

Пример внимательного отношения к читателю продемонстрируем на опыте совместной работы редактора и переводчика в лице соответственно А. Левинсона и

Н. Гумилева, работавших вместе с момента основания «Всемирной литературы» осенью 1918 г. Гумилев представил перевод известного цикла из пяти стихотворений Леконта де Лилля «Малайские пантумы». Строки «Du santal au géroflief / L'épervier pousuit la colombe» он переводит как «Бросаясь с бука на сандал, / Орел за горлинкой стремится». Левинсон замечает: «Быть может, «с пальмы»; кажется, на Яве есть: «Минуя пальмы и сандал». Гумилев принимает вариант «с пальмы». Этот пример показателен в том отношении, пишет исследовательница творчества Н.С. Гумилева итальянская славистка Ф. Лаццарин, что «перед нами перевод специальных и редких терминов, на котором сосредоточивались в вышеупомянутом «Бюро научных справок»... «Géroflief» – это устаревшая форма редкого слова «géroflief», что обозначает малайское растение, известное в России как «гвоздичное дерево». Найти подходящий русский эквивалент в контексте стихотворного текста было невозможно, но по сравнению с «буком» пальма вернее передает этот экзотический образ русскому читателю» [Лаццарин, с. 173-174].

Очевидно, что в общем плане речь идет об известном постулате Ф. Шлейермахера о необходимости «приближения читателя к автору» как способу его приобщения к «иной культуре» и обогащения языка перевода.

В исследуемой нами сфере деятельности к категории «профессиональный читатель» относится переводчик, редактор и критик переводов. Все они, по известной шутке, «читают оригинал и его перевод первый раз очень медленно, а второй – еще медленнее». Это категория наиболее внимательных, вдумчивых и компетентных читателей. Не исключено, что именно им, в частности, приписывается способность (по Канту) «понять автора лучше его самого» и «выявить скрытые, неизвестные или, по разным соображениям, не приведенные последовательно автором идеи».

Вопрос о взаимосотрудничестве переводчика, редактора и критика переводов требует самостоятельного тщательного исследования.

Обращаясь к философско-культурологической стороне изучения категории «читатель», напомним, что ряд наиболее последовательных постструктуралистов и деконструктивистов рассматривают фигуру читателя на начальном этапе как участника «активной интерпретации» или даже как «источника смысла», так как «каждый читатель овладевает произведением... и налагает на него определенную схему смысла». Соответственно, считал Р. Барт, фигура читателя конституируется как фигура «не потребителя», а «производителя текста» [см.: Новейший философский словарь. Постмодернизм, с. 617-618].

Подобная трактовка никак не сопрягается с пониманием участников переводческого процесса как «читателей», обнаруживающих в тексте оригинала явные и скрытые смыслы, а также свои смыслы и коннотации, введение которых в ПТ обуславливается системой, нормой и узусом функционирующего ПЯ.

* * *

В настоящей работе рассмотрена одна из важнейших составляющих герменевтического процесса концептуального «порождения – перерождения и судьбоносного предъявления переводного текста» заинтересованному читателю, который оказывается в триаде «автор – переводчик – читатель» самым «сильным звеном». Междис-

циплинарность переводческого процесса однозначно снимает вопрос о чисто «внутритекстовом» толковании источника без обращения к фоновой предыстории его создания. Мы выражаем убеждение в конечной предназначенности перевода «целевому читателю» и релевантности фигуры автора на стадии переводческого предположения, а также в органической предопределенности «хаоса» поливариативности переводов знаковых произведений в хронотопическом континууме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Алексеева И.С.* Текст и перевод. Вопросы теории. – М.: Международные отношения, 2008. – С. 90-91.
- Арендт Х. Вальтер Беньямин.* 1892-1940/ Оп. В кн.: Арндт Х. Люди в темные времена. – М.: МШПИ, 2002/ http://krotov.info/libr_min/01_a/re/ndt_17.htm
- Барт Р.* Смерть автора/ Избран. работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1994/ <http://www.durov.com/literature1/barthes-94e.htm>
- Беньямин В.* Задача переводчика. Предисловие к переводу «Парижских картин» Бодлера/ <http://belpaese2000.narod.ru/Trad/benjamin.htm>
- Венути Л.* Из книги «Переводчик как невидимка»/ philol.msu.ru>Кафедра общей теории>images/stories/venuti.doc
- Гадамер Г.-Г.* Актуальность прекрасного.– М.: Искусство, 1991.
- Гарбовский Н.К.* Теория перевода во Франции: история и современность// Вестник Пятигорского гос. лингвистич. ун-та. № 2-3, 2004. – С. 50-54.
- Гаспаров М.Л.* Записи и выписки. – М.: Новое литературное обозрение, 2012.
- Казак М.* Специфика современного медиатекста/ <http://www.discourseanalysis.org/ada6/st42.shtml>
- Костикова О.И.* Переводческая критика: «Прозрачность» vs «Зеркальность»// Вестник Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. № 3, 2010. – С. 41-54.
- Лаццарин Ф. Н.С.* Гумилев – переводчик и редактор французской поэзии во «Всемирной литературе»// Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. № 3, 2012. – С. 163-177.
- Мишуров Э.Н.* «Герменевтический поворот» в современной теории и практике перевода// Вестник Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. № 1, 2013. (Часть 1)
- Новейший философский словарь. Постмодернизм. – Минск: Современ. литератор, 2007.
- Перевод в XIX веке| ТрансЕвропа/ <http://transeurope.ru/publications/perevod-v-xix-veke.html>
- Рикер П.* Парадигма перевода. Лекция, прочитанная на факультете протестантской теологии в Париже в октябре 1998 г./Пер. М. Эдельман/ <http://www.belpaese2000.narod.ru/Trad/ricoeur.htm>
- Философия и литература: проблемы взаимных отношений (материалы «круглого стола»/ http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view...
- Чубаров И.М.* Перевод как опыт нечувственных уподоблений. Причины неудач переводов «Задачи переводчика» В. Беньямина на русский язык// Логос, № 5-6, 2011. – С. 237-252.
- Шевчук В.Н.* Электронные ресурсы переводчика. – М.: Либрайт, 2010.
- Шмелева Т.В.* Автор в медиатексте/ <http://www.novsu.ru/npe/files/um/1588617/portrait/Data/...>

Моцажс М.

Католический университет Люблина имени Иоанна Павла II
г. Люблин (Польша)

M. Mocar

John Paul II Catholic University of Lublin
Lublin (Poland)

ЗАКАДРОВЫЙ ПЕРЕВОД И СУБТИТРЫ — ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ КИНОПЕРЕВОДУ

VOICE OVER AND SUBTITLES — FROM MY EXPERIENCE IN TEACHING FILM TRANSLATION

Цель настоящего доклада – дать характеристику компетенциям, каких должны достичь студенты в рамках переводческой специализации, а затем показать способы формирования таких компетенций для того, чтобы профессионально переводить фильмы, используя технику закадрового перевода и субтитров. Под понятием *компетенции* понимается достижение следующих компонентов: знаний, умений и навыков, благодаря которым переводчик в состоянии выполнить профессиональный перевод. В кинопереводе самыми важными компетенциями, составляющими общую переводческую компетенцию, являются: 1) языковая (исходная, здесь важны широкие знания иностранного и родного языков), 2) культурная, 3) интерсемиотическая (умение использовать отношения между образом и словом для правильного выбора стратегии адаптации или экзотизации), 4) техническая (главным образом, в рамках редактирования переводного текста), 5) социальная (умение переводчика сотрудничать с диктором во время подготовки закадрового перевода) компетенции. В докладе будут представлены способы подготовки студентов-филологов к компетентным кинопереводам.

In this paper an attempt was made to define the competences of the film translator, the gaining of which is provided for in the curriculum of the translation specialisation. The curriculum includes mastery of two basic techniques of film translation: voice-over technique and subtitles. The term “competences” is understood as a combination of possessed information, skills and habits, thanks to which the translator is capable of doing a professional translation. The most important partial competences in film translation, constituting overall translation competence, include 1) linguistic competence (basic competence involving a consolidated knowledge of both a foreign language and a mother tongue), 2) cultural, 3) intersemiotic (focused on the text-picture relations in film translation, which are crucial for the choice of a translation strategy), 4) technical (consisting in the skilled editing of a translated text), 5) social (providing for the conditions of teamwork: the work of the translator and the voice-over artist). The paper also presents selected methods of professional preparation of future translators for doing film translations with the use of two techniques: voice-over translation and subtitles.

Ключевые слова: киноперевод, закадровый перевод, субтитры, переводческие компетенции

Key words: film translation, voice-over technique, subtitles, translation competence.

Культура XXI века считается аудиовизуальной культурой. Внутрикультурная и межкультурная коммуникация очень часто осуществляется при помощи слов и образов. Образ приобрел особое значение в эпоху глобализации. Как верно замечает В.Е. Горшкова, «в эпоху глобализации читатель в определённой степени уступает место зрителю. Наш век – это век визуального представления, когда коммуникация осуществляется не только благодаря слову, но и благодаря мимике, жесту, тону голоса» [Горшкова, 2006, с. 230]. Образ становится все более надежным, универсальным и легким по сравнению с традиционной вербальной коммуникацией средством передачи информации. Этот факт обусловлен также стремительным развитием высоких технологий в нашей жизни, способствующих визуальной передаче информации. Важным средством реализации такой информации считается фильм. В последнее время возросла заинтересованность в кинопродукциях, затем в их дистрибуции и, конечно, в профессиональном кинопереводе. Вышеуказанные предпосылки повлияли на то, что занятия по кинопереводу включены в программу обучения переводу студентов славянской филологии. Студентам предоставляется возможность выучить основные принципы приготовления закадрового перевода и субтитров, так чтобы стать вполне компетентными кинопереводчиками.

В настоящей статье предпринимается попытка дать характеристику компетенциям, каких должны достичь студенты в рамках переводческой специализации и показать способы формирования таких компетенций для того, чтобы профессионально переводить фильмы, используя технику закадрового перевода и субтитров. Под понятием *компетенции* понимается совокупность следующих компонентов: знаний, умений и навыков, благодаря которым переводчик в состоянии выполнить профессиональный перевод [Латышев, 2007, с. 12]. На основании собственного опыта обучения переводу и опыта практического киноперевода предлагаю перечислить самые существенные компетенции, составляющие общую переводческую компетенцию. Итак, в кинопереводе самыми важными являются: 1) языковая, 2) культурная, 3) интерсемиотическая, 4) техническая и 5) социальная компетенции.

Ниже рассмотрим подробнее суть каждой из вышеперечисленных составляющих. Исходной компетенцией считается **языковая компетенция** (*выделено мной – М.М.*), включающая в себя широкие знания языка на всех его уровнях и умение использовать эти знания в условиях любой коммуникации в определенном языке. Языковую компетенцию я считаю составляющей общей переводческой компетенции, потому что она обуславливает весь процесс любого перевода. В других условиях, например, внутриязыковой коммуникации языковая компетенция рассматривается как самостоятельная компетенция носителя данного языка, вне рамок переводческой. Относительно контекста киноперевода можно, по моему мнению, выделить два основных типа языковой компетенции: рецептивная компетенция по отношению к иностранному языку, который в условиях киноперевода, как правило, считается языком оригинала и продуктивная компетенция по отношению к языку перевода, т.е. родному языку. На основании многих наблюдений считаю, что второй тип компетенции недооценивается студентами. У многих возникает ложное впечатление, что формулировка текста перевода на родном языке не доставляет больших

затруднений. Тем временем киноперевод руководствуется своими правилами. Итак, закадровый перевод представляет собой аудио-видео ряд с смонтированным поверх оригинального звука, это голос одного или нескольких дикторов. Для этого требуется корректно и сжато передавать информацию, полученную из оригинальной версии фильма, предназначенную для массового восприятия. Важно, чтобы такой перевод был легким в слуховом восприятии. Закадровый перевод не требует синхронности передачи информации (в отличие от дубляжа). В принципе, следя за диалогами в закадровом переводе, замечаем, что переводная версия короче оригинальной. Сравнить обе версии нетрудно, так как не убираются оригинальные голоса актеров. Относительно субтитров также предлагается выучить студентов резюмировать тексты, уместно их сокращать, отличать самую существенную информацию от избыточной. Это обусловлено техническими ограничениями техники субтитрования. Поэтому на начальном этапе обучения кинопереводу рекомендуются многочисленные упражнения, цель которых – выработать у студентов навыки умело сокращать получаемую информацию.

Языковая компетенция проявляется во многих языковых ситуациях. Я сосредоточу свое внимание на одном речевом аспекте: языковой игре – приему, получившему широкое распространение в кинокомедиях, хотя не только. Ниже приводится пример из фильма Андрея Звягинцева *Елена*, в котором такая языковая игра появляется, а затем польская версия, переведенная студентами на занятиях по переводу:

- | | |
|-------------|--------------------------------------|
| 1) Владимир | Не понимаю, зачем я это делаю. |
| Катя | Не понимаешь, за что платишь? |
| Владимир | За что <u>расплачиваюсь</u> . |
| Катя | Только <u>не расплачься</u> , ладно? |
| Владимир | Любишь ты эти игры в слова. |
| Vladimir | Nie wiem, dlaczego to robię. |
| Katia | Nie wiesz, za co płacisz? |
| Vladimir | Za co płaciłem. |
| Katia | Tylko nie płac teraz łzami. |
| Vladimir | Lubisz te gry słów. |

(*подчеркнуто мной – М.М.*)

Суть языковой игры заключается в возможности использовать разные по значению, но похожие по внешней форме глаголы *расплачиваться* и *расплакаться*. Хотя оригинальная версия вполне понятна студентам, то оказывается, что ее перевод на польский язык доставляет много затруднений, требует от них задуматься, при помощи каких средств польского языка удастся сохранить общий смысл такого высказывания. После многих попыток был отработан оптимальный вариант *nie płac teraz łzami* (что в буквальном переводе обозначает: *Только не плати сейчас слезами* – *подчеркнуто и перевод – М.М.*).

Следующая компетенция – **культурная** (*выделено мной – М.М.*). Она считается «универсальной» для переводчика любых текстов, так как всякий текст, в том числе аудиовизуальный, есть культурное явление. Фильм – это средство передачи культурной информации, если к тому же имеем дело с переводным текстом, мо-

жем утверждать, что такой фильм способствует межкультурной коммуникации. В условиях подготовки студентов к кинопереводу учитываются следующие аспекты: способность замечать студентами культурные явления, типичные для культуры оригинала, способность оценки, насколько такие явления будут понятны польской аудитории и умение использовать в кинопереводе подходящую переводческую стратегию. В этом контексте рассматриваются предпосылки применения адаптации и экзотизации и умение приспособить стратегию к технике киноперевода. С целью проиллюстрировать обсуждаемый вопрос приведу следующий пример из кинокомедии Леонида Гайдая (*Кавказская пленница или новые приключения Шурика*):

2) Тоже мне Тарапунька Dowcipniś się znalazł!
и Штепсель нашелся!

3) Короче, Склихасовский! Krócej, naukowcu!
(*подчеркнуто мной – М.М.*)

В нижеприведенных фрагментах субтитров (пример 2) появляется известный комический дуэт актеров Ефима Березина (электромонтер Штепсель) и Юрия Тимошенко (милиционер Тарапунька), а также знаменитый врач Склихасовский (пример 3). В переводной версии применяется стратегия адаптации, которая достигается путем использования в переводе приема генерализации (вместо конкретных фамилий появляются аппелятивы). Обсуждая со студентами оправданность применения именно стратегии адаптации, мы пришли к выводу, что польским зрителям эти фамилии неизвестны, в то время как в русской культуре такие цитаты стали крылатыми выражениями. Во-вторых, процитированные польские варианты короче оригинальной версии. Короткость выражения мыслей, как отмечалось выше, это важнейший принцип техники субтитров.

Во время занятий по техникам обучения кинопереводу необходимо уделить внимание отношениям между словом и образом, т.е. визуальным и словесным представлением содержания аудиовизуальной программы, в том числе фильма. Оба кода становятся существенным источником передачи информации. Занимаясь кинопереводом, переводчик имеет возможность работать исключительно со словесным материалом (т.е. он переводит текст), тем не менее должен учитывать также информацию, которая выражена в визуальном плане. Параллельность передачи информации при помощи визуального и вербального кодов неоднократно приводит к т. наз. редунданции (т.е. избыточности) информации, позволяет переводчику пропускать некоторые реплики героев, что считается очень полезным во время редактирования субтитров, в которых переводчик вынужден отказываться от передачи в переводе приблизительно 30% информации из оригинальной версии. Имея в виду такие предпосылки, студентам рекомендуется пропускать следующую информацию: некоторые выражения речевого этикета (формулы приветствия, прощания, разговора по телефону). Сама ситуация в фильме замещает необходимость дополнительного вербального выражения. Кроме того, в ряде случаев пропускаются адресативы – смотря на фильм, видим участников разговора и если, следя за сюжетом фильма, видим тех же героев несколько раз, их персоналии нам хорошо известны. Ниже

приводится пример субтитров из фильма Леонида Гайдая, в котором переводная версия значительно короче оригинальной:

4) – Стоматологическая клиника? – Przychodnia dentystyczna?

Алло!

Добавочные 362.

Wewnętrzny 362.

Будьте добры, позовите,

Chciałabym mówić z doktorem!

пожалуйста,

Antonem Szpakiem

Антон Семеновича Шпака,

будьте любезны –

– Антон Семенович, вас!

– Кто спрашивает?

– Kto to?

– Какая-то женщина.

– Kobieta.

(подчеркнуто мной – М.М.)

Параллельность это одно из самых употребительных отношений между визуальным и вербальным кодами. Вместе с тем существенным для экономного перевода является отношение комплементарности, в котором короткая словесная информация получает смысл исключительно в случае одновременного визуального восприятия [Tomazkiewicz, 2006, с. 60]. В данном случае могут использоваться дейктические слова, их значение определяется положением в определенном месте и времени. В этой функции выступают, как правило, местоимения и местоименные наречия. Употребление их переводчиком, особенно в субтитрах, позволяет сэкономить место:

5) Да, кстати, вам от меня

A to ode mnie na pamiątkę.

маленький сувенир.

6) А разве во всей Москве один

Czy w Moskwie tylko doktor

Шпак имеет замшевую куртку?

Szpak ma taką marynarkę?

7) А вы с магнитофоном пришли

Przyszliście tu z magnetofonem?

к Шпаку?

(подчеркнуто мной – М.М.)

Употребление в польской версии слов *to, taką, tu* считается вполне допустимым, так как зрителю вместе с появлением на экране субтитров, предоставляется возможность посмотреть на образ, в котором дается объяснение употребляемых в переводе дейктических слов. Значит, относительно аудиовизуального перевода целесообразно выделить **интерсемиотическую** компетенцию (*выделено мной – М.М.*), которая сводится к умению замечать взаимоотношения между двумя знаковыми системами: словом и образом, а затем использовать их в способах передачи информации в переводе. Такие умения закладывают солидный фундамент для работы будущего переводчика.

Интерсемиотическая компетенция считается отличительной составляющей общей компетенции кинопереводчика.

К следующей компетенции, типичной скорее всего для киноперевода, следует отнести **техническую** компетенцию (*выделено мной – М.М.*). Как справедливо

отмечает Е.В. Богданов, на возникновение и развитие аудиовизуального перевода напрямую повлияло развитие техники [Богданов, 2011]. К тому же, развитая техника помогает быстрее приготовить киноперевод. В условиях закадрового перевода существенную роль играет студия, в которой профессиональный диктор начитывает переведенный текст, для приготовления субтитров рекомендуются или даже требуются специальные компьютерные программы, помогающие профессионально, с учетом всех технических требований выполнить перевод. Добавим, что технических требований в кинопереводе значительно больше, чем в другом переводе.

Во время занятий по кинопереводу студенты как в закадровом переводе, так и в субтитрах записывают таймкоды, т. е. время начала и конца произношения фразы. Они получают информацию, что субтитры должны располагаться в два ряда, чаще всего посередине кадра (реже они выровнены по левому краю), количество знаков в ряду, как правило, не должно превышать 40 (вместе с пробелами). Отводимое для чтения время составляет 2-3 секунды. Если текст демонстрируется 6 секунд и более, у зрителей наблюдается тенденция читать его второй раз.

Под понятием технической компетенции понимаются также правила редактирования переводного текста в закадровом переводе. С целью облегчить работу диктора, переводчику рекомендуется употреблять условные знаки, которые помогут диктору правильно прочитать текст. Студентам предоставляется возможность познакомиться с такими условными обозначениями, а затем они самостоятельно применяют их в переводе. Ниже приводится фрагмент закадрового перевода из фильма *Елена*, выполненного студенткой с учетом таких обозначений:

8) Женщина (00:32:55) Фитнес-клуб «Enjoy», Ирина, здравствуйте. Секундочку, я вас соединю. (00: 33:00)

Kobieta (00:32:55) Fitness Klub [Endzój], Irina z tej strony. / Chwileczkę, już łączę. (00:33:00)

9) Владимир (00:45:46) Это что, ты итоги подводишь? Для тебя деньги тоже важны. (00:45:51)

Vladimir (00:45:46) A ty co, robisz bilans mojego życia? Dla ciebie pieniądze też są ważne. (00:45:51)

В приведенных текстах применены некоторые принципы, а именно: иноязычные названия транскрибируются и приводятся в квадратных скобках. Там, где в оригинальной версии появляются интервалы, переводчик записывает их при помощи знака «/», линией подчеркивает те фразы, которые требуют более выразительного произношения. Эти условные обозначения известны профессиональным переводчикам и дикторам. Используя такие знаки, переводчик сотрудничает с диктором, который начитывает текст в студии без предварительного приготовления. В условиях работы в студии проявляется последняя компетенция кинопереводчика – **социальная** (выделено мной – М.М.), под которой понимается умение сотрудничать. Несмотря на то, что в студии текст читает диктор, переводчик должен присутствовать при звуковой записи такого текста. Случается, что диктор замечает ошибки в переводе, о которых должен сообщить переводчика. Самое главное – только переводчику как автору разрешается корректировать текст. Именно за переводчиком остаются

авторские права. В некоторых ситуациях точки зрения переводчика и диктора могут расходиться, в таких случаях рекомендуется воспользоваться услугами консультанта по языковым вопросам. Студенты получают возможность познакомиться с условиями работы диктора.

Подытоживая, следует обратить внимание на задачи, которые ставятся перед преподавателем, обучающем кинопереводу. Итак, к важнейшим следует отнести:

- 1) ознакомить студентов с основными техниками киноперевода;
- 2) дать представление о различных знаковых системах, о взаимосвязи образа и слова;
- 3) осведомиться о необходимости постоянного повышения своих языковых компетенций в области знаний родного языка;
- 4) выучить правила применения переводческих стратегий;
- 5) выработать навыки пользоваться техническими пособиями;
- 6) выучить правильно редактировать переводной текст.

Реализация этих задач необходима для достижения переводческих компетенций будущих кинопереводчиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Богданов Е.В.* К вопросу о специфике аудиовизуального перевода в России и Финляндии [Электрон. ресурс] / Е.В. Богданов. 2011. – Режим доступа: <http://www.petsu.ru>
- Горшкова В.Е.* Перевод в кино Текст. / В.Е. Горшкова. Иркутск: МИГЛУ, 2006. 278 с.
- Латышев Л.К.* Технология перевода: учебное пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов / Л.К. Латышев. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 192 с.
- Tomaszkiewicz T.* Przekład audiowizualny / T. Tomaszkiwicz. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2006. 233s.

Поморцева Н.В.
Российский университет дружбы народов
г. Москва (Россия)

N.V. Pomortseva
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow (Russia)

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРУППЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

PROBLEMS OF TEACHING TRANSLATION STUDIES TO FOREIGN STUDENTS SPECIALISING IN HUMANITIES AND STUDYING RUSSIAN AS SECOND LANGUAGE IN A MULTICULTURAL GROUP AND WAYS OF THEIR SOLUTION

В статье представлен круг проблем, возникающих при обучении переводу иностранных студентов гуманитарных специальностей в условиях поликультурной группы. Автор предлагает методические пути их решения в рамках продвинутого курса изучения русского языка как иностранного «Теория и практика перевода». Преподавание данного курса осуществляется в аспекте межкультурной коммуникации, что позволяет посредством русского языка формировать у инофонов базовые, специфические и специальные составляющие переводческой компетенции.

The article explores a range of difficulties, which arise in teaching the course of translation studies to foreign students specialising in humanities in multicultural group. The author offers methodological solutions of such problems while studying Russian as second language at an advanced level. The course «Theory and Practice of Translation» follows ideas of intercultural communication, which allows developing basic, specific and special components of translator's competence by the means of Russian language.

Ключевые слова: теория перевода, практика перевода, русский язык как иностранный, интегрирующий фактор, поликультурная учебная группа.

Key words: translation theory, translation practice, Russian as foreign language, integrating factor, multicultural group.

Обучение переводу студентов-иностранцев гуманитарных специальностей осуществляется в рамках продвинутого курса изучения русского языка как иностранного «Теория и практика перевода» в VII семестре и опирается на практическое владение русским языком как средством общения, соответствующее требованиям «Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение» (М., Санкт-Петербург, Изд-во Златоуст, 1999).

Данная дисциплина, с одной стороны, призвана систематизировать знания, полученные иностранным студентом за весь период изучения русского языка, начиная с

подготовительного факультета и до последнего курса бакалавриата. Но эта систематизация должна пройти в новом для студента ракурсе, где русский язык выступает в роли переводящего языка, а студент – в роли переводчика. С другой стороны, несмотря на небольшую продолжительность – один семестр – дисциплина «Теория и практика перевода» создает необходимую теоретическую базу для успешного преодоления трудностей, возникающих в переводческой практике, формирует умение выстраивать собственную переводческую стратегию, принимать обоснованные переводческие решения. Для иностранных студентов гуманитарных специальностей это единственный курс, связанный с переводом. В то же время значение его огромно, так как в большинстве случаев базовые, специфические и специальные переводческие знания необходимы в их будущей профессиональной деятельности.

В области перевода ученые кафедры русского языка и межкультурной коммуникации РУДН исходят из постулата, что перевод – это деятельность, призванная, в первую очередь, обеспечить адекватную и эффективную межкультурную коммуникацию. Такая коммуникация возможна, если переводчик учитывает культурные особенности сторон, особенности их языкового сознания.

На наш взгляд, особенности обучения переводу иностранных студентов гуманитарных специальностей, владеющих русским языком на достаточном уровне, заключаются в следующем:

Во-первых, подход к обучению переводу на русский язык должен строиться на изучении и описании типичных трудностей перевода оригинальных иноязычных текстов, независимо от вида (жанра) перевода. Таковыми являются, например, трудности передачи на другой язык безэквивалентной лексики, образных средств языка, фигуральных выражений, перевод интернациональной лексики, овладение техникой перевода слов-клише и фраз-клише, «ложные друзья переводчика». По сути, иностранный студент с первых минут пребывания в России находится в роли переводчика. К тому же на четвертом году обучения владеет терминологией своей специальности («Политология», «Социология» и др.), и изучает тексты разных стилей и жанров в рамках аспектного обучения дисциплине «Русский язык как иностранный».

Во-вторых, изучение дисциплины «Теория и практика перевода» вооружит переводчика-практика в лице иностранного студента не только общетеоретическими положениями, но и рядом конкретных рабочих рекомендаций в области собственно техники перевода. Эти рекомендации определяют линию поведения переводчика в трудной языковой ситуации, оставляя за ним свободу выбора окончательного решения.

В-третьих, профессиональный подход к переводу, как научное направление, основанное на использовании данных ряда наук, позволяет иностранному студенту интегрировать все полученные знания в инокультурной среде обучения и языкового существования применительно к деятельности переводчика на русский язык. Интегрирующим фактором выступает русский язык, который в данных условиях выполняет несколько функций: язык обучения (весь процесс обучения переводу осуществляется на иностранном для студентов языке); исходный язык; переводящий язык. Все практические задания ориентированы на перевод с родного языка учащихся на русский язык и с русского языка на родной.

Реализация данных подходов в процессе обучения переводу иностранных студентов позволяет не только систематизировать их знания русского языка, но и ощутить свои реальные возможности использования этих знаний в области профессионального перевода.

Однако на практике ситуация осложняется тем, что преподаватель в большинстве случаев вынужден работать в поликультурной группе, где русский язык является единственным языком общения. Одновременно в учебной группе обучаются студенты из разных стран мира, что в процессе изучения дисциплины «Теория и практика перевода» исключает возможность ориентации на конкретную пару языков. В данных условиях формируется совокупность следующих методических проблем: невозможность опираться на конкретную пару языков, следовательно, необходимость большей вариативности заданий, большей доли самостоятельной работы учащихся, трудности контроля качества и адекватности перевода с родного языка учащихся на русский.

Какие же методические решения данных проблем возможны?

Нами определены следующие компоненты методической системы обучения переводу иностранных студентов гуманитарных специальностей:

Целевой компонент – формирование базовых, а также специфических и специальных составляющих переводческой компетенции; развитие общенаучной компетенции; создание теоретической основы для эффективного овладения практическим переводом на русский язык.

Диагностический компонент включает анкетирование, диагностику языковых, коммуникативных и психологических проблем с целью дидактической профилактики «культурного», «коммуникативного» и «лингвистического шока» в переводческой деятельности.

Содержательный компонент включает в себя следующие разделы: основы общей теории перевода; основные вопросы переводческой практики; лексико-семантические и грамматические трансформации; перевод на русский язык текстов разных стилей и жанров; профессиональный тренинг переводчика; актуальные проблемы теории перевода и их роль в оптимизации переводческой практики.

Индивидуально-личностный компонент предполагает удовлетворенность иностранных студентов процессом обучения переводу на русский язык, психологическую комфортность обучения, активность, развитие языковых способностей, обогащение словарного запаса.

Поведенческий компонент включает тренинг толерантного вербального и невербального коммуникативного поведения; национально-культурные стереотипы поведения; теоретические сведения об особенностях русского коммуникативного поведения и т.д.

Деятельностный компонент выражается в активном комплексном тренинге устного перевода, в создании текстов разных жанров и стилей на русском языке, как в устной, так и в письменной форме. Данный компонент включает в себя и перевод с родного языка на русский.

Профессионально-ориентированный компонент заключается в изучении профессиональной лексики, социальных ролей и невербального коммуникативного поведения, свойственного будущей профессии.

Особое место в системе компонентов модели занимает *рефлексивный* компонент, который представляет собой совокупность готовностей языковой личности к осуществлению переводческой деятельности:

- готовность к восприятию инокультурного аутентичного звукового и видеоряда;
- готовность к использованию инациональной лексики;
- готовность к пополнению словарного запаса инациональной лексикой;
- готовность к вербализации своего мировосприятия и мироощущения, своих мыслей средствами неродного языка;
- готовность к вербальной и невербальной коммуникации на неродном языке в неродной лингвокультурной среде и т.д.

Изучение текстов разных жанров и стилей происходит в период всего обучения русскому языку как иностранному. В связи с этим можно констатировать готовность студента-иностранца к восприятию теоретического материала по теории перевода, многие положения которой интуитивно уже используются студентами в практике устной и письменной речи.

Особую роль в условиях поликультурной группы играет самостоятельная работа иностранных студентов, которая включает:

- изучение статей переводчиков и ученых на русском языке по различным аспектам теории и практики перевода. Выбор статьи обуславливается ориентацией на родной язык студента (например, «Фразеологические единицы с компонентом – зоонимом в русском и греческом языках»). Если учет родного языка студента невозможен – следует предложить статью по общим вопросам теории и практики перевода (например, о профессии переводчика);
- написание статей о проблемах перевода с родного языка на русский, где студент проводит апробацию полученных теоретических знаний на конкретной паре языков (например, лаосский язык – русский язык);
- написание рекомендаций для коллег-переводчиков (например, «Что нужно знать переводчику для работы в Танзании»; «Запреты в невербальном коммуникативном поведении Марокко» и т.п.);
- перевод народных сказок на русский язык;
- перевод стихотворений с родного языка на русский.

Материалы самостоятельной работы обсуждаются на семинарских занятиях в форме дискуссии. Подобные задания не только повышают мотивацию изучения теории и практики перевода, но и позволяют использовать метод научной критики при оценке качества перевода на русский язык. Поликультурная группа выступает в роли реципиента речевого произведения на русском языке, что позволяет провести обсуждение текста перевода, выбора переводческой трансформации в том или ином случае и оценить качество перевода на русский язык в целом.

Самостоятельная работа позволяет индивидуализировать процесс изучения теории перевода согласно принципам личностно ориентированного обучения, учиты-

вать интересы каждого студента, его ориентацию на определенные жанры текстов и виды перевода. В качестве примера приведем результаты самостоятельной работы студента 4 курса Филиппа по переводу стихотворения с родного (арабского) языка на русский.

(رفع عجيبي شل ابس ح)

ريس أين أكو .. قمي أغسئان كل ان أكو
قرب قمل ارخ اى ل ازان جيف
قرطم، قره زمقئ ادحل او
ري رحل اب احش تمش عنل الكفن يدمل او

«Важно отметить, что в переводческой среде существуют два мнения по поводу передачи «духа» произведения. Одни считают, что перевод должен быть выполнен в духе родного языка, а другие полагают, что читателям нужно научиться понимать зарубежную культуру, то есть в случае, если в стихотворении встретится термин, относящийся к чужой культуре, они не затрудняются поиском эквивалента в русской культуре, а переводят его, так как есть. И если читателю незнакома культура другого народа, у него возникнут трудности с восприятием так называемого «духа» произведения.

Давайте перейдем к смысловому переводу стихотворения «Слушая Баха»:

*И как будто тучи сгустились над церквями...
В как будто я иду
На похоронах до конца кладбища
В садах расцвело, идет дождь
И город как гроб, я обернут в хлопок.*

Как видите, данное произведение представляет собой весьма интересный случай. Автор, уроженец мусульманской страны, пишет о церквях и о Бахе, но не без отсутствия «духа» Ближнего Востока. Это весьма осложняет задачу переводчика, так как ему нужно выработать такой стихотворный перевод, чтобы носитель русского языка, прочитав переведенное стихотворение, понял то же, о чем и говорилось в исходном произведении на арабском языке».

При обсуждении перевода стихотворения в поликультурной группе иностранные студенты, не знакомые с традициями исламской культуры, пришли к выводу о необходимости добавления культурологического комментария, в котором будут даны пояснения к строке «и город как гроб, я обернут в хлопок». Подобные задания, например, перевод народных сказок на русский язык, вызывают в поликультурной учебной группе огромный интерес, так как студенты в реальных ситуациях хорошо знакомых им текстов начинают осознавать особенности межкультурного диалога, специфику работы переводчика по сохранению и передаче национально-культурных смыслов.

Обучение переводу иностранных студентов гуманитарных специальностей в аспекте межкультурной коммуникации позволяет:

– постоянно увеличивать словарный запас, поддерживать в активной форме значительное количество лексических единиц на русском языке;

- совершенствовать различные виды речевой деятельности на русском языке;
- повышать мотивацию изучения теоретических и практических аспектов переводоведения посредством русского языка;
- включать иностранных учащихся в речевую деятельность на русском языке посредством активных форм работы, направленных на овладение способами вербального и невербального русского коммуникативного поведения, поведенческими стратегиями межличностного взаимодействия;
- формировать готовность к осуществлению профессиональной и переводческой деятельности на иностранном (русском) языке.

Обучение переводу иностранных студентов в условиях поликультурной группы предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности преподавателя. А моделирование учебного процесса в зависимости от этнического состава группы, возможность использования родного языка учащихся в качестве исходного или переводящего даже для части группы в дидактически целесообразных целях позволяет повысить эффективность обучения переводу и стимулирует к продолжению изучения его теоретических и практических аспектов, формирует у иностранного студента готовность к профессиональной переводческой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дис. ... д-ра педагог. наук: 13.00.02. / Н.В. Поморцева. М., 2010. 361 с.

Поморцева Н.В. Новые подходы к организации обучения РКИ: лингвокультурная адаптация инофонов как комплексная задача обучения РКИ / Русский язык в современном мире... Материалы II Международной научной конференции. М.: Изд. Высшая школа перевода МГУ, 2011. 752 с.

*Салкынбай А.
Авакова Р.*

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

*A. Salkynbay
R. Avakova*
Al-Farabi Kazakh National University
Almaty (Kazakhstan)

РОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ И ПЕРЕВОДОВ

ROLE OF LANGUAGE CONTACTS AND TRANSFERS

Язык – средство отображение общественных связей и различных ситуаций, поэтому любое изменение в обществе находит свое отражение в языке. Социальная функция языка зависит от носителей языка в обществе. У данной зависимости есть две стороны. Во-первых, язык является средством общения, связи людей, во-вторых, он сам зависит от людей, говорящих на этом языке. Если люди выберут другой язык, язык исчезнет. История языков знает о мертвых языках и их немало. Поэтому между языком и его носителями существует сложная взаимосвязь. Корпус языка поддерживают не лексические единицы, а синтаксическая система, которая сохраняет свои основные закономерности. Как показывают языковые факты, в тюркских языках сохраняются порядок слов в предложении, состав словосочетания и морфологические законы.

Language – means display of public relations and various situations therefore any change in society finds the reflection in language. Social function of language depends on native speakers in society. This dependence has two parties. First, language is a means of communication, communications of people, secondly, he depends on the people speaking this language. If people choose other language, language will disappear. The history of languages knows about dead languages and there is a lot of them. Therefore between language and its carriers there is a difficult interrelation. The case of language is supported not by lexical units, and syntactic system which keeps the main regularities. As show the language facts, in Turkic languages the word order in the offer, structure the phrase and morphological laws remain.

Ключевые слова: история языка, перевод, синтаксическая конструкция, социальная функция.

Key words: language history, transfer, syntactic design, social function.

При изучении истории языка необходимо учитывать то, что язык является средством коммуникации и функционирует в обществе. Социальная функция языка является главным условием его жизнеспособности, поэтому при исследовании истории и современного состояния языка необходимо понимать его значение и социальную роль.

Социальная функция языка зависит от носителей языка в обществе. У данной зависимости есть две стороны. Во-первых, язык является средством общения, связи людей, во-вторых, он сам зависит от людей, говорящих на этом языке. Если люди выберут другой язык, язык исчезнет. История языков знает о мертвых языках и их немало. Поэтому между языком и его носителями существует сложная взаимосвязь.

Язык – средство отображение общественных связей и различных ситуации, поэтому любое изменение в обществе находит свое отражение в языке. Язык и языковая общность не могут существовать раздельно. Без общества нет языка, а без языка не может быть общества, так как язык является формой мысли и сознания.

Прошлое и судьба народа тесно связана с прошлым и судьбой языка. Общность судеб и истории тюркских народов, проживавших в Туранской низменности, определяла их языковая и религиозная принадлежность.

В истории казахского языка изменения в обществе традиционно оказывали влияние на природу языка. В этой связи необходимо отметить следующее:

1) Исторические события прошлого и основанное на народных традициях развитие культуры и науки оставляют свой знаковый след в языках. Эпохальные изменения в тюркской культуре сформировали особый тип языка. Свой след оставили и научно-технические достижения и политические новшества.

2) Политические, экономические, культурные контакты разных народов обогатили язык заимствованиями. С приходом арабской культуры заимствованы такие слова как – ғылым (наука), білім (знание), мектеп (школа), медресе, қағаз (бумага), қалам (ручка), мұғалім (учитель), намаз, ақирет, рамазан, ораза, аят, зекет, Құран (Коран) т.б. Из русского языка заимствованы – революция, коммунизм, социализм, космос и др.

3) С развитием науки и знания из различных языков (греческого, латинского, английского и др.) были заимствованы такие термины как – биология, химия, физика, лингвистика, бром, хром, университет, аудитория, республика, съезд, менеджер, менеджмент. Появление таких терминов обусловлено языковой необходимостью. Во-вторых, появление многочисленных заимствований является следствием исторических событий, поэтому они могут служить важными маркерами для историков.

Известно, что среди языковых уровней наиболее подвержена изменениям лексикологическая система. Другие языковые уровни константны и более устойчивы к изменениям. Внешние факторы почти не влияют на морфологическую и синтаксическую систему. В казахском языке заимствования приспособились к синтагматической и парадигматической системе языка. К. Фосслер в своем исследовании («Позитивизм и идеализм») связывает синтаксическую систему языка с духом народа и языка. (Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. М., 1964. ч. 1. 29 с.)

Корпус языка поддерживают не лексические единицы, а синтаксическая система, которая сохраняет свои основные закономерности. Как показывают языковые факты, в тюркских языках сохраняются порядок слов в предложении, состав словосочетания и морфологические законы.

<u>Письменный памятник «Малый Культегин» (VI–VII вв.):</u>	
<i>Теңрі тең теңріде болмыш түрк Білге қаған бұ өдке олуртым. Сабымын түгеті есіділ.</i>	Живший в божественном бытии тюрк Билге каган воссел на трон. Словом моим внемлите.
<u>Письменный памятник «Диуани лугат-ит түрк» (XI в.):</u>	
<i>Ер кедін қалды. Мен аны тозурдум. Тон қарады. Ол меңе тон кезүрді. Ол тон қадышты.</i>	Мужчина оставил одежду. Я его износил. Шуба старая. Он мне дал шубу. Он оставил шубу

<u>Письменный памятник «Оғыз наме» (XII–XIII вв.):</u>	
<i>Чаң ерте болдуқта Оғуз қағаннуң қурықаныға күн дег бір жаруқ кірді. Ол жарқутун көк түлүклүг, көк жаллуғ бедук бір еркек бөрі чықты.</i>	<i>На рассвете в шатер Огуз кагана проник луч света. Из него вышел небесный волк.</i>
<u>Письменный памятник «Жамиғ-ат тауарих» (XVI в.):</u>	
<i>Оғузының алты оғлы бар ерді, алты оғлының һар бірісінің төрт оғлы бар ерді уа тақы Оғузының алты оғлы оң білән сол қолны башлар ерді.</i>	У Огуз кагана было шесть сыновей, у каждого из шести сыновей было по четыре сына, шесть сыновей Огуза возглавляли правое и левое крыло войска.
<u>Из рукописи Абая Қунанбаева (XIX в.; 1957, 2 том):</u>	
<i>Ол күнде наурыз деген бір жазғытұрым мейрамы болып, наурыздама қыламыз деп, той, тамаша қылады екен. Сол күнін «ұлыстың ұлы күні» дейді екен.</i>	В те дни наурыз был летним праздником, люди отмечая его устраивали пиры. Этот день называли «великий день народа».

В тюркских языках система расположения слов в предложении не изменилась, т.е. предикат находится в конце, а субъект – в начале предложения. Определенный порядок расположения членов предложения является результатом устойчивости языковой системы и отражает мировоззрение народа.

Предикат в тюркских языках всегда находится в конце предложения и если признать что речь является прямым отражением мыслительных процессов, то это обстоятельство имеет важное логическое объяснение. Как правило, согласно грамматической традиции за основу предложения принимается сказуемое. Сказуемое в предложении излагает основную мысль, время, результат действия. Следовательно, употребление сказуемых в конце предложения в казахском (тюркском) языке тесно связано с традиционным менталитетом тюркских народов, т.е. результату, следствиям любых действия уделялось большое внимание. Поэтому сказуемое произносилось не в начале или середине, а в конце слова с особой интонацией. Следуя тезису В. Гумбольдта о языке как народном духе, мы пришли к утверждению о том, что в каждой грамматической категории и лексической единице, в структуре предложения и слова дух языка и дух народа тесно переплетаются.

Синтаксическая конструкция служит основой для подчинения системного развития корпуса и внутренних закономерности языка влиянию внешних факторов. В результате этого заимствования, вошедшие в язык посредством устной речи, подчиняются внутренним законам языка и находят гармонию с фонетическими, морфологическими закономерностями. Так характеристика таких слов как – *мұғалім, мектеп, медресе, кітап, дәптер, кереует, бәтеңке, үстел, күрте* (учитель, школа, медресе, книга, тетрадь, кровать, ботинок, стол, куртка) связана с их заимствованием через устную речь.

Грамматические явления в языке рассматриваются в тесной связи с народной психологией, национальным бытием.

Некоторые особенности в морфологическом строении слова можно рассматривать в связи с общественными изменениями. Например, в казахском языке формы

окончания *-хана, -паз, -қор, -қой, -кеш, -стан, -кент* заимствованы из персидского языка. В современном казахском языке они используются для словообразования. *Нәмәрт (слабый), нәрәду, наразы (недовольство)* и другие наименования с персидским префиксом *-на, нә*, слова с арабским префиксом *-бей* (*беймезгіл, бейшара, бейуақ*) являются результатом воздействия внешних факторов, т.е. политических, экономических и культурных связей между народами. В казахском языке подобных морфологических форм немного. Поэтому они не оказали существенного влияния на общетюркские законы развития языка.

По сравнению с морфологической структурой фонетическая система более подвержена изменениям. М. Томанов в своем труде «Историческая грамматика казахского языка» пишет: «Особенности фонетической системы казахского языка сформировались в результате взаимодействия с другими языками и другими культурами в различные эпохи». Он подчеркивает особо сильное влияние арабско-персидской и русской культуры. (1988, 40).

Субстратные изменения в системе языка можно встретить в любом языке. Теорию субстрата выдвинул в начале XIX века Я. Бредсдорф и это учение можно встретить в трудах Г.И. Асколи, Г. Шухардта, В. Брендаля, А. Мейе, О. Есперсена, И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.А. Шахматова, А.М. Селишева. Субстратами считаются элементы древнего языка существовавшего в определенной лингвогеографической среде. Субстрат рассматривается отдельно от заимствованных слов. По мнению исследователей, в основе субстрата лежат этническое слияние и ассимиляция пришедших народов. Субстратные элементы в языке возникают вследствие двуязычия.

Необходимо отметить, что формирование древнего казахского языка испытывало влияние персидского, арабского и славянского языков. Это подтверждает присутствие в языке некоторых звуковых особенностей, например, звуки *х, һ, ф*, употребление звуков *д, г, з, н, ң, р, з, л*, в начале слова, наличие в первом слоге звуков *з, г, з, э*. Звуки *гз* в начале слова (*газет, завод*), употребление согласных *в, ф, х, ц, ч, щ* свидетельствует о влиянии русского языка.

Пополнение лексической системы языка персидскими, арабскими, монгольскими, русскими терминами рассматривается как влияние внешних факторов на развитие языка. Такие термины в различных словарях казахского языка встречаются часто. Мы считаем, что воздействие внешних факторов на природу и развитие языка необходимо изучать и систематизировать. Выявление исторического фона в природе языка важно для определения состава реестра слов (исконных единиц и заимствования), характеристики словарного фонда говорящего, *грамматических* изменений, направления развития языка, наблюдения уровня заимствования.

Необходимо изучать в развитии языка долю и границы внешних факторов. Слишком большое количество заимствованных слов в синтаксической системе может оказать негативное влияние и затормозить внутреннее развитие природного языка, усилить процессы пиджинизации. Устная речь городского населения не должна оставаться вне внимания ученых лингвистов. Изучение внешних факторов является главным условием при определении особенностей развития языка.

Слизкова М.В.
Южно-Российский технический университет
г. Новочеркасск (Россия)

M. V. Slizkova
South-Russia State Technical University
Novocherkassk (Russia)

ЛИНГВО-МЕТРОЛОГИЧЕСКИЕ ШКАЛЫ КАК НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В МЕТОДОЛОГИИ ПЕРЕВОДА

LINGUISTIC MEASUREMENT SCALES AS A NEW TOOL IN TRANSLATION METHODOLOGY

В теории и методологии перевода актуально использование лингво-метрологических шкал, построенных в результате эксперимента, информантами которого являлись носители трех языков. Такого рода шкалы способствуют более точному переводу, соотносят реальность внешнего и внутреннего мира с сознанием и мышлением людей разных национальностей. Для нового способа определения точного значения лексемы в процессе перевода использована схема: денотат – прибор – субъективная реакция (предложенная человеком). Избранный метод – через понятие и перцепцию – основывается как на антропоцентрическом принципе, так и на использовании математических элементов.

In the theory and methodology of translating it's actually to use linguistic metrological scales. They were created as the results of the experiment where 3 nations took part. These scales will help to perform correct translating, to correlate real, objective phenomena with mental and language reality. We use our new method through denotation and senses and the scheme «denotation – device – subjective reaction of people».

Ключевые слова: лингво-метрологические шкалы, новая методология перевода, языковая картина мира.

Key words: linguistic metrological scales, new methodology of translating, language world picture.

Исходя из того, что целью нашего исследования является установление соотношений между объективной информацией, регистрируемой специальными приборами, и вербальной информацией, регистрируемой при описании ощущений, мы обратились к лингвистическому эксперименту. В нем была отмечена вербальная реакция информантов – носителей разных языков – на предъявление различных цветовых стимулов. Затем мы соотносили эту реакцию с объективными характеристиками цвета.

В эксперименте приняли участие 300 студентов и аспирантов (100 русских, 100 англичан и 100 французов). Он проводился в Пятигорском государственном лингвистическом университете, в Южно-Российском государственном техническом университете (НПИ), в Лондоне, в г. Тулон (Франция), а также в режиме *он-лайн*. На первом этапе испытуемым была предъявлена объективная шкала с целью определения вербальных реакций на цветообразцы.

Известно, что объективные характеристики цвета могут выражаться через длину волны и с помощью, так называемого веера Пантона. Эксперимент опирался на последние характеристики, так как веер дает более широкий спектр, чем объективная шкала в нанометрах (точные обозначения на такой шкале имеют только основные цвета). Составляющие веера СМΥΚ: голубой, пурпурный, желтый, черный. Каждый цветообразец веера содержит указание процентных соотношений этих цветов. Испытуемым было дано задание словесно охарактеризовать 53 цветообразца из веера Пантона. Естественно, что количество наименований цветовых оттенков несопоставимо мало по сравнению с возможностями цветоразличения. Считается, что человеческий глаз способен различить около двух миллионов оттенков. Причем в призматическом спектре цвета не отделены друг от друга какими-либо границами, а плавно переходят один в другой. Тем не менее, мы выделяем некоторое количество наименований цветовых оттенков (а именно 53) как «самостоятельные сущности».

После того, как лексемы-цветообозначения были записаны информантами на объективной шкале, нами проводилась обработка данных – того множества лексических характеристик, которые были получены в результате эксперимента. В связи с этим возникла проблема, какие именно цветообозначения из этого множества следует указать на усредненной лингво-метрологической шкале цвета. Для ее решения целесообразно опереться на понятие «нечеткого множества» и лингвистической переменной, значения которой – не числа, а слова и предложения естественного и искусственного языков [Л. Заде, 1974]. По определению Л. Заде, нечеткое ограничение на значение базовой переменной характеризуется функцией совместимости, которая каждому значению базовой переменной ставит в соответствие число из интервала, символизирует совместимость этого значения с нечетким ограничением. Функция совместимости определяется не на множестве математических, точно определенных объектов, а на множестве обозначенных некими символами впечатлений (в нашем случае впечатлений от цвета). Например, цвет длиной волны 390–510 нанометров = голубой + небесный + темно-голубой + синий + васильковый + бирюзовый + насыщенный синий + лазурный + светло-синий + индиго + морской + лазоревый + сине-голубой + светло-голубой + ярко-синий + атмосферный + ярко-голубой + ультрамарин + насыщенный голубой + фиолетовый + сиреневый + светло-фиолетовый + фиолетово-синий + ирис + черничный + сливовый + сине-черный + чернильный + ... (это данные из проведенного нами эксперимента). Знак «+» обозначает объединение в том случае, когда лингвистическая переменная и числовая переменная цвета с длиной волны 390–510 нанометров принимает значения – индексы из веера Пантона 100 0 0 0, 100 13 1 3, 100 68 0 2, 100 100 0 0, 92 98 0 0, 92 98 0 0, 66 76 0 0 ... – и является базовой переменной лингвистической переменной цвета длиной волны 390 – 550 нанометров. При этом представленный спектр (от 390 до 550) можно интерпретировать как название некоторого нечеткого ограничения на значения базовой переменной. Нечеткое ограничение на значение базовой переменной характеризуется функцией совместимости, которая каждому значению базовой переменной ставит в соответствие число, символизирует совместимость этого значения с нечетким ограничением.

Проиллюстрируем сказанное примером.

Если цветообразец с индексом 100 0 0 0 восемьдесят человек из ста охарактеризовали как *голубой*, на лингво-метрологической усредненной шкале обозначаем его как *голубой*, но в выводах (протоколах), следующих после описания эксперимента, указываем, что совместимость этого цветообразца со значением *васильковый* – 3%, *синий* – 1%, *светло-голубой* – 1%, *лазурный* – 1% и так далее.

Если цветообразец с индексом 100 100 0 0 большинство информантов охарактеризовало как *темно-синий*, на лингво-метрологическую шкалу записываем характеристику *темно-синий*. Следуя функции совместимости, характеризуем цветообразец следующим образом. Темно-синий – 40%, фиолетовый – 20%, неярко-фиолетовый – 1%, темно-фиолетовый – 6%, фиалковый – 2%, насыщенно-синий – 2%, синий – 7%, цвет синей ручки – 1%, муряновый – 1%, чернильный – 1%, черничный – 1%, сливовый – 1%, индиго – 1%, сливовый – 1%, цвет пасты – 1%, цвет ночи – 1%, речной – 1%, медузовый – 1%, цвет синьки – 1%, глубинный – 1%, космический – 1%, синий туман – 1%, чулок – 1%, стержень – 1%, букварь – 1%, озеро – 1%, иней – 1%, холодный – 1%, глубинный – 1%.

Совместимость цвета 100 0 100 0 (цветообразец № 6) со значением navy blue – 40%, dark blue – 20%, midnight blue – 7%, violet – 3%, cobalt – 2%, state blue – 21%, dark state blue – 4%, Oxford blue – 3%.

Совместимость цвета 100 100 0 0 (цветообразец № 6) со значением bleu marine – 40%, bleu spatial – 20%, bleu profond – 10%, bleu pervenche – 10%, bleu hawai – 10%, bleu roi – 10%.

Следует отметить, что все образцы пронумерованы, и в протоколе каждый номер снабжен характеристиками каждого испытуемого. Соединив все полученные характеристики, мы получили лингво-метрологическую шкалу цвета [Слизкова М.В., 2010]. Представим ее фрагмент.

№№	Лексические характеристики на русском языке	Лексические характеристики на английском языке	Лексические характеристики на французском языке	Объективная шкала цвета (цветообразцы из веера Пантона, индексы)
11	Красный	Cardinal red	Rouge	0 100 100 0 № 7
12	Темно-оранжевый	Red orange	Orange cru	0 86 80 0 № 10
13	Кровавый	Bright red	Rouge sang	2 98 85 7 № 35
14	Алый	Scarlet	Rouge coquelicot	3 100 66 12 № 39
15	Малиновый	Crimson	Framboise	0 100 0 0 № 11
16	Фукси	Fushia	Fuchsia	7 100 0 0 № 2
17	Светло-розовый	Light pink	Rose delave	9 87 0 0 № 12
18	Оранжевый	Orange, ginger	Orange	0 83 100 0 № 27

Шкала представляет собой соотнесение представленных в ней физических свойств членов конкретной категории с семантикой языковых единиц, которые эту категорию объективируют в коммуникации. Именно этим мотивирован термин *лингво-метрологическая шкала цвета*. Отметим, что шкала явилась результатом лингви-

стического эксперимента с использованием схемы *денотат (цвет, звук) – прибор – номинация субъективная (предложенная человеком)*. Поскольку для семантического пространства языковых единиц не фиксированы границы, семантику лексических единиц мы рассмотрели в духе Л. Заде как набор нечетких множеств (*fuzzy set*). Определение границ лексического значения предполагает с неизбежностью выход в референциальную сферу, в сферу либо существующего, либо воображаемого мира.

Нами получен не только спектр цветов в виде непрерывной цветовой гаммы и большого количества оттенков, обозначенных индексами (из веера Пантона), но и лексическое множество слов-цветообозначений, как основных, так и периферийных в русском, английском и французском языках. В число основных цветообозначений традиционно входят ахроматические цвета (*белый, черный, серый*), семь цветов радуги (*красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый*), а также *коричневый*. Остальные цветообозначения считаются оттеночными и делятся, в свою очередь, на подгруппы, характеризующиеся общим дифференциальным признаком, который определяет семантику цветообозначения. Так, например, можно выделить группу оттеночных прилагательных с общей семой *зеленого цвета*: *салатный, изумрудный, цвета морской волны, сине-зеленый, хаки, бутылочный* и так далее.

Классификация цветообозначений по принципу *от слова к денотату*:

а) группа слов со сложной этимологией: *Oxford blue, autumn, Sistine, Algerian, Rome purple, rouge azteque*. Отметим, что в результате влияния экстралингвистического фактора основное цветообозначение модифицируется, пополняя при этом состав средств передачи цвета в английском языке. Так, исторически сложилась традиция в университетах Оксфорда и Кембриджа представлять участников спортивных соревнований в светло-голубой и темно-синей спортивной одежде. Отсюда названия дополнительных оттенков синего цвета *Oxford blue*. В викторианскую эпоху в моду вошла некоторая бледность лица, как результат – возникновение цветообозначения *Victorian pale*. *Autumn* переводим не как *цвет осени*, а как *темно-медный*. Антропоним *Sistine* переводим как *синий* (синий цвет основного фона росписи в Сикстинской капелле), топоним *Algerian* обозначает цвет кожи, выделяемой в Алжире. Французская лексема *rouge azteque* означает красный цвет, сохранившийся на некоторых изделиях, найденных при раскопках цивилизации ацтеков; английский *Rome purple* – пурпурный цвет тоги римских императоров.

Эти цвета имеют гораздо более сложную производящую цепочку и простой трансформации не допускают.

б) группа синестетических слов: это оценочные слова *радостный, живой, кричащий, спокойный, улыбчивый*; модификаторы *яркий, грязный, спокойный, прозрачный, глубинный* (будучи употребленными самостоятельно, они не выражают никаких определенных оттенков цвета); неожиданные цветообозначения *кислотный, космический, старость, гламур, страсть, квадрат Малевича, угольные таблетки, цвет краски пола, цвет гелевой ручки, ржавчина, медузовый, каприз, атмосферный, пергаментный, чесночный, ракушковый, пенковый, мыльный, гусеничный, мясной, голова негра, синячный, зеленка, амулет, сердце ромашки, пепел розы, тореодор, комуфляжный*.

По одному разу встречались синестетические ассоциации, которые мы классифицировали следующим образом: температурные (горячий цвет, холодный цвет); весовые (легкий цвет); осязательные (мягкий цвет); сезонный (летний, осенний); этические (смелый цвет).

Отметим, что такие слова не столько называют конкретный оттенок цвета, сколько передают эмоциональный настрой, сопутствующий этому оттенку или описываемому предмету в целом.

Неожиданных реакций больше всего встречалось у русских испытуемых.

в) метонимические слова: *валенковый, бубль-гум, лавандовый, винный, васильковый, подсолнуховый, цвет луковой кожур*ы и так далее.

Среди цветообозначений выделены следующие категории: 1. Наименования, основанные на цвете предмета: цвет бутылочный, стальной, мраморный, кирпичный, чернильный и так далее. 2. Неживой природы – небесный, огненный, яичной скорлупы, песочный, травяной, морской волны, угольный, дымчатый, смоляной, костяной и так далее. 3. Флоры – травяной, мятный, листвы, мшистый, папоротниковый, еловый, фиалковый, табачный, ромашковый и так далее. 4. Фауны – канареечный, поросичий, верблюжий и так далее. 5. Плодов – лимонный, манговый, морковный, оливковый, виноградный, цвет хурмы, каштановый, помидорный, персиковый, абрикосовый, свекольный, грушевый, картофельный, баклажана, черничный, апельсиновый, сливовый, вишневый, гранатовый, брусничный, огуречный. 6. Пищевых продуктов – кофейный, ванильный, кремовый, медовый, винный, молочный, компотный и так далее. 7. Цветов – васильковый, сиреневый, ирис, лавандовый, розовый и так далее. 8. Драгоценных камней – бирюзовый, золотой, малахитовый, жемчужный, серебристый, рубиновый, коралловый. 9. Красителей – индиго, карминный и так далее.

Яркая метафорическая окрашенность позволяет отнести к этой же группе цветообозначения типа *Isabella, macaroni, reseda, nude, petunia, plumbeous, biscuit, hepatic, cadaverous, mulatto, nigger, mulberry* и так далее.

Отметим, что английская система цветообозначений имеет тенденцию к пополнению своего состава за счет слов, не имеющих прямого цветового значения. Сочетаясь определенным образом со словами цветовой семантики, либо благодаря контекстуальной расшифровке, нецветовые слова могут передать цветовое значение. Этот способ передачи цвета или оттенка предмета трудно ограничить рамками той или иной категории в составе цветообозначений, так как они могут принадлежать и к группе простых цветовых слов, и к группе сложных цветообозначений (*neutral, bruised, glowing, Italian-coloured, high-coloured, the colour of Johnnie Walker nose, watery, lawny...*).

Несмотря на то, что цвет – объективное, общее для всех людей физическое ощущение, наименование окрасок составляет в каждом языке сложную систему, и системы разных языков обнаруживают показательные расхождения.

Эти расхождения определяются национальными особенностями в составе и структуре систем цветообозначений, которые проявляются в своеобразной организации синонимических рядов, обусловленной семантическими, стилистическими и

ассоциативными возможностями единиц системы, в различных принципах метафоризации цветообозначений, в различиях механизмов создания устойчивых сочетаний и в специфике образования сложных цветообозначений. Анализируя цветообозначения на шкале, мы не только определяем точное название цвета, но и описываем языковую картину мира участвующих в эксперименте информантов. Такого рода процесс связан с семантическим прототипом. Русское слово *розовый* американцы ассоциируют с бубль гумом. *Бордовый* французы связывают с вином, называя его *винным*, *светло-сиреневый* – с лавандой. Серо-коричневый цвет русские называют *валенковым*. *Васильковый* употребило 3% русских, 2% англичан, французы не употребили вообще (названия полевых цветов у англичан и французов встречаются редко). *Цветом орхидеи* назвали *сиреневый* 12% англичан, русские его не упоминали. Цветообозначения *цвет луковой кожуры*, *шинельный* присутствует только у русских испытуемых. *Желтый* ассоциируется с *подсолнухом и медом* только у русских. Очевиден тот факт, что русские информанты «выигрывают» по разнообразию ассоциаций и синестетических характеристик.

Отметим, что мы наблюдали цветоименования, образованные от специфических названий напитков, которые не имеют никакого смысла для носителей другого языка, например, *кисельный* (рус.), *claret* (франц.). То есть место проживания, растения, созерцаемые определенной нацией, и продукты, употребляемые ею, влияют на характер результатов эксперимента и свидетельствуют об этнокультурной специфике концептуализации цвета.

Говоря о прототипической функции цветообозначения, отметим, что цвет может выступать через посредство растения – типичного носителя цвета – как идентифицирующий знак этноса и выражать национальные символы через свои цветовые составляющие. Так, василек является прототипом и выразителем любимого в России синего цвета, может ассоциироваться с именем родины.

Проанализировав усредненную лингво-метрологическую шкалу цвета, а также все цветообозначения, объединенные в лексико-семантические поля, мы определили внутреннюю организацию лексических единиц. Обобщив слова-цветообозначения, относящиеся к определенному семантическому полю, логично сделать «правдоподобные выводы о том, как членится языком выбранный «кусочек действительности» [Ю.Д. Апресян, 1989, с 43], какие цвета и их оттенки трактуются разными языками как существенные, а какие им игнорируются.

Таким образом, лингво-метрологическая шкала является инструментарием для решения проблемы референциальных границ, для выявления степени адекватности отображения характеристик денотата в структуре значения слова. Представленная шкала является ценным практическим руководством для тех, кто интересуется проблемами референциальной семантики и соотношения экстралингвистической и лингвистической информации. Она также дает возможность исчислить варианты корреляции конкретных цветовых образцов со значениями соответствующих лексем. Этот результат ценен тем, что вносит большой вклад в дело моделирования содержательного наполнения и структуры ментального пространства представителей лингвокультурных сообществ.

Обращаясь к характеристике семантического метаязыка А. Вежбицкой, отметим, что он будет по-настоящему «объясняющим» только в том случае, если является настолько ясным и непосредственно понятным, чтобы в свою очередь не требовать толкования [А. Вежбицка 1983, с. 25]. В качестве такого языка, универсального моста понимания мы рассматриваем лингво-метрологическую шкалу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Апресян Ю.Д.* Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. М. : Наука, 1999. 367 с.
- Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. М. : Языки славянской культуры, 2001. – 150 с.
- Заде Л.* Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений / Л. Заде. М.: Мир, 1974. – 230 с.
- Слизкова М.В.* Экстралингвистическая шкала цвета как новый метод перевода слов-цветообозначений (к построению лингвистической метрологии) / М.В. Слизкова // Известия гос. пед. ун-та имени А.И. Герцена, 2010. – № 137. – С. 100-106.

Ткач С.Ю.
МГУ имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

S. Tkach
Moscow Lomonosov State University
Moscow (Russia)

ЯЗЫКОВОЙ МЕЛАНЖ: В ПОИСКАХ СМЫСЛА ВЫСКАЗЫВАНИЯ

LINGUISTIC MELANGE: THE PROBLEM OF SENSE-MAKING AND MEANING CONSTRUCTION

В статье с точки зрения когнитивной лингвистики исследуется проблема формирования смысла и конструирования значения заимствованных терминов языкового меланжа. Под языковым меланжем мы понимаем активное включение заимствованной лексики в профессиональный дискурс родного языка и, как следствие, порождение нового типа текста с разноуровневой внутренней организацией – меланжевого текста. В статье также рассматривается вопрос соотношения значения слова и смысла высказывания. С целью исследования механизма дискурсивного конструирования значения в работе представлена теория концептуальной интеграции, разработанная Ж.Фоконье и М.Тернером. В практической части работы данная теория проиллюстрирована на примере заимствованных терминов терминосистемы компьютерной безопасности в сети интернета.

The paper is aimed at exploring cognitive mechanisms of meaning construction and sense-making in *mélange* discourse from the point of view of cognitive linguistics. The term ‘linguistic *mélange*’ is defined here to refer to the type of professional discourse containing a lot of loanwords incorporated into a recipient language. It’s worthy of note that *mélange* discourse can be viewed as a novel type of discourse due to its multilevel structure. The paper also focuses on conceptual integration theory proposed by G.Fauconnier and M.Turner. The article provides a theoretical framework for understanding the phenomenon of conceptual integration, and then presents some examples on how it can be used as an efficient tool in revealing cognitive mechanisms of dynamic meaning construction.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, теория концептуальной интеграции, заимствования, дискурсивное конструирование значения, языковой меланж, меланжевый текст.

Key words: cognitive linguistics, conceptual integration theory, loanwords, meaning construction, linguistic *mélange*, *mélange* text.

Введение

Языковой меланж – явление относительно новое в современной лингвистике. Проблема языкового меланжа разрабатывалась в работах А. Волкова [Волков, 2001] и Е.И. Гусевой [Гусева, 2012]. В своих исследованиях они определяют языковой меланж как «смешение», соединение слов из нескольких языков в одном высказыва-

нии [Волков, 2001, с. 340], «своеобразное смешивание в тексте заимствованной и исконной лексики» [Гусева, 2012, с. 13]. Под данным термином мы будем понимать активное включение заимствованной лексики (как правило, терминов-неологизмов) в профессиональный дискурс родного языка и, как следствие, порождение нового типа текста с разноуровневой внутренней организацией, так называемого «меланжевого текста».

Причины возникновения языкового меланжа

Меланжевые тексты явились закономерным результатом динамичного развития науки и техники, интернационализации и глобализации научной мысли, быстрого и активного заимствования передовых теорий и изобретений, и как следствие заимствования многочисленных терминов-неологизмов.

Несомненно, и ранее при заимствовании новых концепций термины из ЯИ (языка-источника) попадали в ЯР (язык-реципиент), но, в силу «небольшой интенсивности» как развития науки, так и самого процесса проникновения новых идей, для передачи значения терминов-неологизмов выбирались преимущественно другие, отличные от заимствования, способы перевода. Для построения нового термина часто применялись семантическая конвергенция (придание существующему в ЯР слову или словосочетанию нового значения под воздействием термина ЯИ) [Лейчик, 1990, с. 45] или калькирование (поэлементный перевод сложных по структуре лексических единиц ЯИ с использованием языковых средств ЯР) [Лейчик, 1990, с. 46].

Так, например, в английском языке как ЯИ английский термин *memory* был заимствован из терминосистемы психологии в терминосистему компьютеров, и при его переводе на русский язык под влиянием английского термина был использован тот же прием – заимствование термина *память* из терминосистемы психологии в терминосистему компьютерной сферы (семантическая конвергенция). С помощью калькирования в русском языке был создан термин *защита данных* – *data protection*.

Очевидными преимуществами данных способов перевода (семантическая конвергенция и калькирование) перед прямым заимствованием является наличие знаковой графической и фонематической формы, с одной стороны, и возможность определить семантику нового термина посредством семантики уже известного термина или общеупотребительного слова, с другой.

По этой причине по мере освоения терминов-неологизмов в ЯР у заимствований часто появляются синонимы, образованные с помощью семантических способов терминологической номинации, которые со временем могут вытеснять первоначальные заимствования. Например, английский термин *malware* в русском языке имеет несколько синонимов-соответствий: заимствование *мэлвер* (разг.) и семантические кальки – *вредоносное ПО*, *вредоносная программа*. У английского термина *router* на настоящий момент осталось единственное соответствие – калька *маршрутизатор*, первоначально термин имел еще одно соответствие – транслитерированное заимствование *роутер*, которое было вытеснено.

Таким образом, в результате освоения заимствований в ЯР закрепляются наиболее «удачные» варианты перевода; при этом первоначально заимствованные термины либо заменяются семантическими наполненными лексическими единицами, либо сами семантизируются, т.е. наделяются значением, что выравнивает внутреннюю структуру текста и облегчает его понимание. Насыщенность языкового меланжа снижается, если только не происходит включение новых заимствованных терминов. Однако, динамично развивающиеся науки постоянно порождают новые термины ЯИ, которые продолжают заимствоваться ЯР.

Еще одной причиной возникновения языкового меланжа является «профессиональный билингвизм» как авторов текстов, так и читателей-интерпретаторов. Работа с оригинальными текстами ЯИ, способствует активному включению в профессиональный дискурс ЯР заимствованных терминов-неологизмов, и как следствие к созданию меланжевых текстов.

Особенности меланжевых текстов

Меланжевые тексты имеют ряд характерных особенностей. Отличительной чертой меланжевого текста является не само наличие в нем иноязычных терминов, а использование частично или полностью асемантических (лишенных значения) иноязычных терминов, семантизация (выявление значения) которых осуществляется непосредственно в тексте с помощью единиц родного языка. Средствами семантизации могут служить комментарий, описательный перевод, контекст, авторская дефиниция, лексический повтор, перечисление, добавление синонимов, ссылки и т.д.

Наличие семантизирующего контекста необходимо для понимания значения заимствованных терминов, однако его присутствие нарушает линейную структуру текста, создавая наряду с основным уровнем надтекстовую структурную единицу – «метаязыковое высказывание» [Гусева, 2012, с. 16]. Метавысказывание может принимать различные формы – являться составной частью предложения, быть отдельным предложением или вплетаться в канву текста, представляя собой более широкий описывающий контекст – но оно всегда находится над уровнем текста. В следующих примерах метавысказывание представлено: в виде комментария, встроенного в предложение в качестве придаточного (1), авторской дефиниции и комментария, также входящих в состав предложения и взятых в скобки (2), авторской дефиниции, схожей со словарной статьей, оформленной в виде отдельного предложения (3).

(1) Данные хранятся, а равно и обрабатываются, в так называемом облаке, которое представляет собой, с точки зрения клиента, один большой виртуальный сервер.

(2) На сервере (а не на компьютере пользователя!) содержится база сигнатур (вирусная база). Сервер, получив хеши файлов, ищет аналоги в своей вирусной базе. Если вредные программы будут обнаружены, то сервер отправляет на компьютер пользователя скрипты (специальные команды), при выполнении которых компьютер очищается от «зловредов».

(3) Сервис автоматически блокирует сайты, содержащие вирусы, угрозы безопасности. Также блокируются фишинговые сайты. Ф и ш и н г (англ. phishing, от fishing – рыбная ловля, выуживание) – вид интернет-мошенничества, целью которого является получение доступа к конфиденциальным данным пользователей – логинам и паролям. Раньше задачу блокировки нежелательных сайтов (был курсив, разрядка моя – С.Т.) решало специализированное ПО.

В последнем примере нелинейная структура текста выражена особенно четко, поскольку метавысказывание является достаточно объемной структурой. Несмотря на то, что оно включено в основной текст в качестве отдельного предложения, линейность повествования в основном тексте сохраняется. Выйдя из определенной точки повествования на уровень метавысказывания (надтекстовый уровень), мы возвращаемся вниз в эту же точку: *Также блокируются фишинговые сайты.* (метавысказывание) *Раньше задачу блокировки нежелательных сайтов решало специализированное ПО.*

Таким образом, в нелинейной структуре меланжевого текста заимствованный термин функционирует на двух уровнях одновременно: на уровне текста он встроен в ряд словесных единиц, в то время как на уровне метаязыкового высказывания он является объектом описания и толкования. При этом «осуществляется переход, скачок от уровня содержания текста к уровню семантики его единицы» [Гусева, 2012, с. 28].

Достаточная информативность метавысказывания позволяет конструировать значение нового термина, и при небольшом количестве заимствований понимать смысла текста. Однако, характерное для языкового меланжа значительное включение в текст иноязычных, часто не комментируемых, терминов затрудняет понимание смысла текста или делает этот процесс полностью невозможным без привлечения значения незнакомых терминов извне.

Процесс конструирования значения слов и выведение общего смысла текста неразрывно связан с речемыслительной деятельностью человека и активно разрабатывается в психолингвистике и когнитивной лингвистике.

Смысл и значение

Впервые вопрос соотношения значения и смысла слова поставил французский психолог Ф. Полан. Он указывал, что смысл слова является сложным и подвижным образованием, зависящим от контекста, в то время как значение слова – неизменно и устойчиво. Слово приобретает свой смысл только во фразе, но сама фраза приобретает смысл только в контексте абзаца и т. д. до бесконечности [Выготский, 1934, с. 306].

Опираясь на работы Ф. Полана, один из основоположников отечественной психолингвистики Л.С. Выготский также рассматривает оппозицию «смысл-значение» и подчеркивает значимость идеи Ф. Полана о существовании относительно независимых отношений между смыслом и словом. «Смысл отделяется от слова и таким образом сохраняется. Но если слово может существовать без смысла, смысл в одинаковой мере может существовать без слов» [там же]. Л.С. Вы-

готский говорит, что преобладание смысла над значением, наблюдаемое в устной речи, в абсолютной форме представлено во внутренней речи [там же]. Таким образом, значение, закрепленное за словом, порождает смысл слова в определенном контексте, и этот смысл, отделяясь от слова, выходит за пределы высказывания в сознание человека.

Продолжая исследовать соотношение смысла и значения, известный отечественный лингвист В.А. Звегинцев, говорит уже не о смысле слова, а о смысле или смысловом содержании высказывания. Он подчеркивает, что смысловое содержание рождается в предложении, но на уровне мысли, т.е. не поддается лингвистической кодификации; оно является результатом творческого мыслительно-го усилия и воплощает в себе соотнесение ситуации с внутренней моделью мира [Звегинцев, 2001, с. 176]. «Всякий раз, когда слово выступает в составе предложения, происходит актуальное порождение или, точнее, «возрождение» его значения, обусловленное смысловым содержанием данного предложения. Поэтому значение слова как элемент языка остается неизменным и тождественным самому себе, но как элемент предложения оно всегда иное. И именно поэтому значение слова, хотя оно и внутри языка, способно создавать смысл, который вне языка» [там же].

Идеи В.А. Звегинцева могут быть описаны и в терминах когнитивной лингвистики. Согласно когнитивной лингвистике, значение любого слова может быть представлено в виде схемы, или фрейма. Американский лингвист Ч. Филлмор, выдвинувший теорию семантики фреймов писал, что знать значение слова – это значит иметь представление о деталях его схематизации. [Fillmore, 1984, p. 89]. В процессе употребления слова происходит активизация его фрейма. В различных контекстах актуализируются разные аспекты концепта, и соответственно активизируются разные части фрейма. В некоторых ситуациях традиционного языкового значения оказывается недостаточно, и тогда в процессе интерпретации (когнитивного процесса и одновременно результата в установлении смысла [Демьянков, 1996, с. 31]) происходит дискурсивное конструирование значения.

Рассматривая *смысл* и *значение* в рамках когнитивной лингвистики, мы можем говорить о *языковом значении* – значении единиц, «хранимых» как «неразлагаемые» (напр., элементарные единицы словаря) (ср. «значение слова как элемент языка» В.А. Звегинцев), *речевых значениях*, «вычисляемых» в результате интерпретации (ср. «значение слова как элемент предложения» там же) и *смысле выражения* – актуализированном речевом значении в рамках ситуативной ситуации интерпретирования (ср. «смысловое содержание или смысл» там же). В ходе интерпретации на основе языкового значения под воздействием смысла высказывания создается речевое значение слова.

В языковом меланже заимствованные термины, будучи неизвестными читателю, лишены для него языкового значения. Отдельные составляющие значения термина (часть фрейма), релевантные для актуализации в данном контексте, вводятся посредством метавысказывания. Остальная часть речевого значения конструируется с помощью общего смысла высказывания. При невозможности понять смысл

высказывания значение термина остается недоформированным, а его фрейм – заполненным лишь частично. В данной ситуации для полной интерпретации высказывания необходимо либо привлечение языкового значения неизвестного термина (например, в виде его дефиниции), либо расширение контекста (большой отрывок текста).

Теория концептуальной интеграции

В установлении смысла меланжевого текста (его интерпретации), одним из ключевых моментов является конструирование речевого значения (далее, просто – значения) асемантического заимствованного термина. Для этого в данном исследовании мы воспользуемся одним из методов когнитивной лингвистики – концептуальной интеграцией (*'conceptual integration'*, *'conceptual blending'*).

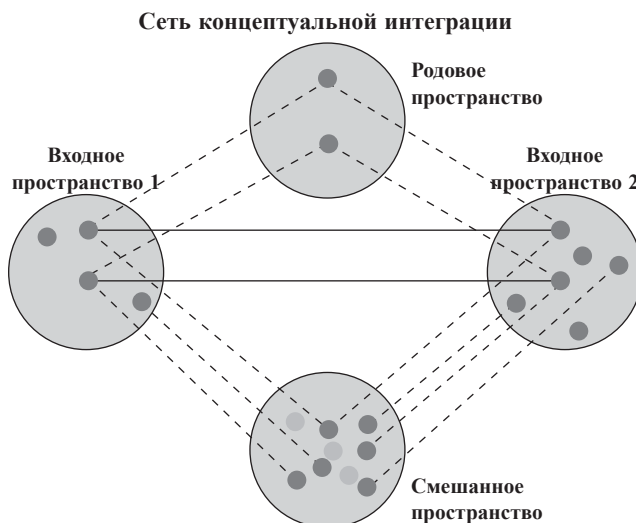
В теории концептуальной интеграции, разработанной французским лингвистом-когнитологом Жилем Фоконье и американским лингвистом-когнитологом Марком Тернером, предпринята попытка объяснения возможного механизма конструирования значения слова путем взаимодействия ментальных пространств в подсознании человека [Fauconnier, Turner, 1998; Fauconnier, Turner, 2002].

В широком смысле авторы определяют концептуальную интеграцию как базовую когнитивную операцию. Концептуальная интеграция – это гибкий и динамичный процесс, совершающийся в момент мышления. Авторы подчеркивают, что она лежит в основе всей человеческой мысли и поступков, таких как рассуждение, умозаключение, принятие решений и т.д. [Turner, 2001, электронный ресурс].

Концептуальная интеграция представляет собой динамический процесс построения значения, который разворачивается в сети (*conceptual integration network*), состоящей из как минимум четырех ментальных пространств: двух или более входных пространств (*input spaces*), родового пространства (*generic space*) и смешенного пространства (*blended space*). В процессе мышления элементы входных пространств под действием родового пространства проецируются на новое смешанное пространство, в результате чего рождается интегрированная структура (*emergent structure*), с новым значением.

Ментальные пространства – это краткосрочные структуры (концептуализации), конструируемые по мере того, как мы думаем и говорим. С динамической точки зрения, они задействуют стабильные, устойчивые, общепринятые концептуальные структуры – домены. 'Ментальные пространства работают в оперативной (краткосрочной, рабочей) памяти, но создаются отчасти посредством активизации структур долговременной памяти' [Fauconnier, Turner, 2002, p. 102] (*перевод мой – С.Т.*).

Рассмотрим сеть концептуальной интеграции. На схеме 1 ментальные пространства представлены в виде кругов, их элементы – точками, связи между элементами различных пространств – линиями (межпространственные соответствия элементов во входных пространствах – сплошными линиями, концептуальные проекции элементов в сети – пунктирными).



Входные пространства соединены посредством родового пространства. Как только в них возникает общий элемент, он сразу же отражается в родовом пространстве в виде абстрактной информации, общей для всех входных пространств. Поскольку элементы в родовом пространстве имеют соответствия в каждом из входных пространств, становится возможным установить межпространственные соответствия элементов во входных пространствах, гармонизировать их. В результате происходит структурное выравнивание элементов.

Следующее пространство – смешенное. Оно включает в себя элементы входных пространств (как имеющие, так и не имеющие соответствия). Оно также получает информацию из родового пространства, под действием которой и происходит интеграция входных пространств в смешенное. Одновременно в смешенном пространстве создается новая производная интегрированная структура (*emergent structure*), не присутствующая ни в одном из входных пространств.

Интегрированная структура возникает в результате трех процессов, происходящих в смешенном пространстве: композиции (*composition*), завершения (*completion*) и развития (*elaboration*). Композиция осуществляется путем проекции элементов входных пространств в смешанное пространство. При этом элементы, имеющие соответствия во входных пространствах могут располагаться двумя способами: как два элемента или как один сложный элемент – слияние (*fusion*). Следующий процесс – завершение – происходит, когда информация из долговременной памяти, соотношенная с элементами, проецируется в смешенное пространство. «Элементы входных пространств активизируют более широкие концептуальные фреймы, к которым они принадлежат, и необходимые структуры этих фреймов могут привлекаться в процессе завершения» [Hart, 2008, p. 110] (*перевод мой – С.Т.*). Последний процесс – развитие новой интегрированной структуры – дальнейшее мысленное моделирование и развитие смешанного концепта.

Вся суть концептуальной интеграции заключается в создании новой ментальной интегрированной структуры с новым значением. Она как дитя наследует отдельные элементы входных пространств <...>, но в то же время не является их копией, а развивает свою идентичность [Turner, 2001, электронный ресурс] (*перевод мой – С.Т.*).

Концептуальная интеграция в языковом меланже

Рассмотрим с помощью теории концептуальной интеграции механизм конструирования значения в русскоязычных меланжевых текстах. Для примера возьмем начальный отрывок из текста о компьютерной безопасности:

«Ботнеты

В статье речь пойдет о том, что такое зомби-сети, или ботнеты, как они формируются, кто и как наживается с их помощью, а также о том, каковы тенденции развития ботнетов».

В статье рассматривается некое компьютерное явление – ботнет. Заголовок текста состоит из одного почти асемантического заимствованного термина (возможно, что-то связанное с интернетом (*ботнет*)), хотя для англоязычного пользователя сложное слово *botnet* (*bot* – сокращенно от *robot* – *робот*, и *net* – *сеть*) уже отчасти заполнило бы фрейм термина-неологизма. Далее, в первом предложении статьи читателю предоставляется семантизирующий контекст в виде синонимического перечисления: *зомби-сети, или ботнеты*.

Поскольку термин *зомби-сети* появляется первым, то концептуальная интеграция начинает работать сначала на этом слове. *Зомби-сети* сложное слово, образованное путем сложения двух слов, первый элемент которого образован с помощью семантической конвергенции: слово *зомби* перешло из общеупотребимой лексики в терминосистему интернета под влиянием английского термина *zombie*, который сначала также был заимствован из общеупотребимой лексики в терминосистему интернета (сравните: *zombie computers*). В сети концептуальной интеграции появляются несколько входных ментальных пространств (могут отличаться в зависимости от ментальных структур интерпретатора):

- 1) зомби (как оживший труп, который слепо подчиняется воле воздействующих на него людей),
- 2) зомби (как человек, слепо подчиняющийся воле других людей),
- 3) зомби (новое слово),
- 4) сеть (новое слово),
- 4) сеть (система, состоящая из соединенных между собой компьютеров из домена компьютеров и интернета)
- 6) сеть (система, состоящая из элементов и связей между ними)

Как видно из начала предложения (*в статье речь пойдет о том, что такое зомби-сети*), термин *зомби-сети* пока контекстуально асемантичен (т.е. пока отсутствуют связи с другими словами предложения, релевантные для конструирования его значения). Следовательно, основная часть семантизирующей информации будет загружаться из долговременной памяти.

Построим сеть концептуальной интеграции. Во входных пространствах мы можем выделить следующие элементы: а1 *зомби*, а2 *зомби* (человек), а3 *зомби* (новое слово), б4 *сеть* (новое слово), б5 *сеть* (компьютерная), б6 *сеть*; в родовом пространстве: а субъект действия, б субъект действия. Между а1, а2, а3 и между б4, б5, б6 устанавливаются межпространственные соответствия. В процессе композиции все элементы входных пространств проецируются в смешанное пространство: а1 = а1 = а3 (слияние), б4 = б5 = б6 (слияние). В процессе завершения туда же добавляются релевантная информация из долговременной памяти, соотнесенная с элементами: в1 = в2 *нет своей воли* (характеристика) присоединяется к в3, г1 = г2 *выполняет приказы* (действие) присоединяется к г3, д2 *отличается от обычных субъектов действия (людей) нарушением поведения* присоединяется к д3, е5 = е6 *стоит из элементов* присоединяется к е4, з5 *элемент работает* присоединяется к з4. В процессе развития происходит разработка новой интегрированной структуры: *зомби-сеть – это компьютерная сеть, состоящая из компьютеров, работающих не так, как им положено, и выполняющих чьи-то команды*.

В результате концептуального интегрирования на уровне подсознания сформировалась базовая часть значения термина *зомби-сеть*, который является семантизирующим контекстом заимствованного термина *ботнет*. Поскольку метавысказывание представляет собой синонимическое перечисление (*или*), мы на уровне сознания уравниваем значения данных терминов.

Дальнейший анализ предложения позволит нам расширить структуру концепта *ботнет*.

Схема 3

Сеть концептуальной интеграции при конструировании значения ботнет

родовое пространство: (а) субъект действия (б) действие (в) инструмент (г) способ	
входное пространство 1 (в1) ботнет	входное пространство 2 (б2) наживается
смешанное пространство: (в1) ботнет (б2) наживаться также добавляется необходимая информация из долговременной памяти: (д1) состоящий из компьютеров, выполняющих чьи-то команды (а2) плохой человек (е2) приобретать богатство с помощью легкого нетрудового дохода	
интегрированная структура: ботнет – это сеть, состоящая из компьютеров, выполняющих команды плохих людей, которые приобретают богатство с помощью легкого нетрудового дохода	

Рассмотрим с помощью концептуальной интеграции еще одну часть предложения (*кто и как наживается с их помощью*). В ней мы имеем два входных простран-

ства: ботнет (1) и наживаться (2). В отличие от предыдущего случая определенные взаимодействия здесь складываются уже на уровне краткосрочной памяти. Согласно контексту, во входных пространствах можно выделить следующие элементы: в 1 – ботнет, б2 наживается; в родовом пространстве а – субъект действия, б – действие, в – инструмент, г – способ. Элементы входных пространств выравниваются, соответствий элементов нет. В процессе композиции все элементы входных пространств проецируются в смешанное пространство: в1, б2. Далее в процессе завершения в смешанное пространство также добавляется необходимая информация из долговременной памяти: д1 *состоящий из компьютеров, выполняющих чьи-то команды* (характеристика инструмента), а2 *плохой человек*, е2 *приобретать богатство с помощью легкого нетрудового дохода* (образ действия). В процессе развития происходит разработка новой интегрированной структуры: *ботнет – это сеть, состоящая из компьютеров, выполняющих команды плохих людей, которые приобретают богатство с помощью легкого нетрудового дохода*.

Заключение

Схема 2

Сеть концептуальной интеграции при конструировании значения *зомби-сеть*

родовое пространство: (а) субъект действия (б) объект					
входное пр-во 1	входное пр-во 2	входное пр-во 3	входное пр-во 4	входное пр-во 5	входное пр-во 6
(а1) зомби	(а2) зомби	(а3) зомби	(б4) сеть	(б5) сеть	(б6) сеть
<p>смешанное пространство: (а1) = (а2) = (а3) зомби (б6) = (б5) = (б4) сеть также добавляется необходимая информация из долговременной памяти (в1) = (в2) нет своей воли = (в3) (г1) = (г2) выполняет чьи-то приказы = (г3) (д2) отличается от обычных субъектов действия нарушением поведения = (д3) (е6) = (е5) состоит из элементов = (е4) (з5) элемент работает = (з4)</p>					
<p>интегрированная структура: зомби-сеть – это сеть, состоящая из компьютеров, работающих не так, как им положено, и выполняющих чьи-то команды</p>					

С помощью концептуальной интеграции – одного из методов когнитивной лингвистики – мы продемонстрировали возможный механизм построения значения асемантического заимствованного термина в русскоязычном меланжевом тексте. В своем исследовании мы применили метод когнитивного анализа, который не просто объясняет семантическую структуру слова с его денотативным, сигнификативным и

коннотативным значениями (семантический анализ), но выводит нас на концептуальный уровень исследования. Очевидно, что семантическая репрезентация связана со словом и объяснением его значения, в то время как концептуальная репрезентация приводит к организации наших знаний о мире, с одной стороны, и показывает, как мы можем понять внутренние процессы человеческого мышления и наши внутренние интерпретации, с другой [Manerko, 2011, с. 148].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва-Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. 324 с. – Режим доступа: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84077>.

Гусева Е.И. Динамика термина: Заимствование. Обновление метаязыка. Развитие лингвистической теории / Е.И. Гусева – Мариуполь, Ультрамарин, 2012. 332 с. – Режим доступа: http://uaupryal.com.ua/wp-content/uploads/2012/09/Guseva_E.I._DINAMIKA-TERMINA.doc

Демьянков В.З. Интерпретация / В.З. Демьянков // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. с. 31–33. – Режим доступа: <http://www.infolex.ru/Cs2.html>

Звегинцев В.А. Язык и лингвостилистическая теория / В.А. Звегинцев – 2-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. 248с.

Лейчик В.М. Лингвистические проблемы терминологии и научно-технического перевода ч. II / В.М. Лейчик, С.Д. Шелов. М., 1990. 79 с.

Fauconnier G., Conceptual Integration Networks / G. Fauconnier, M. Turner // *Cognitive Science*, 22(2) 1998. pp. 133-187. – Режим доступа: <http://markturner.org/cin.web/cin.html>

Fauconnier G., The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities / G.Fauconnier, M.Turner. New York: Basic Books, 2002.

Fillmore Ch., Some Thought on the Boundaries and components of Linguistics / Ch. Fillmore // *Talking Minds: The study of Language in Cognitive Sciences* / Bever T., Carrol J. and Miller L. – Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1984. pp. 73–108.

Turner M., Cognitive Dimensions of Social Science: The Way We Think About Politics, Economics, Law, and Society / M. Turner. Oxford University Press, 2001. 183 pp. – Режим доступа: <http://www.markturner.org/cdss/cdss1.html>

Hart C., Critical Discourse Analysis and Conceptualisation: Mental Spaces, Blended Spaces and Discourse Spaces / C. Hart // *Cognitive Linguistics in Critical Discourse Analysis: Application and Theory* / ed. by Hart, C., Lukes D. Cambridge: Cambridge Scholars Press. 2008. pp.106–131

Manerko L., The Search for the Conceptualizing Basis in Terminological Units (in Cognitive Terminology) / L. Manerko // *The 18th European Symposium on Language for Special Purposes (LSP) 'Special Language and Innovation in Multilingual World'*, Proceedings. Perm: Perm State National Research University, 2011. с. 145–161.

Tkach S., Metaphor as a Means of Meaning Construction / S. Tkach // *The 18th European Symposium on Language for Special Purposes (LSP) 'Special Language and Innovation in Multilingual World'*, Proceedings. Perm: Perm State National Research University, 2011. с. 123-135.

Трухтанова Е.В.
МГУ имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

E.V. Troukhtanova
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

FIGURATIVE FORM OF PERCEPTION OF REALITY WHEN TRANSLATING FICTION LITERATURE

Статья посвящена культурологической составляющей перевода. По мнению автора, определенный текст способен оказывать на реципиента глубокое коммуникативное воздействие, которое и называется прагматикой текста.

С существенными трудностями при его передаче сталкиваются переводчики, так как в текстах нередко встречаются описания фактов и событий, связанных с историей.

Прагматическая сверхзадача может потребовать от переводчика модернизации оригинала, изложения его таким образом, как это сделал бы современный автор. Это может повлечь за собой отказ от малоупотребительных и архаических языковых единиц и широкое употребление повседневной, современной лексики.

Иногда, наоборот, возникает необходимость отразить в переводе хронологическую отдаленность оригинала путем использования малоупотребительных и воспринимаемых как архаические слов и структур ПЯ

Помимо этого, переводчик может ставить перед собой цели пропагандистского, просветительского и т.п. характера, навязать свое отношение к автору оригинала или к описываемым событиям. На него могут оказывать влияние какие-то соображения политического, экономического или личного порядка. Подобная тенденциозность может полностью исказить замысел автора

The article deals with cuturological component of translation. According to the author texts are able to produce on the recipient deep communicative impact which is called pragmatics of the text.

Its translation is often quite a challenge to the translator as it contains evens and facts connected with history.

Pragmatic super task may encourage the translator to modernize the original text, as if it were written by a contemporary author. It may result in usage of modern words and expressions, abandoning archaic and obsolete ones.

Sometimes the situation may be quite the opposite – it may be necessary to reflect and stress chronological distance of the original by using rare and archaic words.

Besides, the aim of the translator may be that of propaganda or enlightenment. He may try to impose on the recipient his own attitude towards the author and the events of the text. He may be affected by reasons of political, economic or personal character. Such tendentiousness may completely misrepresent the ideas of the author.

Ключевые слова: культурологическая составляющая, прагматика текста, модернизация, реципиент, тенденциозность.

Key words: cuturological component, pragmatics of the text, modernization, recipient, tendentiousness.

Художественная литература, о чем говорится в трудах В.В. Налимова, Ж. Деррида, К.-Г. Юнга, является видом особого проявления знаковой деятельности человека в его фило- и онтогенезе.

Переводоведение как наука об адекватной передаче содержания иной языковой системы не может не обращаться к исследованию инвариантных структур и значений текста, которые в конечном счете замыкаются на человеке как на субъекте текста и его творце. Таким образом, выявляется одна из составляющих перевода: его культурологическая составляющая. Можно сказать, что перевод является частью культурно-исторического процесса, в основе которого лежит передача человеком своего опыта и знаний в поколениях.

Воспринимая полученную информацию, реципиент тем самым вступает в определенные личностные отношения к тексту, называемые *прагматическими отношениями*. Такие отношения могут иметь преимущественно интеллектуальный характер, когда текст служит для Рецептора лишь источником сведений о каких-то фактах и событиях, его лично не касающихся и не представляющих для него большого интереса. Она может затронуть его чувства, вызвать определенную эмоциональную реакцию, побудить. В то же время полученная информация может оказать на реципиента и более сильное побуждение к каким-то действиям. Способность текста производить подобный коммуникативный эффект, вызывать у реципиента прагматические отношения к сообщаемому, иначе говоря, осуществлять прагматическое воздействие на получателя информации, называется *прагматическим аспектом* или *прагматическим потенциалом (прагматикой) текста*.

С существенными трудностями при передаче прагматического потенциала оригинала сталкиваются переводчики. Произведения художественной литературы на любом языке обращены, в первую очередь, к людям, для которых этот язык является родным, но они имеют и общечеловеческую ценность и часто переводятся на другие языки. Вместе с тем, в них нередко встречаются описания фактов и событий, связанных с историей данного народа, различными литературными ассоциациями, бытом, обычаями, наименованиями национальных блюд, предметов одежды и т.п. Все это требует внесения поправок на прагматические различия между ИЯ и ПЯ для обеспечения адекватного понимания текста реципиентом перевода.

Переводчик, выступая на первом этапе переводческого процесса в роли реципиента оригинала, старается как можно полнее извлечь содержащуюся в нем информацию. Успешное выполнение функций переводчика предполагает поэтому на первом этапе процесса перевода всестороннее знакомство с историей, культурой, литературой, обычаями, современной жизнью и прочими реалиями народа, говорящего на ИЯ.

На втором этапе процесса перевода переводчик стремится обеспечить понимание исходного сообщения реципиентом перевода. Он учитывает, что Рецептор перевода принадлежит к иному языковому коллективу, чем Рецептор оригинала, обладает иными знаниями и жизненным опытом, имеет иную историю и культуру. В тех случаях, когда подобные расхождения могут воспрепятствовать полноценному

пониманию исходного сообщения, переводчик устраняет эти препятствия, внося в текст перевода необходимые изменения.

Особым видом прагматической сверхзадачи, приводящей к существенным изменениям текста перевода, является зачастую стремление переводчика к модернизации оригинала. Время и место перевода может сильно отличаться от времени и места создания оригинала. Переводчик нередко имеет дело с оригиналом, созданным в иную историческую эпоху, в том числе и на его родном языке, изменившимся за этот период, что ставит перед переводчиком ряд дополнительных проблем. Тот факт, что перевод делается не с современного языка, должен быть каким-то образом отражен и в тексте перевода. Возникает необходимость отразить в переводе хронологическую отдаленность оригинала путем использования слов и структур ПЯ, хотя и понятных для современного реципиента, но малоупотребительных и воспринимаемых как архаические.

Помимо использования устарелых элементов лексики, «архаичность» текста перевода обеспечивается также тем, что переводчик избегает употреблять слова и сочетания, которые несут на себе отпечаток современного этапа развития языка или связаны с современной жизнью и бытом языкового коллектива и поэтому несовместимы с эпохой, когда был создан оригинал. Хотя перевод осуществляется на современный иностранный язык, автор оригинала, живший, скажем, в России 19 века, как и его герои, не может в переводе *ездить в командировку; заниматься чем-либо без отрыва от производства; работать сверхурочно; решать проблемные вопросы; быть узким специалистом; осуществлять режим экономии* и т.д.

В нарушение требований, которым должен отвечать перевод, чтобы быть коммуникативно-равноценным отдаленному по времени оригиналу, переводчик может стремиться модернизировать передаваемое сообщение, изложив его таким образом, как это сделал бы современный автор. Выполнение подобной сверхзадачи влечет за собой существенные изменения в тексте перевода, отказ от малоупотребительных и архаических языковых единиц и, напротив, широкое употребление повседневной, современной лексики. Изменения затрагивают и способ описания ситуации, а порой и саму ситуацию. Если в английском переводе библейского текста верующие, встречаясь, обменивались благочестивыми поцелуями (*greeted one another with a holy kiss*), то в модернизированном варианте они уже обмениваются рукопожатиями (*gave one another a hearty handshake all around*). В некоторых случаях модернизация включает элементы стилизации, замены старых имен на современные, изменение отдельных эпизодов, наименований, предметов быта, обычаев и т.п. Как и в предыдущих случаях, подобная прагматическая адаптация не является, строго говоря, переводом, хотя выполняется переводчиком в процессе перевода.

Специфическая цель конкретного акта перевода может заключаться и в стремлении оказать воздействие на реципиента перевода, непосредственно не связанное с содержанием оригинала или его прагматическим потенциалом. Процесс перевода может осуществляться не столько для более или менее полного воспроизведения оригинала, сколько для того, чтобы при помощи его достичь какой-то иной цели, связанной с намерениями самого переводчика.

Переводчик может ставить перед собой цели пропагандистского, просветительского и т.п. характера, он может стремиться в чем-то убедить реципиента перевода, навязать свое отношение к автору оригинала или к описываемым событиям, на него могут оказывать влияние какие-то соображения политического, экономического или личного порядка, стремление избежать конфликта или, напротив, обострить его и т.д. Подобная тенденциозность может привести к полному искажению оригинала. Так, П. Мериме, переводя «Ревизор» Гоголя, заменил в реплике городничего слова *чем больше сносят* словами *чем больше строят*, опасаясь, что сохранение варианта оригинала может быть истолковано как намек на деятельность императрицы, по воле которой в это время сносилось много домов для устройства Больших бульваров Парижа В. Курочкин и другие переводчики песен Ж. Беранже, с одной стороны, переиначивали содержание французских оригиналов, чтобы вложить в перевод политическую сатиру на порядки в царской России, а с другой стороны, из-за цензурных условий вынуждены были опускать некоторые существенные детали, когда речь шла о боге, о короне, о конституции и т.п. Понятно, что прагматические факторы такого рода не поддаются теоретическому обобщению и их рассмотрение выходит за рамки общей теории перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Песни Беранже. Переводы В. Курочкина. Мастера русского стихотворного перевода Л.: Советский писатель, 1968. – Т.2. – С. 22-24.

Хайруллин В.И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода. Дис. ... доктора филол. наук. – М., 1995. – 351 с.

Юнг К.-Г. Человек и его символы. Издательство: Серебряные нити, ПБОЮЛ Медков С.Б., 2006.

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

L.A. Turumbetova
Al-Farabi Kazakh National University
Almaty (Kazakhstan)

О НЕКОТОРЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ПЕРЕВОДА

ABOUT SOME THEORETICAL PROBLEMS OF TRANSLATION

В данной статье особое внимание уделяется изучению межкультурных различий при подготовке будущих переводчиков, знанию ими не только языка, но и культуры страны, реалий, особенностей менталитета. Автор рассматривает классификацию перевода, типы перевода, определение единицы перевода. В статье затрагиваются вопросы восприятия переводчиком текста, этапы перевода художественного текста, разновидности мыслительной деятельности переводчика, подчеркивается роль коммуникативной и межкультурной компетенции при формировании переводческой компетенции.

This article is devoted to the problems connected with the knowledge of future translators of peculiarities of culture, mentality, realities of life. The author considers the classification of translation, types of translation, the definition of the unit of translation. The questions of perception of the translator, the stages of translation of literary text, the mental processes of the translator are taken into account by the author. It is pointed out in the article that the formation of the competence of the translator is formed on the communicative and intercultural competences.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, интеллектуальная деятельность, общелингвистические знания, художественный перевод, восприятие текста.

Key words: intercultural communication, intellectual activity, general linguistic knowledge, literary translation, perception of the text.

Как вид человеческой деятельности перевод возник давно и с самого своего возникновения выполнял и выполняет важную социальную функцию, сближая носителей разных культур и разных языков. История каждого языка свидетельствует о постоянных изменениях словарного состава в связи с изменениями в жизни общества, с развитием производства, культуры, науки. Вместе с обогащением и расширением словаря увеличиваются и возможности перевода. Процесс выработки автоматических действий в переводе длителен.

Исследователи, работающие в области теории перевода, не могут до сих пор прийти к единому мнению, что же такое перевод. Так, В.Н. Комиссаров в своей книге «Слово о переводе» дает четыре определения перевода в зависимости от лингвистической теории, которая легла в его основу [Комиссаров, 1973]. А.В. Федоров считает, что перевод – это умение «выразить верно, и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [Федоров, 1977].

По мнению Л. К. Латышева, «перевод – вид языкового посредничества, общественное предназначение которого заключается в том, чтобы приблизить двуязыч-

ную коммуникацию к обычной одноязычной коммуникации». Т. е. перевод, согласно этому определению, приравнивается к толмачеству, исключается творческий характер перевода [Латышев, 1988]. Анна Лилова: «Перевод – это специфическая устная или письменная деятельность, направленная на пересоздание существующего на одном языке устного или письменного текста на другом языке, при сохранении инвариантности содержания и качества оригинала, а также авторской аутентичности» [Лилова, 1974, с. 74].

Все приведенные выше определения отличаются неточностью и односторонностью и не выражают смысла понятия «перевод».

Перевод является одним из самых сложных видов интеллектуальной деятельности человека. Чтобы стать по-настоящему высококвалифицированным переводчиком, недостаточно практического владения языком, необходимо обладать обширными знаниями о культуре стран изучаемого языка, их истории, традиций, особенностях национального видения мира. Изучение межкультурных различий всегда было важным как для теоретиков перевода, так и для преподавателей перевода.

При переводе имеет место не только контакт двух языков, но и соприкосновении двух культур. В процессе перевода текстов наряду с сопоставлением различных языковых систем происходит сопоставление разных культур. Как правило, тексты, адресованные носителю исходного языка, рассчитаны только на его восприятие. Они целиком и полностью исходят из специфических черт его психологии, доступного ему объема информации, особенностей окружающей его социально-культурной сферы. В процессе перевода текст переадресовывается иноязычному получателю, располагающему другим объемом фоновых знаний. При этом происходит прагматическая адаптация исходного текста, т.е. внесение определенных поправок на социально-культурные, психологические и иные различия между получателями оригинального текста и текста перевода.

Еще больше вопросов возникает при классификации видов перевода. Проблема типологии имеет большое значение для переводчика, т. к. разные типы текстов требуют разных подходов к ним. Тип текста должен определять принцип перевода. Однако в настоящее время существует путаница между такими понятиями, как форма перевода, вид перевода и жанр перевода. Анна Лилова выделяет в качестве формы перевода устную, письменную и машинную.

В качестве вида – перевод общественно-политических текстов, художественный перевод и научно-технический перевод. Каждый из видов подразделяется на жанры. Так, художественный перевод включает сказку, балладу, повесть, лирическое стихотворение и т. д. В то же время Бархударов Л.С. видом перевода считает то, что А. Лилова называет формой, и выделяет следующие виды перевода: письменно-устный, устно-устный, устно-письменный и письменно-письменный [Бархударов, 1975]. А.В. Федоров, в свою очередь, называет виды жанрами и выделяет три жанра: научные тексты и газетно-информационные, общественно-политическая литература и художественная литература. Сложность работы переводчика с научными текстами определяется следующими факторами:

1) границы научной терминологии весьма обширны, знание всех терминов невозможно не только для переводчика, но и для специалиста;

2) проблема унификации терминов в самой стране, а также стыковка терминов в языках.

Если отвлечься от проблемы терминологии, получается, что все исследователи придерживаются классификации, в основе которой лежат функциональные стили, характер лексики переводимого текста. Однако переводческий опыт показывает, что лексика – не основная проблема, с которой сталкивается переводчик.

Переводчик всегда имеет дело с текстом, с устным или письменным. Текст – это код. Создавая текст, автор кодирует в нем информацию. Читатель, читая текст, эту информацию декодирует. Переводчик сначала выступает как читатель, т.е. он декодирует авторский текст, а затем как автор кодирует полученную информацию средствами другого языка. Следовательно, перевод есть творческий процесс перекодирования информации с одного языка на другой.

При типологизации перевода мы исходим из того положения, что информация, содержащаяся в текстах, бывает двух видов:

а) информация первого рода – предметно-логическая, объективная информация, т.е. мысли автора об окружающем мире;

б) информация второго рода – субъективная информация: оценочная, эмоциональная информация, т.е. чувства, эмоции, настроения автора.

Следовательно, переводимые тексты будут делиться на две группы: тексты, содержащие в основном информацию первого рода (научные тексты, газетные статьи) и тексты, содержащие в основном информацию второго рода (художественная литература).

Одним из самых проблемных вопросов теории перевода является определение единицы перевода. Единица – это минимальная самостоятельная структура в составе целого, не искажающая значение этого целого. Применительно к теории перевода это должна быть такая структура, перевод которой не исказил бы смысл целого текста. Переводческая практика показала, что единицы различных языковых уровней, такие как: слово, словосочетание, фразеологический оборот и целые предложения не могут быть единицами перевода, так как из-за несоответствия строя разных языков их дословный перевод искажает смысл целого.

Поскольку задача перевода – передать содержащуюся в тексте информацию, то, вероятно, логичнее считать единицей перевода не единицы языка, а единицы информации. И здесь мы приходим к выводу, что единица перевода зависит от типа переводимого текста. Тексты с преобладающей информацией первого рода передают логическую информацию, т.е. мысли автора, следовательно, единицей этого типа текстов можно считать законченную мысль.

Художественные произведения, на каком бы языке они ни были созданы, передают чувства автора, которые затем воспринимаются читателем. Передача чувств возможна путем создания образа. Образность – отличительная черта художественной литературы. Действенность образа основывается на том, что он воспроизводит в сознании читателя прошлые ощущения, оживляя воспоминания о зрительных,

слуховых и других чувственных переживаниях. Восприятие становится живым и конкретным.. Образы, создаваемые реальной действительностью, мы называем первичными образами. Образы, создаваемые текстом художественного произведения, мы называем вторичными. Такой образ можно определить как отрезок текста, который воспроизводит в сознании читателя ощущения, эмоции и чувства, которые закодировал в тексте писатель.

Образам принадлежит ключевая позиция в разработке идей и тем произведений. Правильно воссозданный в переводе образ может считаться единицей перевода второго типа текстов.

Для того чтобы произведение зарубежного автора стало частью национальной культуры, чтобы оно проникло в ум и волновало душу читателя, требуется талант и титанический труд переводчика. Отношение к переводу как к искусству предъявляет переводчику определенные требования:

1. Переводчик должен ответственно подходить к выбору произведения. Критерием следует считать не материальное вознаграждение или возможность удовлетворить творческие амбиции, а совпадение личностей, родство душ автора и переводчика.

2. Переводчик наравне с автором несет ответственность за судьбу произведения, за то, каким оно придет к читателю. Переводчик обязан с максимальной точностью передать информацию, заложенную в книге: не только кропотливо работать над текстом, над каждым словом, проверяя и перепроверя себя по словарям, энциклопедиям, но и изучать жизнь страны, о которой говорится в произведении, реалии, быт, историческую эпоху.

3. Переводчик обязан передать не только объективно-логическую, но и субъективную информацию, чтобы читатель видел перед собой те же образы, испытывал те же чувства и уловил то же настроение автора, что и читатель оригинального текста. Близость подлиннику состоит в передаче не буквы, а духа произведения. Надо, чтобы внутренняя жизнь перевода соответствовала внутренней жизни оригинала.

4. Переводчик обязан сохранять чистоту и красоту языка. А для этого его творческой лабораторией должен стать весь мир. Слово надо искать не в словарях, а в водовороте самой жизни, в гуще живого разговорного языка. Если переводчик не видит красок родной земли, не ощущает ее запахов, не слышит ее звуков, то он не сможет воссоздать пейзажа другой страны. Перевод не может быть равен оригиналу, но должен быть равен ему по воздействию на читателя.

Для переводчика очень важно достичь такого уровня знаний и эстетической восприимчивости, который позволял бы воспринимать весь объем объективно содержащегося в тексте смыслового и эмоционального содержания. Восприятие переводчиком текста может быть недостаточным, если переводчик обладает ограниченным запасом знаний и если у него слабо развита эмоциональная восприимчивость. Переводчик должен выбирать переводные эквиваленты на основе: общелингвистических знаний; контекста; общей фоновой информации; специальной информации. Чем больше информации о разных культурах имеет переводчик, тем лучше он понимает, насколько сильно различаются культуры.

Восприятие и воссоздание текста как этапы переводческой деятельности основаны на принципах психолингвистики.

В практике перевода выделяются два этапа работы. Один из них связан с осмыслением текста на иностранном языке, а другой – с воспроизведением его на родной язык. Было бы ошибочно считать, что первый этап состоит лишь из аналитической работы мозга, а второй опирается только на синтез. На самом деле познавательная и созидательная деятельность мозга на каждом из этапов не мыслима без анализа и синтеза. Этапы перевода логично рассмотреть на примере художественного перевода, ибо в нем с наибольшей полнотой отражены своеобразие и сложность переводческой деятельности. Первый этап, который называется восприятием текста, представляет собою чрезвычайно сложный сенсорно-мыслительный процесс, основанный на разнообразных видах и формах аналитической и синтезирующей работы органов чувств и мозга. На этом этапе переводчик стремится, как можно полнее понять оригинальный текст, а когда речь идет о художественном и публицистическом тексте, то и «прочувствовать» и осознать его эстетическую ценность и характер воздействия на читателя или слушателя. Нельзя забывать о том, что переводчик должен быть чутким рецептором. Он должен не только осмыслять текст, но и воспринимать его образное и эмоциональное воздействие. Рецепция текста не бывает абсолютно равной у различных индивидов, так как рецептором всегда является человек с его неповторимой индивидуальностью. Запас знаний и опыта, своеобразие мышления и чувствования, воспитания и образования, литературных вкусов и пристрастий, уровень владения родным языком, влияние конкретной социальной среды и общественных интересов, специфика формирования мировоззрения и личности и т. п. – все это не может оказаться абсолютно одинаковым. Слово как основная единица языка, отражающая связь языка, мышления и внеязыковой действительности, обладая лингвистическим значением, является одновременно манифестацией соответствующей культуры. Элемент в семантической структуре значения слова, сопряженной с культурой, определяется как страноведческий культурный компонент значения слова. Экстралингвистическое содержание значения слова составляет его национально-культурный фон. Для адекватного восприятия текста существенным являются овладение национально-культурным фоном слова, знание того, как обозначается в том, или ином языке тот или иной предмет, какие элементы объективной действительности отображаются в значениях слов, как проявляется в семантике слова неодинаковость видения мира у представителей различных народов. Иногда при описании некоторых природных явлений не существует даже лексических единиц, их приходится заимствовать из иной культуры для описания присущих ей реалий. В силу социально – культурных различий народов одно и то же произведение литературы может вызвать неадекватную реакцию. Каждый этнос имеет собственное представление о мире, об общих явлениях культуры во всех ее четырех сферах (материальной, духовной, организационной и поведенческой). Речь здесь идет не только о том, что в одной этнической культуре могут отсутствовать некоторые элементы, имеющиеся в другой культуре, но и о том, что отношение к тем или иным объектам, существующим в общечеловеческой культуре, может быть различным.

Эти объекты могут вызывать разные ассоциации. Однако относительное равенство в восприятии, например, литературного произведения реально существует в силу того, что указанные характеристики во многом могут совпадать у разных людей и степень этого сближения возрастает у представителей одной и той же социальной группы. У каждого типа и вида перевода этап восприятия имеет свои особенности и характеристики. Художественный перевод распадается на две фазы: допереводное восприятие, т. е. восприятие художественного произведения в первом (иногда втором и более) чтении. На данном этапе переводчик старается глубоко осмыслить, «прочувствовать» произведение, осознать его художественную ценность и определить его стилистическое своеобразие, и собственно переводное восприятие, т. е. непосредственное восприятие конкретных слов, предложений, фраз, абзацев и т. д. в момент перевода. Во второй фазе восприятия, когда происходит пофразная рецепция иностранного текста перед его воссозданием на другом языке, переводчик оперирует анализом и синтезом, воспринимая смысл отдельных элементов (слов и словосочетаний) сообщения и смысл каждой фразы исходного языка. Психологи и лингвисты, исследователи речевого процесса утверждают, что при восприятии и понимании человек усваивает не сами слова, а смысл идеи и понятия, но это усвоение возможно только потому, что формирование понятия уже прошло вербальный этап, что оно сформировалось на основе слова.

Для переводчика художественной литературы на этой фазе восприятия важно не только понимание текста, но и видение «нарисованных» словами образов и ситуаций. Известно, что слово, всегда обобщает. Оно наполняется конкретным содержанием только в том случае, если участники коммуникации ведут речь о конкретных существах, предметах или объектах, видимых или хорошо им известных. Тогда в создании отправителя и получателя речи возникают конкретные представления и образы. Столь же конкретным будет восприятие читателя в отношении тех описываемых в тексте реальных объектов, которые ему знакомы. В остальных случаях восприятие читателями словесного содержания всегда несколько абстрактно. В художественной литературе писатель часто детализирует объект описания, рисуя образ персонажа, среду, событие и т. п. Любое описание героев, места действия, пейзажа, явлений природы и т. д. – это средство их конкретизации и индивидуализации, которое порождает в сознании рецептора образное восприятие текста. Детализируя описание, писатель общее превращает в индивидуальное. Писатель типизирует, сливает в единичный образ то, что в действительности существует во многих реальных проявлениях. Когда смысл фразы литературного произведения воспринят, и он существует не только в материальной словесной форме, но и в форме «идеальной», в виде единиц мышления – понятий, суждений и в виде наглядных образов, представлений и эмоций, тогда происходит переход ко второму этапу процесса перевода, к воссозданию на языке перевода, воспринятой фразы оригинала. И снова в сознании переводчика осуществляются сложные процессы анализа и синтеза, связанные с передачей из сферы мышления смысла уже в иной материальной словесной форме. Второй цикл тоже состоит из двух фаз: перевыражения и идентификации. На фазе идентификации происходит скрупулезное сравнение, сопоставление переводчи-

мых фраз, абзацев с соответствующим текстом оригинала и оценка перевода, позволяющая обнаружить «утечку информации». Именно в этот период могут вновь возникнуть «муки творчества». Они обычно связаны с поисками «нужного слова» и функционально-стилистических и жанровых соответствий, передачей реалий и игры слов, уточнением синтаксического рисунка и окончательной шлифовкой перевода. В этот период, продолжительность которого зависит от объема, языковых и литературных сложностей исходного текста, а также от таланта и опыта переводчика, завершается работа над рукописью. Конечно, у каждого переводчика вырабатывается своя манера, свой навык работы над переводом, но указанных этапов и фаз ему не избежать, потому что в них объективно отражается процесс перевода как одной из разновидностей мыслительной деятельности человека.

На сегодняшний день в обществе возрос уровень понимания того, что в переводе необходим профессионализм, что перевод – это самый сложный процесс межкультурного посредничества, требующий солидной профессиональной подготовки. «Расширение межкультурных контактов и распространение научно-технических знаний настоятельно требуют как развития теории переводческого дела, так и совершенствования подготовки профессиональных переводчиков; в связи с этим во всем мире ощущается потребность в новом подходе к обучению переводчиков» [Дуглас, 2007]. Формирование межкультурной компетенции у будущих переводчиков является одной из ключевых задач обучения. Переводческая компетенция формируется на основе коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции. К переводчику художественной литературы предъявляются самые строгие требования. Любое неверное искажение информации приводит к неправильному восприятию. В современном мире происходит расширение роли переводчиков. «Сегодня интерес к переводческой деятельности не только обострился с новой силой, но и появилась все более четко осознаваемая необходимость научно систематизировать и обобщить результаты огромного практического опыта, накопленного в этой области, как и данные критической мысли писателей и ученых прошлого и современного» [Казыбек, 2009]. Возрос в обществе уровень понимания того, что в переводе необходим профессионализм, что перевод – это самый сложный процесс межкультурного посредничества, требующий солидной профессиональной подготовки.

Подготовка профессиональных переводчиков требует разработки таких учебных планов, в которых гармонично сочетаются общие дисциплины и дисциплины специальные. Специальные дисциплины должны включать в себя такие жанрово-тематические разновидности переводческой деятельности как экономический перевод, юридический перевод, научный, технический, медицинский, а также художественный перевод, перевод в кинематографе, перевод в сфере информации, в сочетании курсами изучения подязыков отдельных специальностей. Специализация должна идти также по видам переводческой деятельности: письменный переводчик, переводчик конференций, переводчик – синхронист, судебный переводчик. Для переводчика важно знать, что только путем многочисленных усилий, осознавая каждый переводческий шаг и прием перевода, поняв максимально глубоко грамматические структуры языка, лексические элементы, можно достичь качественного перевода.

Когда отличительные и уникальные явления в культуре воспроизводятся на другом языке буквально, в переводе неизбежно появляются и грамматические ошибки, и просто неправильные или непонятные фразы. Чем специфичнее и уникальнее то или иное явление на исходном языке, тем труднее решаются проблемы поиска «эквивалента культур». В качестве посредника между культурами переводчик играет исключительно важную роль. Процесс перевода «пересекает» не только границы языков, но и границы культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Бархударов Л.С.* «Язык и перевод», М.: «МО», 1975, 278 с.
- Комиссаров В.Н.* «Слово о переводе», М.: «МО», 1973, С. 32-61.
- Латышев Л.К.* «Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания», М. «Просвещение», 1988, С. 8-9.
- Лилова А.* «Введение в общую теорию перевода», 1974, С. 74-89.
- Федоров А.В.* «Основы общей теории перевода», 1977, С. 10.
- Робинсон Дуглас.* Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода. М.: Кудиц-пресс. 2007.
- Казыбек Г.К.* Художественный перевод – фактор сближения стран и континентов. Литература в контексте современности. // Материалы международной научной конференции, посвященной 75-летию КазНУ им аль-Фараби, Алматы, 2009.

Уржа А.В.
МГУ имени М. В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

A. Urzha
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПАССИВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ: НОРМА — ПЕРЕВОДЧИК — ЧИТАТЕЛЬ

THE INTERPRETATION OF PASSIVE FORMS IN A FEATURE TRANSLATION: THE NORM — THE TRANSLATOR — THE READER

Русские переводы англоязычных произведений рассматриваются в статье сквозь призму читательского восприятия, которое характеризуется определенным (хотя порой и неосознанным) представлением о стилистических нормах употребления синтаксических конструкций. Объектом анализа стали средства интерпретации английских пассивов: действительные и страдательные конструкции, описательные неизосемические обороты типа *подвергнуться испытанию*, неопределенно-личные и безличные предложения. Не будучи лингвистом, широкий читатель опирается на языковое чутье, используя оценки «уместно» — «неуместно», «хорошо» — «несуразно» и предпочитая одни переводы другим.

Отправной точкой для работы стала дискуссия вокруг недавно опубликованных «новых» переводов Дж. К. Джерома. Также в статье сопоставлены два типа переводов Эдгара По: те, которые приводят усложненный синтаксис оригинала «в соответствие» со стилистическими нормами языка перевода и те, которые пытаются остраненно воспроизвести его. Если первые обеспечили рассказам «безумного Эдгара» популярность у русского читателя, то вторые остаются примером переводческого эксперимента и объектом читательской критики.

The article focuses on the readers' reception of feature translations through their idea, or even a subconscious feeling, of a stylistic norm. Different interpretations of English Passive forms by the means of Russian syntax are being estimated not only by linguists, but by common readers, who give their judgment like 'proper' — 'improper', 'good' or 'nonsense', and can recommend or not recommend the translation to their friends. The report is based on a linguistic investigation, aimed to date the anonymous translation of the novel by Jerome K. Jerome, concerning its syntax, vocabulary and style; it also describes differences between numerous translations of Edgar Poe's tales. The analysis takes into account both diachronic trends in translating the Passive and non-isosemic sentences, and changing approaches to interpreting the style of the author.

Ключевые слова: синтаксис, стиль, художественный перевод, пассивный залог, интерпретация.

Key words: syntax, feature translation, Passive forms, interpretation, style.

В основу статьи легли результаты лингвистического «расследования», поводом к которому стало обсуждение в интернете [Джером К. Джером, 2007] качества перевода романа Д.К. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки», опубликованного в 2007 году. Читатели-нефилологи отмечали промахи переводчика (имя которого в

издании не указано), характеризуя текст как «несуразный», и, главное, не смешной. Они сопоставляли критикуемый текст со «знакомым всем старым переводом Михаила Салье», отмечая различия. В переводе, изданном в 2007 году, в большом количестве встречаем фразы: «Прежде всего послана была в лавку горничная, чтобы купить на 6 пенсов гвоздей / Через полчаса палец был завязан, молоток, гвозди, лестница и табуретка принесены. / Когда гвоздь был найден и подан, оказалось, что дядя Поджер потерял записку на стене. / Среди споров главное число было забыто, и дядя Поджер снова должен быть мерить стену». В переводе М. Салье, изданном в 1957 году, им соответствуют неопределенно-личные или двусоставные предложения в действительном залоге: «Он посылает горничную купить гвоздей на 6 пенсов. Ему перевязывают палец, достают другое стекло и приносят инструменты, стремянку, табуретку и свечу. В пылу ссоры мы забываем первоначальное число, так что дяде Поджеру приходится мерить еще раз». Читатели с трудом подбирают слова, чтобы определить, почему «новый» перевод нравится им меньше. Лингвист же отметит в нем огромное количество страдательных конструкций, утяжеляющих текст как в синтаксическом, так и в стилистическом плане. В эти построения вплетены книжно-официальные обороты, например: «Вследствие подобных соображений было решено ночевать под открытым небом только в хорошую погоду».

Детальное исследование стиля, синтаксиса, лексики, словообразовательных средств, использованных в «новом» переводе, убедительно свидетельствует о том, что он был создан... в начале XX века (приведем лишь один пример из сферы лексики: «Тогда он взял **аршин** (выделено мной – А.У.) и измерил длину стены: оказалось, что ему надо найти половину 21 фута и пяти целых с тремя восьмыми дюйма»). В то время, на волне первой популярности повести Д.К. Джерома, появился целый ряд ее переводов, в том числе и анонимных. В 2007 году текст был просто «перенабран» в современной орфографии.

Обратимся к особенностям синтаксиса анонимного перевода. В книге «Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв.» В.В. Виноградов отмечает в последней трети XIX века резкое возрастание роли «газетно-публицистического и научно-популярного языка» [Виноградов, 1982, с. 420]. Особенно интересны зафиксированные В.В. Виноградовым нарушения грамматических норм и новые стилистические тенденции в литературном языке. Ссылаясь на статью И.М. Николича «Неправильности в выражениях, допускаемые в современной печати» (1878 года), В.В. Виноградов отмечает «распространение форм причастий страдательного залога настоящего времени, в том числе от глаголов с непереходным значением (например, «ставлю командуемую им армию в безвыходное положение», «деятельность общества, председательствуемого таким-то») [Виноградов, 1982, с. 474] Возрастает количество оборотов, которые Виноградов называет описательными активами и пассивами (типа *подвергнуть наказанию, подвергнуться испытанию*), которые будут позже названы Г. А. Золотовой неизосемическими, ограниченными в стилистическом употреблении [Золотова 1998, с. 109]. «В официально-деловой, научной, публицистической речи, – пишет В.В. Виноградов, – часто было существенно стереть или затушевать оттенок индивидуализирующей, нередко фамильярной изобразительности действия,

присущий простой форме того или иного глагола». В итоге «развивается своеобразная манера искусственно-книжного, перифрастического, синтаксически запутанного изложения», которая влияет даже на язык мещанства. [Виноградов, 1982, с. 451].

Эту тенденцию на рубеже веков мы обнаруживаем и в художественных переводах (где к тому же велико искушение калькировать конструкции оригинала). Профессиональную критику таких текстов мы находим в «Высоком искусстве» К. И. Чуковского, первый вариант этой книги был написан уже к 1919 году. Многочисленные примеры «насилия над синтаксическим строем русского языка» взяты Чуковским из опубликованных переводов того времени: «Радость, доставляемая мне созерцанием все расширявшегося... пейзажа, – была для меня достаточной наградой». «Происшествия, которые я собираюсь изложить, будут сочтены скорее плодом безумного воображения, нежели действительным опытом человеческого разума». [Чуковский 1964 (1919)] Чуковский любил рассказывать историю о сенаторе-графомане, переводившем О. Уайльда и печатавшем свои творения анонимно. Однажды тот принес перевод «Соловья и розы», где была фраза «За неимением красной розы моя жизнь разбита» (Дословно: «For the want of a red rose my life is broken»). Когда К. Чуковский и М. Горький указали ему на неприемлемость такой фразы в русском переводе, он принес другой вариант «Ввиду отсутствия красной розы моя жизнь разбита». История правдива, этот вариант перевода сказки Уайльда действительно существует. Не исключено, что творение именно такого переводчика и было перепечатано издателями Джерома в 2007 году.

Итак, отмеченные современными читателями синтаксические построения, в первую очередь, страдательные конструкции с акциональным значением и неизосемические обороты переполняли низкокачественные художественные переводы столетий назад, и уже тогда осознавались образованными читателями как стилистически «нагруженные», а чаще просто инородные в художественном повествовании. В середине XX века, в эпоху, по выражению О. Г. Ревзиной, «стагнации официального литературного языка» [Ревзина, 2000, с. 34], сфера использования подобных оборотов расширялась, но росло и неприятие их в культурной среде: о канцелярите в художественном переводе и в речи после К. Чуковского будет писать и Нора Галь, высмеивая фразы типа «производился забор выдыхаемого воздуха» [Галь, 1975].

В итоге, во второй половине XX века многие произведения оказались представлены на русском языке в двух синтаксических «обличьях»: переводы, избыточные страдательными конструкциями и неизосемическими оборотами, противостоят вариантам, заменяющим их соответственно на неопределенно-личные и изосемические предложения. Речь в данном случае идет о доминирующей тенденции, на фоне которой воспроизводится (или, наоборот, теряется) индивидуальный стиль переводимого автора. Одну из особенностей юмора Дж. К. Джерома, как известно, составляет стилистическая игра, чередование возвышенно-поэтических фрагментов с разговорно-бытовыми зарисовками, сценками. И использование страдательных оборотов во всех контекстах разрушает авторский прием в глазах читателя.

Особая ситуация складывается в случае, когда пассивные конструкции составляют неотъемлемый атрибут стиля переводимого автора, например, Эдгара По. Благодаря

синтаксически «облегченным» переводам его произведения стали в России чтением для широкой аудитории, вплоть до подростков, тогда как формально копирующие его манеру тексты предстают остранными, необычными [Уржа, 2009, с. 225].

Сопоставим четыре перевода отрывка из рассказа Э. По 'Hop-Frog' (по-русски «Лягушонок», «Скакун-Лягушка», «Прыг-Скок»). Это рассказ о том, как карлик-шут отомстил жестокому королю и министрам за унижения, нарядив их на карнавале обезьянами, а потом подпалив их костюмы. Оригинал представляет нам здесь типичную манеру По-прозаика. Э. По, предтеча не только триллера, но и аналитического детектива-расследования, питал слабость к наукообразности изложения. Его тексты даже по сравнению с произведениями современников перегружены многоэтажными пассивными конструкциями и описательными неизосемическими оборотами [Fletcher 1973: 20]. Современным американским студентам читать его нелегко, хотя пассивные конструкции до сих пор распространены и функционально нагружены в английском языке значительно больше, чем в русском [Leech, Svartvick 1975; Аракин 1979; Копров 2010]. Как решали для русского читателя эту проблему переводы, созданные в конце XIX и на протяжении XX века?

Е. По 'Hop-Frog'	The suggestion was at once overruled by the dwarf (курсив мой – А.У.), who soon convinced the eight, by ocular demonstration, that the hair of such a brute as the orang-outang was much more efficiently represented by flax.
изд. В.Н. Маракуева 1885 ¹	... но она (мысль) была сейчас же отвергнута карликомъ, которому удалось очень скоро убѣдить этихъ особъ, что по внѣшнему виду шерсть такого животнаго, какъ орангутангъ, можетъ быть представлена болѣе вѣрно посредствомъ пеньки.
изд. И.Д. Сытина 1908	Но карликъ рѣшительно воспротивился этому предложению, доказавъ наглядно, что обезьяньи волосы гораздо ближе можно поддѣлать съ помощью льна.
М. Викторов 1927	...но карлик не согласился на это и уговорил восьмерку, что пенька лучше всего заменит шерсть орангутанга.
В.В. Рогов 1970	...но предложение было тотчас же отвергнуто карликом, который быстро убедил всех восьмерых посредством наглядной демонстрации, что шерсть такой твари, как орангутанг гораздо более успешно изобразит льняная кудель.

¹ Подробные сведения об использованных в статье переводах см. в [Уржа. 2009].

Анонимный перевод в издании В.Н. Маракуева копирует оригинал. Не только нам, современным читателям, но и жившему в то время К.И. Чуковскому он показался бы синтаксически и стилистически неадекватным [ср. Чуковский 1964, с. 261]. В издании И.Д. Сытина страдательные конструкции отсутствуют, они заменены на действительную («карлик воспротивился предложению») и безличную. В переводе М. Викторова мы видим две действительных конструкции. Вариант же В. Рогова, созданный почти через сто лет после первого перевода, удивительным образом сближается с ним: есть не только пассив, но и книжное сочетание «убедил посредством наглядной демонстрации», так похожее на «представлена посредством пеньки».

Проведем еще одно диахроническое сопоставление, анализируя фрагменты трех переводов «Рукописи, найденной в бутылке»:

E. Poe «MS. Found in a Bottle»	К. Д. Бальмонт, 1911 г.	М.А. Энгельгардт, 1914 г.	М. Беккер 1976 г.
Our cable had, of course, parted like pack-thread, at the first breath of the hurricane, or <i>we should have been</i> instantaneously <i>overwhelmed</i> (курсив мой – А.У.).	Нашъ канатъ, конечно, лопнулъ, какъ тонкая бичевка, при первомъ же взрывѣ урагана, въ противномъ случаѣ <i>мы</i> тотчасъ же <i>были бы</i> поглощены моремъ.	Канатъ, безъ сомнѣній, лопнулъ, какъ нитка, при первомъ натискѣ урагана, иначе <i>корабль</i> разбился бы моментально.	При первом же порыве урагана наш якорный канат, разумеется, лопнул, как тонкая бечевка, и лишь благодаря этому <i>нас</i> тут же <i>не перевернуло вверх дном</i> .
With great difficulty I gained my feet, and looking dizzily around, <i>was, at first, struck with the idea</i> of our being among breakers; so terrific, beyond the wildest imagination, was the whirlpool of mountainous and foaming ocean within which <i>we were engulfed</i> .	Съ великимъ затрудненіемъ я высвободилъ свои ноги, и, оглядѣвшись кругомъ потеряннымъ взглядомъ, <i>былъ</i> прежде всего <i>пораженъ мыслью</i> , что вокругъ насъ свирѣствуетъ бурюнь, – такъ чудовищно было это невообразимое круженіе исполненныхъ пѣнистыхъ массъ океана, въ смятеніе которыхъ <i>мы были втянуты</i> .	Съ трудомъ поднявшись на ноги, я дико оглядѣлся, и въ первую минуту <i>мнѣ</i> показалось, что мы попали въ сферу прибоя: такъ бѣшено крутились громадные валы.	С большим трудом поднявшись на ноги и растерянно оглядевшись, я сначала <i>решил</i> , что нас бросило на рифы, ибо даже самая буйная фантазия не могла бы представить себе эти огромные вспененные буруны, словно стены, вздымавшиеся ввысь.

Переводы К.Д. Бальмонта и М.А. Энгельгардта появились приблизительно в одно и то же время, в начале XX века, тогда как перевод М.И. Беккер – один из недавних. Но выбор синтаксических и стилистических средств, отношение к оригиналу и к читателю резко противопоставляет именно переводы современников. У К.Д. Бальмонта – стопроцентное следование за конструкциями оригинала (таких примеров можно привести десятки), в некоторых случаях они поэтизируют повествование, как в первом, в других выглядят инородными, некорректными. М.А. Энгельгардт предпочитает действительные конструкции, М.И. Беккер же широко использует безличные, специфически русские обороты, актуализирующие значение «инволютивности», стихийности действия, беззащитности персонажа перед ним [Золотова и др., 1998, с. 124].

Данные сравнительного анализа показывают, что и среди ранних, и среди поздних переводов Э. По существуют те, которые последовательно предпочитают действительные, в том числе неопределенно-личные и безличные конструкции, и те, которые напротив, избилуют страдательными и неизосемическими оборотами. Если в одних «между пленниками завязалась тесная дружба», то в других «пленники сблизилась и подружилась», если в первых «при курении опиума безразлично, какое количество употребляется», то в других «когда куришь его, не так важно, сколько взять» [Уржа, 2009, с. 110-112]. В чем причина этого феномена?

Стиль оригиналов Э. По вступал, по мнению многих переводчиков, в противоречие с увлекательностью сюжета. Выбирая действительные, неопределенно-личные и безличные предложения, переводчики локализовали текст в соответствии с той стилистической нормой, которая характеризовала восприятие русского читателя. Другие представляли читателю остранный текст, необычный, в какой-то мере приближающий нас к положению современных американцев, читающих оригиналы Э. По. Читатель, конечно же, отдает предпочтение первым, не зря такой подход и называется за рубежом ‘reader-oriented translation’. Именно благодаря им в XX веке

Э. По стал так популярен в России, в том числе и среди подростков – любителей приключений и детективов. Появление же переводов второго типа можно объяснить попытками создать перевод, позволяющий почувствовать необычность, специфику синтаксиса Э. По, так сказать ‘author-oriented’ translation. Эта тенденция вновь усилилась в наше время, которое называют эпохой переводческого плюрализма [ср. Калашникова, 2008]. Однако такие эксперименты всегда затрагивают читательское представление о норме и то, что у своего автора покажется новаторством, спецификой, манерой, в переводе рискует оказаться непонятым и непринятым.

В работе «О задачах стилистики» В.В. Виноградов писал: «Нельзя сомневаться, что... каждый носитель того или иного говора производит эстетическую оценку и отбор между возможными выражениями мысли. Трудно отрицать и то, что есть некоторые общие нормы этого отбора для лиц одного говора в данную эпоху. Поэтому можно, вслед за К. Фосслером, говорить об особой ветви стилистики – своего рода «истории лингвистического вкуса» [Виноградов, 1923, с. 200] Нормы отбора, о которых писал В.В. Виноградов, работают не только при «всяком словесном построении», но и при его рецепции. И несмотря на то, что использование средств в художественном переводе обусловлено массой дополнительных факторов, от расхождений языковых и культурных систем до задач воссоздания манеры автора, тем не менее нормы языка перевода, задающие характер читательской рецепции, оказываются фактором судьбы переводного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Аракин В. Д.* Сравнительная типология английского и русского языков. / В.Д. Аракин. Л.: Просвещение, 1979.
- Виноградов В.В.* О задачах стилистики. Наблюдения над стилем Жития протопopa Аввакума / В.В. Виноградов. Русская речь: Сборник статей / Под ред. Л. В. Щербы. – Пг.: Издание фонетич. ин-та практич. изучения языков, 1923. – [Ч.] I. – С. 195–293.
- Виноградов В.В.* Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв. / В.В. Виноградов. М. Высшая школа, 1982.
- Галь Н.* Слово живое и мертвое / Н. Галь. М. 1975.
- Джером К. Джером.* Трудности электронного перевода. Режим доступа: <http://www.ljpoisk.ru/archive/3468809.html> Трое 2007.
- Золотова Г.А.* Коммуникативная грамматика русского языка / Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. М., 1998.
- Калашникова Е.* По-русски с любовью: беседы с переводчиками / Е. Калашникова. М., 2008.
- Копров В.Ю.* Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским / В.Ю. Копров. Воронеж, 2010.
- Ревзина О.Г.* Этапы развития русского языка в XIX–XX веках / О.Г. Ревзина. Русский язык от Пушкина до наших дней. Псков, 2000.
- Уржа А.В.* Русский переводной художественный текст с позиций коммуникативной грамматики. / А.В. Уржа. М., 2009.
- Чуковский К.И.* Высокое искусство / К. И. Чуковский. М., 1964.
- Fletcher R.M.* The Stylistic Development of Edgar Allan Poe. / Richard M. Fletcher. Mouton, The Hague – Paris, 1973.
- Leech G., Svartvick J.A.* Communicative grammar of English / Geoffrey Leech, Jan Svartvick. London: Longman, 1975; М.: Просвещение, 1983.

Чович Б.

Панъевропейский университет
г. Баня-Лука (Босния и Герцоговина)
(Баня, Республика Сербская)

B. Chovich

Pan-European University «Apeiron»
Banja Luka (Republic of Serbs)

**О СТРУКТУРЕ СЛОЖНОГО МНОГОМЕРНОГО
ПОЭТИЧЕСКОГО ОБРАЗА «ГОРНОГО ВЕНЦА» ПЕТРА II П.
НЕГОША И ВОПРОСЫ ЕГО РЕЦЕПЦИИ
В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ
(Имманентный и сравнительно-стилистический анализ)**

ON THE STRUCTURE OF ONE COMPLEX POETIC IMAGE «MOUNTAIN
CROWN» PETRA II P. NJEGOS AND ISSUES OF ITS RECEPTION IN RUSSSKY
TRANSLATIONS
(Imanentny and comparative stylistic analysis)

В данной работе сосредоточивается внимание на структурно-семантическом анализе всего лишь одного поэтического образа из многообразия все еще не исследованной системы образов и символов драматической поэмы «Горный венец» Петра II Петровича Негоша, но образа репрезентативного, многомерного, выраженного в одной лишь реплике одного из главных персонажей, Вука Мичуновича, в которой он отрицательно относится к причитаниям сердара Вукоты над горькой судьбой черногорцев, живущих, по его словам, в «проклятой стране», в которой смерть «пожинает во цвете юности», до срока» ее молодцев.

Этот многомерный образ является микрокосмом «Горного венца» и в тематическом плане (с тремя стержневыми мотивами поэмы в целом: многовековая борьба за освобождение Черногории от турецкого ига, раны бывшего поражения на Косово поле в 1389 году, косовский миф), и в плане металогическом или образно-метафорическом (с густо насыщенной парадигмой стилистических фигур и тропов), равно как и в плане собственно языково-стилистическом (с бинарной оппозицией «славянизм» – «солецизм», которая является «конструктивной доминантой» или «центром структурности» данного сложного образа, состоящего из трех подструктур). В первом из трех сегментов преобладают славянизмы (т.е. церковнославянские, русскославянские и сербскославянские элементы), в то время как в среднем сегменте абсолютно преобладают «солецизмы» (т.е. диалектная лексика и фразеология, самые разнообразные отступления от языковой нормы, в частности, субстандартные неполные предложения родного края Негоша). При этом нужно подчеркнуть, что первый и третий сегменты передаются «небесным» языком, т.е. средствами, характерными для высокого торжественного стиля, и образуют кольцевую композицию, обрамляющую центральный сегмент – где рассказ о позорной для черногорских юнаков старости передается «земным» языком, т.е. субстандартным colloquialным языком. Интересно, что все сегменты структуры в стилистическом плане начинаются одинаково – риторическими вопросами, которые сменяются метафорой, а заканчиваются сравнениями. В первом и третьем сегментах метафора в содействии с образным сравнением образуют своеобразную метафизическую вертикаль (без которой, по мнению Мирче Элиаде, невозможна ни одна поистине художественная модель мира): в первом – воскресением погибших смертью храбрых

черногорцев на поле брани и взлетом «в царство поэзии»; в третьем – их вознесением в «юнацкую державу», т.е. в пантеон косовских юнаков. В среднем же сегменте наблюдается обратный процесс: средствами «земного» языка, с сугубо вещными метафорами и сравнениями чертится горизонталь грубой действительности в рассказе о «позорной старости немощной», а в заключительных двух стихах, в которых налицо процесс антропоморфизации смерти, эта же горизонталь резко обрушивается в потусторонний мир. Эта многомерная модель художественного мира – ценный вклад Негоша в поэтику европейского романтизма, не имеющая по охвату художественного пространства себе равных во всей европейской литературе романтизма.

In this work, we focused our attention on structural and semantic analysis of a single poetic image from a diverse repertoire of images of «The Mountain Wreath» (1847) by Petar II Petrovic Njegoš, which has not been systematically studied in doctrine on Njegoš. However, this much more meaningful picture is in many ways representative sample, although located in a single replica of one of the main character of this epic canto. In the canto this hero has negative attitude toward serdar Vukota's jeremiad, over Montenegrins evil fate which «death reaped in the prime of youth», «ahead of schedule», and Montenegro has turned into a «pile of bones». This poetic image is representative not only for one of the 24 scenes in drama poem and for piece as a whole, but also for the structure of the lower level, to the monologue of characters in drama as a nucleus of text in general. It is a complex multi-layered unique poetic image in whose frame, on a small verbal area are rapidly alternating sections of prose and poetic narrations and converge, which rarely takes place elsewhere, language elements of the exalted and colloquial substandard style. All this, and much more else, is located in three segments which make unique structural and semantic block (a replica of one of the characters), with complex metaphorical twist. In it, because of the representativeness of the samples can be read the poem's basic idea, which we will show in the analysis that follows. This is implemented due to the fact that the aforementioned monologue-replica represents the piece in general: on the thematic and motivational plan (age-old struggle of the Montenegrins against Turkey; early Kosovo; the Kosovo myth), and on so-called meta-logical and picturesque- metaphorical (with rich and diverse paradigm of stylistic figure), and in the field of stylistic layers of vocabulary (with a binary opposition «slavenizam»-«solecism» which are successively turning into three segments: the sublime-prosaic-sublime). For all that, this complex poetic image is sort of microcosm of «The Mountain Wreath» which consist three unique linguistic and stylistic segments, segmentation is done according to the principle of tonality narration shift: from the sublime lyrical to the familiar prosaic, and again – to the sublime lyrical. It is therefore understandable that the first and the third segment are sung on «heavenly language» with the dominant «slavenizm», while the middle is sung on «the language of the earth», which is awash with «solecisms» of any kind. In this dichotomy: on the one side, with the two poetic rises in transcendental vertical in the first and final segment, sung on «heavenly language», and on the other side, with the downturn in the rough naturalistic reality horizontal, where are ruling earthy biological laws, expressed with «the language of the earth», – it can be read the basic idea with the scheme of Montenegrin ethic: the sublime ideal and it is worthy for one epic hero to die young on the battlefield for the high ethical ideals; it is shameful to meet vassal oldness. All this together makes this poetic sensation unique and unrepeatable in whole «The Mountain Wreath», which is hard to find even match across whole our recent literature of XIX and XXth centuries, and rightly so, it can bring rare epithet of microcosm of this piece in general, i.e. center of poetic-symbolic structure.

Ключевые слова: художественный перевод, поэтический образ, имманентный и сравнительный структурно-семантический анализ.

Key words: literary translation, poetic image, immanent and comparative structural and semantic analysis.

В этом году исполняется 200 лет со дня рождения величайшего сербского поэта Петра II Петровича Негоша (1813-1851), а в прошлом году исполнилось 165 лет с момента выхода из печати первого издания его знаменитой драматической поэмы «Горный венец», равно как и 125 лет с момента выхода из печати его первого перевода-пересказа П.А. Лаврова на русский язык в его монографии «Петр II Петрович Негош, владыка черногорский. Его литературная деятельность». В этом же 1887 году появился и плохой перевод некоего А.Г. Лукьяновского. Первый подлинно поэтический перевод сделал М.А. Зенкевич (в двух изданиях: в 1948 и 1955 году). Ровно сто лет спустя он опубликовал перевод известного поэта Ю.П. Кузнецова и, наконец, в 1996 году перевод петербургского поэта и слависта Александра Александровича Шумилова. Кроме того, поэма Негоша переведена ещё четыре раза в отрывках.

Сербская критика поэтического перевода этой драматической поэмы на многие языки мира (их до сих пор появилось свыше двадцати) скептически относится к возможности её адекватного перевода [Лесковац, 1979; Секулић, 1951; Бабовић, 1997], так как Негош является одним из редких поэтов, произведения которых трудно поддаются переводу из-за сложной, иногда противоречивой и пестрой языковостилистической структуры, в которой искусно переплетаются элементы внешней («фактуальной») и внутренней («концептуально-эстетической») информации (Гончаренко 1988). Субстанциональность языка Негоша, аккумулирующего на небольшом «вербальном пространстве» – огромный информационный материал, включая бинарную оппозицию «славянизм» – «солецизм» в структуре этой поэмы в целом, равно как и отдельных образов, т.е. структурно-семантических единств [Чович, 1993].

Основная цель данной статьи – дать более подробный анализ лишь одного сложного многомерного поэтического перевода в первом неполном прозаическом переводе-пересказе П.А. Лаврова (1887) и в трёх поэтических переводах «Горного венца» на русский язык: Зенкевича (1948), Кузнецова (1988) и Шумилова (1996), каждого в отдельности и в сопоставлении. Сравнивая эти переводы, мы особое внимание уделили двум слоям информации этого знаменитого произведения сербского романтизма: поверхностной («фактуальной»), с одной стороны, и внутренней, глубинной («концептуально-эстетической») информации, – с другой, включающей в себя такие подвиды, как собственно-эстетическую, гедонистическую, аксиологическую, суггестивную, катартическую информации [Борев, 1981]. Изначальный недостаток многих критических обзоров и теоретических обобщений в области поэтического перевода состоит в первую очередь в пренебрежении именно этой гетерогенной и гетероклитной природы поэтической коммуникации. Мы ежедневно сталкиваемся с укоренившимся мнением, что фактуальная информация поэтического текста является стержневой, хотя она на самом деле маргинальная. А сущность поэтического перевода как раз состоит в трансформации исходного плана выражения средствами иной вербально-эстетической системы переводного языка с целью сохранения в первую очередь плана концептуально-эстетической информации исходного текста, допуская одновременно переводческую свободу, но не произвол, перевыражения тех элементов фактуальной информации, которая в конечном итоге не разрушит основную в поэтическом тексте концептуально-эстетическую информацию переводящего языка.

Результаты анализа с помощью такого подхода подтвердили наши предположения, что после первого прозаического перевода-пересказа Лаврова каждый следующий переводчик

улучшал перевод «Горного венца», пользуясь опытом предшествующего ему перевода, заимствуя нередко те места, несущие концептуально-эстетическую информацию, которые у предшественников переданы соответствующими оригиналу интенциями. Исходя из этого факта, на переводческом ряде Лавров – Зенкевич – Кузнецов – Шумилов можно проверить идею так называемой «новой англосаксонской критики» о «идеальном читателе». Такой воображаемый идеальный русский читатель мог бы воспринимать текст «Горного венца» точно так же, как и читатель подлинника, если бы читал переводы по порядку их появления в печати, начиная с Лаврова и Зенкевича и кончая Кузнецовым и Шумиловым. С каждым новым очередным прочтением этот читатель был бы ближе к подлиннику. Разумеется, что на практике такой читатель является виртуальным, потому что он может быть только критик переводного ряда «Горного венца».

Основная проблема при переводе бинарного противопоставления «солецизм» – «славянизм», как характерной особенности языковостилистической структуры «Горного венца», как целостного единства, так и отдельных его сегментов, состоит в том, во-первых, как подобрать в переводе функционально-смысловые эквиваленты для разного рода диалектной, колоквиальной, просторечной лексики, фразеологии и синтаксических конструкций родного края Негоша, и, во-вторых, какими средствами передать церковнославянизмы и русизмы оригинала, которые в сербском языке стилистически маркированы, а в русском языке принадлежат в большинстве случаев к нейтральному пласту словаря. За редкими исключениями, никто из русских переводчиков не решил этой труднейшей изначальной задачи.

Мы пока это проиллюстрируем на анализе сложного поэтического образа в реплике одного из главных персонажей драматической поэмы, Вука Мичуновича. Попытаемся осветить два основных вопроса, тесно взаимосвязанных между собой. В первом сосредоточивается внимание на семантическом анализе всего лишь одного, но зато сложного и многомерного поэтического образа из многообразия все еще не исследованной системы образов и символов «Горного венца» (1847) Петра II Петровича Негоша, образа представляющего собой своеобразный микрокосм этой драматической поэмы в целом [Деретић, 1986]. Помещается он в всего лишь одной реплике одного из главных персонажей, Вука Мичуновича, в которой он отрицательно относится к причитаниям сердара Вукоты над горькой судьбой черногорцев, живущих, по его словам, в «проклятой стране», в которой смерть «пожинает во цвете юности», «до срока» ее молодцев.

Вук Мићуновић

Пи, сердаре, грдна разговора!
Што су момци прсих ватренијех,
у којима срца претуцају,
крв уждену пламеном гордошћу?
Што су они жртве благородне
да прелазе с бојнијех пољана
у весело царство поезије,
како росне свијетле каљице
уз веселе зраке на небеса.

Куд ћеш више бруке од старости?
Ноге клону, а очи издају,
узблуги се мозак у тиквини,
поћетињи чело намрштено,
црне јаме нагрдиле лице,
мутне очи утекле у главу,
смрт се гадно испод чела смије,
како жаба испод своје коре.

Што спомилеш Косово, Милоше?
сви смо на њем срећу изгубили,
ал' су мишца, име црногорско
ускрснули с косовске гробнице
над облаком, у витешко царство,
ђе Обилић са сјенима влада.

Вук Мичунович

Эти речи, сердар, не мужские.
Не бездумны храбрые юнаки,
те, в ком сердце гонит кровь по жилам,
горящую огнем благородным.
Слава павшим! Прекрасные жертвы
с поля боя в царство поэзии
переходят, как росные капли
светлым утром в голубое небо.

Что позорней немощной старости?
Ноги слабнут, а глаза подводят,
в старой тыкве мозги прокисают,
лоб и щеки бороздят морщины,
и смеётся, будто черепаха,
уродливо смерть из-под черепа.

Ты Косово и Милоша вспомнил...
Потеряли мы все на Косове,
но гордое имя черногорцев
из косовской гробницы воскресло,
в юнацкую вознеслось державу,
где Обилич царит над тенями.

[Шумилов, 1996, с. 90]

Вук Мичунович

«— Что ты сердар говоришь! Юноши с жаром в груди, у которых сердца исполнены пламенной гордости, такие юноши благородные жертвы. С поля битвы они переходят в царство поэзии, подобно светлым каплям росы, которые поднимают на небеса играющие лучи солнца.

Старость, что может быть её страшнее? Ноги чуть волокутся, изменяет зрение, помутился мозг в черепе, детское выражение на покрытом морщинами лбу, лицо изрыто морщинами, впали в голову помутившиеся очи, гадливо улыбается из-под чела смерть, как жаба.

К чему вспоминать Косово и Милоша? Мы все на нем потеряли счастье. Но сила, имя черногорское на Косовской могиле, над облаками в царстве витязей, где Обилич владычествует над теньями» [Лавров, 1887, с. 311].

Этот многомерный образ является микрокосмом «Горного венца» и в тематическом плане (с тремя стержневыми мотивами поэмы в целом: многовековая борьба за освобождение Черногории от турецкого ига, раны былого поражения на Косово поле в 1389 году, косовский миф), и в плане металогическом или образно-метафорическом (с густо насыщенной парадигмой стилистических фигур и тропов), равно как и в плане собственно языковостилистическом (с бинарной оппозицией «славянизм» – «солецизм», который является «конструктивной доминантой» или «центром структурности» данного сложного образа, состоящего из трех подструктур). В первом и в третьем сегментах преобладают славянизмы (т.е. церковнославянские, рускославянские и сербкославянские элементы), в то время как в среднем сегменте абсолютно преобладают «солецизмы» (т.е. диалектная лексика и фразеология, самые разнообразные отступления от языковой нормы, в частности, субстандартные неполные предложения родного края Негоша). При этом нужно подчеркнуть, что первый и третий сегменты передаются «небесным» языком, т.е. средствами, характерными для высокого торжественного стиля, и образуют кольцевую композицию, обрамляющую центральный сегмент – где рассказ о позорной для черногорских юнаков старости передается «земным» языком, т.е. субстандартным коллоквиальным языком («солецизмами»). Интересно, что все сегменты структуры в стилистическом плане начинаются одинаково: риторическими вопросами, которые сменяются метафорой, а заканчиваются сравнениями. В первом и третьем сегментах метафора в содействии с образным сравнением образуют своеобразную метафизическую вертикаль, без которой невозможна ни одна поистине художественная модель мира: в первом – воскресением погибших смертью храбрых черногорцев на поле брани и взлетом «в царство поэзии»; в третьем – их вознесением в «юнацкую державу», т.е. в пантеон косовских юнаков. В среднем же сегменте наблюдается обратный процесс: средствами «земного» языка, с сугубо вещными метафорами и сравнениями чертится горизонталь грубой действительности в рассказе о «позорной старости немощной», а в заключительных двух стихах, в которых налицо процесс антропоморфизации смерти, эта же горизонталь резко обрушивается в потусторонний мир. Эта многомерная модель художественного мира – ценный вклад Негоша в поэтику европейского романтизма, не имеющая по охвату художественного пространства себе равных во всей европейской литературе романтизма.

После проведенного структурно-семантического анализа этого сложного образа автор пришел к единственно возможному толкованию основной идеи (если под идеей понимать единство элементов значения внутри сложного знака-структуры), которую лучше всего можно выразить в форме сентенции, передающей этику черногорцев испокон веков: человек рожден для подвига на благо родины, а смерть на бранном поле – высшая награда; это лишь переход жертвы в заслуженное «царство поэзии», и вознесение ее в пантеон мифических косовских юнаков. Для таких юнаков «немогущая старость» кара божия, своего рода позор.

Основная цель второго вопроса – дать как можно более подробный анализ в четырех последних поэтических переводах этого многомерного образа, которые реализовали Петр Лавров (1887), Михаил Зенкевич (1948, 1955), Юрий Кузнецов (1988) и Адександр Шумилов (1996). Сравнивая результаты этих переводов, особое внимание мы уделили двум сторонам информации, которая передается в структуре этого многомерного образа, Это, с одной стороны, «фактуальная» информация, и, с другой стороны, глубинная, так наз. «концептуально-эстетическая». Основная проблема при переводе данного образа, в структуре которого налицо бинарное противопоставление «славянизмы» – «солецизмы» (т.е. лексические и синтаксические средства, характерные, с одной стороны, для высокого стиля и, с другой, – для низкого стиля, с разного рода отступлениями от некоей общей языковой нормы, в частности, с локальными элементами родного края Негоша, Цетинье. Основная проблема при передаче этого противопоставления – как подобрать эквиваленты для разного рода просторечной лексики и синтаксических конструкций родного края Негоша и, с другой стороны, какими средствами передать в переводе церковнославянизмы и русизмы оригинала, которые, как известно, в сербском языке сильно стилистически маркированы, а в современном русском литературном языке составляют приблизительно половину всех ресурсов языка церковнославянского происхождения, и в большинстве являются этимологическими славянизмами, т.е. принадлежат общеупотребительным средствам. За редкими исключениями, никто из переводчиков не решил как следует этой сложной задачи. Но если подойти к данному переводческому ряду как целостному единству, применив одну идею «новой англосаксонской критики» об «идеальном читателе», - в таком случае, если такой читатель будет читать подряд, в хронологическом порядке переводы четверых переводчиков этого образа, то у него будет приблизительно такое же впечатление, как у читателя оригинала.

Писать о Негоше – рискованная тема, чуть-чуть рискованней писать стихи после Негоша на его языке, но самый рискованный шаг – переложить Негоша на свой родной язык, заимствовав ему голос того же языка, равно как и своего собственного индивидуального голоса переводчика. Эта работа в частности посвящена тем многим опасностям, которые попадают на труднейшем переводческом пути, с многочисленными ловушками, которые подстерегают почти в каждом стихе, и, шире, в каждом образе, монологе и диалоге неопытного переводчика, готового делать все на скорую руку.

Две основные задачи должны были решать русские переводчики «Горного венца»: во-первых, какими языково-стилистическими средствами передать сложную и многообразную систему поэтических образов и символов, и, во-вторых, найти стих, соответствующий негошевскому десятисложнику. На русский язык драматическая поэма Негоша переведена

четыре раза целиком и четыре раза – в отрывках. Понимая перевод поэтического текста как процесс достижения максимально возможной верности оригиналу на уровне семантики, фоново-ритмики и системы поэтических образов, мы займёмся подробным филологическим анализом в монографии «Как русские переводили „Горный венец” Негоша», а здесь изложим вкратце историю переводов поэмы Негоша и основные характеристики стиха, которым пользовались переводчики.

Перевести такой поэтический шедевр, отличающийся максимальной концентрацией образов и символов, произведение, в котором переплетаются эпические отрезки с драматическими и лирическими, сохранив ещё и адекватную фонику, и ритмику – одна из труднейших задач, которая стояла перед русскими переводчиками. Два первых по времени выхода из печати: Лукьяновского и Зенкевича – сербская критика оценила негативно, они и ныне имеют лишь историческое значение [Стојановић, 1891; Драгићевић, 1956; Маројевић, 1996].

Перевод известного современного поэта Ю.П. Кузнецова (1988, 1990, 1997) осуществлённого по подстрочнику И.Д. Юферова, сербская критика высоко оценила, хотя и передаёт десятисложную силлабическую структуру и безударное окончание стиха, но без характерной сербской цезуры не в состоянии передать ритма сербского десятисложника. Несмотря на то, критики считают его вершиной поэтической традиции перевода сербского эпического десятисложника в ритме пятистопного хорея с женской клаузулой.

Последний перевод, осуществлённый Шумиловым (1997), над которым он трудился в течение двадцати лет, хотя и не полностью воссоздал сербский десятисложник, но с точки зрения ритмики максимально к нему приблизился. Таким образом, переводы Кузнецова и Шумилова можно рассматривать двумя моделями русских ритмических эквивалентов сербского (негошевского) десятисложника.

В поэтической речи «Горного венца» как в целом, так и в отдельных его частях конструктивной доминантой является антитеза: *возвышенное*, с богатой палитрой структурно-семантических конструкций, которые образуют парадигму стилистических фигур, характерную для высокого стиля, с одной стороны, и сугубо *прозаическое*, с локализмами родного края Негоша – Цетинье, с преобладающими субстандартными коллоквиальными элементами, которые находятся на грани или даже за пределами поэтического, с другой стороны. Этой антитезе когерентна бинарная оппозиция «славянизм» – «солецизм», с преобладающими славянизмами в отрезках торжественного стиля и с «солецизмами», т.е. субстандартными элементами, в прозаических отрывках текста. Из всего 24 сцен поэмы, характеризующихся сменой и переплетением монологических и диалогических отрезков, нужно было сначала провести отбор образцов, разного уровня и сложности структур, постепенно редуцируя число репрезентативных, сложных по своей структуре образов, чтобы после проведённых скрупулёзных анализов остановиться на одном единственном, самом образцово-показательном. Это было осуществимо благодаря идентичности частей структуры «Горного венца» и структуры поэмы в целом, когда «части не подчиняются целому, они (эти части) идентичны с ним (с целым), так что поэму Негоша мы в состоянии определить как своеобразное целое, состоящее из ряда целостных единств. Каждое из этих составляющих представляют собой своеобразный микрокосм «Горного венца», каждое является «Горным венцом» в малом» [Деретић, 1986, с. 64]. Именно поэтому нужно

было выбирать новые структурно-семантические единства, которые образуют целостный многомерный образ, чтобы в конечном итоге остановиться на одном единственном, самом репрезентативном, который в буквальном смысле слова представляет собой микрокосм поэмы, в котором сменяются структурно-семантические конструкции, то с преобладающими то церковнославянскими, то с субстандартными коллоквиальными элементами.

Таков один единственный и неповторимо сложный поэтический образ выбран после ряда предварительных анализов, а содержится в реплике Вука Мичуновича, одного из главных героев поэмы, представляющей собой поэму в целом: и в тематическом плане (многовековая борьба черногорцев против турок; раны косовские после поражения на Косовском поле в 1389 году; косовский миф о сербах как о «небесном народе»), и в металогическом или образно-метафорическом плане (с целой парадигмой стилистических фигур), и, наконец, в плане двух противоположных стилистических пластов словаря (с доминантной бинарной оппозицией «славянизм» – «солецизм»), которые чередуются в отрезках текста, то высокого, то низкого стиля. Вук Мичунович опровергает жалобы Сердара Вукоты, который плачется на трагическую судьбу молодых черногорцев. Этот сложный многомерный образ состоит из трёх единственных языковостилистических сегментов, а сегментация основывается на различной тональности высказывания: от торжественного, возвышенного, приподнятого к фамильярному, сниженному стилю, и наоборот: от сниженного к возвышенному стилю. Первый и третий сегменты реализованы «небесным языком» [Матия Бечкович, 1992], с преобладающими церковнославянизмами, а средний передаётся «земным языком», с доминантными «солецизмами».

Настоящий курьёз представляет начальный стих первого сегмента с двумя диалектизмами, ограниченными территорией Цетинья, родного края Негоша, с двумя неполными предложениями: «Пи, сердаре, грдна разговора!». Первый из них («Пи») является восклицательной частицей, «при помощи которой выражается пренебрежение, отвращение» по поводу плача, жалобной песни сердара Вукоты и имеет значение: «стыдно, жутко, ужасно, сердар»; второй выражен именным словосочетанием («грдна разговора!»), в котором «грдан» имеет значение: «дурной, позорный, постыдный», и на самом деле является предложением со значением: «То (что ты сказал., сердар, несомненно) позорно»; «постыдно, сердар, чтобы черногорец так говорил». Но уже со второго стиха резко меняется тональность высказывания в форме риторического вопроса, характерного для риторического стиля: «Што су момци прсих надутијех», // у којима срца претуцају, // крв уждену пламеном гордошћу?» («Юноши с жаром в груди, у которых сердца исполнены пламенной гордости»), чтобы в пятом стихе все это ещё раз повторилось: «Шта су они?» («Кто они такие?»). С помощью доминирующих «славянизмов» эпическое событие возносится в метафизическую трансцендентную вертикаль, ведущую в космическую высь косовской легенды и мифа: «Што су они? Жртве благородне // да прелазе с бојнијех пољанах // у весело царство поезије, // како росне свијетле капљице // уз веселе зраке на небесах». /»Кто они? Прекрасные жертвы //с поля боя в царство поэзии// переходят, как росные капли // светлым утром в голубое небо». [Шумилов, 1996, с. 91].

Не случайно Михайло Стеванович, один из ведущих знатоков языка Негоша, как раз этим стихам в своей книге «О језику Горског вијенца» («О языке Горного венца») (1990) уделил особое внимание в двух аналитических блоках и пришел к выводу: «Почти в каж-

дом из приведённых стихов почти каждое слово свидетельствует о исключительном таланте для максимально счастливого отбора языковых средств и в метафорическом, и в номинативном значении», чтобы в заключение констатировал: «Это был в состоянии сделать только Негош» [Стевановић, 1990, с. 246].

Мотив косовских ран и косовского мифа, имплицитно присущий в первом сегменте, повторяется и в третьем сегменте с одной и той же структурой и с таким же риторическим вопросом: «Што спомињеш Милоша, Косово?» («Что ты вспоминаешь Косово, Милоша?»), а вместе с тем сегмент кончается метафорой, при помощи которой поднимается метафизическая вертикаль, чтобы таким образом «жртве благородне» («жертвы благородные») получили статус Милошей Обиличей, то есть последователей Милоша Обилича (которого, кстати, в первом сегменте этого целостного единства поэт также назвал «жертвой благородной»), вознося их на Олимп косовских юнаков: «в юнацкую вознося державу, // где Обилич царит над теньями».

В центральном сегменте помещается прозаический сказ о позорной старости, которой не достойны настоящие эпические герои, при помощи сгущённой палитры коллоквиальных языковых средств, снова с этим же риторическим вопросом: «куд ћеш више брукe од старости?» («Что позорней немощной старости?»). Однако в этом риторическом вопросе в завуалированном виде содержится и утвердительное восклицательное предложение, так что в конце рядом с вопросительным можно ставить и восклицательный знак. А в ответ даётся исчерпывающий анамнез симптомов старости – маразма, сенильности при помощи целого ряда грубых натуралистических языковых средств, с преобладающей субстандартной коллоквиальной лексикой и фразеологией, с одним выразительным «центром структурности» – «узблуги се мозак и тиквини» («в старой тыкве мозги прокисают»). Хотя и на этот раз все заканчивается сравнением, но в данном случае вместо трансцендентной вертикали поэт чертит горизонтальную линию грубой реальности, чтобы в завершающем двустииши низвергнуться, обрушиться в потусторонний мир, там, где «смерть жутко из-под чела смеётся, как жаба из-под своей коры». Именно по такому, только ему (Негошу) свойственному трёхмерному пространству с бесконечно восходящей и нисходящей вертикалью в этом небольшом монологе по занимающему вербальному пространству, но неповторимому по сложности поэтическому образу, Негош займёт очень высокое место на ценностной шкале в европейском романтизме. Нужно подчеркнуть, что вся три мира исчерчены соответствующими *небесными*, *земными* и *заумными* языковостилистическими средствами. Первые импульсы для такого деления данного образа на три сегмента появились у нас в результате ознакомления с текстом издания «Горного венца», подготовленного поныне живущим знаменитым сербским поэтом Матией Бечковичем под заглавием «Отшельник цетиньский» (1992). В этом издании упомянутых три сегмента выделены впервые в три отдельных строфы. В данный момент мы не в состоянии судить о том, насколько сегментация Бечковича оправдана в остальных случаях, но она в реплике Вука Мичуновича несомненно настала в результате прочтения текста в «собственном духе» выдающегося сербского поэта и оправдана, на наш взгляд, по трём критериям: тематическом, металогическом или концептуально-эстетическом, нарративном, с риторическими вопросами в функции преломления между ними: «Что позорней немощной старости?» – между первым и вторым сегментом; «Что Косово и Милоша вспомнил?» – между вторым и третьим сегментом.

Во всех трёх сегментах налицо ряд метафор, а в первом и третьем метафоры сопровождаются сравнениями, которые имеют три функции: во-первых, тематико-мотивную и языково-стилистическую функцию делимитации, разграничения между отдельными сегментами; во-вторых, в конце первого и второго сегментов приобретает дополнительную функцию трансцендентной метафизической вертикали; и, в-третьих, в конце третьего сегмента приобретает дополнительную функцию – общего вывода поэтического образа в целом. Таким образом, расстояние между плоскостями: «небесным», «земным» и «заумным», как выражениями сверхъестественной, естественной и потусторонней модели мира превосходит даже ту предельную поэтическую модель, которая, по мнению М. Элиаде, не полноценна без метафизической вертикали. Вертикаль Негоша в этом сложном образе движется в двух противоположных направлениях: от реального вверх, и от реального вниз.

Да, действительно этого мог добиться лишь Негош.

Этими двумя взлётами в начальном и заключительном, третьем сегменте, воспетых «небесным» языком, с одной стороны, и, с другой – горизонталью грубой натуралистической действительности в центральном сегменте, где действуют посюсторонние законы бытия, выражены «земельным» языком, на самом деле образуют поэтическую схему этики и морали черногорцев: идеал, достойный эпического героя – *это умереть в цвете юности за высокие этические идеалы; страшно и позорно состарится.*

Все эти поэтические акценты, контрасты, параллелизмы, риторические вопросы, «конструктивные доминанты» или «центры структурности», как основные элементы концептуально-эстетической информации этого неповторимого единственного поэтического образа, в котором первая и третья строфа образуют кольцевую композицию, опоясывающую центральный сугубо прозаический сегмент, – все эти элементы в совокупности делают эту поэтическую сенсацию единственной и неповторимой во всем «Горном венце», и вряд ли можно найти ей равную во всей нашей сербской поэзии XIX и XX века. И поэтому может по праву понести эпитет репрезентативного образца, своеобразного микрокосма поэмы в целом.

Да, действительно этого мог добиться лишь Негош.

После проведённого нами скрупулёзного анализа всех переводов на русский язык «Горного венца» в течение полутора столетия, мы пришли к выводу, что ни один из переводчиков не справился с сложнейшей задачей переложения этого сложного поэтического образа, не передал целиком концептуально-эстетическую информацию этого репрезентативного микрокосма поэмы в целом. Никому из них не удалось вплести свой собственный веночек с авторским, разгадать основные интенции автора «в своём собственном духе», скрестив свои собственные с авторскими интенциями, которые, как издревле известно, никогда не идентичны. При этом творческие интенции переводчика должны быть на службе авторских, не без прямого подчинения, – с одной единственной целью – донести до читателя всю магическую силу «лабиринта слов» (Л.Н. Толстой). К сожалению, этого ни в одном из трёх поэтических переводов нет.

Если ни одному из русских переводчиков не удалось передать основные интенции автора, тогда мы – критики художественного перевода – должны продемонстрировать их ошибки и предложить возможные решения. Уже в самом начале реплики Вука Мичуновича, в двух первых стихах, все переводчики радикально нарушили основные авторские

интенции, так как ни в одном из трёх переводов не найден ближайший функционально-смысловый эквивалент, который бы точь-в-точь передавал структуру антитезы *прозаическое – торжественное*.

Вук Мићуновић

*Пи, сердаре, грдна разговора!
Што су момци прсих ватренијех...*

Вот каким образом все трое русских переводчиков в самом начале нарушили антитезу оригинала:

Вук Мичунович

*Фу, сердар, к чему такие речи!
Наши юноши - у них всех сердце...*
[Зенкевич 1955, с. 66]

Вук Мичунович

*Фу, сердар, не говори такого!
Для чего же рождены на свете...*
[Кузнецов 1988, с. 80]

Вук Мичунович

*Это речи, сердар, не мужские.
Не бездумны храбрые юнаки...*
[Шумилов 1996, с. 90]

Приблизительность, равно как и посредственность, являются самыми лютыми врагами в поисках ближайшего функционально-смыслового эквивалента. Ни один из переводчиков не сохранил антитезу *прозаическое – торжественное* ни в первом двустишии, которые является репрезентантами структуры образа в целом. Не оправдались наши надежды, что в последующих стихах они постараются наверстать пропущенное. Оппозицию «солецизм» – «славенизм» все трое разводнили в нейтральном языковостилистичком слое.

Кроме того, Зенкевич и Шумилов не сохранили и риторического вопроса «Што су момци прсих ватренијех...» («Для чего же рождены на свете...»). Шумилов вполне неожиданно и без соответствующей компенсации в дальнейшем тексте заменил второй риторический вопрос восклицательным аффирмативным предложением «Слава павшим!», и таким образом полностью разрушил структуру первого сегмента. Даже Кузнецов, хотя и сохранил интонационный рисунок этого сегмента, без надобности эксплицировал субстанциональность и сжатость риторического вопроса, и перевёл его «Для чего же рождены на свете», а смысл – «Кто они такие?» («Што /ко/ су они?»). А первый стих можно было перевести, например, так: «Фу-ты, сердар, уж право чушь несёшь!», так как оба неполных предложения прямо заимствованы из диалекта родного края Негоша. Есть, конечно, и другие возможные варианты для конкретной пары языков.

Однако, нужно подчеркнуть, что Кузнецов, хотя и переводил с подстрочника, удачно передал первую из двух вертикалей – «у весело царство поезије» – введением архаического элемента «глагол» (в значении «слово»): «в царство вдохновенного глагола» (Ср. у Пушкина: «глаголом жги сердца людей»).

рова, заменили «черепашкой», что не лишнее раз свидетельствует о том, насколько некоторые предыдущие переводческие решения завораживают последующих переводчиков.

Ср. «смрт се гадно испод чела смије,
како жаба испод своје коре.»

Ср. *...гнусно смерть смеется исподлобья
черепаша из щита так смотрит.*
[Зенкевич 1955, с. 66]

*... смерть смеётся мерзко исподлобья,
как головка скрытной черепашки.*
[Кузнецов 1988, с. 80]

*... и смеётся, будто черепашка,
уродливо смерть из-под черепа.*
[Шумилов 1996, с. 90]

В заключение скажем, что в каждом из трёх до сих пор реализованных поэтических переводов этого сложного многомерного образа чередуются вперемежку ряд ошибок, вследствие чего ни в одном из них не сохранена в целостности основная антитеза возвышенное – прозаическое (которая, кстати, является характерной особенностью поэтической структуры «Горного венца» в целом), но и целого ряда достоинств, так как местами более или менее успешно переводчики нашли замену за пропущенные элементы данной антитезы. Однако, напоминаем ещё раз, если воспользоваться интересной идеей новой англосаксонской критики об «идеальном читателе» и применить её на упомянутый ряд переводов поэмы на русский язык, тогда этому фиктивному, воображаемому читателю самым близким был бы тот читатель, который бы внимательно, строка за строкою, читал в хронологическом порядке все три поэтических перевода. Только в таком случае он мог бы воспринять по-настоящему комплексную художественную модель «Горного венца», включая и самый сложный многомерный образ, чем если бы читал какой-либо из трёх переводов. И был бы совсем близко к подлиннику и воображаемому идеальному переводу. Однако, этот эксперимент все-таки остаётся в сфере философской спекуляции и вряд ли когда-нибудь найдёт практическое применение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Мароевич Р. «Горный венец» в русских переводах. (В) Петр Петрович Негош, Горный венец. Подгорица: Унирекс, 1996, 9-24. Степович А. (1892), [Рец. на:] Горный венец. Поэма в стихах Петра Петровича Негоша. Перевод с сербского Лукьяновского. Москва 1887 г. Филологические записки. Воронеж, 1892. № 2. С. 5-8. То же. Славянские известия. 93 отзыва о новейших книгах по славяноведению // А. Степовича. Воронеж, 1892. С. 5-8.

Шумилов А.А. (1989), О парадоксах стихотворной речи: Русское «Горный Венец» — Русские поэтические переложения.

- Петр Негош*, Горный венец. Перевод с сербско-хорватского Мих. Зенкевича. М.: Художественная литература, 1955.
- Петр Негош*, Горный венец. Перевод Юрия Кузнецова. М.: Художественная литература, 1988.
- Петр II Петрович Негош*. Горный венец. Перевод с сербского и комментарий Александра Шумилова. Подгорица: Унирекс, 1996.
- Бабовић М.* (1956), Зенкевичев превод «Горског вијенца». Стварање. Цетиње, 1956. Год. XI. Бр. 1. С. 52-59.
- Бабовић Милосав*, Поетика «Горског вијенца». Подгорица: ЦАНУ. Његошев институт. Монографије и студије. Књ. 2, 1997.
- Драгићевић Р.Ј.* (1956), Руски преводи «Горског вијенца». (Неколико прилога). Стварање. Цетиње, 1956. Год. XI. Бр. 9-10. С. 647-651.
- Деретић Јован*, Горски вијенац П.П. Његоша. Библиотека «Портрети књижевних дела», Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства, 1986.
- Зарић М.* (1956), Његош и Сремац на руском. Летопис Матице српске. Нови Сад, 1956. Год. 132. Књ. 337. Св. 4. С. 405-409.
- Станић М.* (1949), «Горски вијенац» поново на руском језику. Стварање. Цетиње, 1949. Год. IV. Св. 5-8. С. 249-254.
- Стојановић Љ.* (1891) [Рец. на:] Лукьяновский. Горный венец. Поэма в стихах Петра Петровича Негоша. Перевод с сербского. М., 1887. Просветни гласник. Београд, 1891. Год. XII. Бр. 1-2. С. 67-70.
- Стевановић Михаило*, Неке особине Његошева језика. /У:/ Јужнословенски филолог. Књ. 19, св. 1-4. Београд: 1951/52, С. 17-33.
- Флашар Мирон*, Његош и антика. Подгорица: ЦАНУ. Његошев институт. Монографије и студије. Књ. 1, 1997.
- Петар II Петровић Његош*, Пустињак цетињски. Припремио Матија Бећковић. Никшић-Титоград: Универзитетска ријеч-Октоих, 1992.
- Поповић Павле*, О «Горском вијенцу». Београд: Геца Кон, 1923.
- Лесковац Младен*, Нови мађарски превод «Горског вијенца». /У:/ Руковет. Суботица, св. 3-4, 1979, С. 244-254.
- Стевановић Михаило*, О језику Горског вијенца. Београд: САНУ, Научна књига. Посебна издања. Одељење језика и књижевности. Књ. 41, 1990.
- Човић Б.*, Бинарна опозиција «славенизам» – «солецизам» у структури слике Његошева «Горског вијенца» и руски преводни еквиваленти. /У:/ «Превођење «Горског вијенца» на стране језике». Зб. радова. Подгорица: ЦАНУ. Научни скупови, књ. 56. Одјелјење умјетности, књ. 19, 2001. С. 33-71.
- Речник уз Целокупна дела Петра Петровића Његоша. Саставили Михаило Стевановић и Радосав Бошковић уз сарадњу Радована Лалића. – Целокупна дела Петра Петровића Његоша. Књига ЛП. Београд: Просвета – Обод – Свјетлост, 1967. С. 21.

Чович Л.И.
Косовомитровский университет
г. Косовска-Митровица (Сербия)

L.I. Chovich
Kosovska Mitrovica University
Kosovska Mitrovica (Serbia)

ФРАЗЕОЛОГИЯ В МЕМУАРАХ В. НАБОКОВА И В ПЕРЕВОДАХ НА СЕРБСКИЙ И ХОРВАТСКИЙ ЯЗЫКИ

PHRASEOLOGY IN VLADIMIR NABOKOV'S MEMOIRS AND TRANSLATIONS IN SERBIAN AND CROATIAN LANGUAGES

Предметом данного исследования является фразеология в мемуарах Набокова и способы её перевода на сербский язык в романе «Другие берега» и авторизованного перевода с английского оригинала *Speak, memory* с его интерпретативной сущностью «Память, говори».

Чрезвычайная стилистическая и лингвистическая специфика автобиографической прозы, изобилующая фразеологизмами с русской специфичностью, игра слов и аллюзии Набокова *обуславливают* особенный интерес к тому, как она передаётся на другом языке. В связи с этим целью настоящего исследования данной работы было: выявить специфику употреблений ФЕ в автобиографической прозе Набокова *Другие берега* и *Память, говори* и определить способы их переводов на сербский и хорватский языки; выделить типы трансформаций ФЕ, которыми пользуется писатель; проследить общие закономерности перевода ФЕ и особенности, обусловленные специфичностью текстов, охарактеризовать способы перевода ФЕ, а также и трансформированных Набоковым ФЕ.

The subject of this research is phraseology in Nabokov's *Memoirs* and the modes of its translation into Serbian language in the novel *Drugie berega (Other Shores)*, as well as the authorized translation from English original *Speak, memory* with its interpretative essence *Secanje, govori*.

Extraordinary stylistic and linguistic specific properties of this autobiographic prose abundant in phraseology characteristic for Russian language, word plays and allusions at Nabokov's – all these initiate specific interest in the way that this prose has been translated into another language. In relation to this, the aim of this research is as follows: to discover specific properties of phraseology units (PU) in Nabokov's autobiographic prose *Drugie berega* and *Speak, memory*, then to determine the modes of their translation into Serbian and Croatian languages; extracting the types of PU transformations that the author used; to follow general criteria of PU translation and those characteristics that are determined by the specificity of the text; to characterize the modes of PU translation, as well as those PUs that Nabokov himself transformed.

Ключевые слова: перевод, общеязыковые ФЕ, трансформация ФЕ, расширение состава ФЕ новыми компонентами, замена компонентов, окказиональные ФЕ.

Key words: translation, universal lingual phraseology units (PU), PU transformation, expanding PU content by new components, replacement of components, occasional PUs.

Ещё в 2005 году Е.С. Хованская в своей кандидатской диссертации *Фразеологические единицы в произведениях В.В. Набокова и способы их передачи на другой язык* отмечала, что особый интерес для рассмотрения представляет фразеология писателя, так как она практически не изучена. Отсутствуют и работы, посвящённые анализу перевода фразеологического творчества В.В. Набокова, как на английский, так и на русский языки. Между тем фразеология Набокова, с большим искусством использованная в его произведениях, заслуживает пристального внимания, поскольку именно фразеология является одним из активных эмоционально-экспрессивных средств воздействия на читателя. До сих пор, к сожалению, эта кандидатская диссертация является самым серьёзным исследованием, посвящённым этой теме. А исследование фразеологического творчества Владимира Набокова – актуально и в настоящее время. Именно поэтому цель настоящей работы – изучение фразеологического слоя мемуаров этого автора, насыщенных густой сетью фразеологических, особенно трансформированных, единиц (ФЕ) и способов их перевода как на сербский, так и на хорватский языки.

Материалом исследования послужили переводы автобиографической прозы Набокова на сербский (роман *Другие берега (Друге обале)* – переводчик Петар Вуйичич [Набоков, 1985, 177 с.] и на хорватский (роман *Говори, память (Govori, sjećanje)* – переводчик Нада Шолян [Nabokov, 2002, 251 S.] языки.

Чрезвычайная стилистическая и лингвистическая специфика автобиографической текстов Набокова, изобилующая фразеологизмами с русской специфичностью, игра слов и аллюзии, построенные на ассоциациях русской действительности, *обуславливает* особый интерес к тому, как она передаётся на другом языке, в нашем случае на сербский и хорватский. В связи с этим интересно:

– выявить специфику употреблений ФЕ в автобиографических романах Набокова *Другие берега* и *Память, говори* и общие закономерности перевода ФЕ на сербский и хорватский языки, учитывая особенности, обусловленные стилистической и лингвистической специфичностью текстов¹;

– выделить типы трансформаций ФЕ, которыми пользуется писатель, и охарактеризовать способы их перевода.

Основными методами, используемыми в работе, являются сопоставительно-типологический и метод фразеологического анализа, предложенный Куниным А.В. (метод фразеологической идентификации и метод фразеологического описания) [Кунин, 1996; 1988], метод анализа словарных дефиниций в сочетании с методом контекстуального анализа, который активно используется в современном языкознании отечественными и зарубежными лингвистами, метод статистического подсчёта.

На основе проведённого анализа можем констатировать, что в стилистических целях фразеологизмы в Мемуарах Владимира Набокова используются следующим образом:

1. Без трансформации, при этом стилистический эффект возникает в результате взаимодействия фразеологизма с контекстом.

2. С частичной трансформацией:

¹ Ср.: Гарбовский, 2008.

2.1 Изменение **семантики** при сохранении формы ФЕ.

2.2 Изменение **формы** фразеологизма при сохранении его семантики.

2.3 Расширение компонентного состава ФЕ.

2.4 Приём «фоно-морфемной мимикрии»

3. С полной трансформацией и формы, и семантики фразеологизма:

3.1 Контаминация фразеологизмов

3.2 Образование **окациональных авторских фразеологизмов на основе узуальных фразеологизмов.**¹

1. Без трансформации

В этом случае стилистический эффект возникает за счёт взаимодействия фразеологизма с контекстом. Возникает или **семантический парадокс**, когда *ФЕ сталкивается в одном контексте с лексико-фразеологическими единицами, не совместимыми с ним по их семантическим характеристикам, или стилистический парадокс*, когда в одном контексте сталкиваются единицы, принадлежащие к разным стилям речи и имеющие различную стилистическую окраску, или **семантический и стилистический парадокс**, встречающийся чаще всего в автобиографической прозе Набокова. Например: «У отца *сильная прямая* подача в классическом стиле английских игроков того времени, и, сверяясь с упомянутой книгой, он все справляется у меня и у брата, *сошла ли* на нас *благодать* – отзывается ли драйв у нас от кисти до самого плеча, как полагается» (с. 393). В данном предложении сталкиваются: устойчивое словосочетание, относящееся к спортивной терминологии, *прямая подача* и трансформированный фразеологизм *сошла благодать* (может быть трансформация ФЕ *божья благодать*) – семантический парадокс. А также сталкиваются единицы разных стилей: научного, терминологического (*прямая подача*) и высокого стиля (*Божья благодать*) – стилистический парадокс. В переводе этого семантико-стилистического парадокса Петар Вуйичич допустил ряд ошибок: во-первых, вряд ли соответствует терминологическому фразеологизму оригинала *прямая подача* перевод – *права давања* (с. 25) (В сербской спортивной терминологии, адекватный вариант – *директан пас*); во-вторых, фразеологизм, подвергшийся трансформации, *сошла благодать* нельзя перевести дословно, так как в сербском языке отсутствует такая сочетаемость «...на нас *сишла благодат*...» (с. 25) (адекватный эквивалент: *да ли нас је озарило сунце*). В переводе Нады Шолян та же ошибка (отсутствие такой сочетаемости в близкородственном хорватском языке), что и у Петара Вуйичича: «... to stanje milosti, sišlo na nas». (с. 31).

2. С частичной трансформацией

2.1. Изменение семантики при сохранении формы

В автобиографической прозе Набокова встречаются ФЕ, трансформация которых проявляется в *использование фразеологического оборота в **прямом** значении*, где реализуется прямое (генетически исходное) значение ФЕ, а стилистический эффект возникает из-за использования в контексте внешнего омонима ФЕ.

¹ Ср.: Дубровина, 2005, с. 100-118.

Например: «Но мы так перемяли шелковистую розовую бумагу, так уродливо перевязали ленточки и так по-любительски изображали удивление и восторг (как сейчас вижу брата, *закатывающего глаза* и восклицającego с интонацией нашей француженки «Ah, que c'est beau!» («Ах, какая красота!») (франц.), что, понаблюдавший нас с минуту, бедный зритель разразился рыданиями» (с. 396). В переводе Вуйичича использован фразеологизм с несколько иным значением, чем в оригинале: *prevrће очима* (с. 29). Точнее бы был фразеологизм *колута очима*. В переводе Нады Шолян описательный перевод, который ещё меньше подходит к этой ситуации: «... podiže oči u vis...» (с. 35).

Это явление иначе называется *полным совмещением* (*двойной актуализацией*), то есть использование одновременно и в прямом, и в переносном (фразеологическом) значении (реализация в одном контексте обоих значений словосочетания). Полное совмещение возможно лишь при трансформациях, так называемых реальных ФЕ – которые имеют в современном языке прототипы (словосочетаний, метафоризация которых дала ФЕ). Например: «Они стоят в сторонке, хмуро *опустив глаза*, как если бы смерть была темным пятном, постыдной семейной тайной» (с. 398). ФЕ опустить глаза – ‘от стыда’ – используется и в прямом, и фразеологическом значениях. В переводе Петара Вуйичича была попытка найти фразеологический эквивалент, однако она не увенчалась успехом: «оборивши очи» (с. 31), – так как имеется сербский фразеологизм – *оборити поглед*.

Ещё менее удачно переведено у Нады Шолян: «Sjede postrani, namršteno gledajući u pod, kao da je smrt nekakve mračna lžaga, nekakva sramotna obiteljska tajna.» (с. 37).

Таким образом, следует подчеркнуть большую роль в трансформации ФЕ экстралингвистических средств, к которым относятся невербальные средства общения и информации – жесты, мимика, рисунки, символические знаки и т.п. Совмещение собственно лингвистических и экстралингвистических приёмов усиливает стилистический эффект (карикатуры, комические рисунки).

Приведём ещё один пример: «Когда Mademoiselle усаживали на слишком дальнем конце огромного стола и в особенности когда одной из наших бедных родственниц, почти такой же толстой («Je suis une sylphide a cote de ce monstre» («Я сильфида по сравнению с этим чудовищем» – фр.), – презрительно *пожимая плечами* говаривала Mademoiselle), удавалось её пересесть, губы Mademoiselle от обиды складывались в якобы ироническую усмешку, и если при этом какой-нибудь простодушный ее визави отзывался любезной улыбкой, то она быстро *мотала головой*, будто выходя из глубокой задумчивости, и произносила: «Excusez-moi, je sougias a mes tristes pensees» («Простите, я улыбаюсь своим грустным мыслям» – фр. (с. 432). Необходимо сказать, что в этом предложении сконцентрированы две ФЕ: *пожимать плечами* ‘быть в недоумении, теряться в догадках’ и *мотать головой* ‘отрицательный ответ’; Каждый из приведённых оборотов воспринимается как в прямом значении, так и в переносном, фразеологическом (двойная актуализация). Причём восприятию данных оборотов в их прямом значении способствуют действия говорящих. В переводе Петара Вуйичича первый фразеологизм пропущен, а другой переведен как «...брзо одмахивала главом...» (с. 71), что на

этот раз является адекватным полным эквивалентом. Зато в переводе Нады Шолян первый фразеологизм пожимать плечами переведён адекватным фразеологическим эквивалентом *slijegati ramenima*, в то время как второй *мотать головой* переведён неправильно «... *stresla glavom...*» (s. 87).

2.2 Изменение формы при сохранении семантики

Этот тип трансформации ФЕ – замена одного из компонентов фразеологизма (оказиональным вариантом), причём семантика может остаться без изменений – представлена в автобиографических романах Набокова в широком спектре. Пожалуй, это самая распространённая трансформация ФЕ, которую использует наш автор, и является особенностью идиостиля писателя – нарушение сочетаемости. Например: ФЕ *путеводная звезда* ('в переносном смысле: мечта, какая-то идея, которой следует человек. Происходит от ориентирования в путешествиях по звёздам в древности') трансформирована Набоковым в ФЕ *путеводная нота*: «*Вот звон путеводной ноты*» (с. 378) (с сохранением значения). В переводе Петара Вуйичича этот трансформированный фразеологизм опущен и заменен лексемой, что привело к отсутствию смысла в переводном языке: «Ево *тона* који нас води» (с. 8). А нужно было перевести «Ево тона звезде водиле». В то время как в романе «Память, говори» этого предложения нет, естественно и переводить его не надо было Наде Шолян.

Или ещё пример такого типа: ФЕ *панический страх* трансформирован Набоковым в *паническое томление*: «*С томлением, прямо паническим, просматривая домашнего производства фильм, снятый до месяца до его рождения, он видел совершенно знакомый мир...*» (с. 379). Следует отметить, что в данном случае есть расширение компонентного состава ФЕ, интенсифицирующего данный оказиональный фразеологизм, что, кстати, заметили наши переводчики, не увидев, к сожалению, основной трансформации – замены одного из компонентов *страх-томление*: «Док је гледао породични филм снимљен месец дана пре свога рођења, он је готово с *паничним страхом* гледао свет који је тако добро познавао...» (с. 9) – у Петара Вуйичича. А у Шолян: «...*koji je doživio nešto nalik panici kad je prvi put gledao film snimljen u njegovoj kući nekoliko tjedana prije njegova rođenja.*» (s. 15).

И в сербском, и в хорватском переводах могла бы быть аналогичная трансформация: с *паничном т(ј)ескобом*.

Такие замены узуальных компонентов «реанимируют» стёршуюся внутреннюю форму (мотивирующий образ) ФЕ, повышая её экспрессивность. Новый, оказиональный компонент ФЕ, очень тесно связан с контекстом, взаимодействует с ним, возникает оказиональная ФЕ по модели узуального оборота. Замена компонентов порождает языковую игру, хотя не меняется семантика ФЕ, но все равно, это создаёт определённые трудности, как мы уже продемонстрировали, в переводе на сербский и хорватский языки.

2.3 Расширение компонентного состава ФЕ.

Проведённый анализ показал, что практически нет ни одного фразеологического оборота у Набокова без расширения компонентного состава. Иногда расширение

не приводит к существенному изменению семантики, а лишь усиливает его (чаще *всего* с помощью качественных или местоимённых прилагательных): «... как начал писать по-английски, *никакого следа* в родной (польской) литературе *не оставил*» (с. 377) – «... који пре него што је почео писати на изабраном енглеском *никаквог трага није оставио* у родној (польској) књижевности...» (с. 7). Поскольку, как пишет Набоков, «в окончательном издании «Память, говори» не только добавил к исходному английскому тексту существенные изменения и обильные вставки, но воспользовался множеством исправлений, сделанных в русском переводе» (с. 117) – то иногда не совпадают отдельные отрывки текста в *Других берегах* и в *Память, говори*. Именно этого примера и нет, а появляется множество других аналогичных примеров, типа: *дьявольски трудная задача* (с. 117) или *открыть тесные скобки*: «Я открыл тесные скобки, позволив им выплеснуть наружу и их ещё живое содержимое» (с. 116). В переводе Нады Шолян они переданы или с помощью кальки с английского «*pokazalo dijaboličnom zadačom...*» (с. 10), или дословно: «*Neke su čvrste zgrade...*» (с. 9).

Вместе с тем, встречается у Набокова и *нарушение фразеологической непроницаемости* – расширение компонентного состава ФЕ, при котором у одного из компонентов появляется зависимый компонент, не входящий в состав ФЕ и возвращающий компоненту его прямое значение. В результате нарушения фразеологической непроницаемости целостное, нерасчленённое значение ФЕ «расщепляется» и происходит деметафоризация ФЕ (возвращается его прямое значение). После такого преобразования возникает оборот с прямым значением, омонимичный фразеологизму, и происходит *двойная актуализация*: например, трансформированный Набоковым фразеологизм *набрать в рот крови*: «Дело не в том, удалось ли или нет опростившемуся Куропаткину избежать советского конца (энциклопедия молчит, будто набрав крови в рот)» (с. 384). Конечно же, Петар Вуйичич не понял ни набоковской игры слов, ни аллюзий в этом фразеологизме «...(энциклопедија ћути, као да је напунила уста крвљу)...» (с. 15). Дословный перевод не адекватен оригиналу. Эквивалентом могло бы быть следующее словосочетание: *ћутати као заливен крвљу*. Что касается перевода Нады Шолян, то следует отметить, что этот абзац отсутствует в оригинале «Память, говори», но можно привести ещё один пример, имеющийся в обоих романах: фразеологизм *замёрзнуть до мозга костей* трансформирован Набоковым как *до центра мозга*: «...что замерзает «до центра мозга» (с. 36) В переводах дан как расширение компонентного состава: у Петара Вуйичича «...осећа да се смрзла до сржи у костима...» (с. 62), (ср.: *смрзнати се до костију*) и как калька – У Нады Шолян «...ukočena je od zime, smrznuta «do središta mozga» (с. 77).

2.4. Приём «фоно-морфемной мимикрии»

Как трансформацию ФЕ Набоков также использует звуковое уподобления слова или его преобразование по образцу других слов. Приём основан на частичной морфемно-фонетической трансформации компонента, приводящей к полному изменению семантики компонента и всего оборота. В автобиографической прозе Набокова встречаются трансформации ФЕ, представляющие собой *замену одной-двух морфем*

другими. Во всех случаях морфемной мимикрии исходная ФЕ является вторым планом, на обязательном соотношении с которой создаётся стилистический эффект.

Пример: «Ничего, не обращайтесь внимания», – тоненьким голосом говорила она и продолжала есть, пока слезы не затопляли её; тогда, с *душераздирающим всхлипом*, она вставала и чуть ли не ошупью выбиралась из столовой.» (с. 432). (Ср.: с *душераздирающим криком*). Перевод этого фразеологизма, осуществлённый Петаром Вуйичичем, ошибочен: «...тада би уз страшан јецај...» (с. 71). В сербском языке есть адекватный эквивалент нефразеологического характера: *душенарајући јецај*. В следующем примере этого перевода, как это ни странно, – нет ошибки: «Mademoiselle, которой за все время их *совместного прозябания (проживания)*, ни разу не пришло в голову, что Ленский не знает ни одного слова по-французски...» (с. 433) – ФЕ *совместное прозябание* наш переводчик дает как «заједничко таворење» (с. 72). Или: «когда все время ходит *идиотская и преждевременная смерть*, оттого что хозяйничают человекоподобные и обижаются, если им *что-нибудь не по ноздре*» (с. 494). ФЕ *не по нутру* трансформирован в не по ноздре, перевести которую Петару Вуйичичу не удалось, и он просто пропускает её. В переводе Нады Шолян этих примеров нет.

3. С полной трансформацией и формы, и семантики

Изменение семантики ФЕ при замене одного из компонентов новым, окказиональным – также отличительная особенность идиостиля Набокова. Например: «Недостатки объявились такие, как отвратительно *таращилась иная фраза*, так много было и пробелов, и лишних пояснений. Что точный перевод на русский язык был бы карикатурой Мнемозины» (с. 378). Как под влиянием контекста и под влиянием замены невозвратного глагола возвратным – *таращиться* (лингвистические факторы), так и в результате замены компонента *глаза* во фразеологизме *таращить глаза* (со значением ‘удивляться, поражаться’) окказиональным компонентом *фраза* изменяется семантика оборота (теперь он имеет значение ‘выпирать, мешать’). Переводчик Петар Вуйичич пытается передать смысл этого предложения, но с утратой трансформированного Набоковым фразеологизма перевод теряет метафоричность и оригинальность: «Тада су изашли на јаву такви недостаци, тако су одвратно *итрчале неке реченице*, тако је много било и празнина и сувишних објашњења, да би тачан превод на руски био Мнемосинина карикатура» (с.8). Более правильным был бы следующий перевод трансформированного фразеологизма *таращилась иная фраза* – *избечила (избульила) нека фраза*.

3.1 Контаминация фразеологизмов

Ещё одной особенностью фразеологического корпуса Владимира Набокова является большое количество контаминированных ФЕ, представляющих собой *объединение двух* ФЕ. Например: фразеологический оборот *вывихнуть разум*, представляющий собой контаминацию двух фразеологизмов *потерять разум* и *вывихнуть руку, ногу*: «Сколько раз я чуть не *вывихивал разума*, стараясь высмотреть малейший луч личного.....» Петар Вуйичич перевёл его как *потерять разум* – *помери-*

ти памећу, хотя вполне возможна аналогичная фразеологическая контаминация и в сербском языке: ишчашити разум: «Колико пута умало нисам померио памећу трудећи се да *ухватим погледом* ма и најмањи зрак нечега личног усред безличног мрака с обеју граница живота...» (с. 9).

Каламбурный эффект особенно ярок при объединении компонентов ФЕ на основе омонимии. Например: «...карабкаясь, я твержу, как некое истое, красноречивое, утоляющее душу заклинание, простое английское слово «чайльдхуд» (детство); знакомый звук постепенно становится новым, странным, и вконец завораживается, когда другие «худ»'ы к нему присоединяются *в моем маленьком, переполненном и кипящем мозгу* – «Робин Худ» и «Литль Ред Райдинг Худ» (Красная Шапочка) и бурый куколь («худ») горбуњи-феи.» (с. 383-384) (общий компонент-омоним худ). Каламбуры – самое сложное для перевода, особенно, когда игра слов представлена на русском языке, но с данным каламбуром наш переводчик справился: «...красноречиву и лековиту магичну формулу енглеску реч childhood (детинство); познати звук постепено постаје нов, чудан, чак чаробњачки када му се моме малом, препуном и узаврелом мозгу прикључују други «худи» – Robin Hood, Little Red Riding Hood, (Црвенкапа) и мрка капуљача (hood) грбаве виле.» (с. 14).

Или пример из романа «Память, говори»: «С другой стороны, я переделал множество мест и попытался как-то исправить запоминаемые недостатки оригинала – белые пятна... . Я обнаружил, что по временам напряжение воли позволяет придать бесцветной кляксе прекрасную резкость очертаний...» (с. 117). Каламбур на семантическом уровне во фразеологизме *белые пятна* привела к появлению окказионального фразеологизма *бесцветная клякса*, что не совсем корректно перевела Нада Шолян: «S druge strane, revidirao sam niz odlomaka i pokušao *se uhvatiti u koštac* s amnezijским manama izvornika, *bijelim mrljama*, zamagljenim područjima... . Ustanovio sam da se ponekad pomoću intenzivne koncentracije može natjerati neku *neutralnu mrlju* u prekrasan fokus...» (с. 9). Надо было: *bezbojna krmача*. Глагол *попытался* она перевела общезыковым фразеологизмом *uhvatiti se u koštac*, а неологизм *запоминаемые недостатки* – прилагательным *amnezijски*.

3.2 Образование окказиональных авторских фразеологизмов на основе узуальных фразеологизмов

Основной целью Владимира Набокова при создании фразеологических неологизмов является передача неповторимого речевого своеобразия персонажей. Может быть, именно поэтому все фразеологические неологизмы были воспроизведены в переводах. Передача неологизмов производится, как правило, с помощью калькирования, что в некоторых случаях не имеет адекватного смысла в переводящем языке.

Следует отметить, что Владимир Набоков, образуя окказиональные фразеологизмы, пользуется двумя способами:

– *иногда использует только основную мысль (образ, содержание или отдельные компоненты) исходного ФЕ*. Тогда самого ФЕ как целостной единицы уже нет, а остался только общий образ (аллюзия). Так образован окказиональный фразеологизм *ложиться у ног*: «Но в иных случаях хронология *ложится у ног* с любовью.»

(с. 383), имеющий значение 'находиться вблизи, в полном распоряжении кого-то'. Что касается перевода, то Петар Вуйичич использует нефразеологический тип перевода с помощью лексемы и частично передает значение этого фразеологического неологизма из контекста – 'находящийся вблизи': «Али у неком случајевима хронологија нам је врлу близу» (с. 14). Я бы добавила: «врло близу и доступна». В переводе Нады Шолян: «Ali u drugim slučajevima uopšte mi ne dostaje podataka.» (с. 20) – в оригинале: «Но в иных случаях нехватки сведений я не испытываю» (с. 122); – а иногда Набоков заменяет часть узуального ФЕ окказиональным фрагментом. При этом частично изменяет семантику ФЕ: от узуального оборота берёт наиболее широкое, обобщённое значение, а в окказиональной части сосредотачивает более узкое, конкретное, актуальное содержание. Пример: «отложить на **чёрный** день – трансформированный фразеологизм: отложить на **серый** день: «Как бродячая труппа всюду возит с собой, поскольку не забыты реплики, и дюны под бурей, и замок в тумане, и очарованный остров, – так носила она в себе все, что душа отложила про этот *серый день*» (с. 397). Кроме того, здесь использован комбинированный приём трансформации фразеологизма: совмещение прямого и переносного значений, десементизация и замена одного из компонентов. Петар Вуйичич дословно переводит оригинал, и тем самым доводит текст до того, что в нем исчезает образность и метафоричность окказиональной ФЕ, так как в сербском языке эта сочетаемость теряет смысл оригинала: «Као што путујућа позоришна дружина свуда вози са собом – док год памти улоге – и дине шибане буром, и замак у магли, и зачарано острво – тако је она носила у себи све што јој душа *ушtedила* за тај *сиви дан*» (с. 30.).

Возвращаясь к оригиналу, следует отметить, что **комбинированные приёмы трансформации фразеологизмов** являются отличительной особенностью фразеологии творчества Владимира Набокова.

Таким образом, подводя итоги проведённому анализу, можно сделать вывод, что стилистические приёмы, присущие набоковским трансформированным ФЕ как особым единицам идиостиля анализируемого писателя следующие:

– Компонентный состав словного характера. На этом свойстве основаны приемы замены одного из компонентов его внешним омонимом (словом в прямом значении), замена отдельных компонентов фразеологизма окказионализмами, расширение компонентного состава ФЕ (с изменением и сохранением семантики).

– Постоянство компонентного состава и структуры ФЕ и связанная с этим свойством непроницаемость фразеологизма, нарушение которой приводит к изменению семантики оборота и, затем, его демегафоризации.

– Генетическая вторичность ФЕ (переносность, метафоричность его значения). На этом основан приём употребления оборота одновременно и в прямом, и в переносном значении (двойная актуализация).

– Экстралингвистические факторы (разнообразные культурно-исторические знания адресата и различные невербальные средства, которые важны при двойной актуализации оборота).

Сопоставление ФЕ оригинала романов *Другие берега* и *Память, говори* и их переводов на сербский и хорватский языки позволило установить основные спосо-

бы перевода ФЕ. К фразеологическим способам перевода относятся: перевод с помощью фразеологических эквивалентов и с помощью фразеологических аналогов. Среди нефразеологических способов перевода следует выделить дословный перевод, калькирование, дескриптивный перевод и перевод лексемой (передача значения ФЕ).

Что касается приёмов перевода, использованных нашими переводчиками трансформированных Набоковым ФЕ, то следует отметить:

- Самый частотный вид перевода – дескриптивный.
- Часты случаи вольного перевода.
- Встречаются случаи – пропуск ФЕ, особенно в переводе Петара Вуйичича.
- Все каламбуры и фразеологизмы-неологизмы переданы на сербский или хорватский язык с использованием либо калькирование, либо дословным вольным переводом.

Хотя выявленные нами способы перевода ФЕ в принципе не отличаются от традиционных приёмов, можно отметить некоторые особенности, характеризующие именно сербский и хорватский переводы *мемуаров* Набокова.

Большая часть ФЕ оригинала – трансформированные ФЕ передана на сербский язык дословным переводом. Что касается перевода как Петара Вуйичича, так и Нады Шолян, то можно говорить о вольном переводе ФЕ, который может быть как фразеологическим, так и нефразеологическим. Вольный перевод в большинстве случаев приводит к расхождению оригинала и перевода, что влияет на адекватную передачу идейно-художественного и эстетического содержания оригинала.

ФЕ оригинала может иметь несколько фразеологических соответствий, эквивалентов или аналогов. Выбор того или иного соответствия Петаром Вуйичичем не всегда правильный. Следует отметить, что иногда общеупотребительные русские фразеологизмы переведены Петаром Вуйичичем дословно, не в духе сербского языка, так как:

– или такого рода сочетания сербский язык не даёт /например, *парадный подъезд* (с. 386) – *парадни улаз* (с. 17); мучительный труд (с. 378) – мучни напор: «...с посебно мучним напором...» (с. 7); *ездить на воде* – *путовати на воде* «Ездили мы на разные воды» (с. 385) – *путовати на воде*: «Сваке јесени путовали смо на различите воде...» (с. 15), в сербском языке – *ићи у бању* /;

– или меняется семантика фразеологизма / *в коротких отношениях* (с. 384), что означает ‘в дружеских отношениях’ – в переводе Петара Вуйичича: *у блиским односима* (с. 14), в сербском: *интимни односи*; *там и сям* (с. 378) – *ту и тамо* (с. 8), а нужно *тамо-амо* /.

Единственно, что удаётся нашим переводчикам без ошибок – это перевод фразеологизмов одинаковых по значению и по содержанию, то есть полных эквивалентов /*оставить след* (с. 377) – *оставити траг* (с. 7), *ostavile su traga* (s. 42); *давать уроки* (с. 385) – *давати часове* (с. 15); *здравый смысл* (с. 379) – *здрав разум* (с. 9), *zdrav razum* (s. 15); *зрелый возраст* (с. 379) – *зреле године* (с. 9) / . Но таких полных эквивалентов, к сожалению, очень мало, так как фразеологический слой набоковских произведений представляет собой в основном – трансформированные фразе-

ологизмы, что представляет особую трудность для переводчика. Но если речь идёт о перестановке фразеологических компонентов, то наши переводчики также иногда переводят их успешно /например, *кипятком, ошпаривая* человека (*ошпарить кипячком* – с. 385) – *шурећи човека... врелом водом* – (с. 16)/. Но это – единичные случаи.

Подводя итоги, можно заключить, что перевод фразеологического творчества Набокова в силу своей национальной специфичности и семантического богатства на сербский и хорватский языки представляет несомненный и неослабевающий интерес.

Анализ приёмов и способов авторского использования ФЕ в сопоставлении с их анализируемыми переводами приводит к выводу, что, несмотря на значительные трудности, возникающие при переводе ФЕ, переводные тексты набоковской прозы отвечают основным требованиям адекватности перевода: сохранения смысла, стиля и своеобразия оригинала в большей степени у переводчицы Нады Шолян, чем у Петара Вуйичича.

Калькирование и нефразеологический перевод – самые частые способы передачи ФЕ. У Нады Шолян они сохраняют в переводе семантику, образность и эмоционально-экспрессивную нагрузку оригинального фразеологического оборота.

Набоков использует целый ряд приёмов трансформации ФЕ: расширение компонентного состава, замена компонентного состава, создание авторских ФЕ, аллюзия, и каламбур. Приёмы опущения компонентов и разрыв очень редки, так как они не характерны для стиля Набокова.

Самыми частыми приёмами трансформаций ФЕ является расширение состава ФЕ новыми компонентами, замена компонентов, аллюзии. Трансформация ФЕ во всех случаях художественно мотивирована и направлена на создание речевой характеристики героев, комического эффекта, иронии.

Анализ оригиналов автобиографической прозы Набокова позволили выявить методы и приёмы, которыми пользовался сам автор, что, несомненно, ценно для создания новых переводов произведений В. Набокова. Как мы уже отметили для автобиографической прозы Набокова характерным является использование трансформированных ФЕ.

Из всех приёмов трансформации самое трудное для наших переводчиков – каламбуры, основанные на русских ФЕ. Лишь иногда (Нада Шолян) передаёт игру слов, конечный эффект – обыгрывание с использованием свободных словосочетаний.

По-нашему мнению, настоящая работа имеет теоретическую и практическую ценность. Теоретическая – заключается в выделении способов перевода ФЕ, функционирующих в тексте, изучении типов контекстуальных преобразований фразеологизмов и способов их адекватной передачи. Наблюдение над способами перевода ФЕ разными переводчиками позволяет сделать определенные выводы об релевантных способах перевода с комбинированными способами трансформации ФЕ в *Мемуарах* Набокова.

Практическая же значимость работы заключается в том, что данные исследования могут быть использованы для разработки спецкурсов для студентов-сербов, из-

учающих русский язык, а также при последующих переводах произведений В.В. Набокова на сербский и хорватский языки.

Таким образом, анализ перевода фразеологии автобиографической прозы Набокова много дает не только для частных вопросов перевода, но и для общей теории перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Гарбовский Н.К.* Отражение как свойство перевода // Мастерство перевода. Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. № 2, 2008.
- Дубровина К.Н.* «Лингвистические основы стилистических приёмов использования фразеологизмов в художественной литературе и публицистике» // Вестник РУДН. Серия «Лингвистика», 2005. № 7, с. 100-118.
- Кунин А.В.* Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин. М.: Высшая школа, 1996.
- Кунин А.В.* Асимметрия в сфере фразеологии // Вопросы языкознания. – М., 1988, № 3, с.98-107.
- Набоков В.В.* Друге обале/ В.В. Набоков; превео са руског Петр Вујичић. Градац: ALEF, 1995. 177 с.
- Набоков В.В.* Другие берега/ В.В. Набоков. М.: Слово/Slovo, 1999.
- Набоков В.В.* Память, говори/ В.В. Набоков; перевод с английского Сергея Ильина / Собрание сочинений американского периода в 5 т. Т. 5. М.: Симпозиум, 1999.
- Хованская Е.С.* Фразеологические единицы в произведениях В.В. Набокова и способы их передачи на другой язык дис... канд. фил. наук: 10.02.20 / Е.С. Хованская; Казань, 2005.179 с.
- Nabokov V.* Govori, sjećanje! / V. Nabokov; s engleskog prevela Nada Šoljan. Rijeka:»Otokar keršovani» d.o.o., 2002. 251 с.

Шестакова Ди Франко Н.Н.
Римский государственный университет «Ла Сапьенца»
г. Рим (Италия)

N. Shestakova Di Franco
Sapienza University of Rome
Rome (Italy)

О ПРЕИМУЩЕСТВАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА В ПРЕПОДАВАНИИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

ADVANTAGES OF USING THE INTERNET IN TEACHING CONSECUTIVE INTERPRETATION

Преимущества, предоставляемые Интернетом в преподавании последовательного перевода, заключаются в наглядности и информативности. Они и были положены в основу учебного курса перевода на филфаке Римского государственного университета в разнообразных методических приемах, в частности, устный перевод с русского на итальянский осуществлялся последовательно с аудио-видео файлов российских политических лидеров. Основные проблемы перевода – преимущественно те, что возникают на стадии понимания исходного высказывания – предлагались в студенческой аудитории к размышлению сообща в контексте современной политической коммуникации, отличающейся беспрецедентным стремлением к зрелищности. Это подразумевает кардинальную значимость имиджа политика и использование в постновоязе не столько традиционных риторических приемов, сколько невербальных средств воздействия, на которые обращалось особое внимание. Та же самая тенденция проявляется и в поиске инновационных языковых формул (саунд-байты, слоганы, так наз. «путинки» и «медвединки»), а также в многофункциональном применении метафоры в современном политическом интердискурсе.

Internet was used as a very efficient visual aid and a very important source of information during the course of the consecutive interpretation from Russian to Italian at Rome State University: the training on interpretation was realized on the base of the speeches of Russian political leaders in audio-video files from their official web-sites in Internet. At the same time some main problems of translation were considered, chiefly the hermeneutic aspect as a principal key to succes in the interpretation. Integral part of the didactic program was the political communication of today, principally distinguished by the trend to visibility that implies the use of different innovative verbal and nonverbal means (sound-bites, slogan, etc.) that the students must know. The due attention was spared for the contemporary Russian «postnewspeak» and for the use of political metaphore in the global interdiscourse.

Ключевые слова: Интернет наглядность непредсказуемость невнятность исходного высказывания политическая коммуникация зрелищность политики имидж политика постновояз саунд-байты слоганы «путинки» «медвединки» политическая метафора.

Keywords: Internet, presentation, unpredictability, inaudibility of initial statements, political communication, entertainment policies, image of politics, modern languages, sound bytes, slogans «Putinka», «medvedinki», political metaphor.

Мне хотелось бы представить на суд коллег и друзей опыт преподавания последовательного перевода, в ходе которого мне пригодился и свой личный – без малого тридцатилетний – опыт работы на поприще синхронного и последовательного перевода.

В последние 4 года – 2009–10; 2010–11; 2011–12; 2012–13 – я вела курс последовательного одностороннего перевода с русского как иностранного на – родной для подавляющего большинства студентов – итальянский язык под названием «Международные отношения: Россия – Италия» на филфаке Римского университета «Ла Сапьенца»; курсы продолжались один год или один семестр (2012–13 г.), соответственно 48 и 24 часа (2 академических часа в неделю) и предназначались выпускникам¹ магистратуры. В цели и задачи курса не входила подготовка профессиональных переводчиков², а лишь совершенствование знания русского языка студентов последнего курса.

Среди многочисленных возможностей применения интернета в преподавании иностранных языков мною были выбраны – в свете специфики последовательного перевода – две весьма очевидные и тесно связанные друг с другом функции: интернет как наглядное пособие инновационного толка (использовались, в основном, материалы официальных сайтов президента и премьера РФ в формате аудио-видео) и как ценнейший источник приобретения фоновых знаний.

Думаю, что в этой аудитории нет необходимости подробно останавливаться на специфике устного перевода вообще и последовательного в частности. Напомню лишь о том, что отличительными чертами перевода последовательного как одного из видов устного³ – они приводятся обычно в сравнении с синхронным – признаются:

- восприятие исходного высказывания на слух при одноразовом предъявлении;
- усиленная нагрузка на память и, как следствие, необходимость опираться на записи, сделанные при помощи особой системы переводческой скорописи;
- предъявление более высоких требований к качеству языка и стиля переведенного сообщения;
- жесткая ограниченность во времени, исключая возможность обращаться к словарям или коллегам за помощью;
- невозможность обратной корректировки;
- восприятие речи на ИЯ и порождение речи на ЯП разделены во времени.

На мой взгляд, от внимания авторов ускользнула одна весьма существенная осо-

¹ В Римском государственном университете «Ла Сапьенца» на филологическом факультете (Lettere, Filosofia, Scienze Umanistiche e Studi Orientali) русский язык входит учебную программу по специальности *Lingue e letterature moderne e Lingue e culture del mondo moderno* (ex Lettere), а также *Mediazione linguistica e interculturale* (ex Scienze Umanistiche).

² Наряду с известными переводческими факультетами Форли и Триста в Римском свободном университете по обучению инновации и организации (ЛУСПИО) – в 1997 г. был создан факультет устного и письменного перевода (Facoltà di Interpretariato e Traduzione), который является членом CIUTI и готовит профессиональных переводчиков и русского языка по программе бакалавриата и магистратуры (хотя в настоящее время эти специальности отсутствуют).

³ другими его разновидностями являются так наз. «шептание», более известное под французским названием *chuchotage*, и перевод при использовании портативной переносной установки «bidule» [Чернов]

бенность этой профессиональной деятельности (в любом случае, именно она доминирует в условиях работы итальянских переводчиков): я имею в виду фактор непредсказуемости.

Непредсказуемость постоянно подстерегает переводчика и самым неожиданным образом оборачивается невнятностью исходного сообщения, грозящей перечеркнуть его усилия даже при основательной предварительной подготовке. Она проявляется в никогда не повторяющихся высказываниях в самых многообразных формах: посторонние шумы или помехи; дефекты произношения; слишком быстрый темп речи, переходящий в скороговорку; употребление редких, изысканных слов и выражений, а также витиеватого синтаксиса, или, напротив, слов и оборотов, принадлежащих разговорному языку, просторечию, жаргонам, и даже вульгарному, близкому к нецензурному, лексикону; неожиданные остроты, шутки, анекдоты и другие экспромты; а также – сознательно или неосознанно – запутанные, лишённые логической последовательности или противоречивые формулировки, оговорки или неточности фактического характера, – этот список можно было бы продолжать очень долго!

Посредническая роль переводчика заключается в том, чтобы сделать исходное высказывание внятным и доступным пониманию адресата коммуникативного акта. По мнению итальянского переводчика и лингвиста Бруно Озимо, которое я разделяю, право преодоления природной многозначности сообщения и придания ему конечной однозначности принадлежит тому, кому оно адресовано в данном коммуникативном акте. Это действие удачно передается итальянским глаголом «disambiguare» и образованным от него существительным «disambiguazione»¹. Об «эквивалентной, т.е. максимально полной, но всегда частичной, передаче системы смыслов, заключенной в исходном сообщении, от одного коммуниканта к другому», пишет и Гарбовский [Гарбовский, 2004, с. 214.].

Наряду с другими факторами, непредсказуемость создает также исключительно сильное нервное напряжение – как говорят, сопоставимое со стрессом летчика-истребителя! Поэтому подготовка переводчика требует осознания подобной неизбежности и воспитания готовности действовать в непредвиденных обстоятельствах, что подразумевает и способность к импровизации. Совершенно очевидно, что достичь этого можно развитием всех интеллектуальных способностей (в первую очередь отличного – стремящегося к совершенству – знания языков и цивилизаций, древних и современных), что позволит в сочетании с интуицией и догадкой выработать умение предвидеть вероятное дальнейшее развитие речи. Но и не только: необходима закалка таких черт характера, как самообладание, хладнокровие, смекалка, быстрота реакции, умение найти выход из любой ситуации, способность сосредоточиться

¹ Disambiguazione (лишение текста невнятности) : Открытый содержащий коннотации текст, — это текст невнятный, и подобная невнятность текста является основополагающей и предоставляет возможности постоянно подвергать его все новым и новым толкованиям во времени и пространстве. Право лишения текста невнятности (декодификация многозначности и выбор одного из возможных толкований) остается за читателем получающей культуры, а не за переводчиком. Переводчик, который осознанно лишает для читателя метатекст неопределенности, не производит простое межязыковое переложение, а создает дидактический вводный текст. – *Перевод мой. – Н.Ш.*), Osimo B. Manuale del traduttore Milano Hoepli 2004

на своем профессиональном деле и тем самым преодолеть волнение и самый настоящий страх сцены, неизменно сопровождающий переводчика¹.

Было бы излишне самонадеянно стремиться выковать личность переводчика во всей его целостности в течение одного учебного курса, рассчитанного на 1 или 2 семестра. Но я полностью согласна с Линн Виссон [Visson, 2008] в том, что психологическому аспекту при обучении устному переводу нужно уделять особое внимание с тем, чтобы помочь студентам приобрести навык осознанно принимать в описанных выше поистине экстремальных условиях переводческое решение «о выборе эквивалента, единственного, самого верного из всех, что предлагает язык перевода» [Гарбовский, 2004]. Это тем более верно при переводе выступлений политических лидеров, как при синхронном, так и при последовательном переводе, если речь идет о двусторонних международных отношениях.

Исходя из своего личного опыта и из опыта коллег, смею утверждать, что самым трудным и одновременно решающим для удачного перевода вообще, а в сфере политической коммуникации в особенности, является понимание высказывания по причине его принципиальной неопределенности, как уже было сказано выше. Вот почему работе над герменевтическим аспектом – краеугольным камнем перевода – были посвящены главные усилия и подчинена вся программа курса.

Подводить студентов к такому роду занятий невозможно было без знакомства с особенностями современного российского политического дискурса, так наз. Постновояза [Чудинов]. В нем до сих пор слышны иногда отголоски всем известного, весьма циничного замечания Талейрана о том, что «слово дано человеку, чтобы скрывать свои мысли» или, напротив, дается воля крайним эмоциям в таких же крайних, граничащих с нецензурными, выражениях («мы покажем вам кузькину мать», «мы будем мочить их в сортире» или «кошмарить бизнес»), что приводит в шоковое состояние даже опытных переводчиков.

Итак, методические приемы использования интернета обусловлены, прежде всего, наглядностью.

1. Интернет как аудиовизуальное средство предоставляет исключительные возможности воссоздать как наяву условия, в которых работает переводчик вплоть до ощущения стресса, о котором уже говорилось, и виртуально «посвятить» студентов в эту профессию. Можно предположить, а скорее выразить пожелание, чтобы в ближайшем будущем были созданы виртуальные тренажеры для переводчиков в формате 3D!

Так, к примеру, занятия открываются показом видео встречи Путина и британского премьера Кэмерона 2 августа 2012 г². так, чтобы учащиеся познакомились воочию с гласным и негласным кодексом поведения переводчика. Как уже говорилось, его участие в процессе коммуникации – его личность и физическое присутствие (внешний вид и поведение) – играют немаловажную роль, что предполагает умение

¹ Весьма ценным может стать опыт таких корифеев отечественного перевода, как Бережков, Суходрев, Палажченко, оставивших интереснейшие мемуары и продолжающих на сайтах в Интернете раскрывать тайны своего ремесла, напр. В.М. Суходрев Язык мой – друг мой; М.Тончу, 2008.

² www.kremlin.ru video 02.08.2012

держаться и говорить на публике, корректно вести себя в рамках принятого этикета, а иногда требует почти актерских навыков и в том, что касается постановки голоса и дикции¹: Студенты видят на экране, как и где сидит или стоит переводчик, как он одет, как держится и ведет себя, как и где записывает, и – самое главное – слышат, как он говорит, обращая внимание на тембр, громкость, интонацию, темп, акцент²; как стремится избегать поправок, запинок, так. наз.слов-паразитов и других проявлений неуверенности («хмм» и «э-э» не допускаются) и сделать свою речь равномерной, четкой и членораздельной и в то же время не безликой и монотонной *super partes*, а передавать в созвучной оратору интонации и эмоциональную окраску высказывания³.

2. Наглядность, которую предлагает в учебных целях интернет, тесно смыкается со доминирующей во всем мире зрелищностью нынешней политической коммуникации⁴. В XXI в. , в эпоху постмодерна интернет и другие электронные цифровые СМИ, создавая виртуальные пространства общения, информации и взаимодействия (сайты, порталы, форумы, блоги, социальные сети, фейс-бук, твиттер и далее без конца) превратили основанную на традиционной риторике политику в совершенно новый феномен. Разные исследователи нарекают его по-разному: «медиатизация», «персонализация», «символизация», «театрализация политики», «видеополитика» и даже «цифровая демократия», но все они едины во мнении, что в современной политической коммуникации доминируют образы и сообщения «в формате СМС», которые создаются по правилам рекламы и маркетинга, мгновенно распространяются в планетарном масштабе благодаря инновационным технологиям и столь же молниеносно «потребляются пользователями» на всех широтах. Так, решающую роль играет созданный целой командой профессиональных политтехнологов имидж политического лидера, а следовательно, выступают на первый план внешний облик и невербальные средства общения во всей полноте проксемических, кинезических, паралингвистических и просодических аспектов. И интернет предоставляет исключительные возможности присутствовать при политическом «явлении»⁵. Так, всеми мировыми СМИ был отмечен сильный медийный эффект, достигнутый новоизбран-

¹ На переводческом факультете ЛУСПИО в программе предусмотрено обучение дикции.

² В итальянской аудитории часто возникают проблемы, связанные с явным региональным или диалектальным акцентом, присутствующим в речи студентов – отношение к нему на рынке труда резко отрицательное и граничит с нетерпимостью, поэтому мы обычно советуем им обратиться к специалистам по постановке дикции.

³ Мнения в этом вопросе разделились: есть точка зрения, согласно которой речь переводчика должна быть абсолютно профессиональной и лишеной каких-либо чувств, но мне ближе мнение В.М.Суходрева, который убежден в обратном. См. В.М.Суходрев «Легенды переводческого фронта», www.trworkshop.net

⁴ Политическая коммуникация была создана как наука и продолжает развиваться в трудах таких ученых, как Оруэлл, Клемперер, Водак, Воттс, Ван Дейк, Лакофф и Джонсон, Хакер, Хейзинга, Хомский Адорно, Маркузе, Хоркхаймер, Мадзолени, Сантулли в Италии, Европе и США, в России и СССР, Винокур, Карцевский, Поливанов, Селищев, Якобсон, Марр, Костомаров Розенталь Солганик Панов, Караулов Апресян Крысин Арутюнова Чудинов, в русской эмиграции: Волконский, Земцов, Карцевский, Фесенко и др.

⁵ «Президент Миттеран «обратил свое присутствие в явление, а свое поведение в символ» (перевод мой . Н.Ш.), J-Ségèla La parole de Dieu, Paris, Michel: 1995; цитируется по дипломной работе: Di Franco N. La retorica postsovietrica: il caso Medvedev, LUSPIO, 2011–12.В

ным Папой Римским Франциском I, когда он попросил у собравшейся приветствовать его толпы на площади перед собором Св.Петра в Риме тишины и в тишине помолиться за него!

Именно невербальные средства выражения приобретают все больший вес, сопровождая – поясняя или опровергая – языковые приемы риторики. Примером тому могла бы служить видеозапись инаугурационной речи Путина, произнесенной 7 мая 2012: слова о «преемственности и устойчивости в развитии страны» он читал скороговоркой «по бумажке», не поднимая глаз на присутствующих в зале, что выдавало всю напряженность борьбы за власть, которая предшествовала его переизбранию (всем известно, что победный исход до последнего момента не был предрешен из-за сильного противостояния «белоленточной» оппозиции).

При переводе выступлений политиков в видеозаписи студенты отдают себе отчет в том, что, стремясь любой ценой быть на виду, политический лидер выставляет на показ лишь маску, которая сконструирована целой командой профессионалов своего дела, и озвучивает речи, которые являются плодом деятельности целой команды спичрайтеров (всем известно имя неутомимой Джахан Поллыевой, консультанта по написанию речей Ельцина, Путина, Медведева и опять Путина). Мастерство переводчика заключается в том, чтобы знать, где проходит межа между имиджем и «человеческим «лицом и никогда не переходить ее своевольно, а верно следовать намерению политика, который – сознательно или неосознанно – лавирует на этой грани, предстывая то в одной, то в другой ипостаси, на вербальном и на невербальном уровне. Широкую гамму нюансов поведения – от строго официального до непринужденно сердечного – легко проследить на ряде следующих появлений Д.Медведева: послание Федеральному Собранию (22.12.2011) – встреча со студентами МГУ (25.01.2012) – выступление на открытии фотовыставки «1461 день президента» (28.06.2012) – посещение с женой Ивановского детского дома «Звездный» (11.01.2013). и заметить, как меняется даже стиль одежды и манера говорить и жестикулировать, а прежде всего как варьируется выбор вербальных средств в зависимости от обстановки, включая обращение к присутствующим (уважаемые граждане, россияне, господа, друзья, ребята).

Беспрецедентное стремление к образности и выразительности и в языке политиков как таковом отмечается всеми учеными-специалистами по политической лингвистике [Чудинов, 2012, с. 20]: оно достигает апогея в самых кратких формах слоганов и саунд-байтов, напоминающих рекламные плакаты, поскольку научно доказано, что воздействуя одновременно и на эмоции граждан, политик увереннее добивается успеха. Нельзя не отметить и у российских политиков последних лет почти маниакальное пристрастие к афористичности, даже если иногда подобные «крылатые выражения» оборачиваются самыми настоящими ляпсусами¹. Речь идет о таких всем известных «путинках» и «медвединках», как: « мои слова отливаются

¹ В частности, их анализу и значению были посвящены две дипломные работы, защищенные на филологическом факультете Римского университета «Ла Сапьенца» и на переводческом факультете ЛУСПИО в 2012 г.: Ольга Труханова «Речевой портрет президента Путина» и уже процитированную работу Николь Ди Франко «Постсоветская риторика президента Медведева».

в граните!» (Медведев) или «я пахал, как раб на галерах» (Путин). Они с удовольствием подхватываются и тиражируются СМИ и создают – иногда скандальную – но все-таки видимость политику! В изобретении подобных высказываний обычно используются всевозможные изобразительные языковые средства, доходящие иногда до абсурда, что требовало от учеников упорного труда при их препарировании с привлечением всех без исключения лингвистических и фоновых знаний в целях «расшифровки» и аналогичной изобретательности в изыскании эквивалентов на родном языке.

Таким образом, невозможно было не коснуться и постновояза, на котором изъясняются нынешние российские политики. Он подвергается анализу в трудах многих ученых, и, в частности А.П. Чудинов считает смысловую неопределенность, фантомность, фидеистичность и театральность его основными отличительными чертами и выявляет в функционировании политического дискурса следующие антиномии: ритуальность vs информативность; институциональность vs персональность; редукционизм vs полнота информации; стандартность vs экспрессивность; монологичность vs диалогичность, которая проявляется в интертекстуальности и прецедентности; оценочность явная vs скрытая; агрессивность vs толерантность; эзотеричность vs общедоступность [там же, с. 106-113]. Знание особенностей политического дискурса позволило студентам достичь значительно лучших результатов при переводе, что давалось также ценой приобретения и дополнительных фоновых знаний, и скрупулезной аналитической работы над исходными текстами. Обращалось внимание – в сопоставлении с языком итальянской политики – и на употребление риторических приемов традиционного плана – фигуры речи и тропы: инверсия, эллипсис, парцелляция, анафора, риторический вопрос, синтаксический параллелизм; метафора, метонимия, синекдоха, символ, эпитет; фразеологизмы, пословицы и поговорки и т.д.

Были отмечены веяния нового времени и в языке российского политика: иностранные слова, неологизмы, сокращения, жаргонизмы, просторечия вплоть до нецензурных (к сожалению, это созвучно весьма распространенной тенденции к непринужденному употреблению обценной лексики в публичных сферах и со стороны итальянских политических деятелей)¹,

Начавшаяся в январе 2013 г. предвыборная кампания в Италии позволила нам произвести наблюдения над метафорой в политической коммуникации, используемой не только в традиционной эстетической функции, но – и в функциях когнитивной, коммуникативной и прагматической, поскольку метафорическая аргументация, воздействуя на эмоционально-волевую сферу, гораздо эффективнее, чем аргументация рациональная, содействует достижению политических целей. Продолжая весьма перспективное научное направление в изучении политической метафоры, начало которому положили известные американские философ Лакофф и лингвист Джонсон², Т.В.Шмелева выявила схожесть метафор в политических дискурсах разных

¹ С тех пор как несколько лет назад Берлускони позволил себе высказаться о себе самом весьма лестно, употребив крепкое слово (*sono un uomo con le palle*: я мужик крутой). Считается, что переводчик вправе смягчить подобную игру слов или же передать их без прикрас, если располагает соответствующими эквивалентами.

² Lakoff G., Johnson M. *Metafora e vita quotidiana*, Milano Bompiani 1998:

стран, которые все более складываются во всеобщий интердискурс [там же, с. 106-113.]. Успешное использование метафор войны и театра¹ в политической борьбе за власть полностью подтвердилось на примере известного комика Беппе Грилло: его предвыборная кампания в 2013 г. разворачивалась как кричащее балаганное шоу на площадях итальянских городов в ходе турне под названием «Цунами-тур» . И его «антиполитика» и, в частности, призыв к потерявшим доверие лидерам старого партийного толка «Сдавайтесь! Вы окружены!» принесли ему почти треть голосов!

3. Интернет как источник приобретения фоновых знаний трудно переоценить, имея в виду, что политический дискурс представляет собой прежде всего диалог во времени и пространстве. Интертекстуальный аспект чрезвычайно важен при работе со студентами-итальянцами, которые в большинстве своем не знают в достаточной мере ни тысячелетней истории и культуры России, ни ее недавнего советского прошлого, ни современности.

Между прочим, как многие в Западной Европе, они придерживаются весьма осторожного мнения о нынешней России и о русских, в котором нередко сказываются до сих пор стереотипы мышления эпохи противостояния двух сверхдержав.

У студентов воспитывается также привычка постоянно следить за событиями в России и в мире и быть в курсе происходящего, получая информацию из первоисточника на языке оригинала. Незря курс был мною назван «Международные отношения: Россия – Италия».² Обращение к интернету в поисках информации на актуальные темы помогает также преодолеть распространенное у студентов ощущение разрыва между языком «учебника» и живым языком «улицы».

Несомненно, что и завершающая стадия – выражение смысла высказывания средствами языка перевода – представляет отнюдь не меньшую сложность, но в своем коротком выступлении я позволила себе обратить Ваше внимание только на аспект понимания – и как пояснила выше, почему – и предложить на ваш суд следующие методические приемы:

– прослушивание выступлений в видеозаписи приучает восприятию сообщения на слух; тем более, что студенты-итальянцы переводят с чужого для них русского языка на родной, а благодаря наглядности речь оратора можно воспринимать во всей полноте вербальных и невербальных средств выражения, как же говорилось. Обычно на занятиях по учебному переводу – последовательному и синхронному – тексты читаются преподавателями, которые неосознанно подыгрывают учащимся и рискуют тем самым приучить их понимать только их голоса и манеру говорить, но вряд ли кто-нибудь из нас когда-нибудь выступит с трибуны Генассамблеи ООН!

– использовать автентичные аудио-видео материалы: записей двусторонних бесед политиков отчаянно мало, поэтому можно пользоваться монологическими выступлениями, «останавливая оратора» одним щелчком мыши и постепенно удлиняя переводимые отрезки речи (принято не говорить дольше 15-20 мин. кряду);

¹ Нельзя не вспомнить о знаменитом изречении .Шекспира в комедии «Как вам это понравится»: «Вся жизнь – театр, а люди в нем актеры»

² Так, мною использовались материалы российско-итальянских межправительственных совещаний, которые проходили ежегодно и поочередно в Италии и в России (2010, 2011 и 2012 гг.)

- практиковать исключительно одноразовое предъявление высказывания;
- переводить устно всегда экспромтом, без предварительного перевода письменного текста высказывания;
- варианты перевода представляются поочередно всеми студентами, обсуждаются сообща и признается наиболее удачным один из них (или несколько);
- стенограммы выступлений прорабатываются потом в целях создания потенциального запаса знаний для использования лишь в сходных условиях, которые, как уже было сказано, никогда в точности не повторяются;
- использовать сначала материалы ритуального жанра (ежегодное послание президента РФ ФС, инаугурационные речи, выступления по случаю национальных праздников, выступления на ежегодных саммитах Россия-Италия и др.), которые дают возможность лучшей предварительной подготовки к переводу
- избегать повторного прослушивания даже в упражнениях, выполняемых с помощью видеоматериалов интернета (я имею в виду подготовительные упражнения на числительные, омонимы и топонимы, а также микрореферирование, которыми предваряется на каждом уроке собственно перевод);
- познакомить студентов с системами скорописи при переводе, разработанными как русской (советской) школой с использованием кириллицы, так и Женевской и Парижской школами, с использованием латиницы¹.

По окончании курса экзамен проводится по той же самой методике: вытянув экзаменационный билет, студент знакомится с подготовленной для него преподавателем предтекстовой информацией о выступлении политика (имя, пост, время и место, имена собственные, топонимы, сокращенные наименования, ключевые слова), вслед за чем приступает к последовательному переводу отрывка, который, так же, как и на занятиях, предъявляется в формате видео.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Гарбовский Н.К.* Теория перевода, М.: Изд.-во МГУ, 2004. 542 с.
- Суходрев В.М.* Язык мой – друг мой, М.: Тончу, 2008. 365 с.
- Чернов Г.В.* Теория и практика синхронного перевода, М.: «Либроком», 2008. 208 с.
- Чудинов А.П.* Политическая коммуникация, М.: Флинта. Наука, 2012. 254 с.
- Falbo C., Russo M., Straniero Sergio F.* Interpretazione simultanea e consecutiva, Milano Hoepli, 1999. 369 с.
- Lakoff G., Johnson M.* Metafora e vita quotidiana, Milano: Bompiani, 1998.
- Mazzoleni G.* La comunicazione politica, Bologna, il Mulino; 1998. с. 330
- Osimo B.* Manuale del traduttore. Guida pratica con glossario, Milano, Hoepli, 2004. 273 с.
- Santullo F.* Le parole del potere e il potere delle parole, Milano: FrancoAngeli, 2005. 186 с.
- Visson L.* Психологическая работа при обучении синхронистов (на англ.) в журнале переводчиков Мосты. № 8 2008, М.: «Валент».
- Di Franco N. La retorica postsovietica: il caso Medvedev.

¹ Straniero Sergio F. в сборнике Interpretazione simultanea e consecutiva, Milano Hoepli 1999 pp. 299 -340.

Дипломная работа магистра, факультет перевода Римского университета ЛУСПИО., уч. г. 2011-12.

Trukhanova O. Il discorso politico russo all'inizio del XXI secolo: il profilo linguistico di Vladimir Putin.

Дипломная работа магистра, филфак Римского университета Ла Сапьянца», уч. г. 2011-12

ИСТОЧНИКИ УДАЛЕННОГО ДОСТУПА:

Суходрев В.М. Интервью в рамках проекта «Легенды переводческого фронта» www.trworkshop.net

www.kremlin.ru

www.government.ru

www.ruskiymir.ru

www.ruvr.ru Голос России

www.un.org служба русского радио ООН

www.itar-tass.ru

www.rian.ru

www.palazzochigi.it

НАПРАВЛЕНИЕ III

**КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Аллахвердиева Ф.Ш. гызы
Бакинский Славянский Университет
г. Баку (Азербайджан)

F. Sh. Allahverdiyeva
Baku Slavic University

КОНЦЕПТ «ТРУД» КАК ПРЕДМЕТ СОПОСТАВЛЕНИЯ ПЕРЕВОДОВ ПАРЕМИЙ В ТРЕХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (на материале греческого, русского и азербайджанского языков)

CONCEPT «LABOR» – SUBJECT OF COMPARISON IN TRANSLATION OF PROVERBS IN TRIPLE CULTURE-ORIENTED LINGUISTICS

Исследование посвящено одной из наиболее значимых проблем современной лингвистики – проблемам перевода паремий.

Вместе с тем в переводоведении эта проблема нуждается в последовательном изучении.

В настоящей статье в сопоставительном плане раскрывается процесс адаптации пословиц, поговорок при переводе их с одного языка на другой – в данном случае с греческого на русский и азербайджанский языки.

Благодаря переводу, мы можем сравнивать одни языки с другими, находить в них то, что их объединяет или различает, и судить, насколько схожи они или специфичны в выражении чувств и мыслей. В мире много языков и каждый обладает сложной природой и специфическим механизмом функционирования. Они построены по принципу: много из одного.

Research is devoted to one of the most important problems of modern linguistics – the problem of cross-language communication, dialogue of languages and culture. There are few works devoted to the problem of translation proverbs.

However, in translation this problem needs consecutive study. All the research devoted to the comparative analysis, also to the adaptation of proverbs when translating them from one language to another. For examples were given translations of proverbs from Greek into Russian and Azerbaijani languages.

In translation, we can compare one with the other languages and try to judge how similar or specific in terms of feelings and thoughts. The languages possess the specific mechanism of functioning. They are built on the principle: many of one.

Ключевые слова: концепт, паремия, пословицы, поговорки, языковая картина мира, перевод, ментально-лингвистическая сущность, лингвокультура.

Key words: concept, proverb, adage, linguistic world-image, translation, linguistic mental entity, linguoculture.

Пословицы и поговорки, входящие в понятие паремий, являются ядром народного творчества, относятся к фольклористике и широко используются в речи. В отличие от русской и азербайджанской художественной литературы, которые являются неисчерпаемыми источниками не только паремиологических выражений, но также пословиц и поговорок, которые в греческой литературе не так часто встречаются в чистом виде. В греческой литературе большое предпочтение отдается фразеологическим оборотам, метафорам, образным выражениям.

Актуальность сопоставительного исследования как греческих, так русских и азербайджанских паремий связана с тем, что сравниваются не только системы устойчивых коннотативных комплексов языков, имеющих каждый свою историю контактов, и не только их конструктивная форма или перевод тех или иных слов или выражений, но и сравнивается целостное восприятие языковой картины мира и явлений, специфичных для отдельных культур. Ведь восприятие каждого слова зависит от менталитета того или иного народа.

Понятие «труд» включает несколько уровней фрейма.

- Лень / Бездействие
- Благополучие/Благосостояние и труд
- Трудолюбие и труд
- Условия и труд
- Почет / Награда / Честь за труд
- Ответственность в труде
- Тяжесть / Легкость труда
- Начало / Конец дела
- Песни / Танцы / Веселье и труд
- Трудиться «на себя» / «на другого»
- Терпение и труд
- Индивидуализм и труд
- Место осуществления труда
- Дискриминация в труде
- Порядок в труде.

Когнитивная организация единиц паремиологии, соотносимых с трудовой деятельностью, демонстрирует сходство и различие отражения в трех культурах таких фрагментов языковой картины мира, как отношение к труду, к мотивации в работе, к понятиям «лень – безделье», к системе «вышестоящий – нижестоящий», к вопросу о взаимосвязи благополучия, благосостояния и трудовой деятельности и др. Совпадения и расхождения в подходе к трудовой деятельности, ее трактовке и оценке свидетельствуют о том, что языковая картина мира является интерпретацией отображения мира, специфичной для каждого языка. Понятие «труд» в паремиологическом фонде новогреческого, русского и азербайджанского языков, рассматривается посредством пословиц и поговорок, как отражение системы ценностей и средство хранения культурно-исторической информации.

Концепт «труд» рассматривается нами как ментально-лингвистическая сущность: функциональный комплекс атрибутов трудовой деятельности, традиционно используемый членами социума в процессе коммуникации и непосредственно зафиксиро-

ванный в паремиях данного социума. Мы описываем трудовую деятельность как социокультурный феномен, с целью очертить понятийные границы соответствующего концепта и проанализировать его в дальнейшем как когнитивную и культурно-значимую модель. Мы предлагаем исследовать трудовую деятельность как лингвокультурный концепт, который соотносится, с одной стороны, с мыслительными процессами человека, а с другой – с миром культуры, что находит свое место в языке.

Паремий, связанных с понятием «труд», много, но единственной пословицей, которая всегда приходит на ум первой, это – «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда». Греческие эквиваленты этой пословицы:

αν δε βραχείς ως το λαϊμό, ψάρι δε θα φας./ Αν δε βρέξεις ποδάρια, δεν τρως ψάρια: «Если не промокнешь по шею, рыбу не поешь // Если не намочишь ноги, не поешь рыбы» (*перевод мой – Ф.А.*).

Азербайджанский эквивалент:

balıq istəyən kişi özünü suya vurar.

Объединяющим словом, иначе называемой логемой, на всех трех языках является слово «рыба». Конечно, это не просто мудрые пословицы, в них заключается следующее: в азербайджанском языке есть такая пословица «balıq qəgin doyurmaz» – «рыбой брюхо не набьешь», «рыба не хлеб – сыт не будешь». Русская пословица указывает на то, что без труда не вытащишь не рыбу, а рыбку из пруда, т.е. то чем особо и не насытишься. Потому что раньше рыбу выращивали в прудах, закрытых водоемах, в которых можно было без труда рыбачить.

Не трудясь не добиться ни успеха, ни благополучия. У того, кто ленится, средств к существованию или материального достатка не бывает; без труда существование человека оказывается проблематичным. Для более полного раскрытия понятия приведем несколько примеров:

– Η αλεπού που κοιμάται, όρνιθες δεν πιάνει: «Лиса, которая спит, кур не ловит» (*перевод мой – Ф. А.*).

– Tənbəl yatağan olar (1.509).

Народная мудрость подмечает, что, если будешь ленив в отведенное для работы время, потом уже его не наверстаешь и заплатишься за свое безделье:

– Τημέλης νέος, φτωχός γέρος: «Ленивый – по молодости, бедный – в старости» (*перевод мой – Ф. А.*).

– Кто рано встает, тому Бог подает (2.314).

– Tənbəllik dilənçilik gətirər (1.510).

В паремиях отмечается, что лень мешает достижению искомого результата, отдаляет человека от желанной цели:

– Όποιος δεν κάνει τίποτε, δεν τελειώνει ποτέ: «Кто ничего не делает, никогда не заканчивает» (*перевод мой – Ф. А.*).

– Сложь руки, снопа не обмолотишь (2.314).

– İşləməyənin səhvi də olmaz (1.323).

Если греческая пословица указывает на то, что, кто ничего не делает, никогда не заканчивает, то в азербайджанской пословице говорится что, кто не работает, тот и не допускает ошибок.

Есть и такие поговорки, в которых подчеркивается полная бестолковость, бесцельность существования бездельника:

– Μετάξι από τον σκόληκα, απ' το μελίτσι μέλι, απ' το κουνούλι τσίμπημα, τίποτε απ' τον τεμπέλη – дословно: «От гусеницы – шелк, от пчелы – мед, от комара – укус, а от лентяя – ничего» (*перевод мой* – Ф. А.).

– Ondan kor şeytan da xeyir görməyib (1.444).

Отметим, что в русских поговорках лентяя сравнивают с самцами домашних животных, т.е. с быком и козлом, от которых не взять ни шерсти, ни молока. В азербайджанской поговорке «Təkədən pendir tutmaq olmaz» говорится о том, что козленок – «тэкэ» не может дать ни молока и соответственно, ни сыра.

Лень часто является причиной откладывания работы на более поздний срок, вследствие чего дело не просто переносится, но нередко и вовсе не выполняется:

– Το «αύριο» το έσπειραν, αλλά δε φύτρωσε. / Το «θα» το 'σπειραν και δε φύτρωσε» – дословно: «Завтра» / «Потом» посеяли, но не взшло и «μην αναβάλλεις (αφήνεις) για αύριο ο,τι μπορείς να κάνεις σήμερα» – «Не оставляй на завтра то, что можешь сделать сегодня».

– На отложенное дело снег падает.

Работа «спустя рукава» ухудшает результат труда или сводит его к нулю. Бездействие, равно как и работа «спустя рукава» ухудшает результат труда или сводит его к нулю; когда человек начинает лениться, относиться к труду несерьезно, без должного внимания и усердия, дело не спорится и нужного результата он уже не достигает:

– Μ' ένα δάχτυλο, δουλειά δε γίνεται: «Одним пальцем работу не сделать» (*перевод мой* – Ф. А.).

– Стирала – не устала, выстирала – не узнала.

– Bir əl ilə düyün düyünləməzlər (1.120).

Заметим, что греческой поговорке полностью соответствуют азербайджанские «tək əldən səs çıxmaz» и «bir əl ilə düyün düyünləməzlər».

Лентяи мало результативны и медлительны в работе. Поскольку лентяй любит отдыхать, поесть, попить, погулять, поспать, но только не работать, то и толк от его труда невелик:

– Μ' απρόθυμο λαγώνικό δε γίνεται καλό κυνήγι: «С ленивой легавой не будет хошой охоты» (*перевод мой* – Ф. А.).

– Три дня молот, в полтора съел (2.311).

Лень усложняет дело. Когда выполняешь работу «спустя рукава», сам отдаляешь момент окончания работы и усложняешь ее для себя, а если подходишь к делу серьезно, ответственно, легче и быстрее добиваешься нужного результата:

– Όσο κάθεται / κάθεται ο βοσκός, τα γίδια ξεμακραίνουν: «Пока сидит пастух, козы отдаляются» (*перевод автора*).

– В полплеча работа тяжела; оба подставишь – легче справишь.

Лентяя всегда нужно подгонять. Лентяи всегда норовят быстрее прекратить работу, поэтому, только постоянно подгоняя их, можно добиться какого-то толку.

Бездельничая, всегда будешь среди отстающих. Учитывая медлительность и малую результативность лентяев в работе, логично звучит вывод об их постоянном месте среди отстающих:

– Όποιος γιοματίζει στο σπίτι του δειπνάει στο χωράφι: «Кто обедает дома, тот ужинает в поле» (*перевод мой* – Ф. А.).

– Сонливый да ленивый – два родных брата (2.313).

Построенный нами фрейм понятия «труд», представляет собой сложную структуру сознания и является универсальной категорией, объединяющей знания человека и его опыт. А главное, включает в себя основную информацию, отраженную в русских, греческих и азербайджанских паремиях, связанную с указанным концептом, и охватывает все признаки, которые в рассматриваемых лингвокультурных сообществах, ассоциируются с данным концептом и содержатся в единицах паремиологического фонда. Нами анализируется и интерпретируется фреймовое представление концепта «труд» в ценностных моделях трех этносов, проводится сравнительно-сопоставительный анализ данного концепта в лингвокультурах России, Греции и Азербайджана. Сопоставительный анализ помогает выявить дополнительные прагматические характеристики изучаемого концепта.

Актуальность сопоставительного анализа определяется потребностями изучения фоновых знаний и культурных ассоциаций носителей языка и культуры, так как на данном этапе развития лингвистической науки исследования, проводимые методом сугубо лингвистического анализа, представляются недостаточно полными.

Национально-культурная специфика языковой картины мира зависит во многом от того, какие фрагменты человеческого опыта были лексически зафиксированы и с какой степенью детализации представлены данные фрагменты в каждом из рассматриваемых языков в виде образов, символов и ценностных приоритетов, заложенных в единицах паремиологического фонда.

Проанализировав структуру модели понятия «труд» в русском, новогреческом и азербайджанском языках, мы обнаружили универсальные и уникальные элементы фрейма: к содержанию претензий нет, но в паремиях практически отсутствуют объединяющие логемы. И в русских, и в греческих, и в азербайджанских паремиях в первую очередь подчеркивается, что от отношения к труду зависит благополучие.

В греческих паремиях говорится, что труд, хоть и требует усилий со стороны человека, ведет к благополучию, а безделье – легкий путь, ведущий, однако, к утрате благосостояния и ухудшению положения в обществе:

– Αφέντης δε γίνεσαι εύκολα, μα δούλος όποτε θέλεις: «Хозяином стать трудно, а рабом – когда пожелаешь» (*перевод мой* – Ф. А.).

– И продолжая тему, греки советуют: трудись, делай хорошую карьеру, но признавай и достижения других, пусть они будут менее значительны, чем твои:

– Μικρό καράβι παίνευε, μεύάλο καβαλίκευε: «Маленький корабль хвали, а большим управляй» (*перевод мой* – Ф. А.).

Особенно ярко связь трудовой деятельности и благополучия проявляется на чужбине:

– В дальних краях ремесло кормит.

– Ремесло пить-есть не просит, а хлеб приносит.

«Ремесло всегда полезно», вновь и вновь повторяет народная мудрость. Какому бы делу или ремеслу мы не обучились, все может пригодиться, поскольку часто

жизнь готовит нам сюрпризы, неожиданности, которые могут вынудить нас изменить профессию, род занятий:

– Μάθε τέχνη κι άσ' την και σαν φτωχόνεις, πιάσ' την. / Μάθε τέχνη κι άσ' τήνε / άστηνε κι αν πεινάσεις πιάσ' τήνε / πιάστηνε: «Научись ремеслу и оставь его, а если станешь бедным / если станешь голодать, возмись за него» (перевод мой – Ф. А.).

– İş bilən müşküldə qalmaz (1.319).

– Как птицы, животные едят то, что добудут, так и человек кормится своим трудом:

– Η γκαμήλα, για να φάει τα γαϊδουράγκαθα, τεντώνει το λαιμό της: «Верблюд, чтоб съест колючку, тянет свою шею» (перевод автора).

– Всякая птица своим носом сыта / кормится (2.318).

– Qurd öz ögüsündə ac qalmaz (1.404).

Указывается на то, что труд приносит не только материальное, но и моральное благополучие, которое, в свою очередь, состоит как из собственных ощущений, так и из отношения окружающих:

– Αν αγαπάς την ευτυχία, αγάπα και την εργασία: «Если любишь счастье – люби и работу» (перевод мой – Ф. А.).

– Θέλεις όνομα καλό; Στη δουλειά σου νύχτα μέρα: «Хочешь добиться авторитета (доброе имя)? – Работай день и ночь» (перевод автора).

– Кто не ленив пахать, тот будет богат (2.314).

– İş başından aşınca, dövlət cibindən daşar (1.318).

Азербайджанская поговорка указывает на то, что труд приносит не столько моральное, сколько материальное благополучие.

Русские и азербайджанские поговорки констатируют: чем проворнее человек в труде, тем выше уровень благополучия:

– Встанешь рано – будешь с работой, женишься рано – будешь с семьей (1.506)

– Tez duran, tez evlənən peşman olmaz (1.506).

Как в греческих, так и в русских и азербайджанских пословицах и поговорках мы можем найти ироничное описание тех, кто отстает в работе:

– Όταν άλλοι αλοτρυγούν, εγώ κοφίνια πλένω: «Когда другие заканчивают сбор винограда, я плету корзины» (перевод автора).

– Спустя лето по малину в лес не ходят.

– Toydan sonra pağara.

В каждом из рассматриваемых лингвокультурных обществ актуальна мысль о том, что любой, кто не имеет денег, но нуждается в них, должен заработать их ценой собственных усилий и напряженного труда:

– Η δουλειά νικά τη φτώχεια: «Работа побеждает бедность» (перевод автора).

– Нет мошны, так есть спина.

– Əl olsun, bel tapılar (1.23).

Безусловно, верным, по мнению народа, является утверждение, что, не трудясь, благополучия не достигнешь:

– Без труда не выловишь и рыбку из пруда.

– Однако требуется работать в нужное время:

– Поли лен, пока не перерос.

Трудясь, когда есть возможность, обеспечиваешь себе дальнейшее благополучие:

– Δούλευε τον καλό καιρό, να 'χεις να τρώς και τον κακό: «Работай в хорошие времена, чтобы было, что есть (чем питаться) в плохие» (*перевод автора*).

– Ağ pul qara gün ücündür (1.34).

Нужно трудиться, а не надеяться только на обстоятельства, хотя, если они способствуют работе, – это неплохо:

– Να βοηθάει ο καιρός, μα κόυνα κι εσύ το χέρι: «Пусть помогает погода, но и ты руками работай (двигай)» (*перевод автора*).

Если требуется, необходимо работать, даже когда для этого не очень благоприятные условия:

– С косой в руках погоды не ждут.

– Воры не жнут, а погоды ждут (2.94).

«Не всякое занятие почитается в обществе», – предостерегают русские и азербайджанские паремии:

– И воровство ремесло, да не хлебное (2.94).

– Вор ворует, а богато не живет (2.94).

– Oğru evli olmaz, ev sahibini evlilikdən salar (1.442).

Заметим, что осуждается в одной этнокультуре, то практически поощряется в другой. Греческая народная мудрость отмечает, что работа обеспечивает минимальные жизненные потребности, но богатства честным трудом не добиться. Паремия предлагает не гнушаться воровством для материального благосостояния. Среди русских паремий нашлись подходящие эквиваленты:

– Δούλευε να τρώς και κλέψε να 'χεις. / Κλέψε να 'χεις, δούλευε να τρώς: «Работай, чтобы есть, и воруй, чтобы было (благосостояние)» (*перевод автора*).

– От работы не будешь богат, а будешь горбат (2.316).

– От трудов праведных не нажить палат каменных.

– Yeməuənin malını yeyərlər, ölüsünü də söyərlər (1.560).

С другой стороны греки помнят о преимуществах честного труда:

– Η τίμια δουλειά έχει όμορφο πρόσωπο: «У честной работы красивое лицо».

Тем не менее, все три народа признают, что только честный труд идет на благо, более того, азербайджанская паремия «Dövlətə bel bağlama» указывает на то, что, на богатство нельзя ни надеяться, ни полагаться, что полностью соответствует греческой пословице:

– Κάλλια εργάτη κέρδος παρά ακριβού βιος: «Лучше заработок рабочего, чем имущество (богатство, состояние) богача» (*перевод автора*).

– Трудовая копейка впрок идет.

– Даровой рубль дешев, наживной дорог.

Плоды несправедного или чужого труда недолговечны; чужие усилия не могут быть оценены по достоинству, их не жаль, поэтому бездельник с легкостью растрчивает то, чего сам не зарабатывал:

– Ό,τι γρήγορα γίνεται, γρήγορα ξεγίνεται: «Что быстро дается, быстро исчезает».

– Легко нажито / добыто, легко (и) прожито.

– С ветру пришло – на ветер и пошло (2.316).

– Su kimi gəldi, su kimi getdi.

В азербайджанской поговорке легко нажитое сравнивается с водой, а русская связывает с ветром.

Имея в виду то, что плоды несправедного или чужого труда недолговечны, нужно работать, даже если уже имеется какой-то уровень благополучия:

– Δώσε μου δουλειά και πάρε την κληρονομιά: «Дай работу и забирай наследство» (*перевод автора*).

В каждом из языков найдены поговорки, которые объясняют: нужно самому трудиться, а не надеяться на других:

– Βοηθήσου λέει ο Θεός, να σε βοηθήσω: «Помоги себе сам, говорит господь, и я тебе помогу» (*перевод автора*).

– На людей не уповай, сам без дела не бывай.

– Allahdan buyuğuq, ağzıma quyuğuq.

Русский народ замечает при этом, что даже маленький результат требует работы, усилий:

– И малый дом большим трудом ставится.

Благополучие не сразу дается, только лишь ценой упорного труда:

– Φασούλι το φασούλι γεμίζει το σακκούλι: «Фасоль к фасоли, наполняет мешочек» (*перевод автора*).

– По капельке море, по зернышку ворох.

– Dama dama göl olar.

В каждом из языков звучит определенная рекомендация: хочешь хорошо жить, не пугайся трудностей в работе:

– Αν αγαπάς το μέλι, μη φοβάσαι τις μέλισσες / τη μέλισσα: «Если любишь мед, не бойся пчел» (*перевод автора*).

– Любишь кататься, люби и саночки возить.

– Zəhmətsiz bal yeməzlər (1.578).

Только благодаря переводу мы можем сравнивать одни языки с другими, находить в них то, что объединяет и отдаляет их друг от друга, и понять насколько схожи или специфичны они в выражении чувств и мыслей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Гамидов И.Г. Азербайджанско-русский словарь пословиц и поговорок / И.Г. Гамидов. Баку: ОКА Offset, 2004. 585 с.

Даль В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. М.: ЭКСМО, 2002. 614 с.

Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок / В.П. Жуков. М.: Советская энциклопедия, 1966. 535 с.

Комиссаров В.Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров. М.: Высшая школа, 1990. 251 с.

Хориков И.П., Малеев М.Г. Новогреческо-русский словарь / И.П. Хориков. М.: Культура и традиции, 1993. 856 с.

Алексеева Е.А.
Воронежский государственный университет
г. Воронеж (Россия)

E. Alexeeva
Voronezh State University
Voronezh (Russia)

НОМИНАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В АСПЕКТЕ ПРОЦЕССА ОТОЖДЕСТВЛЕНИЯ

NOMINATIVE CAPACITY OF PROPER NOUNS IN TERMS OF IDENTIFICATION PROCESS

В настоящей статье рассматривается номинативный потенциал имен собственных русского языка, как образных номинаторов, употребленных в рамках отождествительно-предметных предложений русского языка (*Она была его верной Пенелопой*). Описана продуктивность данной синтаксической модели для воплощения образного переосмысления признаков одного предмета через другой. Отмечены особенности номинативного процесса в его динамическом развитии. Исследованы критерии, по которым избирается та или иная образная предметная номинация. Определена важность ее изучения для выявления специфики моделей познания действительности и национальной картины мира в виду наивысшей информативности образного имени собственного среди образных номинаций.

The article considers nominative capacity of proper nouns in the Russian language as figurative nominators used in Russian identifying substantive clauses (*She was his faithful Penelope*). The author describes productive characteristics of such syntactic model used for identifying one object through another. The article focuses on specifics of the dynamics of the nomination process as well as criteria for choosing a particular figurative nomination. Due to the highest informative capacity of representative proper nouns in general, the work also points out the importance of studying this phenomenon for further identifying different cognitive models of analysis of the reality and ethnical concepts of the world.

Ключевые слова: имена собственные, образная номинация, отождествительно-предметные предложения, механизм отождествления.

Key words: proper nouns, figurative nomination, identifying substantive clauses, the mechanism of identification/ reframing.

Проблема межкультурной коммуникации ставит перед исследователями задачи изучения теснейшего взаимодействия языка и культуры и вынуждает обращаться к анализу таких языковых феноменов, которые требуют особого понимания от иноязычного пользователя русского языка. В этой связи особую трудность для коммуникации и перевода могут представлять имена собственные, используемые в качестве средства образной номинации для называния, характеристики другого лица или предмета (*Она была его верной Пенелопой*). Данное явление, на наш взгляд, представляет собой определенный информационный блок, микротекст, в котором сфокусировано несколько векторов речемыслительной деятельности говорящего, и,

соответственно, понимание подобного феномена требует от адресата осуществления комплексной когнитивной, лингвокультурологической, логической обработки этого информационного блока.

Имя собственное оказывает «магнетическое» воздействие на исследователей, давая им неиссякаемый импульс для его изучения как междисциплинарного явления, объединяющего в себе факты истории, географии, культурологи, социологии, лингвистики, психологии и т.д. В функционировании имени собственного присутствует некоторая парадоксальность: с одной стороны, оно выполняет функцию названия отдельного лица, имеет назывное единичное значение, а с другой стороны, оно может приобретать обобщенный смысл, отличающийся глубиной, многомерностью, наложением пластов знаний и ощущений, в результате чего имена собственные становятся полноправным участником процесса имятворчества. Особенностью этого процесса является тот факт, что речь здесь идет об образной номинации, основу которой составляет образное предметное отождествление, мотивированное восприятием предмета как символа другого предмета.

В настоящей статье мы рассматриваем номинативный потенциал имен собственных русского языка в рамках определенной синтаксической конструкции, а именно, в отождествительно-предметных предложениях (*Она была его верной Пенелопой*). Считаем, что в этой позиции оно проявляет свои образные номинативные свойства наиболее полно и очевидно, так как она дает возможность проследить его свойства в динамике, в процессе создания новой номинативной единицы. Номинативный процесс состоит в нашем случае в выделении признака или комплекса признаков одного предмета и поиске нестандартного воплощения этого номинативного содержания через другой предмет.

Для более детального понимания семантического и синтаксического контекста, в котором функционируют интересующие нас имена собственные, обратимся прежде всего к определению отождествительно-предметных предложений и к описанию механизма отождествления, на котором они строятся.

В соответствии с положениями семантико-функциональной типологии русского предложения, описанной А.М. Ломовым [Ломов, 1994], одной из важнейших операций, с помощью которой человек пытается осмыслить окружающий мир, является логическая операция сведения неизвестного к известному, которая позволяет распространять знания, приобретенные в одной сфере знаний, на другие сферы. Таким образом, назначение отождествительно-предметных предложений состоит в том, чтобы отождествлять неизвестный в каком-либо отношении предмет-подлежащее с известным предметом-сказуемым (Пушкин – поэт). Этот тип предложений функционирует на основе определенного механизма отождествления. Механизм отождествления, предполагающий логическую рядоположность двух предметов, неоднозначен. Он предполагает два вида отождествления – характеризующее и идентифицирующее, которые, в свою очередь, используют два приема отождествления – генерализацию (включение) и минимизацию (исключение).

При характеризующем отождествлении, цель которого заключается в квалификации предмета-подлежащего, подавляющее большинство предложений строится на

базе приема генерализации, предполагающего включение этого предмета в класс аналогичных предметов и распространение на него признаков последнего. Используя эти предложения в речи, говорящий зачастую полагается на фонд знаний собеседника и может удовлетвориться предельно обобщенной информацией о предмете, состоящей только в отнесении его к некоторому классу, множеству предметов (Я – учитель; Он – врач). И только при недостаточной осведомленности партнера, в целях достижения более полного взаимопонимания, он прибегает к использованию различных распространителей сказуемого, специфицирующих предмет через род и видовое отличие, уточняющих, детализирующих, обогащающих информацию о нем, приписывая ему, помимо общих характеристик класса элементов, признаки некоторых подклассов этого множества: Я – ваш благодарный ученик; НХЛ – коммерческая организация; Дети – мои самые справедливые критики; Он – заядлый рыбак. Поскольку с точки зрения логики эти высказывания представляются наиболее естественными, большинство ученых в своих исследованиях, как правило, опирается только на этот корпус предложений и применительно к нему делает свои выводы, не учитывая особенности высказываний, образованных на основе второго приема отождествления – минимизации.

Сущность второго приема отождествления – минимизации – определяется тем, что он раскрывает, конкретизирует более широкое понятие с помощью более узкого: в предикате как бы фиксируется один из возможных и необходимых в данной речевой ситуации представителей класса элементов, названного в подлежащем: Ориентир – дерево; Любимое Сашино блюдо – мамины домашние пельмени.

Идентифицирующее отождествление, в противовес характеризующему, приводит в соответствие не два предмета, а два разных имени одного и того же предмета, причем референт первого имени неизвестен, а второго известен. Таким образом, этот вид отождествления служит не целям квалификации, а целям опознания предмета. Он использует те же самые эвристические приемы – генерализацию и минимизацию, хотя и несколько своеобразно. Первый прием ориентирован на такие «положения дел», когда референт неизвестного наименования узнается через таксономическое имя, благодаря чему мы узнаем, представителем какого класса является данный предмет: / Зазвонил телефон. / Это была мать /; / Мелькнула тень. / Это была кошка /.

Второй прием – минимизация – отражает такую ситуацию опознания, которая предполагает совершенно точный и определенный ответ на вопрос Кто это? /Что это?: Эта девочка – Света; В аэропорту я смотрела на него и не верила: неужели этот красивый молодой офицер – мой сын?

Говоря о разных видах и приемах отождествления, нельзя забывать, что в ряде случаев механизм отождествления в наших предложениях оказывается затемненным, недостаточно четким в связи с тем, что в соответствие приводятся предметы, входящие в разные логические ряды, которые, переосмысляясь в сознании говорящих, могут быть сближены как рядоположные.

В подобных случаях процесс отождествления определяется способностью человеческого разума к переносу из одной сферы в другую понятий, которыми оперирует человек, познавая и отражая в своем сознании многообразную внеязыковую

действительность. При таком отождествлении, работающем на категориальном «сдвиге», «ошибке», разнородные объекты, не связанные непосредственно друг с другом, принадлежащие разным классам, разным логическим рядам, объединяются по какому-то вновь выделенному признаку и включаются в категорию, к которой они не могли бы быть отнесены на рациональном основании.

Отождествление с усложненным механизмом действия встречается в нескольких видах конструкций. К наиболее типичным из них относятся метафорические высказывания. Метафора, понимаемая в широком смысле, предполагает замену прямого названия каким-либо другим, понимаемым переосмысленно. В сфере изучаемых предложений различаем, с одной стороны, собственно-метафорические индивидуально-авторские высказывания и, с другой – высказывания, построенные на основе «угасших» метафор.

В первых из них отождествление происходит на основе нестандартных соответствий. Такие метафоры строго индивидуальны, ассоциативно насыщены: Приход дядькиной жены в дом был вторжением гуннов (Д. Самойлов); Доверчивость – родимое пятно порядочных людей (Я. Голованов).

В высказываниях второго рода метафора присутствует в своем «стершемся», «угасшем» варианте и предполагает выведение на поверхность ее потенциальной семы, которая зачастую регистрируется в словарях (Она змея).

Еще более сложный механизм отождествления отличает специфические для разговорной речи предложения со «спрямленной» синтаксической структурой, аналогичные по форме отождествительно-предметным высказываниям, но содержательно не однородные с ними. Для них характерен определенный «сбой» в логическом порядке выбора лексико-грамматических средств организации предложения: Я – Ростовский университет; Эта икона – Архангельская область; Твое платье – шелк или шерсть? Генетически «спрямленные» высказывания являются принадлежностью устно-разговорной речи. Однако в последние годы они активно используются (как особое выразительное средство!) в книжно-письменной, особенно публицистической, речи, причем набор выражаемых здесь отношений, которые существуют между предметом-подлежащим и предметом-сказуемым, оказывается весьма разнообразным: Лена Шорохова – копна волос, румяное открытое лицо, ровные, сумрачно красивые брови (В. Тендряков); Материалы дела о демонстрации – это три толстых тома (Л. Каминский); ФНАК на Рю-де Ренн – это три этажа книг и пластинок (В. Некрасов); Сервантес – это Возрождение (В. Токарева).

Не вполне обычен механизм отождествления в некоторых тавтологических высказываниях: Дети есть дети; Война – это война и в редуцированных конструкциях типа Пермь – это случайно удавшаяся авантюра; Шпага – мое ремесло. Первые из них используются в речи как средство выведения на поверхность глубинных смыслов, подсказываемых ситуацией общения. Так, высказывание Дети есть дети может означать, что они дороги родителям, обладают неустойчивой психикой, требуют забот и внимания и т.д.. Вторые предполагают сокращение сложных номинаций и сведение их к атрибутивному или объектному компоненту (ср. Пермь – это случайно удавшаяся авантюра = Взятие Перми – это случайно удавшаяся авантюра).

Анализ использования имени собственного в позиции сказуемого отождествительно-предметного предложения позволяет отметить, что здесь оно может выступать в двух функциях: а) в качестве репрезентанта отождествительно-предметного сказуемого в идентифицирующем отождествлении в его минимизирующей разновидности, то есть в своем прямом употреблении для опознания лица/предмета; б) в качестве отождествительно-предметного сказуемого с затемненным механизмом отождествления, когда имя собственное используется в его переносном значении. Квалифицируем такие конструкции как разновидность отождествительно-предметных предложений с затемненным механизмом отождествления и называем их предложения с ассоциативным именем собственным. Эта синтаксическая позиция позволяет наиболее полно раскрыть номинативный потенциал ассоциативного имени собственного, так как с точки зрения логики она представляется самой естественной, удобной для говорящего, позволяющей в короткой, прямой, эффективной и одновременно символической форме отождествить два предмета на образной основе с целью воплощения признака предмета через другой предмет. Не менее удобной и доступной эта форма является и для восприятия слушающего. Номинативный потенциал ассоциативных имен собственных в составе отождествительно-предметных предложений представляется нам достаточно разнообразным. Его можно исследовать по нескольким направлениям, например, по семантическому типу отождествляющего имени, по признаку, который лежит в основе отождествления, по национальной принадлежности ассоциативного имени и др. В рамках статьи мы ограничились описанием семантической квалификации ассоциативного имени собственного. Как показывают наблюдения, отождествление предмета-подлежащего с ассоциативным именем собственным, обладающим символическим значением, осуществляется по различным параметрам: известные личности, события, учреждения, географические объекты. При этом «предмет», названный ассоциативным ИС, распространяет на предмет-подлежащее те или иные свои признаки (или их отсутствие), которые чаще всего указаны в сопутствующем контексте или предполагаются (достаточно однозначно) из общих пресуппозиций данного социума.

Способность приобретать обобщенный смысл свойственно в первую очередь именам собственным, которые соотносятся с известными денотатами. Это обусловлено определенными связями между именем и известным лицом, предполагающими наличие отличительных признаков этого лица. Устойчивые ассоциации, связанные с тем или иным лицом, способствуют переносу его имени на обозначение других людей, обладающих характеристиками, схожими с признаками исходного обладателя этого имени. Для проведения анализа мы разделили исследуемые высказывания на две группы: в первом случае имеет место сопоставление двух одушевленных объектов действительности, во втором – двух неодушевленных объектов. Среди ассоциативных имен собственных первой группы отмечены следующие типы наименований:

спортсмены: В России труд наставника в любом виде спорта оплачивается слабо и неохотно. Если ты *не Гус Хиддинк*, миллионные гонорары тебе не светят (Комс. пр.); В 2004 году Шарапова не соглашалась, когда ее называли «второй Курниковой»: «Между нами нет ничего общего. ...за свою теннисную карьеру Анна не вы-

играла ни одного турнира, а я уже победила в двух. Кроме того, я намерена выступать гораздо дольше, чем она» (Hello);

политические и общественные деятели: Повторения «революции тюльпанов» ждать не стоит. Ее быть не может, потому что Бакиев – это не *Акаев*. И он бороться за власть будет жестче (Комс. пр.); Вацлава Гавела называют «*чешским Горбачевым*» (Итоги);

ученые: Меня отдали в ближайшую от дома школу. Школа оказалась специализированной, поставившей студентов на химфак МГУ. Я в химии ничего не соображал, и моим главным врагом стал *Дмитрий Иванович Менделеев* со своей таблицей (Караван историй); Мне кажется, в 11 лет самое главное – думать не о мальчиках, а об учебе. Не обязательно быть второй *Ковалевской*, но грамотно писать, говорить на нескольких языках, иметь представление об истории и географии любая девушка обязана (Теленеделя);

богатые люди: – Билл Гейтс и Уоррен Баффет решили передать половину своего состояния на благотворительность. А Вы сколько готовы пожертвовать? – Я, к сожалению, не *Гейтс* и не *Баффет*. Имея такое состояние как они, с удовольствием поделился бы половиной (Комс. пр.); Капитан сборной решил стать *Ротшильдом* (Комс. пр.);

авторы художественных произведений: Я согласен с мнением, что Высоцкий – наш *Пушкин* XX века (Комс. пр.); – Кончай фасон давить, мы все тут *Рембрандты*. Пиши, что народ требует (Комс. пр.);

актеры: – Мама, перестань нервничать, все будет хорошо, и ты еще станешь звездой. – Ну разумеется, я буду второй *Барбарой Стрейзанд* (Е. Вильмонт); Савве Крамарову не надо было уезжать в Америку. Все понимали, что не станет он там *Луи де Фюнесом*. Тут его очень любили, а там он был никем (Комс. пр.); Она была уверена, что там [в журнале] рецензия, в которой написано, что она *Фаина Раневская* и *Мишель Пфайфер* в одном лице (Т. Устинова);

эстрадные певцы, представители шоу-бизнеса: Ты – наша украинская *Кристина Агилера* (Караван историй); Когда папа узнал, что дочь хочет стать второй *Глюкозой*, он не пришел в ужас, не начал кричать. Нет, добрый папа дал денег на песню, клип, музыкантов (Д. Донцова); В ней нет глубины, она никогда не станет *Земфирой*. Но она зарабатывает деньги (ОК!); И. Крутой: Я в Олином проекте [создание духов] выступаю только в роли модели. Мы с ней вдвоем снимались в рекламе. Так что теперь я практически *Наоми Кэмпбелл* (7 Дней);

оперные певцы, танцовщики: Во Франции балетные театры принадлежат государству. Это значит ... рано уходишь на пенсию, денег не зарабатываешь, здоровью вредишь. И если ты не *Барышников*, то к концу карьеры остаешься ни с чем (Комс. пр.); Стас Михайлов – *Карузо* нашего большого времени (Комс. пр.);

персонажи художественных произведений (литературных, кино-телефильмов): Андрюшка так рос *Илюшей Обломовым* (Караван историй); Моя мама стала незаменимой *Мэри Поппинс* для моей дочери (Караван историй); В общем, дамы, главное, не превратиться в *Маргариту Павловну Хоботову* из Покровских ворот, без одобрения которой супруг даже чихнуть не мог (Комс. пр.); Пусть она будет

моей *Прекрасной Дамой*, как у Блока (Е. Вильмонт); Прочитав интервью с Катей [капитан женской сборной команды по парусному спорту], я почувствовал особую романтику этого вида спорта, и мне сразу захотелось стать *капитаном Греем* из замечательной книги «Алые паруса» (ОК!); в том числе *персонажи сказок*: Ни за что бы не отправилась к дантисту, но у меня сломался передний зуб, и я не хотела быть *Бабой Ягой* (Д. Донцова); С новым кремом от Darphin вы почувствуете себя настоящей *Снежной королевой*, знающей секреты не только вечной молодости, но и универсальной защиты от солнца (ОК!); Долгое время Юлечка не могла понять: ее подруга на самом деле идеальна или она *Лиса Патрикеевна?* (Д. Донцова);

мифологические персонажи: Я прошу Вас расследовать дело, которое меня очень беспокоит. Прошу Вас, стать богиней правосудия, станьте *Нимезидой*. (телефильм); В лучшем случае его называют *Рамзесом*, намекая на крайне диктаторскую, жесткую форму правления (Комс. пр.); Ты не предательница, ты оставленная им женщина. Ты же в конце концов не *Пенелопа*, а он вовсе не *Одиссей*. Все его странствия, путешествия это просто прихоть. (Е. Вильмонт).

Во второй группе высказываний, в которой в соответствие приводятся неодушевленные объекты, ассоциативные имена собственные характеризуют предмет-подлежащее по следующим семантическим основаниям:

учреждения, организации: Она одевала на сцене ультракороткое мини, сверкая как новогодняя елка. Я содрогнулась и сказала: «Так нельзя. Это не эстрада, это какой-то *«Мулен Руж»* провинциального пошиба» (Караван историй); Центр связи Генштаба это наш российский *Пентагон* (Комс. пр.); Ваша АЭС – не *«Фукусима»*, удар цунами выдержала бы (Комс. пр.);

географические объекты (страны, города, регионы): Европа станет *Сибирью!* Климат в шоке! (АиФ); ЗАПАД ныне – *новый Рим* периода упадка (Комс. пр.); Эксперты говорят что Афганистан может стать *Саудовской Аравией*, только не нефтяной, а литиевой (Профиль); Хотелось иметь деньги сразу и не особо напрягаясь, а Москва в этом смысле *Клондайк* (Starhit);

названия художественных произведений, а также различных объектов действительности: Фильм «Шапито-шоу» станет «новорусской» *«Ассой»* (Комс. пр.); Можно на «Москвич» прицепить логотип «Мерседеса». Но от этого «Москвич» не станет *«Мерседесом»* (ОК!); «Апостол» – это *«Семнадцать мгновений весны»* на новый лад (Комс. пр.).

Наблюдения и рассуждения, представленные в статье, являются, безусловно, промежуточными и предварительными в виду того объема задач, который стоит перед нами, но тем не менее они дают возможность сделать некоторые заключения. Продуктивность исследуемой нами синтаксической модели для воплощения образного переосмысления, ассоциирования одного предмета через другой обусловлена тем, что отождествительно-предметные конструкции в наибольшей степени соответствуют характеру человеческого познания, выявляющего новые качества, связи, признаки не только неизвестных явлений, предметов, но и знакомых, выделенных в «опыте человечества» путем установления некоторых простейших классификационных отношений. С точки зрения логики, в них происходит процесс видо-родовой

систематизации опыта, который представляется человеческому уму наиболее естественным путем для познания окружающего мира.

Ассоциативное имя собственное это символическая мотивированная номинативная единица, которая обладает наивысшей информативной насыщенностью среди образных номинаций. Оно относится к тем языковым средствам, которые дают возможность в чрезвычайно лаконичной форме передать большое смысловое и эмоциональное содержание, требуя при этом от говорящего и адресата определенного, желательного единого, фонда знаний о событиях, фактах истории, общества, заключенных в том имени собственном, которое использовано для образной номинации, переосмысления.

Не вызывает сомнений необходимость изучения ассоциативного имени собственного для выявления специфики моделей познания действительности и национальной картины мира, что крайне важно при решении задач адекватного перевода, успешной межкультурной коммуникации.

Как показывает проведенное исследование, ассоциативное имя собственное является многогранным и универсальным средством создания нового видения мира, явлением, которое нуждается в строгом учете и описании для того, чтобы его свойства и особенности были раскрыты с достаточной полнотой и последовательностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Алексеева Е. А. Отождествительно-предметные предложения в русском языке: дис. ... канд. филол. наук 10.02.01 / Е.А. Алексеева. Воронеж, 1994. 173 с.

Алексеева Е.А. Синтаксические способы выражения значения отождествления в русском и французском языках / Алексеева Е.А. // Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы филологии и межкультурная коммуникация на современном этапе». – Якутск: изд-во Якутского государственного университета, 2008. Т. 1. С. 36–43

Ломов А.М. Типология русского предложения / А.М. Ломов. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 1994. 289 с.

Амириду С.Г.
Фракийский Университет им. Демокрита
г. Комотины (Греция)

S.G. Amiridou
Democritus University of Thrace
Komotini (Greece)

ГРЕЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ПЕТРОВСКОЙ ЭПОХИ

GREEK LOAN-WORDS IN THE AGE OF THE PETER THE GREAT

В статье рассматриваются заимствованные слова греческого происхождения, попавшие в русский язык в Петровскую эпоху, как результат контакта европейской и русской культуры. Приводятся примеры слов, а также и тенденции, сопровождавшие процесс проникновения и освоения.

The article deals with loan words of Greek origin, entered in the Russian language in the age of Peter the Great as a result of contact of European and Russian culture. They are examples of words and also trends that accompanied the process of penetration and assimilation.

Ключевые слова: грецизмы, греческие заимствования, прямое и косвенное заимствование, новые термины, тенденции.

Key words: Greek loan words, direct and indirect borrowing, new terms and trends.

Эпоха начального периода формирования русской нации знаменуется появлением новой лексики в составе русского языка, где большую ее часть составляют заимствованные слова из европейских языков. Более всего процесс заимствований активизируется в Петровскую эпоху. Язык, будучи от природы живым существом, очень активно отражает исторические события и социальные изменения, происходящие в стране, и вбирает в себя всю динамику происходящих процессов, отражая эти изменения на всех фонах языка: лексическом, семантическом, фонетическом, графическом и т.д.

Преобразование всех сторон русской жизни при Петре I, административные и военные реформы, успехи просвещения и развитие науки – все это способствует обогащению русской лексики иноязычными словами. Слова эти- многочисленные названия новых тогда предметов быта, военные и морские термины, слова из области науки и искусства.

Среди заимствований этой эпохи существует достаточно большое количество грецизмов, которые уже не являются прямыми заимствованиями, путь их попадания в язык достаточно отличается от предыдущего и не является результатом непосредственного контакта с греческим языком. Грецизмы в этот период попадают из греческого в русский язык посредством других западноевропейских языков, в результате контакта русской и европейской философской мысли и науки. Грецизмы в Петровскую эпоху попадают главным образом из немецкого языка, французского

и польского. Надо отметить, что в эту эпоху немаловажную роль играет и латинский язык в обогащении русской лексики (в том числе и терминологии), связанной преимущественно со сферой научно-технической и общественно-политической жизни.

Здесь, однако, следует сделать оговорку. Мы разделяем пласт грецизмов эпохи древнерусского языка и эпохи Петра I, поскольку источники заимствования и пути попадания были разными. Многие слова греческого языка, попавшие в древнерусский язык, отсутствуют в западноевропейских языках, так как в эпоху средневековья западная традиция в большинстве «небытовых сфер» обращалась к латинскому языку. Надо отметить, что латинский язык во многих европейских государствах был языком литературы, науки, официальных бумаг и религии (католицизма). Научные сочинения вплоть до XVIII в. часто писались именно на латинском языке; медицина до сих пор использует латынь. Именно поэтому большая часть греческих заимствований попала в языки Западной Европы через посредство латинского языка. Кроме того, считаем важным подчеркнуть, что греческие заимствования в древнерусском языке обращены к среднегреческому византийского периода, а западноевропейские к более раннему периоду – древнегреческому, периоду, когда он активно взаимодействовал с латинским языком. Поэтому одни и те же заимствования из греческого в русском и западноевропейских языках могут иметь разный фонетический облик: русск. *Алфавит*, фр. *alphabet*, англ. *Alphabet*. Однако русское *алфавит* – позднее заимствование, которое стало существовать наряду с более ранним – *азбука*, калькой того же *алфавит* (от *аз*, *буки* и т.д.), аналогично названиям начальных букв греческого алфавита (от греч. *αλφάβητα* – *альфа* и *вита*). Фактически одно и то же греческое слово послужило источником для двух заимствований в русском языке: проникновение слова в заимствующий язык прямым (либо косвенным) путем и калькирование. В некоторых случаях получившиеся слова остаются тождественными по лексическому значению и словоупотреблению – все слова в парах могут выступать как синонимы, но часто калька приобретает несколько иное значение либо иную стилистическую окраску. Можно привести следующие примеры: *орфография* (*ορθογραφία*) и *правописание*; устаревшее, *анакорет* (*αναχώρητος*) и употребляющееся сейчас *отшельник* (разная стилистическая окраска); *атеист* (*αθεϊστής*) и *безбожник*; *ортодоксальный* (*ορθόδοξος*) и *православный* (расхождение лексического значения, второе слово приобрело более конкретное, частное значение); *геометрия* (*γεωμετρία*) и *землемерие*; *анестезия* (*αναίσθησία*) (медицинский термин) и *бесчувствие* (общеупотребительное); *апостат* (*αποστάτης*) и *отступник, анонимный* (*ανώνυμος*) и *безымянный*; *филантропия* (*φιλανθρωπία*) и *человеколюбие*; *синагога* (*συναγωγή*) и *собор* (заимствование и калька стали обозначать реалии разных религиозных субкультур); *симфония* (*συμφωνία*) и *согласие* (эти два слова связаны семой единства, присутствующей во всех значениях); *симпатия* (*συμπάθεια*) и *сострадание*.

Часто калькирования совершенно не воспринимаются носителями языка как нечто чужеродное, т.к. они составлены из русских морфем, но именно на примере калькированных можно рассмотреть четкую связь между способами концептуализации мира двумя разными языками.

Заемствования петровского времени являются косвенными, так как они приходят в русский язык в основном через западноевропейские языки, которые, в свою очередь, как было указано выше, заимствуют гречизмы из латинского языка. Известно, что римляне калькировали многие древнегреческие слова, в основном из области науки, философии и филологии. Это калькирование продолжилось и на русской основе: предмет (*αντικείμενο*), противоречие (*αντιπαράθεση*), местоимение (*αντωνυμία*), наречие (*επίρρημα*), предлог (*πρόθεση*) и т.д. Вместе с тем, в русский язык как и во многие западноевропейские языки вошли помимо целых слов, также и отдельные их части – корни, префиксы и суффиксы греческого языка, которые активно используются и до сих пор в словообразовании: *авто-* (*автомат, автомагазин, автопилот*); *андр-* (*андроид, скафандр*); *анти-* (*антипатия, антирусский*); *антроп-* (*антропология, мизантроп*); *гипер* (*гипербола, гиперактивный*); *граф-* (*фотограф, график*); *дром-* (*дромадер, ракетодром, космодром*); *лог-* (*логопед, монолог*); *ман-* (*мания, меломан, наркоман*); *микро-* (*микrokлимат, микроскоп, микроскопический*); *фон-* (*фонограмма, магнитофон, телефон*); *хрон-* (*хронология, анахронизм*)

Поэтому считаем уместным здесь отметить, что это также эпоха языка, в которую попадают некоторые греческие слова и греческие словообразовательные элементы прямо из латинского языка, заимствовавшего их в свою очередь из греческого. Эти гречизмы плотно влились в лексику и далее стали неотъемлемой частью русского литературного языка, получив всеобщее признание.

Помимо своей изначальной семантики, они переросли в термины и стали обозначать определенные научные направления и их ответвления. Таким образом, до сих пор они широко используются в научной терминологии и искусстве. Это такие слова как : *логика* (*λογική*), *психология* (*ψυχολογία*), *кафедра* (*καθέδρα*), *идиллия* (*ειδύλλιο*), *идея* (*ιδέα*), *климат* (*κλίμα*), *критика* (*κριτική*), *металл* (*μέταλλο*), *музей* (*μουσείο*), *магнит* (*μαγνήτης*), *синтаксис* (*σύνταξις*), *планета* (*πλανήτης*), *стадия* (*στάδιο*), *теория* (*θεωρία*), *категория* (*κατηγορία*), *техника* (*τεχνική*), *механизм* (*μηχανισμός*), *параллель* (*παράλληλος*), *тип* (*τύπος*), *магнит* (*μαγνήτης*), *пауза* (*παύση*), *ритм* (*ρυθμός*), *патриот* (*πατριώτης*), *астма* (*άσθμα*), *бальзам* (*βάλσαμο*), *аптека* (*αποθήκη*), *гимнастика* (*γυμναστική*), *драма* (*δράμα*), *анекдот* (*ανέκδοτο*), *хор* (*χορωδία*), *метр* (*μέτρο*), *планета* (*πλανήτης*), *канун* (*κανόνας*), *гипноз* (*ύπνωση*), *метод* (*μέθοδος*), *аналогия* (*αναλογία*), *симметрия* (*συμμετρία*), *диахрония* (*διαχρονία*), *катастрофа* (*καταστροφή*), *арифметика* (*αριθμητική*), *фантазия* (*φαντασία*), *история* (*ιστορία*), *академик* (*ακαδημαϊκός*), *аксиома* (*αξίωμα*), *акустика* (*ακουστική*), *апогей* (*απόγειο*), *архипелаг* (*αρχιπέλαγος*), *горизонт* (*ορίζοντας*) и т.д.

Увеличивается количество отвлеченных заимствований, обозначающих, в основном, понятия духовного мира, философские, морально-этические, политические и другие понятия: *идеализм* (*ιδεαλισμός*), *стоицизм* (*στωικισμός*), *эгоизм* (*εγωισμός*), социально-политические и другие общественные направления – *аристократизм* (*αριστοκρατισμός*), *деспотизм* (*δεσποτισμός*), *патриотизм* (*πατριωτισμός*), морально-этические понятия – *скептицизм* (*σκεπτικισμός*), *фанатизм* (*φανατισμός*), сфера интеллектуальной и общественной деятельности человека: *анализ* (*ανάλυση*),

организация (οργάνωση), космополит (κοσμοπολίτης), термины искусства – мозаика (μωσαϊκό), литография (λιθογραφία), термины архитектуры – кариаида (καρυάτιδα), колоннада (κολωνάδα), стилобат (στυλοβάτης), симметрия (συμμετρία, эпизод-επεισόδιο (в знач. ярус в театре) и т.д.

Формирование новой русской терминологии в сфере искусства сопровождалось также и противоречивыми тенденциями: с одной стороны, некоторые грецизмы развили многозначность заимствованных слов («театр» – здание, сцена, зрительный зал, зрелище, труппа актеров); с другой – терминологизация значений слов и распад синонимических рядов (к концу XVIII в. основное значение слова «комедия» – вид драматического произведения, в начале же столетия оно употреблялось как синоним «зрелища» и «здания для представлений»).

Развитие науки в целом привело к появлению заимствованных общенаучных терминов, таких как *энциклопедия (εγκυκλοπαίδεια), корифей, полимат* (в зн. всесторонний ученый) *κορυφαίος, πολυμαθής*. В бурно развивающемся в то время естествознании появляется множество греческих названий отраслей наук: *энтомология* (о насекомых) – *εντομολογία, фитология* (о растениях) *φυτολογία, фаленология* (о блестящих животных) *φαλαινολογία, литология и литография* (о камнях) *λιθογραφία, ихтиология* (о рыбах) *ιχθυολογία, зоология и зоотомия* (наука как разнимать и потрошить какое-л. животное) *ζωολογία, ζωοτομία, дендрология* (о деревьях), *кристаллография (κρυσταλλογραφία), металлургия (μεταλλουργία μέταλλο)* (с 30-х годов), *орнитология* (о птицах) *ορνιθολογία, аэрография (αέρας γράφω), аэрометрия (αέρας μετρώ), аэростатика (αεροστατική), герменевтика (ερμηνευτική ερμηνεύω)* и др. Многочисленны относящиеся к естественнонаучной сфере названия инструментов: *ареометр (αραιόμετρο), гномон (γνώμονας), термоскоп (θερμοσκόπιο), пирометр (πυρόμετρο)*. Названия ученых-естествоиспытателей: *зоолог, орнитолог (ορνιθολόγος)* и т.д. Появляются названия многих природных веществ *азот (άζωτο), эфир (αιθέριο)*, драгоценных камней (*аквамарин (ακουαμαρίνα), опал (οπάλιο)*, некоторые из которых были заимствованы из греч. ранее н.п. *адаманть (Αδαμάντιο)*, названия флоры: *потаты (πατάτα) и картофель* (1737 г. очевидно вторичное или параллельное заимствование) одновременно, *цикламен (κυκλάμινο), акация (ακακία), астра (άστρο)*, фауны: *паразит (παράσιτο), полип (πολύποδας)* и др. Также и научные термины медицины: *гигиена (υγιεινή), гимнастика (γυμναστική), остеология (οστεολογία), диета (δίαιτα), кризис (κρίση)* – (собственно суд, но у докторов значит внезапную перемену), *спазм (σπασμός), агония (αγωνία), аневризм (ανεύρυσμα), анемия (αναμία), апатия (απάθεια), геморроиды (αιμορροΐδες), диабет, диабетес (διαβήτης), мигрень (ημικρανία), флегмона (φλεγμονή), эпидемия (επιδημία)*, названия лекарственных составов: *плазм (πλάσμα)*; частей лекарств: *доза (δόση)*; названия больных: *апоплектик (αποπληκτικός) гидрофоб (υδρόφοβος)*; врачей и лекарей: *эмпирик (εμπειρικός)* – (врач-шарлатан); названия этапов болезни: *период (περίοδος)*. Появляется и ряд анатомических новых терминов: *глоссотомия (γλωσσοτομία)* (рассечение языка), *кардиография (καρδιογράφημα), масса (μάζα)* (в зн.пища в желудке); названия частей и органов тела: *антагонист (ανταγωνιστής)* (мускул противодействующий), *атлас*

(*ἀτλαντας*) (шейный позвонок), *бронхи* (*βρόχοι*), *дерма* (*δέρμα*) (кожа), *диафрагма* (*διάφραγμα*), *стомах* (*στομάχι*) (желудок), *трохея* (*τραχεία*).

Углубление знаний по астрономии отражается в новых терминах: *тропик* (*τροπικός*), *астероид*, *аналеммат* (*ἀνάλημμα*) (астрономический инструмент), *диоптры* (*δίοπτρα*) (две линейки на круге астролябии), *планетарий* (*πλανητάριο*) (астрономическое орудие или прибор), *аномалия* (*ἀνωμαλία*) (расстояние планеты от афелии), *фаза* (*φάση*) (вид светила на небе), *метеорология* (*μετεωρολογία*), тайфун (*τυφώνας*).

Развитие математики сопровождается заимствованиями новых терминов: *статистика* (*στατιστική*), *анализист* (искусный в решении задач), *алгоритм*, *ассиметрия*, *диаграмма* (*αλγόριθμος*), *теорема* (*θεώρημα*), *октагон* (*οκτάγωνο*) (восьмиугольник). С дальнейшим развитием техники связано появление слов: *механизм* (*μηχανισμός*), *автомат* (*αυτόματο*) (самоподвижная машина).

Развитие гуманитарных наук принимает большие размеры: *библиография* (*βιβλιογραφία*), *лексикография* (*λεξικογραφία*), *эпиграммотография* (*επιγραμματογραφία*) (знание надписей); ученых: *мифолог* (*μυθολόγος*), *хронолог* (*χρονολόγος*). Начинается изучение монет: *нумизматография* (*νομισματογραφία*), *нумизматика* (*νομισματική*), развивается наука о нравах и о воспитании: *андрология* (*ανδρολογία*), *педагогика* (*παιδαγωγική*), *патология* (*παθολογία*) (в зн. учение о страстованиях или пристрастиях человеческих).

Развитие философии отражается в появлении терминов *космогония* (*κοσμογονία*), *психология* (*ψυχολογία*), *психолог* (*ψυχολόγος*), *пневматика* (*πνευματική*), *метафизика* (*μεταφυσική*), *пневматология* (*πνευματολογία*) (духословие), *онтология* (*οντολογία*), *идеолог* (*ιδεολόγος*) (занимающийся наукою о идеях), *эстетика* (*αισθητική*), *монада* (*μονάδα*), *атом* (*άτομο*), *эфир* (*αιθέρας*), *логик* (*λογικός*) и *логист* (*λογιστής*).

Интересен также факт, что это эпоха не только заимствования новых или повторного осмысления (этимологизации) уже наличествующих грецизмов западно-европейскими языками, но и эпоха в которую создается, ставший в дальнейшем международным фонд научной терминологии. Приведем в информативном виде несколько примеров. Известные нам такие латинские суффиксы как -изм, -ист *хвостизм*, *гармонист* в корне имеют греческое происхождение, от соответствующих греческих – *ισμός*, *-ιστής*. Также заимствовано большое количество греческих приставок: *а-* (*α-*), *анти-* (*άντι-*), *архи-* (*άρχι*), *пан-* (*πάν*): *аморальный*, *антивоенный*, *архинелепый*, *пангерманский*; *ана-* (*ανά-*) *анаграмма*, *анафема*; *амфи-* (*άμφι-*) *амфибия*, *амфора*; *апо-* (*από-*) *апогей*, *апофеоз*; *диа-* (*δια-*) *диалог*, *диагональ*; *дис-* (*δυσ-*) *дисфункция*, *дистрофия*; *экс-* (*εξ-*) *экстаз*, *экзема*; *эпи-* (*επί-*) *эпиграмма*, *эпиграф*; *ката-* (*κατά-*) *катастрофа*; *мета-* (*μετά-*) *метаболизм*, *метаязык*; *пара-* (*παρά-*) *паразит*, *парафраза*; *пери-* (*περί-*) *периферия*, *периметр*; *про-* (*προ-*) *проклитика*, *проблема*; *син-* (*συν-*) *симбиоз*, *синтагма*; *ипер-* (*υπερ*) *гипербола*, *гипертрофия*; *ипо-* (*υπό-*) *гиповитаминоз*, *гипотермия* и т.д.

По количественным и качественным показателям заимствования петровской и послепетровской эпохи можно сравнить только с эпохой христианизации, где было

усвоено огромное количество греческих слов, особенно в сфере науки и религии. С точки зрения протекания заимствований рассматриваемый период ученые делят на два подпериода: 1) конец XVII – начало XVIII вв. до Пушкина исключительно и 2) с 30-х гг. до конца XIX в. В первом периоде имеем достаточно большой приток заимствований одновременно охватывающий много сфер: терминология парусного флота, военная и морская лексика, административная лексика, хозяйство, быт, финансы, человек, природа культура, искусство, наука, образование, религия и т.п.

В связи с европеизацией быта устная речь города, также наполняется заимствованиями. И постепенно возникает мода на европеизмы. «Польские, французские, немецкие, голландские и итальянские слова казались многим тогда более подходящим средством для выражения нового европейского склада чувств, представлений и социальных отношений». Как реакция на это последовал указ Петра I «писать все российским языком, не употребляя иностранных слов и терминов», так как от злоупотребления ими «самого дела выразуметь невозможно». Большое количество слов, вошедших в русский язык в конце XVII начале XVIII в. нуждалось в объяснении. Эту роль должны были выполнить словари иностранных слов. Поэтому, по указанию Петра I составляется «Лексикон вокабулам новым по алфавиту» (незакончен – всего 503 слова).

Период до 30-х годов XVIII характеризуется многоконтактностью – сильными связями с северогерманскими (нем., гол., англ., дат., шв.), романскими (фр., ит.), западнославянскими (пол.чеш.) языками. Сохраняют свое влияние и классические языки, однако каждый из них ограничивает сферу своего влияния: в научной терминологии латынь и греческий, в религии – греческий.

В условиях многоконтактности становится возможным одновременное заимствование сразу из нескольких источников (напр. из гол., нем., англ. и т.д). Однако в 40–90 годы многоконтактность постепенно суживается и основными источниками становится французский и немецкий. В целом можно сказать, что ввиду нарастания пуристических тенденций по отношению к заимствованным словам количество иноязычной лексики резко упало. О том, что пуризм остается господствующим направлением до конца XVIII в. свидетельствует характер отражения иноязычной лексики в первом нормативном словаре русского литературного языка- Словаре Академии Российской 1789-1794 г. В этот словарь сознательно не были внесены многие заимствования, широко распространенные на то время, среди которых немало и грецизмов-европеизмов: *амфитеатр, анапест, кризис, лаконизм, термометр* и т.д. Немало образованных людей того времени, которые поддерживали эту тенденцию и находились на позициях близких к крайнему пуризму. Известны также позиции А.Шишкова, отвергавшего полностью употребление таких грецизмов как *катастрофа (катастроφή), энтузиазм (εὐθουσιασμός), сцена (σκηνή), героизм (ηρωισμός)* и др. Он считал, что для всех слов можно подобрать в русском языке свои аналоги. Некоторые греческие заимствования он переводит следующим образом: *библиотека – книгохранилище, астрономия – звездочетство, геометрия – землемерие, физика – естествослобие, идея – мысль* и т.д. Культ очищения русского языка от слов – «чужаков» был доведен до

абсурда, так например слово **физика** переводилось как *телообразие*, **астрономия** как *звездачество*, **магия** – как *неистовство*, **механика** как *трудоспор*, **эгоист** как *себятник*, **театр** как *позорище* и др.

Выступали не только против самих иноязычных слов, но и против образованных от них на русской почве глаголов таких как **гармонировать**, **энтузиастствовать**. Эта тенденция охватила не только нарицательные имена, но и собственные: Константинополь переводился как Царьград, Кенигсберг как Королевец и т.д. Греческие заимствования эпохи пуризма переводились как простыми словами (*гимназия-училище*), так и сложными (*демократия-народоначалие*), (*история-дееписание*), (*генеалогия-родословие*), *горизонт-обзор*, *историк-дееписатель*, а также словами искусственно созданными *магнит-железоприятатель*, *парапет-грудокров*, *антиподы-противоноги*. Эпоха Петра помимо большого объема заимствований, а также и ярких пуристических тенденций, характеризуется также одновременным существованием и употреблением русских и иноязычных параллелей. Такое употребление языковых параллелей привело к созданию лексической избыточности. В отношении грецизмов имеем следующее употребление: дериват от *идея*, *идеальный* – *мысленный*, *умственный*, *мнимый*, *воображаемый*; *компатриот* – *одноземец*; *космология*-*мирословие*; *патриот*-сын отечества; *патриотизм*- отечестволюбие, отчизнолюбие; *комедия*, *театр*- зрелище, позорище, представление, театральное действие; *эгоизм*-самохвальство, яканье, ячество, собственнолюбие, самство, самость; *гемисфера*-полушарие; *синонимия* – *общееименство*, *физиономия*-лицо.

Несмотря, однако, на пуристические тенденции греческие слова, их кальки и словообразовательные элементы прочно вошли в состав русского литературного языка. Тем самым, исконные греческие слова и кальки, передававшие религиозные, философские, нравственные и научные понятия внесли большой вклад в развитие науки и, в целом, имели громадное значение для развития русской культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Биржакова Е.Э., Войнова Л.А., Кутина Л.Л. Очерки по исторической лексикологии русского языка 18 века Языковые контакты и заимствования. Л Наука 1972г. с. 8.
- Виноградов В.В. История слов/ Российская академия наук. Отделение литературы и языка: Научный совет «Русский язык: история и современное состояние». Институт русского языка РАН – М.: Толк, 1994, с. 6–7.
- Виноградов В.В. Вопросы образования русского национального языка, Избранные труды, М., 1978.
- Виноградов В.В. Избранные труды. История русского литературного языка. Изд. «Наука», М., 1978.
- Виноградов В.В. Материалы и исследования в области исторической лексикологии русского литературного языка. Научный бюллетень ЛГУ, 6, 1946.
- Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII– XIX вв.: Учебник. – 3-е изд. – М.: Высшая школа, 1982.
- Виноградов В.В. Очерки по истории русского языка и литературы XVIII в. Казань, 1969.
- Еленски Йордан. Историческая лексикология русского языка. Велико-Търново, 1980.

Йордаль К. Knud Jordal. Греческие заимствования в русском языке, Scando-Slavica, XIV, 1968.

Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке Е. М., 1968, с. 43.

Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочивания иноязычных терминов и терминологических элементов. – М., 1982.

Пауль Г. Принципы истории языка. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1960.

Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык, М.: Айрис-пресс, 2002.

Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. 6, М.: Прогресс, 1972.

Успенский Б.А. История русского литературного языка (XI–XVII вв), München, 1987.

Филин Ф.П. Историческая лексикология и лексикография, стр. 9, Изд. «Наука», М., 1984.

Чернышева М.И. Роль греческих параллелей в лексикографической практике. Отбор и подача слов греческого происхождения в словаре русского языка XI–XVII вв. – Теория и практика русской исторической лексикографии, М, 1984, с. 202.

Черных П.Я. Очерки русской исторической лексикологии. Древнерусский период. Изд. Московского Университета, 1956

Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М.: Культура речи, 1972.

Шмелев Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка, Просвещение, 1964.

Шмелев Д.Н. Современный русский язык, Лексика, Москва, «Просвещение», 1977.

Шмелев Д.С. О семантических изменениях в современном русском языке. В кн. – Развитие грамматики и лексики современного русского языка. М., 1964, с. 48. *Huttl G.-Worth; Foreign words in Russian. A historical sketch. 1550–1800; 1963 г.*

СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ:

Андреева Н.П., Арапова Н.С. и др. Словарь иностранных слов: актуальная лексика, толкование, этимология. М., 1997.

Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь, С. – Петербург, 1899.

Дворецкий И.Х. Древнегреческо-русский словарь. Т.Тю 1,2-М., 1958.

Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. – М., 1996.

Иоаннидис А.А. Новогреческо-русский словарь, Москва 1961.

Игнатиадис Ф.-Игнатиаду М. Греческо-русский медицинский словарь, изд. Яникос, Афины, 1994.

Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов.- Москва, 1998.

Словарь русского языка XI–XVII, Академия наук СССР, Институт русского языка. Изд. «Наука», Москва 1979, т. 1-19.

Словарь русского языка XVIII, Академия наук СССР, Институт русского языка. Ленинград «Наука», ленинградское отделение, 1989, т. 1-6.

Словарь современного русского литературного языка, Т. 1. – Академия наук СССР, Москва-Ленинград, 1956.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка, Том I–IV, Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева; под ред. Б.А. Ларина Изд. «Прогресс», Москва 1964-1973.

Хориков И.П., Малев М.Г. Новогреческо-русский словарь. Москва, 1980

Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка, Изд. «Радянська школа», Киев, 1970.

Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 1–2. Москва «Русский язык», 1994.

Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка. – М., 1994.

Γιαννακόπουλος Παν.Ε. – Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας. Εκδόσεις Πελεκάνος
Ελευθερουδάκη. Εγκυκλοπαιδικόν λεξικόν. Εκδοσις δευτέρα, Εκδοτικός οίκος: Ελευθερουδάκη,
Τόμοι 1-12, Αθήναι

Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής γλώσσας, Henry G.Liddel-Robert Scott, εκδότης Ιωάννης Σιδέρης-
Αθήναι

Μπαμπινιώτη Γ. – Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Με σχόλια για τη σωστή χρήση των
λέξεων, Ερμηνευτικό, ορθογραφικό, ετυμολογικό, συνωνύμων-αντιθέτων, κυρίων ονομάτων,
επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων. Κέντρο Λεξικολογίας. Αθήνα 1998.

A Patristic Greek Lexicon. Ed. by Lampe G.W.N. Oxford. 1976.

Ducange F. Glossarium ad scriptores mediae et infimae Graecitatis. Lyon, 1688.

The Oxford Dictionary of Christian Church. Ed. By Cross F.L. and Livingstone E.A. London,
1974.

Атабаева М.С.
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы (Казахстан)

Atabayeva Mereke
Kazakh National Pedagogical University named after Abay
Almaty (Kazakhstan)

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ЗООКОМПОНЕНТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ETHNO CULTURAL SEMANTIC FUNCTION OF ZOOLOGICAL COMPONENTS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Если у каждого периода жизни человеческого общества имеются свои особенности, то современной эпохе свойственно своеобразное развитие наций и национальных языков, а также расширение с каждым годом международных связей и отношений. Это способствует расширению взаимоотношений между культурой и языком различных народов. В связи с этим, в настоящий период проблема изучения национального миропонимания и культуры с опорой на язык данного этноса в языкознании считается одной из главных проблем, поскольку межкультурная и межэтническая коммуникация осуществляется на основе связи миропонимания с языком.

В статье рассматриваются некоторые вопросы, посвященные функциям семантики зоокомпонентных фразеологизмов, в которых заключается большое количество этнокультурных содержательных языковых единиц, занимающих большое место в познании культуры этноса.

If every period of human society life have the features, then the modern epoch have its original development of nations and national languages, and expansion of international ties and relations every year. It assists to expansion of mutual relations between a culture and language of different nations. In connection with this, in a real period the problem of study of national attitude and culture with support into language of this ethnos in linguistics, is considered to be the one of main problems, because cross-cultural and interethnic communication is effected on the basis of attitude and language connection.

In the article they consider some questions regarding to the functions of semantic of zoological components of phraseological units, consisting of plenty ethno cultural language units, which take a first place in cognition of ethnos culture.

Ключевые слова: семантика, межкультурная коммуникация, фразеологизм, зоокомпонент, этносемантика/

Key words: semantics, cross-cultural communication, phraseological unit, zoological component, ethnosemantics.

В то время, как расширяются сферы познания человечества, в соответствии с интенсивным развитием общества расширяются функции языка как важного средства общения и все больше возрастает интерес определенного носителя языка к получению, обобщению информации о других нациях и их культурах.

На сегодняшний день вряд ли можно встретить государство, состоящее лишь из одной нации и живущее изолировано от других само по себе, наоборот все больше имеется стран, проживающих в полиязычном обществе с различными культурами. Это вызывает интерес у представителей разных наций к познанию другой культуры, к уважению и оцениванию ее по достоинству, а также проблему смотреть, понимать и воспринимать чужую культуру на уровне развития своей культуры.

В связи с этим, в настоящий период проблема изучения национального миропонимания и культуры с опорой на язык данного этноса в языкознании считается одной из главных проблем, поскольку межкультурная и межэтническая коммуникация осуществляется на основе связи миропонимания с языком. Поэтому тематика многочисленных исследовательских работ, научных изысканий, направленных на изучение сформированной на основе языка культуры, является актуальной не только для языкознания, но и для культурно-экономических связей между странами.

Рассуждения и представления людей о реальной действительности основывается на общих концептах, что позволяет познать наряду с универсальностью сознания людей их определенные этнические особенности. У каждого мира культуры имеется своя модель, каждый представитель культуры индивидуален по своему, однако он проживает готовую жизнь и принимает свойства социальной среды, времени, культуры, в которой он находится.

Если языковая картина мира – это отображение языковых знаков системы знаний, собранных в результате способностей носителей языка узнавать все из увиденного и услышанного в жизни, делать определенные выводы, то средством превращения содержания данной системы, придания ей различных окрасок является парадигма фразеологизмов – одна из составляющих частей словарного богатства языка. По мнению В.А. Масловой, языковая картина мира по особенностям, свойственным только данному языку, особенному расчленению различных красок каждого этноса, по обозначению фрагментов мира с точки зрения свойственных им образов в каждом языке изображается по своему [Маслова, 2001, с. 65-66]. Поэтому изучение материальных богатств определенного региона, познание тайн духовной культуры этноса в использовании ее в нужных целях является основной проблемой во взаимоотношениях, поскольку материальная культура – это выращенный плод в пространстве интеллектуальных поисков на пути миропонимания данного народа, поэтому она является опорой для духовной культуры. По утверждению А.Т. Кайдара, ценные сведения об этносе способен вобрать в себя только язык, хранить его как зеницу ока, передавать его из поколения в поколение [Кайдар, 2006, с. 11]. В связи с этим, казахстанская этнолингвистика, лингвокультурология в целях повсеместного охвата богатства в языковом мире свои исследования проводит в рамках тройки «Человек», «Общество», «Природа». Посредством этого такие изыскания обращаются в творческий фундамент в антропоцентристском направлении. Одной из макрогрупп,

относящейся к области «Природа» названной тройки, является «животный мир». А мир домашних животных животного мира является общим для многих народов, потому зоокомпонентные фразеологизмы имеются в любом языке.

Среди всех живых существ, проживающих на всем земном шаре, больше всего ближе к людям существуют животные, поэтому цивилизация человечества, способы его жизнедеятельности тесно взаимосвязаны с животным миром.

Зоокомпонентные фразеологизмы образовались под влиянием реальной действительности, пережитой носителем языка на протяжении многовековой истории, они являются художественными образами, украшенные посредством языковых средств. В казахском языке, также как и в других языках, в содержании фразеологических единиц, соревнуясь между собой, существуют категории, связанные с национальным бытием, традиционной хозяйственной жизнью нации, результатами ее убеждений и познаний.

Казахский народ долгое время вел кочевой образ жизни, в целях разведения домашних животных, которые являются источником существования казахов, они работали во благо улучшения сезонных пастбищ животных. Для казахского народа природа – это источник сбора информации об окружающем мире, вселенной, создания фонда знаний, она также была для них гарантом целостности, достатка, основа благополучия, спокойствия. Образ жизни направлял казахский народ на то, чтобы как следует понять тайны природы и в соответствии с этим жить в гармонии с ней, поэтому фразеологизмы, посвященные скотоводству, считаются одним из древних пластов в развитии языка.

Эта древность влияет на масштабные объемы их парадигматических рядов. Посредством фразеологизмов казахский народ изобразил все наиболее важные, существенные моменты своего образа жизни, основой этому послужила природа домашних животных, которые наиболее близки к казахам, то есть особенности и нрав животных. Проводя аналогию с нравом животных, а также описывая понятия, образованные в результате этой аналогии, образуются фразеологизмы. Таким образом, фразеологизмы формируются в результате ассоциаций в отношении необходимости использования животных в хозяйстве. Анализируя легенды, рассказы и другие произведения казахского народного творчества, можно сделать выводы, что *овца* – символ кротости, спокойствия, *верблюд* – символ терпеливости, силы, *лошадь* – символ выносливости, чистокровности, смелости, *корова* – символ нетерпеливости, обжорства, *коза* – символ беспечности, легкомыслия. В этой связи фразеологизмы, имеющие отношение к домашним животным, составляют большую тематическую группу и охватывают многие области жизнедеятельности казахского народа.

На первый план среди фразеологизмов выступают такие компоненты, как *верблюд*, *конь*, изображающие мужественность мужчин – опору семьи и народа. Вид верблюда, использующегося в качестве средства передвижения, называется *нар* – *одногорбый верблюд* [Муқанов, 1974, с. 73]. *Одногорбый верблюд нар* – самое выносливое, самое сильное животное, поэтому когда в народе говорят «нар жолында жүк қалмас» (досл. *У верблюда хватит сил довести любой груз. Перен.знач. молодому джигиту любая ноша по плечу*), то они имеют в виду силу, выносли-

вость джигитов. Джигитов, обладающих такой силой восхваляли фразеологизмом «нардың жүгін көтерген – любая ноша по плечу». Груз одногорбого верблюда для мужчин тяжела и по массе, и по человеческим духовным моральным качествам. А фразеологизм ат *жалын тартып міну* (букв. *взбираться на коня взявшись за его гриву*) имеет значение *ер жету* – *повзростеть и возмужать*. А. Кайдар объясняет этнокультурное значение фразеологизма *ат жалын тартып міну* следующим образом: «...фразеологизм относится к числу устойчивых выражений, определяющих возраст и возрастную характеристику молодого человека. В данном случае периоде, когда ребенок может самостоятельно, без помощи других ухватившись за гриву коня (жеребенка двух, трех лет) взбираться на него, соответствует возраст от семи до двенадцати лет. Раньше среди казахов в этом возрасте подросток считался вполне самостоятельным наездником» [Кайдар, 2003, с. 37].

А насколько затем повысился гражданский уровень джигитов можно судить по такому фразеосочетанию, как *ат құлағында ойнау* – «*владеет высоким искусством*». Фразеологизм, образованный с применением двух слов *құлақ, ойнау* в их переносном значении, используется в поэтическом значении. Кочевой образ жизни народа способствует раннему адаптиванию детей ко взрослой жизни, если ребенок пяти-шести лет умеет свободно взбираться на лошадь и спокойно слезать с нее, то в десять-двенадцать лет мог быть участником лошадиных скачек и различных соревнований, а также спокойно отобрать скотину у вора, ухватившего ее за аркан, и спасти животное от лютого волка. Выражения *аттың жалы – грива коня, түйенің қомында – на седле верблюда* говорят о бесконечной торопливости, беспокойности казахов в быту. Данные выражения образованы в результате различных нападений на казахский народ, стихийных бедствий, в процессе которых на выручку первыми приходили их животные *кони и верблюды*. Казахи встречали врагов на коне, а с помощью коней или верблюдов можно было убежать от любой стихии.

Среди обилия фразеологических оборотов в казахском языке устойчивые сочетания с компонентом *лошадь или верблюд* являются символом подобной силы, выносливости, богатства, достатка, чистокровности, дружбы, единства, красоты. Фразеологизм *ақ түйенің қарны жарылу* (досл. *распоролось брюхо белого верблюда*) изображает радостное обильное пиршество по особому случаю, пир горой. Ч. Валиханов этимологию возникновения данного фразеологизма связывает с казахским обрядом жертвоприношения, в честь большой победы в битве с врагом, рождения долгожданного наследника, радостной встречи с родственниками, с которыми не виделись долгое время, казахи приносили в жертву белого верблюда. *Белый верблюд* в казахском понимании считался священным, святым животным [Кайдар, 2003, с. 25]. Таким образом, данный фразеологизм относится к ряду этнографизмов, имеющее наряду с изначальным прямым значением – богатство накрываемого дастархана, разделение радости с большим количеством людей, показывающее всю национальную щедрость народа, готового ради минутной радости выложить все, что имеется у него, в казан. Оттенок значения достаток проявляется и посредством животного *ит – собака, ит басына іркіт төгілу* (жидкость, выделяемая при взбивании масла, ее можно пить, из нее делают курт), обозначает достаток в обычном

быту казахов. Вышеназванные животные являлись не только средством передвижения, но их мясо, молоко, шерсть, кожа также высоко оценивались народом.

В древнем быту кочевого народа важное место занимали *овцы и козы*, которых люди использовали для удовлетворения своих потребностей. *Овцы* для казахов наряду с тем, что были источником питания, также использовались при изготовлении юрты, одежды людей. Для казахского народа кротость овцы являлась основой в изображении характера людей: *қой аузынан шөп алмас – безобидный, қойдай жуас – очень добрый, қойдан қоңыр – добрее всех, жылқыдан торы – темнее лошади* подобные фразеологизмы изображали человека спокойного, который своей умиротворенностью притягивал к себе людей. Для казахского народа природа – это источник сбора информации об окружающем мире, вселенной, создания фонда знаний, она также была для них гарантом целостности, достатка, основа благополучия, спокойствия. Поэтому он изображает мирную, спокойную, размеренную жизнь посредством передачи основного содержания своего быта. Фразеологическая единица *Қой үстінде бозторғай жұмыртқалаған (ұялаған) заман* (досл. времена, когда на спине овцы несли свои яички жаворонки) обозначает «наступило время мира, спокойствия, достатка». В данном значении фразеологизм имеет башкирские корни, что говорит о его древности [Калыбаева, 2009: 261–262]. Для миропонимания казахского народа не чуждо изображение тихой, размеренной, мирной жизни с помощью образа животного *овцы*, наоборот, для казахов изображение плодового, кроткого, смиренного животного, вольно пасущегося на бескрайних пастбищах – особенная картина.

Обилие мировоззренческой информации в устойчивых словосочетаниях, а именно в зоокомпонентных фразеологизмах, во многом связано с образом жизни, способом существования носителя языка, этнос А.В. Гумбольдт считает, что это не различное проявление одного и того же предмета в разных языках, а видение предмета или явления с точки зрения миропознания носителя языка [Гумбольдт, 1985, с. 348-349].

По тому, как воспринимает мир носители языка, формируется национальная модель, окраска. Эта окраска по истечении многих веков не линяет, не теряет своей сущности, наоборот, проявляется все ярче и ярче. Фразеологизм *Түйені түгімен, биені жүгімен жұтқан* употребляется в значении «ненасытная утроба, жадная натура, крохобор». Если перевести дословно, то означает «проглотивший верблюда со всем его волосяным покровом а кобылу – с навьюченным на нее тюком», представляет собой эмоционально-экспрессивно насыщенное выражение в котором жадность, ненасытность человеческой натуры характеризуется приемами гиперболизации. Фразеологизм употребляется тогда, когда речь заходит о крупных магнатах, дельцах, ворах, взяточниках и др. коррумпированных людях, чьи действия (жадность, ненависть) выходят за пределы человеческого приличия и норм общественной жизни [Кайдар, 2003, 309]. В основе создания данного фразеологизма лежат названия домашних животных верблюд и кобыла, несомненно, что по прошествии времени, такие образы будут иметь место в любом народе. А фразеологизмы *қойдай жуасатты, қойдай бөктірді, қойдай қырды, қойдай өрзіп, қойдай көгендеді, қойдай*

тоғытты имеют значение «добился своего, перебил всех, завладел властью, угрожая и запугивая», *қойға шапқан қасқырдай* имеет семантику «перебить всех, расправиться со всеми», что говорит о многочисленных мучениях, страданиях казахского народа, оказанного насилия по отношению к народу. В данном случае образ испытанных народом трудностей проявляется в кротости и количестве овец, семантика глаголов *жусау* – *пребывать в покое*, *бөктіру* – *набухать*, *өру* – *разбредаться*, *тоғыту* – *купать овец*, *көгендеу* – *привязывать овец* немного растянута, организовывает процесс непрерывных многокомпонентных действий.

Мышление в языковой межэтнической коммуникации является системной структурой, мысли человека имеют универсальные свойства, а в слове имеются индивидуальные этнические свойства, поскольку определенные понятия каждый этнос воспринимает и видит по-разному.

Наряду с вышеназванными домашними животными среди животных, наиболее близким к людям и являющимся общим для всех народов мира, можно выделить *собаку*. *Собака* в казахском быту проживает со времен охотничьего промысла, затем и в процессе охоты стало традицией брать с собой собаку [Муқанов, 1974, с. 87]. «Семь ценностей» казахских джигитов – опоры народа: *быстрый конь*, *зоркий беркут*, *охотничья собака*, *ружье*, *знания*, *красивая жена*, *мужчина-воин*. По древним поверьям, если все это будет иметь мужчина, то он будет счастлив и исполнятся его мечты.

У народа, занимающегося разведением животных, *собака* – верный спутник, охраняющий стада, поэтому крылатое выражение «Кто отстраняет от себя собаку, тот потеряет свое счастье» имеет значение не теряй своего достоинства, не вредничай, уважай других, не отпугивай свое богатство и достаток. В целом, фразеологизмов с компонентом *собака* в казахском языке довольно много. Среди них имеются и те, что способствуют созданию негативного образа людей, и те, которые подчеркивают особенности животного *собаки*. Фразеологизмы *ит арқасы қиян*, *ит өлген жер* употребляются в значении *далеко*, данные значения происходят от близких по семантике фразеологизмов *хорошая собака не умрет возле хозяина*, *собака не делает плохое своему хозяину*, подчеркивают преданность, честность собаки по отношению к своему хозяину. Поэтому фразеологизмы *ит те иесіне тартады – собака тоже похожа на хозяина*, *итті де иесімен қинасын – пусть собака тоже видит горя как и ее хозяин* показывают гармоничную взаимосвязь между *хозяином и собакой*. Тем не менее, для казахского народа *собака* – сторож, преданный хозяину сторож, что означает службу собаки хозяину.

Не считая внешних связей, Казахстан – полиязычная мультикультурная страна, простирающаяся на Евразийском континенте, в связи с этим всесторонне проводятся сравнительные, сопоставительные исследования посредством языковых фактов, являющихся проявлением культурной семантики страны. Несомненно, что они являются наиболее оптимальным средством в познании различных культур, поскольку через познание другой культуры расширяются горизонты познания, углубляется информационный мир человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. М.: Прогресс, 1985. 451 с.

Кайдар А.Т. Актуальные вопросы казахского языка / Алматы: Ана тілі, 1998. 304 с.

Кайдар А.Т. Тысяча метких и образных выражений: (казахско- русский фразеологический словарь с этнолингвистическими пояснениями)/. Астана: ТОО Білге, 2003. 368 с.

Калыбаева К.С. Сравнительная тюркская фразеология / Алматы: Полиграфия Сервис К, 2009, 404 с.

Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Academia, 2001. 208с.

Мұқанов С. Халық мұрасы. Алматы: Қазқстан, 1974 .236 б.

Ахметжанова З.К.

Мирзоева Л.Ю.

Университет имени Сулеймана Демиреля
г. Алматы (Казахстан)

Z. Akhmetzhanova

L. Mirzoyeva

SDU

Almaty (Kazakhstan)

СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПИСЬМЕННОМ ТЕКСТЕ (К вопросу о межсемиотическом переводе)

SEMIOTIC APPROACH TO INTERACTION BETWEEN VERBAL AND
NON-VERBAL COMMUNICATION IN WRITTEN TEXTS
(On the issue of inter-semiotic translation)

В статье освещаются проблемы, актуальные для современной лингвистики и переводоведения – проблемы межсемиотического перевода, который позволил бы выявить особенности невербального компонента коммуникации (кинемы, кинемы) как знака и выделить типичные случаи перевода знаков одной семиотической системы (в нашем случае – невербального общения) в знаки другой семиотической системы (языковую систему). Выделяются следующие виды межсемиотического перевода: 1) перевод только означающего, 2) полный перевод, поскольку в тексте дано и описание означаемого, и означающее вербального знака, 3) фиксация лишь означаемого при подразумеваемом означающем. В статье приводятся примеры из русского, английского и казахского языков, связанные с особенностями воссоздания кинем в переводе.

The article is dedicated to one of topical problems of contemporary linguistics such as the problem of inter-semiotic translation. This type of translation includes three variants related to peculiarities of sign language as non-verbal component of communication. It is also pointed out here that inter-semiotic translation lies in transferring of non-verbal signs into verbal system of communication. There are such three types of inter-semiotic translation as 1) translation of the signifier; 2) complete translation (in this case both signifier and signified are given in the text); and 3) translation of the signified and omission of the signifier. Different examples from Kazakh, Russian and English languages represent the peculiarities of inter-semiotic translation.

Ключевые слова: межсемиотический перевод, кинема, языковой знак, означающее, означаемое, лакуна.

Key words: inter-semiotic translation, non-verbal component of communication (gesture), language sign, signifier, signified, lacuna

Как указывает Р.К. Миньяр-Белоручев, «компетентность переводчика не ограничивается языковой и речевой компетенциями. Перевод будет полноценным, если переводчику удалось познать глубины культуры того народа, на знание языка которого

он претендует. Язык отражает национальное видение окружающего мира, его своеобразие, связанное с географическим положением страны, ее историей, религией, традициями и обычаями» [Миньяр-Белоручев, 1999, с. 11]. Поэтому в нашей статье мы предпринимаем попытку выявить особенности невербального компонента коммуникации (кинемы) как знака и выделить типичные случаи перевода знаков одной семиотической системы (в нашем случае – невербального общения) в знаки другой семиотической системы (языковую систему). Данной проблеме уделяется большое внимание как в теоретической лингвистике (см., например, работы Г.Е. Крейдлина, С.И. Переверзевой [Крейдлин 2002; Крейдлин, Переверзева, 2008] и др.), так и в исследованиях практического характера (ср. хотя бы Русско-английский словарь жестов, представленный в сети Интернет, а также сайты, посвященные национальному и интернациональному в невербальной коммуникации).

Очевидно, что, если мы отвлечемся от языка как знаковой системы особого, высшего уровня, то невербальные знаки вне языка выполняют или знаковую функцию (передача информации), или утилитарную. Так, человек может прикрыть рукой глаза, выйдя из темного помещения на солнечную улицу. Это чисто утилитарная функция – защита глаз от воздействия солнечного света. Если же, находясь на людях, человек прикрывает рукой глаза, то этот жест служит знаком, выражая нежелание выставлять напоказ свои эмоции.

Иногда знак может совмещать обе функции; так, жест поддержки потерявших близкого человека под локоток во время выхода из дома (ритуал проводов умершего во время выноса тела) выполняет знаковую функцию – выражение соучастия, и утилитарную функцию – чтобы человек не поскользнулся, не упал.

Пропорции семиотического и утилитарного в разных знаках различны. Так, жест, когда сидящий мужчина ударяет ладонью по своему бедру, сопровождая его междометием «Эттеген-ай» (в казахской культуре), выполняет только семиотическую функцию – выражение сожаления, досады по поводу неудачи, упущенной возможности и т.д.

Действие, когда человек пропускает другого вперед себя при посадке в автобус, с одной стороны, утилитарно, ибо велика вероятность столкнуться с этим человеком, поэтому мы исходим из соображений собственной безопасности. С другой стороны, если мы пропускаем вперед старшего по возрасту человека, то наше действие семиотично, поскольку этим действием мы выражаем свое почтительное к нему отношение. Существуют несколько классификаций знаков, однако наиболее значимой, органичной для семиотики классификацией знаков является сущностная классификация Ч. Пирса, которая, с одной стороны отражает три ступени становления знака, с другой стороны, в ней учитывается степень мотивированности означающего содержанием означаемого [Пирс 2000, с. 90-92]. Ч. Пирс, исходя из того, что в рамках знака связь означающего с означаемым может быть мотивирована по смежности, по сходству явлений, выделяет три класса элементарных знаков: знаки-индексы, знаки-копии и знаки-символы.

Знаки-индексы характеризуются мотивированностью означающего означаемым, их мотивированность основана на связи по смежности (соприкосновение или пересечение). Например, в казахской культуре мужчины, потерявшие близкого человека, плотно в несколько слоев обвязывают поясницу, талию белой хлопчатобумажной тка-

нию. Означаемым здесь выступает представление о том, что тяжелые переживания влияют на физическое состояние, здоровье человека, в частности, особая нагрузка ложится на печень, почки. Обвязывая поясницу белой тканью, человек тем самым стремится предостеречься от болезни. Означающим выступает матерчатый пояс из белой ткани в несколько слоев. В невербальном общении индексальным знаком может выступать жест приложения руки к груди, выражающий почтение, уважение, например, при исполнении гимна (в казахстанской культуре), либо при приветствии старших по возрасту мужчин (чисто мужской жест), ибо, по представлениям казахов, сердце является средоточием чувств любви и уважения. В русской культуре значение этого жеста аналогично; так, благодарность сопряжена с целым набором традиционных этикетных жестов [Оналбаева 2010], в числе которых – *прижать руки к груди*, а также *качнуть головой*, *поцеловать руку*, *поклониться* и пр. Как отмечают С.И.Переверзева и Г.Е. Крейдлин, «о связи груди и сердца с истинностью и искренностью говорят также факты, относящиеся к русскому языку тела. Сопоставим жест **бить себя в грудь** с жестом **приложить руку к груди**. Жест **приложить руку к груди** является многозначным и в своих трех значениях соотносится, соответственно, со смыслами ‘умоляю’, ‘убеждаю’, ‘благодарю’. А каждый из этих смыслов связан с компонентами ‘искренность’ или ‘истинность’» [Переверзева 2008].

Иконические знаки характеризуются мотивированностью означающего означаемым, основанной на сходстве, подобии. Например, знак перебирание указательным и средним пальцами по горизонтальной поверхности стола (в ситуации занятия, заседания) означает «я пойду, я выйду», знак потирание указательного и среднего пальцев о большой палец, выражающий значение «деньги», «оплата», схож с движением при реальном пересчете бумажных купюр.

Выделенные Ч.С. Пирсом три класса элементарных знаков имеют разную функциональную направленность, т.е. разные семиотики тяготеют к использованию знаков определенного класса, например, в семиотике искусства преобладают иконические знаки, в языковой системе преобладают знаки-символы. В невербальном общении используются знаки-индексы (психологические значимые позы, жесты, мимика: дрожал – от испуга, зевнул – от усталости, поморщился – от чувства брезгливости; коммуникативно значимые телодвижения, жесты и мимические движения: аплодировать как знак восхищения, одобрения, ударять ладонь об ладонь – два коммуниканта – как знак согласия с оттенком одобрения, и очень редки знаки-символы.

Знаки двух разных знаковых систем: языковой и невербального общения – различаются характером мотивированности. Знаки системы невербального общения характеризуются первичной мотивированностью, когда в качестве означаемых выступают объекты, явления окружающей действительности. Знаки языковой системы характеризуются как первичной мотивированностью, так и вторичной мотивированностью.

А.Т. Оналбаева, анализируя семиотические системы языка и невербального общения, выделяет следующие отличия:

– первое отличие состоит в разнородности знаков невербального общения, которая позволяет ряду исследователей говорить о наличии нескольких subsystem в семиотике невербального общения: проксемической, тактильной, жестовой, мимической и т.д. (см. работы Г.Е. Крейдлина) [Оналбаева, 2010];

– одноуровневый характер знаковой системы невербального общения в отличие от сложного многоуровневого характера языковой знаковой системы, позволяющего языку строить сложные знаки и тем самым соответствовать потребностям в наименовании новых понятий и передаче все более сложного мыслительного содержания в процессе общения;

– функциональная ограниченность семиотической системы невербального общения. Так, язык жестов, мимики выполняет функцию передачи актуальной информации, в меньшей степени – регулятивную и эмотивную функции, и в еще меньшей степени – фатическую и эстетическую функции. Язык жестов, мимики не способен передавать прошлый опыт, не участвует в продуцировании нового знания, не выполняет метаязыковую функцию, тогда как языковая система выполняет все указанные функции;

– знаковая система невербального общения имеет ограниченную сферу функционирования (устное общение, визуальное восприятие), и вследствие этого жестко привязана к речевому акту общения [Оналбаева 2010, с. 71-73].

Одним из наиболее интересных аспектов рассмотрения соотношения указанных семиотических систем является изучение межсемиотического перевода, когда при описании в тексте конкретной коммуникативной ситуации возникает необходимость передачи невербального компонента общения языковыми средствами.

Можно выделить следующие виды межсемиотического перевода:

Перевод только означающего. Данный тип перевода состоит в том, что в письменном тексте описывается жест, мимика: *поднял руку, ткнул пальцем, пожал плечами, кивнул* и т.д. Означающее невербального знака не эксплицируется, читатель должен сам вывести семантику кинемы из контекста, из коммуникативной ситуации. Например: *Это он так просто говорит, – махнула рукой Кристина*. Отметим, что однозначный характер кинемы способен стать помощником переводчика. Так, загибание пальцев – жест, семантика которого (*подсчет*) одинакова для казахской, русской и английской культуры: *«Таңертеннен бастап мынандай жұмысты бітіресің» – әкем саусақтарын жымқырады. – Біріншіден, поштаға барып, ақшаны аударасың, екіншіден, жолдан дүкенге соғып көкөніс сатып аласың, үшіншіден, ауланы сыпырып тазалап қоясың*». Ср. также: «Третье, – что бишь еще ты сказал?» Князь Андрей загнул третий палец. «Ах, да. Больницы, лекарства» (Л.Н. Толстой, *Война и мир*); *Барбара* (в смущении). От семи смертных грехов! *Андершафт*. Да, от семи смертных грехов. (Считает по пальцам.) Пища, одежда, дрова, квартирная плата, налоги, респектабельность и дети. (Б. Шоу, *Майор Барбара*, пер. Н. Дарузец). *Barbara* (bewildered). The seven deadly sins! *Undershafft*. Yes, the deadly seven. (Counting on his fingers.) Food, clothing, firing, rent, taxes, respectability and children (B. Shaw, *Major Barbara*). Интересно, что для носителя английского языка действие «загибать» в данном случае не эксплицировано, оно является подразумеваемым и само собой разумеется.

Второй тип перевода является полным, поскольку в тексте дано и описание означаемого, и означающее вербального знака. Чаще всего подобный перевод используется в случае, когда кинема либо многозначна, либо непонятна для носителей языка. Вербальная экспликация семантики кинемы как бы стыкует ее с конкретной коммуникативной ситуацией, ср.: *Өмірбай күшіктен көз алмай келе жатып, бір*

*уақытта бас бармағын көрсетіп, екі ұртын томпайтты. Бұл оның «Ала күшік мықты болады» – дегені. // Омирбай, не сводя глаз со щенка, вдруг **показал большой палец и надул щеки**. Этим он хотел сказать, что из пестрого щенка вырастет хорошая собака». Ср. также: «Все нормально, Стас, – слышался рядом негромкий голос, – девушка ко мне, у нас разговор. – Парень в водолажке **поднял руки**, как бы показывая, что устраняется, и бесшумно растворился в толпе».*

При описываемом межсемиотическом переводе следует учесть целый ряд факторов: не все элементы коммуникативной ситуации и коммуникативного акта могут быть перенесены в письменный текст, иначе мы рискуем получить текст громоздкий и тяжелый для восприятия; письменный текст рассчитан на восприятие читателя вне фактора времени и пространства, объем фоновых знаний также может быть минимальным, даже при условии принадлежности автора текста и читателя к одной национальной культуре (это становится очевидным, если сравнить, например, казахов разных возрастных групп, горожан и сельчан, жителей северного, восточного регионов Казахстана с их русскоязычной средой, и жителей западного и южного регионов, где доминирует казахскоязычная среда и т.д.) Особую роль может сыграть также значимое отсутствие кинемы, своеобразная лакунарность в межсемиотическом переводе. Так, в казахской культуре не имеет аналога жест *пощечина* (а пощечина, которую дает женщина мужчине, немислима вообще); в то же время это весьма значимый жест, символизирующий оскорбление, вызов в русской и англоязычной культуре, ср.: «Вот как! – удивилась даже тетя Нюра; но по простоте душевной она сперва не поняла, что готовится именно *пощечина*. – Ты што это, эй!» (В. Шукшин. А по утру они проснулись). *Джерри* (дает Питеру *пощечины*, каждый раз на слове «драться»). Ты будешь драться, ублюдок несчастный? Будешь драться за эту скамейку? Будешь драться за своих попугаев? Будешь драться за своих кошек? Будешь драться за своих дочерей? Будешь драться за свою жену? Будешь драться, если ты мужчина? Ты, сентиментальный овощенок (Э. Олби, История в зоопарке, пер. Т. Голенпольского, М. Мейлаха. *Jerry* (slaps Peter on each «fight»). You fight, you miserable bastard; fight for that bench; fight for your parakeets, fight for your cats; fight for your two daughters; fight for your wife; fight for your manhood, you pathetic little vegetable (E. Albee, The Zoo Story).

Для автора письменного текста (мы имеем в виду художественный текст), в отличие от говорящего, использующего устную форму, адресат имеет лишь общие очертания, автор не знает его объема знаний, уровня интеллекта, степени информированности в сфере национальной культуры; ему неизвестен возраст, пол и т.д. Поэтому в письменном тексте автор стремится максимально полно отразить содержание кинетического знака.

Семантика кинемы играет важную роль в процессе коммуникации, выражая интенции говорящего, его отношение к высказываемому, к коммуниканту, конкретизируя информацию, излагаемую в акте общения, стимулируя начало либо прекращение определенных действий со стороны других коммуникантов, воздействуя на коммуникантов. В силу этого автор художественного текста вынужден включить описание семантики кинемы. Однако прагматическая нагруженность кинемы или кинемы, аксиологические и функционально-стилистические характеристики, представленные в ней и сопутствующие денотативному значению кинемы, также затрудняют как межсемиотический, так и традиционный перевод. Так, русская ки-

нема *возводить очи горе* в этом плане многопланова и с трудом поддается переводу как на английский, так и на казахский языки. Электронные словари (Lingvo-12, Multitran) дают эквиваленты, которые воссоздают лишь поверхностный смысл кинемы, но не ее глубинную сущность. Так, *throw one's eyes up (throw up one's eyes)* ≈ возвести очи горе – связано лишь с нарушением благопристойности для носителя английского языка. В русском языке аналогичное значение присутствует, но не является ведущим (ср. хотя бы: Карташов взводит *очи горе*. Мережковский негодует (М. М. Пришвин. Дневники). Это же значение передается фразовым глаголом *look up*, в семантический спектр которого входит и значение *смотреть с почтением на кого-то*. В то же время скрытая ирония, заключенная либо в самой кинеме, либо в дескрипции, остается за пределами как межсемиотического перевода, так и межкультурной коммуникации в целом: практически непереводимы прагматические оттенки, стоящие за функционально-стилистическим и оценочным диссонансом, в случаях, подобных следующему: «А сам, *поднявши очи горе, одним глазком косит на брошь*» (Дон-Аминадо. Поезд на третьем пути). Скрытое значение «лицемерие», «ненатуральность», актуализирующееся в русских текстах, с трудом поддается воссозданию в переводе, ср., например, актуализацию пейоративного сравнения с фарисеем: «И, вместо того, чтобы, подобно фарисею, **возводить очи горе** и благодарить бога за то, что не сделал нас,» как эти французы», – Европе следует подумать...»

Значение же «обращение к богу» характерно для всех трех культур, что, несомненно, облегчает как поиск межсемиотических соответствий, так и собственно перевод текста, содержащего данный знак: Жрец был человек ловкий и знал, что муж Мессуи – один из первых деревенских богачей. И потому он *возвел глаза к небу* и произнес: торжественно: «Что джунгли взяли, то джунгли и отдали. Возьми мальчика к себе в дом, сестра моя, и не забывай оказывать почет жрецу, которому открыто все будущее человека» (Р. Киплинг, Маугли, пер. Н. Дарузес). В оригинале: The priest was a clever man, and he knew that Messua was wife to the richest villager in the place. So he *looked up at the sky* for minute, and said solemnly: «What the jungle has taken the jungle has restored. Take the boy into thy house, my sister, and forget not to honour the priest who sees so far into the lives of men» (R. Kipling, Mowgli's Story).

Третий вид межсемиотического перевода включает описание семантики кинемы при отсутствии описания самой кинемы, т.е. письменно фиксируется лишь означаемое, а означающее опущено.

Семантика каждого типа кинем (эмотивные, регулятивные, дейктические) по-разному отражается в письменном тексте. Так, регулятивные кинемы в письменном тексте переводятся по второму типу, эмотивные и дейктические кинемы могут переводиться всеми тремя способами.

Выбор того или иного вида межсемиотического перевода зависит также и от того, является ли кинема региональной или общепринятой, характерна она для традиционной культуры или функционирует в современной культуре.

Выше шла речь о межсемиотическом переводе в направлении «невербальное общение → письменный текст». Однако межсемиотический перевод может осуществляться и в обратном направлении: «письменный текст → устная речь, устное общение», что мы наблюдаем в ходе экранизации художественного произведения, при

постановке драматических произведений на театральной сцене. Общеизвестно, что при экранизации того или иного художественного произведения осуществляется своеобразная адаптация письменного текста к визуализации и аудированию. Спецификой кинодискурса является комплексное использование знаков нескольких семиотических систем для передачи одного содержания: движение, звук, слово, пейзаж, интерьер и т.д. Естественно, вместо развернутого описания кинем используется их невербальная репрезентация. Причем семантика невербального знака при поддержке звукового сопровождения должна быть однозначно воспринята зрителем. Довольно пространное описание чувств, испытываемых героями художественного произведения, в фильме заменяется выразительными позами, музыкой, соответствующим пейзажем. Так, режиссер-постановщик фильма «Біржан-сал» Досхан Жолжаксынов во время телеинтервью рассказал журналисту о том, что прекрасно написанная в сценарии встреча Біржана с Ляйлей, его возлюбленной, была передана без единого слова через жесты, чудесную музыку, символические предметы (женский и мужской пояса, женские украшения), тактильными контактами (поглаживание волос возлюбленной) и др. Сложность подобного типа межсемиотического перевода очевидна, тем более, что в научном отношении межсемиотический перевод мало разработан. Тем не менее, если речь идет о межсемиотическом переводе в рамках одной национальной культуры, то это вполне разрешимая проблема. Когда же к этому прибавляется необходимость перевода, например, кинодискурса с одной языковой системы на другую, национально-культурный компонент значительно затрудняет перевод.

Актуализация исследования проблем межсемиотического перевода, связанного с художественной литературой и кинодискурсом, усиливается в связи с необходимостью перевода огромного количества корейских, китайских, турецких фильмов, хлынувших на казахстанские телеэкраны в последнее десятилетие. Насколько можно судить по этим фильмам, переводчики, работающие над их воссозданием, в основном придерживаются адаптивной стратегии перевода. В результате с экранов звучит настолько сочная казахская речь, что диссонанс между звуковым рядом, движениями, позой, мимикой и вербальным рядом виден невооруженным взглядом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Англо-русский словарь жестов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edvig.synnecgoria.com/a-r-slovar-gestov.htm>.
- Крейдлин Г.Е.* Невербальная семиотика. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 400 с.
- Миньяр-Белоручев Р.К.* Как стать переводчиком? – М.: «Готика», 1999. – 176 с. (11 с.).
- Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/help-gestures.html>.
- Оналбаева А.Т.* Невербальное общение: социальный и национально-культурный контекст. Алматы, 2010. – С. 71–73.
- Переверзева С.И., Крейдлин Г.Е.* Телесность и особенности семиотического диалогического поведения // <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2008/materials/html/66.htm>.
- Пирс Ч.С.* Логические основания теории знаков. – СПб.: Алетейя, 2000. – с. 90-92.
- Столейков В.* Осваиваем новый словарь жестов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jestov.net/blog/2013/02>.

Баркибаева Р.Р.

Казахский Национальный технический университет им. К.И.Сатпаева
г. Алматы (Казахстан)

R.R. Barkibayeva

Kazakh National Technical University after named K.I.Satpayev
Almaty (Kazakhstan)

ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО СБЛИЖЕНИЯ КУЛЬТУР И НАРОДОВ

TRANSLATION AS A MEANS OF CONVERGENCE OF CULTURES AND PEOPLES

В статье речь идет о переводе как могучем двигателе духовного и нравственного развития общества. Рассматривается творчество великих казахских Мастеров Слова: Абая и Шакарима.

Мысль о том, что должно объединить людей, сблизить их в единое человеческое общество стало сегодня обострившейся потребностью. Так на современном этапе особо остро стоит вопрос воспитания личности, открытой как для своей родной, так и для других культур, личности, готовой к диалогу. При этом диалог должен представлять собой не качественную оценку культур, выявляющую ее положительные или отрицательные стороны, а явиться отражением самобытности культур путем сопоставления. Рассмотрение художественных переводов может служить источником духовного взаимообмена между народами, так как дает более глубокое представление о сокровенной сути чужой жизни через литературу.

По мнению автора, вчитываясь в Абая и Шакарима, вникая в поэзию Пушкина, проследив духовное родство этих великих Мастеров Слова можно способствовать формированию толерантного отношения обучающегося к иным культурам. Описание ситуации, приведенной в начале статьи, полностью подтверждает данное суждение.

The article focuses on translation as a powerful engine of spiritual and moral development. We consider the works of great Kazakh masters of words: Abay and Shakarim.

The idea of what is to bring people together, to bring them closer to one human society has intensified the need today. So at this stage particularly acute problem educate a person is open to both the native and for other cultures, personalities, ready for dialogue. In this dialogue, instead of a qualitative assessment of the crop, that highlights its positive and negative aspects, but going to a reflection of cultural identity by comparison. Consideration of literary translations can be a source of spiritual exchange between nations, as it gives more insight into the innermost essence of the lives of others through literature.

By – the author, reading in Abay and Shakarim, delving into the poetry of Pushkin, following affinity of these great masters of the word can promote the formation student's tolerance for other cultures. Description of the situation given in the beginning, fully supports this thought

Ключевые слова: перевод, диалог культур, Абай, Пушкин, Шакарим, взаимопонимание, толерантность.

Key words: translation, cultural dialogue, Abay, Pushkin, Shakarim, mutual understanding and tolerance.

Как-то Маршак сказал: «Ведь англичане, а затем и весь мир узнал и полюбил Омара Хайяма, когда Фицджеральд своими переводами завоевал ему место среди великих» [Хрестоматия по теории перевода, 2001, с.64]. Гениальные переводы самого Маршака способствовали тому, что мы полюбили Бернса и Шекспира.

... Май. 2006 год. Москва. Событие, которое президент России назвал «знаковым» в отношении между двумя государствами: Казахстаном и Россией. В центре Москвы на Чистопрудном бульваре открыли памятник великому Абаю. В своей речи Владимир Путин заметил, что Абай – человек, который своим творчеством внес огромный вклад в становление духовного взаимодействия между казахским и русским народами. Нурсултан Назарбаев продолжил мысль российского президента: «...Все, что творил и к чему призывал великий Абай, остается актуальным сегодня, когда Россия и Казахстан укрепляют дружбу, интеграцию между нашими государствами». Так оценили данное событие лидеры обоих государств.

Однако реакция отдельных граждан России была не так единодушна. Об этом свидетельствовали публикации в московской прессе и сети Интернет. К сожалению, речь в них шла не только о месте создания памятника (центр Москвы), что можно было бы еще понять, но и наличествовали отдельные не совсем корректные высказывания, касающиеся личности Поэта. Думается, что их авторы, наверняка, были не знакомы с тем, кто стремился превратить искусство, художественное слово, литературу в могучий двигатель духовного и нравственного развития общества. Кто путем изучения языка другого народа понял дух этого народа и стал рядом с мыслителями и поэтами, которых создал этот народ. Кто при этом не потерял живой связи с родным народом и его языком. Кто познал и полюбил другой народ, его труд и повседневную борьбу за свое счастье, однако все это делал во имя любви к родному народу.

... Май. 2012 год. Москва. Один из активистов движения оппозиции в Москве через «Твиттер» назначил встречу своим сторонникам у памятника Абаю Кунанбаеву на Чистых прудах, после этого «непонятный казах» (по словам лидера оппозиции) стал символом для протестующих москвичей. Пользователи «Твиттера» активно заинтересовались творчеством казахского поэта. У памятника зазвучали стихи Поэта. На постаменте памятника лежали цветы и распечатки его произведений, с которыми, надо полагать, познакомились московские гражданские активисты. После событий на Чистых прудах великого казахстанского поэта и мыслителя в России стали чтить и читать. Так, Абай – символ казахской поэзии и, шире, казахской культуры, стал близок и понятен русскому человеку.

«Вечен творец бессмертного слова» – слова, написанные на постаменте памятника, бронзовой статуи сидящего поэта, оказались пророческими.

Абай. Его поэзия – это громадный шаг в развитии казахской литературы. Это впервые реализм в изображении жизни. Это лиризм. Это красота слова и его звучания. Однако, в рамках данной статьи мы рассмотрим творчество поэта как переводчика, так как считаем, что перевод является одним из верных путей к пониманию одного народа другим, средством векового общения культур и народов. Он дает более глубокое представление о сокровенной сути чужой жизни через литературу. Мысль о том, что должно объединить людей, сблизить их в единое человеческое

общество, постоянно волновало умы. Думается, что этой обострившейся потребности сегодня может послужить рассмотрение переводов, художественных переводов как источников духовного взаимодействия между народами.

«Главное – научиться русской науке. Наука, знание, достаток, искусство – все это у русских. Для того чтобы избежать пороков и достичь добра, необходимо знать русский язык и русскую культуру», – писал Абай [Абай Кунанбаев, 1983, с.73]. Поэтому Абай работал над переводами произведений великих русских писателей – Крылова, Пушкина, Лермонтова и др. В отношении к русской классической литературе Абай остается верным своим гуманистическим, просветительским задачам. Он переводит произведения, близкие ему по своей идее и настроению.

Слова Пушкина о том, что его произведения переживут автора на века, и их будут знать все без исключения народы:

«И гордый внук славян, и финн, и ныне дикой
Тунгус, и друг степей калмык» – сбылись.

Пушкин зазвучал в казахской степи. Переводы его произведений быстро распространились в народе в рукописной и устной форме. Владение языком оригинала и знание культуры народа, соединенное с переводческим дарованием и профессиональным мастерством талантливого сына казахского народа, сделали свое дело. По свидетельствам очевидцев, книги великого русского поэта, как очень дорогие вещи, становились предметом роскоши в самых богатых – белых юртах степной знати.

Абаю глубоко полюбили одно из самых душевных произведений Пушкина – «Евгений Онегин», в котором нашли воплощение заветные думы и чувства великого русского поэта, его размышления над современной ему жизнью, его нравственный идеал. Абай видел в Пушкине национального поэта, в творчестве которого ярко обнаружилось величие духа русского народа, богатство русской культуры. Поэтому Абай решил ознакомить казахский народ с творчеством Пушкина, начав это знакомство с «Евгения Онегина». Переведенные отрывки Евгения Онегина представляли собой вдохновенный пересказ пушкинского романа. Пораженный правдивостью и высокой поэтичностью образов Татьяны и Онегина, Абай пересказал их историю любви, приблизив эту любовь к пониманию казахской молодежи. При этом образ Татьяны передан в тончайших проявлениях ее русской души. Переводя произведение, Абай следовал узаконенной в восточной поэзии древней традиции «назира» – вольного поэтического пересказа. «Евгений Онегин» Пушкина в абаевской версии принял форму эпистолярного романа, состоящий из восьми частей: Портрет Онегина», «Письмо Татьяны к Онегину», «Ответ Онегина», «Слово Онегина», «Письмо Онегина к Татьяне», «Слово Татьяны», «Из монолога Ленского» и, наконец, «Предсмертное слово Онегина». Без последней части казахам было бы непонятным произведение в целом. Оно бы оставалось без логического конца, и поэтому Абай пишет еще одну часть. Сложив мелодии на «письма» – объяснения Татьяны и Онегина, – Абай ввел в репертуар акынов диалог влюбленной пары. Впоследствии «письма-объяснения» не только пелись казахской молодежью, но порой их же словами начинались любовные послания.

Биограф Абая, автор посвященного ему романа-эпопеи М.О. Ауэзов отметил, что прочтение повести «Дубровский» – знаменательное событие в жизни Абая. Произведение А.С. Пушкина потрясло, вызвало у него восторг. После этого Абай был неразлучен с книгами Пушкина. Абай видел в Пушкине национального поэта, в творчестве которого ярко обнаружилось величие духа русского народа, богатство русской культуры.

Так, благодаря Абаю, знаменитые пушкинские герои «вступили» в просторы казахских степей, где их радушно приняли. Абай был первым из среднеазиатских переводчиков Пушкина.

Абай любил и Лермонтова. Он перевел свыше 30 его произведений. Среди них «Дума», «Выхожу один я на дорогу», «Исповедь», «И скучно, и грустно», «Парус», «Кинжал», «Горные вершины», отрывки из «Бородино», из поэмы «Демон» и романа «Вадим». Поэзия Лермонтова была очень близка Абаю, и в творчестве двух поэтов нетрудно уловить общие мотивы. Вот «Дума», где с болью в душе Лермонтов бросает упрек своему поколению в бездействии, в душевной апатии, внутренней пустоте, в малодушии перед опасностью и в рабской трусости перед властью. Такое же чувство горечи испытывал и Абай, обвинявший свое поколение в отсутствии высоких целей, в равнодушии. А как было понятно Абаю чувство мучительного одиночества, которое испытывал Лермонтов в своем социальном окружении. Не случайно Абай переводит такие стихи, как «И скучно, и грустно», «Выхожу один я на дорогу», «Исповедь», «Парус». Такие же мотивы мы находим в лирике самого Абая, остро ощущавшего одиночество.

Абаем переведено на казахский язык много социальных и нравственно-философских басен И.А. Крылова: «Лягушка и вол», «Дуб и трость», «Стрекоза и муравей», «Ворона и лисица», «Слон и моська», «Пестрые овцы» и др. Эти басни, в которых обличались пороки русского общества. Абай также был знаком с западно-европейской классикой. Он перевел на казахский язык некоторые стихи Шиллера, Гете, Байрона, Мицкевича.

О чем бы ни писал Абай, он неизменно проявлял себя как поэт-мыслитель, философ, как гуманист-просветитель, как человек, любящий и верящий в свой народ. Абай напряженно размышляет о настоящем и будущем, о месте молодежи в обществе. Молодость, по мнению Абая, лучшая пора в жизни человека, когда у него формируются наиболее ценные качества личности. Тот, кто разумно проводит юность, будет полезным людям, обществу. Если в молодости, «тратя в забавах дни», человек живет пустой жизнью, в старости ему остается одно – терзаться раскаяниями за «годы молодые, ушедшие на щегольство». Эта мысль проходит сквозь многие стихотворения Абая. Но Абай верил в молодежь, «молодую поросль», и пламя своих строк. Отраднo, что молодежь в 21 веке ответила ему взаимностью. Свидетельство тому, описание ситуации, приведенной в начале статьи.

Молодость неотделима от любви. О могучей силе любви и красоты, преображающей человека, писал и Абай. Поэт больших чувств, он воспевает любовь как огромный дар жизни. Это стихотворения «Ты – зрачок глаз моих», «И краснеть, и бледнеть», письма и признания Татьяны и Онегина. Степень искренности, глубины

любви зависят от богатства духовного, нравственного мира человека – такая глубокая мысль поэта вложена в его стихи. «Если тьма в душе твоей», то такой человек не способен и глубоко любить, испытать радость любви и даже страдать от неразделенной любви.

Заслуги Абая Кунанбаева в укреплении дружбы казахского народа с русским огромны. Путь экономического и культурного развития своего народа великий поэт видел в просвещении, образовании через передовую русскую и через нее – общечеловеческую культуру.

Великий Абай говорил: «В поисках науки я изучал весь мир – обращал свой взор в обе стороны» [Абай Кунанбаев, 1983, с. 17]. Будучи учеником Абая, продолжателем его мысли, его племянник Шакарим тоже обратил свое внимание на обе стороны света одновременно, стремясь познать мировое словесное искусство, впитать его в себя и направить во благо своего народа.

С разницей в три десятилетия (Абай обогатил казахов знанием поэзии Пушкина в конце 80-х годов прошлого века) Шакарим, приступил к переводу творений человека, перед которым преклонялся Абай. Для Шакарима Пушкин – непревзойденный авторитет, главный учитель. В предисловии к переводу повести «Дубровский» Шакарим заявляет, что берется за это архисложное дело – переводить Пушкина А.С., солнце русской поэзии – только потому, что русский поэт воспевает чистую любовь, осуждает деспотизм, грубость. Необузданность, подхалимство, мздоимство и другие пороки того времени.

В переводе Шакарима пушкинский «Дубровский» – стихотворный пересказ повести, которая исполняется акынами в течение многих часов под домбру. Как известно, казахи, особенно трепетно относились к слову, сделали из своего слова культ. По этому поводу известный казахстанский писатель, переводчик Г.Бельгер заметил, что «казахские шешены-златоусты и Бии-мудрецы сделали свой язык воплощением виртуозной гармонии, изысканного красноречия, философской отточенности и выразительности, риторского благозвучия и изящества. В этом можно убедиться, постигнув мудрость и красоту речения казахских биев, вникая в поэзию акынов-жырау, вчитываясь в «самородок – сары алтын» Абая, буйный словесный водопад Махамбета и Ильяса, в дивную вязь прозы Аймаутова и Ауэзова» [Бельгер Г., 2005, с. 38].

Шакарим взялся за перевод прозаических произведений Пушкина («Метель», «Дубровский») в стихотворной форме, и тем самым приблизил к своему народу, глубоко понимающему и чувствующему слово, поэтику произведений великого поэта. Законы стихотворной формы отличны от тех, которым подчиняются прозаические тексты, поэтому, естественно, что и в структурном, композиционном отношении переложение Шакарима далеко не всегда совпадает с оригиналом, так, например, в казахском тексте отсутствует присущее «Дубровскому» разделение на главы, повествование предваряется большим авторским стихотворным вступлением и т. д.

У Пушкина повесть «Дубровский» в двух частях. Вторая – неоконченная из-за переключения автора на написание «Капитанской дочки» состоит из 19 глав. У Шакарима в переводе 403 куплета, из них 31 – историко-философское вступление к произведению. Несмотря на такое различие подходов, сюжетно-композиционная

структура повести полностью сохранена. Композиционные события и эпизоды переданы без нарушения последовательности, художественные детали описаны очень емко и колоритно.

Множество в тексте образных, выразительных средств. Это и яркие, сочные паремии, выразительные, образные фразеологизмы. Чего стоят следующие выражения: «Малы копке – пале жок» (букв.: много скота – нет горя), «Мал сактама – ар сакта» (букв.: береги честь, а не скот), «Суйек кайда коп болса ит сонда» (букв.: где много костей, там и собаки) и др. Талантливый поэт «переработал» произведение применительно к представлениям казахов. Эта переработка диктуется условиями жизни казахов, своеобразием их «поэтического мышления», – отмечает Мухамеджан Каратаев [Каратаев М., 1968, с. 119]. Несомненно, только придавая свой колорит, перенося описание событий из российских деревень в кочевую жизнь в степи, можно было добиться, чтобы казахи поняли русскую жизнь, воспетую А.С.Пушкиным.

Шакарим назидательно обращается к казахам познать жизнь русского народа через созданное Пушкиным произведение. Он убежден, что это достижимо благодаря гению великого и мудрого поэта.

И Абай и Шакарим глубоко уверены, что знание культуры и языков других народов, обогатит внутренний мир каждого. «Человек, изучивший культуру и язык иного народа, становится с ним равноправным», «Если хочешь, чтобы твой сын стал человеком, учи его и сделаешь тем благо ему и своему народу», – писал Абай в «Словах назидания» [Абай Кунанбаев, 1983, с. 102].

Айтқан сөзі ауруға ем, жанға құмар,
Тауып айтқыш, тәтті тіл, сайраушылар:
Байрон, Пушкин, Лермонтов, Некрасов,
Кожә Хафиз, Науан, Физули да бар.
Их слова, что лекарство для больного.
Слова их, точно песня для души, –

пишет Шакарим, искренне любящий поэзию, называя мудрейшими и одновременно сладкозвучными чародеями Навои, Ходжу Хафиза и Физули из древних восточных поэтов, а из минувшего века – взошедших звездами человечества Байрона, Пушкина, Лермонтова и Некрасова.

В предисловии к переводу мы также находим глубокие размышления Шакарима о смысле жизни, о роли и значении поэзии. Так, текст Пушкина «Дубровский» начинается такими словами: «Несколько столетий тому назад жил русский барин Троекуров».

Шакарим же пишет:

Жер айналмай тұрмайды: дүние жәй
Келер – кетер адамзат із қалдырмай
Сол ұақытың бір кезінде
Большты Троекуров деген бай ...,
что в переводе означает:
Крутится Земля – не стоит Мир зря

Приходит и уходит человек
Порой, не оставив следа,
В одном из витков таких лет
Жил старый русский барин Троекуров ...

Не все способны оценить факты прошлого с позиции сегодняшнего дня. Между тем, следует подчеркнуть, что осознание самобытности, уникальности, богатства культур и языков, многообразие духовного и материального мира, формирование умения жить и общаться в многонациональной стране чрезвычайно важно. В любом обществе диалог культур необходим для его членов в целях формирования взаимопонимания и сотрудничества между народами. Человеческое общество – это мир коммуникации, а современная эпоха – это эпоха диалога. Поэтому проблема взаимопонимания, открытости, диалога различных культур – не роскошь, а жизненная необходимость.

Как показывает ситуация, приведенная в начале статьи, на современном этапе особо остро стоит вопрос воспитания личности, открытой как для своей родной, так и для других культур, личности, готовой к диалогу культур. При этом диалог должен представлять собой не качественную оценку культур, выявляющую ее положительные или отрицательные стороны, а явиться отражением самобытности культур путем сопоставления, и на наш взгляд, такой диалог может служить средством сближения народов.

И в этом плане переводимость адекватна возможности общения народов между собой. Переводы являются тем, что дают возможность каждому народу черпать в духовной сокровищнице другого, обмениваться своим прошлым, делить свое настоящее и выковывать будущее. А переводы Мастеров Слова, таких как Абай и Шакарим, являются тем благодатным материалом, который способен внести лепту в дело укрепления дружбы и становления духовного взаимодействия между народами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Кунанбаев Абай.* Избранное. М.: «Художественная литература», 1983. 223 с.
- Базарбаев М.* О творчестве Шакарима Кудайбердиева // В кн. Базарбаев М.Б. Казахская поэзия: художественные искания. – Алма-Ата, 1995. – С. 101–124.
- Бельгер Г.* Nota bene. Из цикла «Плетенье чепухи». // Общественно-политический и литературно-художественный журнал «Евразия», 2005. май-июнь. с. 38.
- Каратаев М.* Мировоззрение и мастерство. Алма-Ата, 1968, с. 119.
- Кудиярова А.* Шакарим: поэт, мыслитель, человек. // Нива. – 2001. – № 9. – С. 88–96
- Султанбеков М.* Мудрость Шакарима // В кн. Шакарим. Казах в зеркальном отражении: Стихи и поэмы / Пер. с каз. М. Султанбекова. – Семей, 2008. – С. 80–88.
- Шәкәрім Құдайбердіев.* Шығармалар. Алматы. «Жазушы» 1988. С. 409–454.
- Хрестоматия по теории перевода (выдержки и извлечения) Алматы, 2001. С. 64.

Беликова Е.В.
Харьковский национальный университет строительства и архитектуры
г. Харьков (Украина)

O. Belikova
Kharkiv National University of Engineering and Architecture
Kharkiv (Ukraine)

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

METHODS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES

В статье рассмотрено формирование коммуникативной компетентности студентов.

В системе современного высшего образования особое внимание уделяется компетентностному подходу к определению целей, задач и результатов обучения. Данный подход связан с поиском новых концептуально-методологических оснований, моделей подготовки специалистов с высшим техническим образованием. В таких условиях одной из актуальных задач, стоящих перед исследователями по проблеме качества подготовки профессиональных кадров, становится определение набора ключевых компетенций, которыми должен обладать современный специалист.

В статье изучены понятие компетентности и роль русского языка как иностранного в развитии коммуникативной компетентности студентов, а также проанализированы противоречия и проблемы, возникающие в процессе формирования компетентности.

The article represents formation of the communicative competence of students.

Nowadays competent approach has special attention in higher education system because of its value in defining goals and results of education. The competent approach is associated with the search of new conceptual and methodological bases, models of training of the technically educated specialists. One of the most actual missions in such conditions is finding a pack of key competencies for the modern specialist.

In the article author has explored the concept of competence and the role of Russian as a foreign language in the development of the communicative competence of students, and also analyzed the contradictions and problems arising in the process of competence.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; сущность компетентности; компетенция; коммуникативный метод.

Key words: communicative competence, the essence of competence, competence: the communicative method.

Разработка новых отечественных стандартов высшего образования, создание унифицированных международных профессиональных стандартов на основе компетентностного подхода и актуальных образовательных программ, базирующихся на отражении качественных результатов образовательного и производственного процессов путем определения компетенций, по мнению ученых, обеспечит их со-

поставимость с европейскими образовательными и квалификационными системами, обращение высшего образования к запросам экономики и рынков труда, а тем самым обеспечит и укрепление позиций высшего образования Украины в общеевропейском образовательном и исследовательском пространстве.

Одним из направлений научного поиска является совершенствование структуры и содержания профессионально ориентированной подготовки в техническом вузе. Уровень разработанности содержания профессионально ориентированной подготовки студентов технических вузов достаточно высок. Однако реализующаяся в настоящее время концепция профессионально-ориентированной подготовки будущих специалистов не в полной мере отвечает современным требованиям к уровню подготовки студентов к будущей профессиональной коммуникации, предъявляемых государственным и международным образовательным стандартом и рынком труда. Все это определяет актуальность поиска оптимальных путей совершенствования профессиональной компетентности будущих специалистов технического профиля.

Анализ научной литературы, посвященной вопросам формирования компетентности, позволяет говорить о том, что одной из ключевых компетенций, которыми должен обладать выпускник технического вуза, является коммуникативная компетентность. Под ней понимают способность будущего специалиста выступать в качестве активного субъекта общения в своей профессиональной деятельности. Это умение общаться с разными людьми, убеждать их в справедливости своих идей, отстаивать свою профессиональную позицию, обладать коммуникативными умениями, знать основные закономерности восприятия и понимания человека человеком, а также уметь воспринимать другого человека как личность, уметь слушать его и адекватно реагировать, влиять на других людей, создавать условия для их самовыражения, уметь разрешать конфликты, регулировать свое состояние, обладать не только вербальными средствами общения, но и невербальными (поза, мимика, жесты, движения). Данные качества и умения, трансформируясь под влиянием личностных особенностей и опыта общения в реальных ситуациях, составляют ту часть профессиональной компетентности и мастерства специалиста, которая может быть названа его коммуникативной компетентностью.

Современное состояние теории обучения студентов и накопленные знания делают необходимым еще раз вернуться к компетенции коммуникативного обучения.

Содержание понятий «компетентность» и «компетенция» неоднократно за последние годы рассматривались в работах отечественных ученых как в связи с модернизацией украинской образования, так и в других контекстах. Однако, прежде, говорилось об уточнении сущности какого-то одного из этих понятий и о попытках определить некий универсальный или специфически профессиональный набор компетенций или компетенций (Н. Кичук, И. Зимняя, А. Овчарук, С. Клепка, В. Козырев, Н. Радионова, О.Хуторский и т.д.).

Педагогика, в том числе и профессиональное образование, активно оперируют понятиями «компетентность» и «компетенция». В данном случае под компетентностью понимается гарантия того, что индивид обладает необходимой физической или умственной квалификацией, особенно обладает необходимыми для решения за-

дач навыками и знаниями, а компетенция является тем, что «человек, работающий в данной профессиональной сфере, должен быть способен сделать и способен продемонстрировать».

Компетенция (от лат. *Competencia* – круг вопросов, с которыми человек хорошо осведомлен, обладает знаниями и опытом) – это интегрированный результат овладения содержанием общего среднего образования, который выражается в готовности ученика использовать усвоенные знания, умения, навыки, а также способы деятельности в конкретных жизненных ситуациях для решения практических и теоретических задач.

Компетенция является интегральным результатом взаимодействия компонентов:

– мотивационного, что выражает глубокую заинтересованность в данном виде деятельности;

– целевого, связанного с умением определять личные цели, сопоставимые с собственными смыслами; составлением личных проектов и планов; осознанным конструированием конкретных действий, поступков, которые обеспечат достижение желаемого результата деятельности;

– ориентационного, что предусматривает учет внешних условий деятельности (осознание общей основы деятельности, знание о круге реальных объектов; знания, умения и навыки, касающиеся круга) и внутренних (субъектный опыт, имеющиеся знания, предметные и межпредметные умения, навыки, способы деятельности, психологические особенности и т.д.). Работа студента над собственными сильными и слабыми сторонами;

– функциональные компоненты, что предполагает способность использовать знания, умения, способы деятельности и информационную грамотность как базис для формирования собственных возможных вариантов действия, принятия решений, применение новых форм взаимодействия и т.д.;

– контрольного, что предполагает наличие четких измерителей процесса и результатов деятельности, закрепление правильных способов деятельности, совершенствования действий в соответствии с определенной и принятой цели;

– оценочного, связанного со способностью к самоанализу; адекватной самооценки своей позиции, конкретного знания, необходимости или ненужности для своей деятельности, а также метода его получения или использования.

Эти компоненты в структуре общей компетенции студента тесно взаимосвязаны, поэтому каждый компонент может влиять на развитие других компонентов.

Обладание человеком соответствующей компетенцией обозначается термином «компетентность». Если компетенция является заранее заданной нормой образовательной подготовки, то компетентность – это качество личности, которое необходимо для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере.

Ученые имеют разные взгляды к определению сущности понятий «компетенция» и «компетентность» и основные подходы (поведенческий, функциональный, многомерный и целостный, деятельностный или компетентностный). История становления указанных подходов в США, Великобритании, Франции, Германии к определению понятий «компетенция» и «компетентность», особенности их использования в

контексте обучения и развития проанализированы учеными Ф. Делямар и Дж. Винтертоном. Понятие «компетенция» раскрывается путем включения в него знаний, навыков и компетенций в рамках целостной типологии компетенций. Каждый из подходов имеет свои специфические черты.

Традиционный американский подход продемонстрировал важность индивидуальных особенностей и использования поведенческих компетенций для оценки «лучшей работы». Британский подход подтвердил ценность функциональных компетенций и их использование для рабочего места. Подход, принятый во Франции и Германии, демонстрирует потенциал многомерной и более аналитической концепции компетенций. Кроме того, как утверждают эти ученые, есть признаки конвергенции в национальных подходах к компетенциям, не только в Европе, но также и между европейскими и американскими моделями. То есть речь идет о преимуществах многомерных моделей компетенций перед одномерными. Именно поэтому все чаще в поведенческих моделях в США добавляются функциональные и когнитивные компетенции, в то время как в Великобритании когнитивные и поведенческие компетенции включаются в модели профессиональных функциональных компетенций. Франция, Германия и Австрия, которые начали проблему компетенции разрабатывать позже, изначально приняли более целостный подход, но со своими особенностями. Целостная модель оказалась более эффективной в идентификации комбинаций компетенций, которые необходимы для специфических работ и обеспечения мобильности трудовых ресурсов. При всем различии методологий и технологий обучения, все эти ученые внесли в теорию и практику много ценного.

Использование коммуникативной методики – объективная необходимость, продиктованная закономерностями любого обучения как такового. Как известно, все, чему учится человек, он приобретает для того, чтобы использовать в будущей деятельности. Известно также, что использование знаний, навыков, умений основано на переносе, а перенос зависит, прежде всего, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, навыки, умения предполагается использовать.

Это и определяет сущность коммуникативного общения, которая заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса общения. В этом случае коммуникативность рассматривается не как методический принцип, пусть даже и ведущий, а как принцип методологический, который определяет, с одной стороны, методические принципы обучения, а с другой – выбор общенаучных методов познания, исходных для построения процесса обучения.

Все это, конечно, не означает, что процесс обучения строится как копия процесса общения. Более того, в процессе общения есть параметры, моделировать которые с точки зрения обучения совершенно не имеет смысла.

Соблюдение указанных характеристик позволяет назвать образовательный процесс коммуникативным:

1) Коммуникативность предполагает не «обучение иностранному языку», а «иноязычное образование». Целью иноязычного образования является сам человек. А содержанием образования является культура, в нашем случае – иноязычная. Культура, которая имеет четыре аспекта: познавательный (знание о языке и культуре

страны), развивающий (способности), воспитательный (нравственность) и учебный (владение умением общаться).

2) Процесс коммуникативного иноязычного образования (урок) строится как модель реального общения, но организуется так, чтобы студент имел возможность сам познавать и развиваться, осваивать иноязычной культурой, а не подвергался бы обучению.

3) Коммуникативность означает наличие у студента личностного смысла его участия в образовательном процессе, в овладении иноязычной культурой с целью становления его как индивидуальности, как субъекта родной культуры и как участника будущего диалога культур.

4) Коммуникативность – это мотивированность любого действия студента, совершение его из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования.

5) Коммуникативность – это речемыслительная активность, т.е. постоянная включенность в процесс решения задач реального общения.

6) Коммуникативность – это связь общения со всеми другими видами деятельности ученика – общественной, спортивной, художественной и т.п.

7) Коммуникативность – это общение в ситуациях, понимаемых не как обстоятельства, а как система взаимоотношений между преподавателем и студентами.

8) Коммуникативность – это функциональность, что означает, что любое действие студента, скажем, при овладении словами или грамматическим явлением производится при наличии у студента и при осознании им речевой функции.

9) Коммуникативность – это постоянная новизна и эвристичность, когда исключается произвольное заучивание и воспроизведение заученного, когда одна фраза не должна повторяться в том же виде даже дважды или дважды читаться (слушаться) тот же текст с той же целью, но когда обеспечивается постоянная вариативность всех упражнений, материалов и условий.

10) Коммуникативность – это содержательность всех используемых материалов, их коммуникативная ценность и аутентичность.

11) Коммуникативность – это проблемная организация материала не так называемая тематическая, а проблемная организация материала. Каждая из указанных характеристик – не благое пожелание, а обязательное условие.

Важным компонентом содержания обучения русскому языку как иностранному является речевое умение, под которым понимают способность выражать и понимать выражение, основываясь на знаниях и владении навыками использования языковых средств в речи.

В процессе изучения иностранного языка особые трудности вызывает выработку разговорной речи, причем в условиях различных форм обучения, которые непосредственно связаны со спецификой контингента (иностранцы учащиеся из стран СНГ, группы студентов с пятилетним обучением, сборные группы изучающих русский язык).

Учебные программы могут быть ориентированы на разные уровни владения русским языком в зависимости от конкретных условий и коммуникативных потребностей учащихся. Все эти обстоятельства требуют от преподавателя большой

творческой работы по выбору наиболее подходящих из существующих учебных средств и созданию дополнительных учебных материалов, в первую очередь упражнений. Строго определенной модели обучения разговорной речи нет, преподаватель создает эту модель самостоятельно в зависимости от цели, содержания и условий обучения и даже от собственного педагогического опыта и методического мастерства.

Все аспекты обучения иностранных учащихся (фонетика, грамматика, чтение, аудирование) сходятся в одной точке – использование приобретенных навыков непосредственно в процессе коммуникации. Тем более что студенты имеют сильный стимул для изучения русского языка, поскольку живут в стране изучаемого языка и ежедневно обращаются среди его носителей. Кроме того, организация речевой деятельности на каждом занятии должна приносить удовольствие.

Согласно коммуникативной направленности обучения строится учебный процесс. Большое внимание уделяется созданию коммуникативной атмосферы. Роль преподавателя качественно меняется: он становится стратегом, который реализует концепцию учебников и дополняет их коммуникативными материалами. Большое значение имеет поведение преподавателя, который организует иноязычное общение, дает время на размышления, не требуя моментального ответа, осуществляет гибкую коррекцию ошибок и т.д. Для успешной реализации идей коммуникативного метода необходима соответствующая материальная база и техническое оснащение.

Согласно коммуникативному методу, обучение варьируется в зависимости от уровня учащихся. Прежде всего, учебный процесс ориентируется на содержание, которое помогает ориентироваться в мире чужой культуры, развивает собственный мир видения разных культур. Учащиеся выступают как активные партнеры по общению, их побуждают к осознанному и самостоятельному использованию языковых средств. Занятия имеют социальный характер, фронтальная работа заменяется на партнерскую, индивидуальную и групповую.

Работа по коммуникативному методу, активное использование учебников и пособий по коммуникативной направленности в процессе дает положительные результаты при обучении русскому языку как иностранному.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Андреева Г.М.* Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
- Бодалев А.А.* Психология в личности. – М., 1988. – 187 с.
- Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика. – М., Ростов-на-Дону, «Учитель», 1999. – 87 с.
- Борьба за таланты, или компетенции в компетенции HR-а. [Электронный ресурс]: posada.com. – 24 января 2007. – Режим доступа: <http://posada.com.ua/news/1772/>.
- Быстрова Е.А.* Коммуникативная методика в преподавании родного языка. // Русский язык в школе, 1996. – № 1. – С. 3–8.
- Википедия. [Электронный ресурс]. – 26 февраля 2009. – <http://www.ru.wikipedia.org/wiki/>.
- Деркач А.А., Щербак С.Ф.* Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. – М. «Педагогика», 1991. – 224 с.

Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М., 1990. – 104 с.

Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – Киров, 1991. – 142 с.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорения на иностранного языка. – М., «Педагогика», 1978. – С. 98–101.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., «Просвещение», 1991. – 222 с.

Зеер Э.Ф. Становление личностно ориентированного образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 1999. – № 1 (1). – С. 112–122.

Коммуникация и обучение иностранным языкам. – Минск, «Высшая школа», 1970.

Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и украинские перспективы: Библиотека по образовательной политике / Под общ. ред. О.В. Овчарук. – М.: «К.И.С.», 2004. – 112 с.

Компетентность саморазвития специалиста: педагогические основы формирования в высшей школе. [Наук. ред., в порядке., авторство проф. Кичук Н.В.] – Измаил: ИГГУ, 2007. – 236 с.

Клепко С.Ф. «Компетенизация образования»: ограничения и перспективы / Постметодика. – 2005. – № 1. – С. 9–17.

Белоглазова Л.Б.

Арсеньева И.А.

Российский университет дружбы народов
г. Москва (Россия)

Янева А.

г. София (Болгария)

L.V. Beloglazova

I.A. Arsenieva

People's Friendship University of Russia
Moscow (Russia)

A. Yaneva

Sofia (Bulgary)

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КУЛЬТУР НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ И БОЛГАРСКОЙ ЗООЛЕКСИКИ

TO THE QUESTION OF INTERACTION OF CULTURES ON THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN AND BULGARIAN ZOOVOCABULARY

Рассматривается понятие «зоолексики», затрагивается проблема языковых знаний, лежащих в основе ассоциативно-образных значений лексики отдельно взятого языка в основе межкультурной компетенции.

Consider the concept of «zoovocabulary», touches upon the problem of language knowledge, lying in the basis of associative-shaped values of the vocabulary of a single language on the basis of intercultural competence.

Ключевые слова: зоолексика, зооним.

Key words: zoovocabulary, zoonim.

Важность лингвокультурологии как науки заключается во взаимообуславливающем рассмотрении феноменов языка и культуры, что предполагает, прежде всего, многоаспектность проблематики лингвокультурологии. Знание специфики ассоциативно-образных значений лексики отдельно взятого языка представляется одной из наиболее сложных частей языковых знаний, лежащих в основе межкультурной компетенции. Очень разнообразно национальная ассоциативно-семантическая специфика проявляется, в частности, в зоолексике.

Так, зооним **зверь** в русском и болгарском языках одинаково имплицитно семантический признак 'жестокость': **Животински – 'жестокост'**: «*Ты думаешь, барин, если я убил, так я – зверь? Нет, я не зверь*» А.М. Горький. **Зверем в переносном значении называют** лютное, свирепое существо. «Он смотрит зверем» – 'Он смотрит зло, с ненавистью'. Неумного и грубого человека в бранной форме называют словом **животное**: «*Скажите этому бесчувственному животному, чтоб не смел больше и являться в дом*».

В русском языке для семантики слова **лиса** характерна коннотация ума, хитрости. Высказывание «Она лиса» может быть интерпретировано в русском языке как «Она хитрая, умная, хитроумная». Лиса – лстец, хитрый обманщик. Лиса Патрикеевна – название лисы в русских народных сказках. «Лисой прикидываться (вертеться и т. п.)» – ‘ласкаться с лукавой целью, подлизываться, льстить’. *Уж ты при людях-то лисой прикидывайся, а я тебя и без того знаю. А.Н.Островский.* То же самое наблюдается и в болгарском языке: ср. болг. **Фокс** – ‘трик’. В русском языке эти коннотации, несомненно, имеют отрицательную оценочность, в отличие от болгарского, где лиса может быть расценена и как положительная («Она умна»), и как отрицательная («Она хитра»). В обоих языках лисой, как правило, называют женщину, в отличие от мужчины.

С помощью зоонима **козел** выражают пренебрежительное отношение к человеку. В разговорной речи «Козел отпущения» – человек, на которого постоянно сваливают чужую вину, чужую ответственность. Выражение «Пустить козла в огород» – дать доступ кому-нибудь туда, где он может быть особенно вреден или где он может беспрепятственно удовлетворять свои дурные наклонности, страсти. О человеке, в каком-нибудь отношении совершенно бесполезном, русские скажут «От него как от козла молока» или «От него как от козла, ни шерсти, ни молока».

Слово коза, козленок, козочка в переносном значении используется в шутовском разговоре по отношению к резвой, бойкой, подвижной девочке или девушке. В русском языке переносное значение зоонима *козочка* основано на коннотации одобрения, а именно – восхищения миловидностью, резвыми движениями (*козочка=девочка*), ср. болг. **Коза** ‘ловкость’.

Неодобрительная морально-эстетическая направленность коннотации зоонима **осел** присутствует не только в русском, но и в болгарском языке, выражается признаками «глупость» и «упрямство», имеет отрицательную характеристику и относится к лицам мужского пола: ср. болг. **Магаре** – ‘глупость, упоритость’. Такой человек расценивается как глупец, дурак, тупой упрямец: «*Вы ... публично тыкали на него, называли его ослом, мерзавцем и тому подобное*» (А.П.Чехов).

Эмотивная коннотация «глупость» сопровождает значение зоонима **баран** в русском языке (ср. «Смотрит как баран на новые ворота» – ‘Смотрит, но не видит, ничего не понимает’). Презрительно говорят о стаде *баранов* (или стаде *овец*), имея в виду коллектив безропотных людей; толпу, группу людей, слепо идущую за каким-нибудь вожаком.

Безропотная, безынициативная **овца** в русском и болгарском языках имеет одинаковую неодобрительную оценку: ср. болг. **Овце** – ‘безынициативность’. **Коч** – ‘глупость’. Русская пословица гласит: «Паршивая овца все стадо перепортит». О беспутном, сбившемся с правильного пути человеке русские скажут «Заблудшая овца» (от библейского образа овцы, отбившейся от стада).

Одинаковую неодобрительную коннотацию имеет зооним **слон** в русском и болгарском языках: так в фамильярной шутовской форме говорят об излишне крупном, высоком и толстом, неуклюжем человеке: ср. болг. **Слон** – ‘пылнота, неэластичность, неподвижен, тромав’. Русская поговорка «Делать из мухи слона» имеет зна-

чение 'Крайне преувеличивать, представлять мелочь и ничтожное имеющим крупное значение': *«Он из мухи делает слона: рад случаю поумничать» (И.А.Гончаров)*. Ироничное высказывание «Слона не приметить» имеет значение 'Не заметить самого важного, самого заметного' Эта крылатая фраза взята из басни *И.А.Крылова*. «Любопытный», где рассказывается о человеке, который в кунсткамере разглядел мелких насекомых, а слона не увидел: *«Ну, братец, виноват: слона-то я и не приметил»*). *«В клубе... недоумевали, как это они все слона не приметили и упустили единственное возможное объяснение всем чудесам»*. *Ф.М.Достоевский*.

Проголодавшегося человека русские сравнивают с волком: «Он голодный как волк». Неодобрительные коннотации зоонима **волк** проявляются в выражении «Сколько волка ни корми – все в лес смотрит» (имеются признаки 'недоверчивости', 'несговорчивости', 'неудовлетворенности'). Выражение «Волка ноги кормят» содержит признаки быстроты действий. «Этот мужчина смотрит на нас волком» – угрюмо, недоброжелательно, враждебно недружелюбно. Разговорное выражение «Волком выть» имеет смысл 'горько жаловаться на страдания от какого-нибудь бедствия или лишения'. О лицемере, двуличном человеке, под маской добродетели скрывающем свои дурные намерения, будут иметь в виду, говоря «Волк в овечьей шкуре». Старого моряка, опытного и преданного своему делу называют «Морской волк».

Зооним **собака** широко распространен в русской культуре. Собакой называют негодяя, презренного человека; это слово употребляется также вместо ругательств «сукин сын», в просторечии и бранной речи. Это же смысловое наполнение прослеживается и в русской поговорке «Собаке собачья смерть», и в цитатах: *«Ведь не бьет, собака, наотмашь, а тычет кулачищем прямо в рожу» (А.В.Сухово-Кобылин)*, *«Хорошо поет собака, убедительно поет!» (Н.А.Некрасов)*. «А, вот где собака зарыта!» имеет первоисточник на немецком языке «Da ist der Hund begraben» со значением 'В этом-то и заключается суть дела, вот в чем дело'. Очень частотное просторечное выражение «Они живут как кошка с собакой» – 'Они живут, постоянно ссорясь, ругаясь'. Для выражения смысла 'Большое количество кого или чего-нибудь' в фамильярной форме используется поговорка «Их много как собак нерезаных»: *«В Петербурге исправников этих, как собак нерезаных» (А.П.Чехов)*. Семантический признак 'очень плохое отношение к кому или чему-нибудь, плохое обращение с кем или чем-нибудь' проявляется в выражении «Быть с кем-нибудь собака собакой». Разговорное шутивное выражение «Собаку съесть на чем» имеет значение 'Приобрести большое искусство, большой опыт, навык в чем-нибудь': *«В науках, что называется, собаку съел» (М.Е.Салтыков-Щедрин)*, *«Заводские начальники по всей Сибири славятся – собаку съели» (Н.А.Некрасов)*. Разговорное шутивное выражение «С собаками не сыщешь кого или что» имеет значение 'Трудно найти, разыскать': *«Должников-то, чай, и с собаками не сыщешь: которые вымерли, а которые поразбежались»*. *(А.Н.Островский)*. Семантический признак 'сильная физическая усталость' прослеживается в выражении «Устать, как собака»; признак 'проницательный, находчивый' – в выражении «Нюх как у собаки».

Зооним **кобель**, несомненно, имеет отрицательные коннотации. Так в вульгарной, бранной форме говорят о человеке с грубо чувственным отношением к женщине.

Эмотивная коннотация у одного и того же зоонима может присутствовать в одних языках и отсутствовать в других (нулевая коннотация). В русском языке зооним верблюд малоупотребим, в отличие от болгарского языка, где **Камила** – ‘**помощник, голям**’ и имеет, несомненно, положительную оценку.

Значение зоонима **черепаха** в русском и болгарском языках сопровождается таким признаком, как «медлительность»: ср. болг. **Костенурка** – ‘**бавно**’.

Зооним **заяц** сопровождается признаками «ловкость, быстрота (положительная оценка) и трусливость» (отрицательная оценка): ср. болг. **Заек** – ‘**ловкост, бързина, малодушие**’. Уменьшительно-ласкательное **зайка, зайнька** употребимо и по отношению к лицам мужского и женского пола, преимущественно к детям и имеет положительную оценку: ср. болг. **Зайче** – ‘**доброта, хубост, миличко**’. Зайцем в России неофициально называют безбилетного пассажира: «*До Самары доехали зайцами на пассажирском*» (А.М. Горький).

Зооним **крыса**, имеет общую коннотацию неодобрения. В русском и болгарском языках употребление зоонима основано на коннотативных признаках «жадность», «предательство»: ср. болг. **Плъх** – ‘**алчността**’. Так в презрительной форме говорили о мелком, ничтожном, приниженном службой чиновнике, солдате: «Гарнизонная крыса», «Канцелярская крыса».

Слово **кошка** переводится на болгарский словом **котка** и несет в своей семантике признаки «живучести», «блудливости», ласковости: ср. болг. **Котка** – ‘**оцеляване, сексуално, нежност, хитра**’. В выражении «На душе (сердце) кошки скребут» – только в русском языке с помощью данного зоонима обозначается тягостное, тоскливое, беспокойное, тревожное состояние души. Черная *кошка*, перебежавшая дорогу, в русском менталитете является приметой ожидаемой неудачи. Выражение «Черная кошка пробежала между кем-нибудь» значит ‘Расстроились дружеские отношения между кем-нибудь’. Об иступленном состоянии человека, сопровождающемся бессмысленными действиями, существует русское выражение «Она мечется, бегаёт как угорелая кошка».

О грубом, подлом человеке в просторечной, бранной, вульгарной форме скажут как о **скоте**: «*Выведите вон этого скота!*» (А.М. Горький), «*Всякому дураку подарки давай, всякий скот на водку просит*» (Сухово-Кобылин), «*Какому-нибудь скоту придет фантазия за вас свататься*» (А.Н. Островский). **Скотина** – также бранное слово: «*А ты уж и рад, скотина, сейчас пересказывать мне все это*» (Н.В. Гоголь), «*На весь город осрамит, скотина*» (А.П. Чехов), «*Ты грубить еще вздумал, скотина?*» (Н.Г. Помяловский).

Зооним **лев** несет в своем значении коннотативные признаки «храбрость», «сила», «успешность», «авторитет». Мужчину, соединяющего в себе такие качества, называют львом не только в России, но и в Болгарии: ср. болг. **Лъв** – ‘**смело, силен, храбър**’. Подобно тому, как лев – это царь зверей, мужчина-лев – это законодатель мод, правил светского поведения, покоритель женских сердец.

Такие признаки, как «неопрятность», «неаккуратность» присутствуют в семантике зоонима **свинья** в России и в Болгарии: ср. болг. **Прасе** – ‘**безрედие, небрежност, тлъстта, груба, некрасива**’. Так презрительно говорят о грязном, неопрятном человеке, неряхе. Кроме того, свиньей называют грубого, неблагодарного человека, незаслуженно сделавшего неприятность кому-нибудь: «*Свинья я был ужасная и вообразал себе, что я ангел*» (Л.Н. Толстой). О ребенке: неряхе, замарашке в фамильярно-шутливой форме говорят как о **поросенке**: «- Ах ты, поросенок! Где перепачкался?» О грубом, грузном мужчине в бранной речи используется слово **кабан**.

Мышь – серость, трусливость: ср. болг. **Мишка** – ‘**сив, малодушие**’. О физически маленьком изворотливом человеке говорят «Юркий, как мышь».

В России, Болгарии, называя женщину **коровой**, имеют в виду толстую, неуклюжую, неповоротливую, полную женщину: «Этакая корова!»: ср. болг. **Крава** – ‘**нееластична, пълнота, неподвижна, тровава**’. Зооним **бык** используется в обозначении упертого мужчины, упрямо настаивающего на своем, не слушая никаких доводов: «Уперся, как бык». **Теленок** в русском языке – это ласкательное название симпатичного ребенка: ср. болг. **Теле** – ‘**нежност**’. «*Ласковый теленок двух маток сосет*» (поговорка), «*Детей-то, детей-то у меня!... Точно как по поговорке: у богатого – телята, а у бедного ребятя*» (Ф.М. Достоевский).

Зооним **обезьяна** имеет неодобрительные коннотации в русской и болгарской культуре: такая женщина расценивается как «непослушная», «глупая», «капризная»: ср. болг. **Маймуна** – ‘**глупава, хитра, грозна**’. Человека, склонного к подражанию другим или передразниванию других, того, кто гримасничает, кривляется, называют обезьяной: «*По-моему, самый лучший актер – обезьяна*» (Д.Н. Мамин-Сибиряк). Очень некрасивого человека также называют обезьяной, употребляется как бранное слово: «- Ах, ты, обезьяна! Ты у кого спросился-то?» (А.Н. Островский).

Неуклюжего, неповоротливого человека шутливо называют **медведь**, ср. болг. **Мечка** – ‘**тромавост**’.

Для экспликации таких личностных качеств, как скользкость, ненадежность («Он скользкий, ненадежный человек») используется зооним **уж**. Русские выражения «Извиваться ужом» имеют переносное значение ‘лстить, хитрить, подхалимничать, добиваясь чего-нибудь’, «Ползти ужом» – ‘лестью, хитростью, подхалимством добиваясь чего-нибудь’: «*До хорошего местечка доползешь ужом*» (Н.А. Некрасов). Эмотивная коннотация данного зоонима отсутствует в болгарском языке (нулевая коннотация). В болгарском языке зооним **уж** ср. болг. **слепок** не используется при обозначении качеств человеческой личности.

Зооним **удав** имплицитно подразумевает признаки умиротворенности, спокойной уверенности в собственных силах, превосходства: «Смотрит как удав на зайца».

Об отвратительном, дурном мужчине в бранном тоне скажут как о **гаде**: «Такого гада, как он – поискать». О злой, ехидной, коварной женщине скажут как о **гадюке**. **Лягушкой** назовут женщину низкого роста с короткими ногами и некрасивой фигурой.

Такой признак, как «свободолюбие» присутствует в семантике зоонима **птица**: «Я свободна как птица!». Слово **ворона** в сознании носителей русского языка ассоциируется с такими признаками, как неосторожность, рассеянность. Ворона – ро-

тозей, зевака, растяпа. «Ворон считать» – быть ротозеем. Высказывание «Эх ты, ворона!» приравнивается по смыслу к высказываниям «Эх, ты, шляпа!», «Эх, ты, растяпа!», «Проворонила свое счастье!», «Эх, ты, ворона, не заметила, как кошелек украли». Вспоминается басня И.А.Крылова со словами «*Ворона каркнула во все воронье горло, сыр выпал, И с ним была плутовка такова*». Данные высказывания имеют значение «Ты невнимательная, рассеянная, неосторожная, глупая!». «Ворона в павлиньих перьях» – человек, комически пытающийся казаться более культурным, чем он есть на самом деле, безуспешно старающийся играть более высокую, несвойственную ему роль в обществе. «Ни пава, ни ворона» – человек, отбившийся от своей среды и не приставший к другой. «Белая ворона» – так говорят о ком-нибудь необычном, редком, из ряда вон выходящем: ср. болг. **Гарван** – **‘непредпазливост, оцъства съзнание’**. Что касается гендерной соотнесенности, отметим, что слово «ворона» в одинаковой мере употребимо как по отношению к женщине, так и по отношению к мужчине. По народным представлениям, **ворон** – долго живущая и потому мудрая птица, прозванная в русском фольклоре вещей. Это традиционный персонаж русского фольклора. О черном вороне говорят как о предвестнике смертельной опасности, смерти. С другой стороны, ворон – надежный советчик и помощник, спаситель «доброего молодца», приносящий в клюве живую и мертвую воду.

Слово **павлин** в переносном значении – важный, спокойный, неторопливый, красивый, самовлюбленный, увлеченный самолюбованием человек: «Он распушил перья как павлин: ходит важно». Говоря о женщине, используют в этом случае зооним **пава**: «*Выступает словно пав*» (А.С. Пушкин); «*Она обыкновенно входила... нет! вливалась, мерно двигая головою, как пав*, в комнату, становилась посередине, как-то странно вывернув одну ногу и придерживая двумя пальцами конец спущенного рукава» (И.С.Тургенев). Пáva – это женщина с горделивой осанкой и плавной походкой: «*Свою будущую супругу Мишенька рисовал в воображении не иначе, как в виде высокой, полной, солидной и благочестивой женщины с походкой как у павы и почему-то непременно с длиною шалью на плечах*» (А.П.Чехов).

О красивом, высоком, смелом мужчине в России и Болгарии говорят как о **соколе, орле**. Сокол в болгарском языке расценивается как зоркий, защитник (имеет положительные коннотации): **Сокол** – **‘кураж, красота’**. Орлом в болгарском языке называют не только храброго и отважного мужчину, но и того, кто занимается грабежом, грабителя: **орел** – **‘храброст, отвага’** (имеет положительные и отрицательные коннотации). Говоря о мужчине, который «Смотрит орлом», русские имеют в виду, что он смотрит горделиво, грозно.

Что касается женских положительных качеств (красоты, грациозности, величия, стройности), используется зооним **лебедь** в русском, болгарском языках: ср. болг. **Лебед** – **‘красота, строен, верен, величествен, красив’**. В России лебедь ассоциируется также с верностью, кульминацией в достижении поставленной цели: ср.: **‘лебединая верность, песня’**. В народно-поэтическом отражении это мифологический и поэтический образ красавицы-женщины: «*Лебедь белая молчит и, подумав, говорит*» (А.С. Пушкин), а также ласкательное обращение к женщине: «*Сядь, лебедь, сюда ближе*» (Н.С.Лесков).

Зооним **соловей** имеет одобрителный коннотативный признак «красноречивости». Сладкоголосого человека, обладающего искусством красноречия, с чистым, красивым, преимущественно высоким голосом, славящегося своим искусством пения, красивыми публичными выступлениями, называют соловьем не только в России, но и в Болгарии: «Поет как соловей». Такой человек может быть красноречив вплоть до лжи: «Ради красного словца не пожалеет и отца!»: ср. болг. **Славей** – ‘красноречив, добър, певец’.

Зооним **голубь** имеет коннотации «мира», «любви». **Голубками** называют в России влюбленную пару, ср. болг. **неразделни** – **гольбчета**. Голуби – ласковое обращение: «Эх, вы, голуби! выносите! – крикнул ямщик на лошадей».

В русской, болгарской культурах зооним **аист** несет в своем значении одобрение. Считается, что **аисты** приносят детей: ср. болг. **Щъркел** – ‘предвестник на пролетта’.

О задорном, заносчивом, драчливом, крикливом человеке; забияке говорят как о **петухе**: ср. болг. **Петел** – ‘войнственность, наперен’.

Человека, повторяющего чужие мысли, не имеющего собственного мнения, пренебрежительно называют попугаем. **Попугай** – бестолковость: ср. болг. **Папагал** – ‘глупав’.

В русском и болгарском языках **кукушкой** называют женщину, не воспитывающую своих детей, что имеет, несомненно, отрицательные коннотации: ср. болг. **Кукувица** – ‘лекомисленост’.

Зооним **змея** имеет в своем значении коннотации «коварство», «злость», «враждебность», «ехидство» не только в русском, но и в болгарском языках: ср. болг. **Змия** – ‘хитър, злоба, враждебност’: «*Не человек – змея!*» А.С.Грибоедов, «*Змея подколодная*».

Зооним **рыба**, имеет в русском менталитете коннотации «немногословности», ср.: «Он нем как рыба». В болгарском языке данный зооним имеет сходные коннотации: ср. болг. **Риба** – ‘мълчалива, глупава’. Кроме того, так, в пренебрежительной форме, говорят о человеке вялом, неэнергичном, равнодушном, бесстрастном, не имеющем характерных, отличительных индивидуальных свойств: «Ни то, ни се, ни рыба, ни мясо».

Говоря о человеке как о **жуке**, в России его наделяют такими качествами, как «изворотливость», «пронырливость»: ср. болг. **Бръмбар** – ‘находчивост’.

Зооним **бабочка** имплицитный семантический признак ‘легкомыслие’, в русской культуре наделяется неодобрителными коннотациями: Ср.: «Ночная бабочка» (о женщине легкого поведения). В то же время бабочкой в просторечии ласково называют молодую нарядно одетую женщину: «*Нарядна, как бабочка летом*» М.Ю.Лермонтов. ср. болг. **пеперуда** в болгарском языке имеет положительную оценку – так говорят о привлекательной, красивой, нарядно одетой женщине.

Зооним **муравей** имплицитно признает признаки ‘трудолюбие’, ‘работоспособность’ и имеет положительную оценку в обоих языках, ср. болг. **Мравка** – ‘работи, трудолюбива’.

Называя женщину **пчелкой**, подчеркиваются такие ее качества, как работоспособность, усердие, что имеет, вне всякого сомнения, положительную оценку в обоих языках: ср. болг. **Пчелите** – ‘**трудолюбива, работничка**’.

Таким образом, все множество эмотивной лексики, в данном случае зоонимов, ярко демонстрирует национальную картину чувств. Образы, лежащие в основе многих значений зоонимов, при конкретной реализации в разных языках, имеют национально-специфический характер. Ориентированные на одно и то же реально существующее животное, зоонимы представляют его эталоном разных качеств и свойств в различных культурах. Язык – это явление духовной культуры человечества, одна из форм общественного сознания. Своеобразие языка как формы общественного сознания состоит в том, что, во-первых, язык наряду с психофизиологической способностью отражать мир, является предпосылкой общественного сознания; во-вторых, язык представляет собой семантический фундамент и универсальную оболочку разных форм общественного сознания. Как показал проведенный в данной статье анализ, наряду с одинаковыми или очень близкими ассоциативно-образными названиями животных, земноводных, птиц, рыб, насекомых, использующихся в переносном значении, мы наблюдаем и некоторые расхождения в сопутствующих тому или иному зоониму эмотивных коннотациях в русском и болгарском языках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Большой толковый словарь синонимов русской речи. Под ред. Л.Г. Бабенко. – М.: АСТ – ПРЕСС КНИГА. 2010

Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова. М., 1947.

Шаклеин В.М. Линвокультурная ситуация и исследования текста / Общество любителей российской словесности. М., 1997.

Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2010.

Виноградова С.Б.
Вологодский институт развития образования
г. Вологда (Россия)

Драчева Ю.Н.
Вологодский государственный педагогический университет
г. Вологда (Россия)

S.B Vinogradova
Vologda Institute of Education Development
Vologda (Russia)

Y.N. Dracheva
Vologda State Pedagogical University
Vologda (Russia)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КУЛЬТУРНЫХ ТЕКСТОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

REGIONAL KEY CULTURAL TEXTS IN THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

В статье рассматривается понятие *ключевого культурного текста* как основы обучения русскому языку как иностранному, проводится сопоставление этого понятия с различными текстовыми и внетекстовыми категориями (прецедентный текст, культурный текст), обосновывается важность изучения обучающимися ключевых культурных текстов для постижения русской культуры и русской языковой картины мира. Авторами вводится понятие *регионального ключевого культурного текста*, которое позволяет связать обучение русскому языку как иностранному с изучением локальной языковой картины мира. На основе анализа творчества вологодских поэтов Н. Рубцова и Н. Клюева предлагаются две ступени изучения (то есть разделение на два уровня сложности) региональных ключевых культурных текстов с целью знакомства обучающихся русскому языку как иностранному с языковой картиной мира Русского Севера.

The article is dealing with the concept of *key cultural text* as a basis for teaching Russian as a foreign language, this concept is compared with a variety of textual and extra-textual categories (such as precedent text, cultural text), the importance of studying key cultural texts with the view of comprehending Russian culture and Russian language picture of the world. The authors introduce the concept of *regional key cultural text* that links teaching Russian as a foreign language with the study of the local language picture of the world. Based on the analysis of poems by Vologda poets N. Rubtsov and N. Klyuev the authors offer two levels of studying regional key cultural texts (according to the separation by two levels of difficulty) to give the students a notion of the Russian North language picture of the world.

Ключевые слова: ключевой культурный текст, региональный ключевой культурный текст, обучение русскому как иностранному, языковая картина мира, Н. Рубцов, Н. Клюев.

Keywords: key cultural text, regional key cultural text, teaching Russian as a foreign language, language picture of the world, N. Rubtsov, N. Klyuev.

Проблемы изучения лингвострановедения всегда являлись неотъемлемой частью методики преподавания русского языка как иностранного, в настоящее же время отмечается преобладание культурологического подхода к обучению русскому языку над коммуникативным. Изучение русского языка как иностранного предполагает знакомство обучающихся с культурой и менталитетом русского народа. Полное овладение русским, как и любым другим иностранным языком, возможно только при условии глубокого постижения национальной культуры, что достигается, во-первых, погружением в эту культуру, общением с носителями изучаемого языка, и, во-вторых, работой с текстами, созданными в рамках этой культуры.

Культура и текст – неразрывно связанные понятия. *Культуру* образно называют «сводом вербальных и невербальных *культурных текстов* прошлого» [Флиер, 2000, с. 86]. Культурный текст всегда обладает категорией интертекстуальности (Ю. Кристева, М.М. Бахтин). *Вербальные культурные тексты* включают в себе опыт людей, создавших их, долго остаются актуальными для общества и во многом определяют его будущее. В то время как собственно *культурный текст* является семиотической категорией, *ключевой вербальный культурный текст* функционирует также как лингвострановедческий феномен и в этом своем значении используется в методике преподавания русского языка как иностранного для решения ряда проблем, связанных с повышением лингвокультурологической компетенции обучающихся. Ключевые (облигаторные) культурные тексты как лингвострановедческий феномен определяются как тексты, которые содержат национальный образ мира. Они одновременно являются объектом восприятия и средством обучения языку.

Большое значение при изучении ключевых культурных текстов имеет фоновая информация, значимость которой исследователи расширяют от *фоновой лексики* (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) на уровне языковых единиц до общетекстовой категории, связанной с понятием *смысловой скважности* текста (Н. И. Жинкин), *лакунарности* текста (Т.М. Балыхина, Г.А. Антипов и др.). Необходимость развития фоновых знаний обучающихся заключается не только в получении лингвострановедческих сведений, позволяющих заполнять пробелы, лакуны, смысловые скважины текста, но и в том, чтобы «вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 30].

Понятие *ключевой культурный текст*, семиотическое, культурологическое по специфике использования, во многом пересекается с психолингвистическим понятием *прецедентный текст* (термин Ю.Н. Караулова). В методике преподавания русского языка как иностранного прецедентные тексты считаются базовым компонентом учебной модели русской культуры (см. [Арапова, 2009]).

Знакомство с русской культурой через ключевые культурные тексты дает возможность проникнуть в суть русской ментальности, а также понимать многие прецедентных текстов. Особое значение для реализации этой задачи имеет чтение аутентичных произведений художественной литературы. М.Ю. Лотман писал, что общение культур заключается в пересказе текстов одной культуры метаязыком другой культуры [Лотман, 1992].

Отмечая, что в целом российская культура характеризуется литературоцентричностью [Купина, Литовская, 2009; Арапова, 2009], исследователи выделяют ключевые культурные тексты чаще именно как прецедентные тексты, то есть самые употребительные, известные всем носителям русской культуры: от фольклорных текстов, сказок (прочтение «Репки» или «Журучки Рябы» может быть весьма специфичным) до произведений русской классической литературы (например, творчество Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева и др.) (см. [Литовская, 2012]). В нашем понимании ключевой культурный текст также всегда является прецедентным текстом, но не любой прецедентный текст обладает таким широким спектром лингвострановедческих ассоциаций, чтобы его можно было бы признать носителем особых ценностных категорий.

Обучение русскому языку как иностранному ориентировано в большей степени на освоение русской национальной культуры в целом, но в настоящее время с развитием региональных центров обучения русскому языку как иностранному, их растущей востребованностью стало возможным говорить о регионализации обучения русскому языку как иностранному (см., например, [Новикова, 2007]), что не только выгодно в плане экономического развития региона, но и методически целесообразно, поскольку предлагает больше путей для вовлечения обучающихся в культурно-языковую концептосферу локального варианта национального языка.

Исследователи указывают на то, что региональная языковая картина мира в деталях отличается от общерусской языковой картины мира, поскольку регион – это многогранное сложное явление, это «текст, который сам себя пишет», «субъект, формирующийся и реализующий себя в ходе самоопределения» [Каганский, 1997; Хлышова, 2008]. Языковая картина мира жителей Вологодской области и локальный (диалектный) вариант русского национального языка Вологодской области (вологодские говоры) давно являются объектами внимания ученых, в исследованиях которых подчеркиваются особенности способов категоризации и концептуализации действительности, специфика мировосприятия жителей региона, выражаемая в текстах различного характера.

Традиционно в методике преподавания русского языка как иностранного *текст* занимает центральное место, чтение и понимание текста – одна из целей обучения русскому языку, поэтому в процессе регионализации обучения русскому языку как иностранному требуется уделять особое внимание к отбору ключевых культурных текстов для изучения в иностранной аудитории.

В составе корпуса национально-культурных текстов (ключевых культурных текстов) мы предлагаем выделять региональные (локальные) культурные тексты, то есть такие тексты, которые отражают локальную языковую картину мира и традиционную систему ценностей, характерную для жителей отдельного региона. Отборные ключевые культурные тексты региональной направленности предлагаются для комментированного чтения в неадаптированном виде на занятиях по изучению русского языка как иностранного.

Вологодский край дал множество образцов словесной культуры, которые аккумулируют национальную картину мира, часто содержат особенности языковой картины мира жителя Русского Севера. Творческое наследие К.Н. Батюшкова, В.Т. Шаламова,

В.И. Белова, Н.А. Клюева, Н.М. Рубцова, О.А. Фокиной, А.Я. Яшина творения свят. Игнатия (Брянчанинова) и др. представляется нам неисчерпаемым источников региональных ключевых культурных текстов. Использование комментированного чтения региональных текстов на занятиях со студентами-инофонами позволяет показать, каким образом концептуализируются и категоризируются фрагменты действительности в региональной языковой картине мира, привлечь внимание к некоторым значимым аспектам региональной (в том числе диалектной) концептосферы, а также дать характеристику традиционным аксиологическим представлениям жителей Русского Севера.

Рассмотрим функционирование концепта <крест> в диалектной языковой картине мира (на примере вологодских говоров) и в творчестве двух вологодских поэтов: Н. Рубцова и Н. Клюева. Этот концепт значим для анализа как ценностных характеристик, так и в целом культуры жителей Русского Севера, так как «крестообразное расположение вещей во внешнем мире выявляло их внутренний смысл» [Степанов, 1997, с. 108]. *Крест* предстает как знак, внешнее выражение которого не менее важно, чем его внутреннее содержание.

Концепт <крест> включает в себя множество смыслов и способов их выражения, но мы остановимся преимущественно на анализе употребления слов диалектного корневого гнезда с вершиной *-крест-* // *-крест-* // *-крещ-* // *-кст-* // *-хрест-* // *-хрест-* // *-хресть-* в речи жителей Русского Севера и на характеристике языкового выражения этого концепта в поэзии Н. Рубцова и Н. Клюева: корневого гнезда с вершиной *-крест-* // *-крещ-*, в состав которого входят преимущественно общерусские слова.

В диалектной языковой картине мира *крест* предстает знаком пространственно-временного, предметного, сакрального и социального маркирования.

Общерусская лексема *крест* и ее производные используется в говорах как символ христианской веры (нательный крест, могильный крест, а также в значении ‘крестное знамение’), в переносном значении ‘испытания, старания’, в значении ‘крестообразная фигура или предмет’ и пр.: *Все на ердан ходили, с иконами, крестами; Все кресты дозванница изломаны, дак не найти; Да я уж и домовину себе построил, и крест смастерил, и ограду сделал; Дочь мне послала крестик; На свадьбу дак дrochenу пекли – два большушские пирога из белой муки. Убасят крестиками и всяким; В крестовину-то, где палки пересекаются, зуб забиваю. Он землю-то и боронит; Колосники ложили на самое дно квасника в виде креста, а на них соломку, чтобы лучше отцеживала квас; [Картотека СВГ]. Представляет также интерес использование этой лексемы для обозначения места захоронения: арх. *креста* ‘могила’: *Батюшка, благослови кресту копать* [СРНГ, 15, с. 226].*

Предметное выражение концепта <крест> не ограничивается в диалектной языковой картине мира собственно крестом как православной атрибутики, используемой в обряде погребения. В качестве корневой морфемы *-крест-* входит в структуру наименований предметов, используемых в повседневном обиходе, но эти предметы носят тем не менее потенциально сакральный характер: *крестица* ‘приспособление для сушки льна’ [СВГ, 3, с. 124], *крестоватик* ‘снопы льна, связанные крестна-крест для просушки’ [СВГ, 3, с. 124], *крестушка* ‘небольшая копна, в которую сено сложено крест-накрест’ [СВГ, 3, с. 124], *крестовый* в различных сочетаниях,

связанных с сельской строительной терминологией: *крестовый дом* ‘большой дом, разделенный на четыре части внутренними капитальными стенами’ [СВГ, 3, с. 124], *крест* и *крест* ‘оконная рама’ [СВГ, 3, с. 123], *крестец* ‘светец (подставка для лучины)’ [СВГ, 3, с. 124], *крест* ‘вершина дерева’ [СРНГ, 25, с. 224], *крестик* ‘верхушка ели’ [СРНГ, 25, с. 227] и др.

В языковой картине мира севернорусского крестьянина можно найти многочисленные примеры пространственного отражения концепта <крест>: *кресты* ‘перекресток’: *На крестах машина стоит*, ‘лестница’: *Высокие кресты ведут на потолок*, ‘место соединения лавок в переднем углу крестьянского дома’: *А мы его на кресты посадили* [СВГ, 3, с. 124], ср. *крестовая дорога* ‘перекресток’ [СВГ, 3, с. 124], ср. *крест* ‘перекресток’: *Среди широкой улицы, на кресте мы остановимся* [СРНГ, 25, с. 225], *кресты* ‘перекресток дорог’: *На кресты слушать пошли* (святочное гадание) [Дилакторский, 2009, с. 216] и др.

В ряде примеров крест представляет собой сакральный знак, элемент защиты. В народной культуре, для которой характерно двоемирие, двоеверие, двукультурность (подробнее см. [Степанов, 1997, с. 463]), крест служит оберегом и ограждает мир живых («чистый» мир) от мира духов («нечистый» мир): *прекрестать* ‘закрыть входные двери при помощи двух палок, наложенных крест-накрест и указывающих на то, что дома никого нет’ [СВГ, 8, с. 52], *закрестить* ‘завязать крест-накрест’, ‘запереть что-либо с помощью двух палок, поставленных крест-накрест’ [СВГ, 2, с. 124].

Крест маркирует не только пространство, но и социальное окружение по принципу «свое-чужое», «свой-чужой». Так, посредством отнесения к кресту, обряду крещения в говорах маркируются социальные связи; *крест* обнаруживает духовные (религиозные) или родственные связи между людьми: *окрестник* ‘крестник’: *Мой окрестник далеконько живет*; *окрестница* ‘крестница’: *Я у крестного окрестницей была* [Картотека СВГ]; *крестка* и *крестка* ‘женщина, участвующая в обряде крещения, крестная’, ‘родная сестра’ [СВГ 3, с. 124]; *хрестник* ‘крестный сын’ [СВГ, 11, с. 209]; *хрестница* ‘крестная дочь’ [СВГ, 11, с. 209]; *хрестна*, *хрестная* ‘крестная мать’ [СВГ, 11, с. 209]; *хрестный* ‘мужчина, участвующий в обряде крещения’ [СВГ, 11, с. 209] и др. За счет расширения семантического объема лексемы производные слова могут обозначать более обобщенные понятия: *крестовая* фольк. волог. ‘обращение к подруге или вообще ко всякой женщине’ [СРНГ 25, с. 231] (ср. *крестовой* ‘человек, обменявшийся в знак дружбы крестом с другим человеком’ [СВГ 3, с. 124]), *крестьянин* / *крестьянка* ‘крещеный человек’ [Даль, 1978]; *крещеный* ‘человек’ [СВГ, 3, с. 125].

Крест как временной маркер выступает в таких лексемах, как прилагательное *среднокрестный* в сочетании *среднокрестная неделя* ‘неделя, предшествующая празднику Крещения’ [СВГ, 9, с. 124], весьма значимого для религиозной обрядовости жителя Русского Севера (см. подробнее о *средокрестном дне* [Очерки русской народной культуры, 2009]).

Обрядовое значение креста выражается посредством глагольных лексем, при этом важно учитывать аспект социализации: *крещать* ‘крестить’ [СВГ, 3, с. 124]; *покрещать* ‘совершать обряд крещения над кем-либо, крестить’ [СВГ, 7, с. 131]; *окрещать*

‘крестить’ [СВГ, 6:47]; *кстить* ‘крестить’ [СВГ, 4, с. 9]; *окстить* ‘окрестить’ [СВГ, 6, с. 48]; *кститься* ‘делать рукой жест креста, креститься’ [СВГ, 4, с. 9]; *перекстить* ‘перекрестив, благословить; перекрестить’ [СВГ, 7, с. 38]; *перекрещать* ‘дать другое имя, название, переименовать’ [СВГ, 7, с. 38] и др. Представляет большой интерес функционирование лексемы *окститься* с рядом взаимосвязанных значений: ‘принять обряд крещения’, ‘перекреститься’, ‘удержаться от какого-либо действия’ [СВГ, 6, с. 48]. Развитие значение здесь могло происходить по модели «усвоение социальных / религиозных норм» → «повседневное следование норме» → «сверхподчинение норме», связанное с охранной функцией *креста* в народной культуре.

Крест может восприниматься и как угроза, опасность. Исследователи подчеркивают отношение к кресту как «знаку беды», «знаку скорби», что обусловлено «ролью креста как орудия Христовых страданий» [Листова, 2009, с. 582]. В речи жителя Русского Севера функционируют лексемы отражающие этот оттенок значения: ср. *крестить* ‘бить, колотить’: *Как начну тебя этой палкой крестить* [Дилакторский, 2006, с. 215]; *хрестать* ‘бить, колотить’ [СВГ, 11, с. 209]; (*мой*) *крестник* ‘побитый, поколоченный мною человек’ [СРНГ, 25, с. 229]; *крестный* ‘человек, побивший кого-либо относительно этого побитого’ [СРНГ, 25, с. 230].

Таким образом, в диалектной речи Русского Севера *крест* – это жизненный круг человека, его рождение, судьба, смерть, посмертное воздаяние (ср. *хрестьянство* ‘жизнь, житье’ [СВГ, 11, с. 209]; *крест* ‘удовольствие, радость’ [СВГ, 3, с. 124]).

В художественном мире Н. Рубцова понятие *креста* несколько отдалается от космогонического, философского, религиозно-символического его прочтения, так как преломляется через фольклорное, народное, диалектное, то есть региональное его представление. *Крест* можно назвать пространственно-временными и аксиологическими координатами поэзии Рубцова. Именно крестом в поэтическом мире Рубцова отмечаются основные вехи человеческой жизни: жить *открест*, в *окрестности*, быть крещеным, получить имя, быть награжденным *добрым крестом*, иметь непостыдную кончину. Перекресток же предстает распутьем судьбы: «*А вот болотина. / Звериный лес. / И снова узкие / дороги скрещены, – / О, эти русские / Распятыя вещие!*» («В лесу»)

В пророческом предвидении Рубцов писал: «*Я умру в крещенские морозы*», предрекая собственную судьбу. *Крещенские морозы* остаются символом смерти в его поэтическом творчестве: «*Идет процессия за гробом. / Долга дорога в полверсты. / На тихом кладбище – сугробы / И в них увязшие кресты... / Трещат крещенские морозы. / Идет народ... Все глубже снег. / Все величавее березы. / Все ближе к месту человек...*» («Последний путь»). Отметим, что крестом заканчивается не только жизнь человека, но и поэтическое творчество: «*И крест чернильный, / Словно крест могильный, / Уверенно поставил на стихах*» («Пусть поют поэты!»).

Несмотря на то что *крест* как символ смерти завершает жизненный путь: «*До конца, / До тихого креста / Пусть душа / Останется чиста!.. / Пусть она / Останется чиста / До конца, / До смертного креста!*» («До конца»), этот же *крест* предстает как награда и благо: «*Где я зарыт, спроси / Жителей дальних мест, / Каждому на Руси / Памятник – добрый крест!*» («Плыть, плыть...»).

Крест, маркирующий пространство, в поэзии Рубцова предстает как *окрестность*, то есть малая родина: «...По лесам, в **окрестностях** Ветлуги, / Где гулял когда-то Ляля грозный... / Где навек почил он за оградой, / Под **крестом**, сколоченным устало...» («Разбойник Ляля (Лесная сказка)»); «Было все – любовь и радость. / Счастье грезилось **окрест**. / Было все – покой и святость / Невеселых этих мест...» («Наслаждаясь ветром резким»); «В потемневших лучах горизонта / Я смотрю на **окрестности** те, / Где узрела душа Ферапонта / Что-то Божье в земной красоте» («Ферапонтово»).

Именно в выражении отношения к малой родине / окрестности обнаруживаются моральные качества человека: «– Так что же нам делать, узнать интересно... / – А ты, – говорит, – полюби и жалей, / И помни / хотя бы родную **окрестность**, / Вот этот десяток холмов и полей...» («Жар-птица»).

Крест как угроза, опасность воспринимается в поэтическом мире Н. Рубцова через образы птицы, самолета, свастики. Ср.: «Хриплым криком / Тревожа гробницы, / Поднимаются, / Словно кресты, / Фантастически мрачные / Птицы, / Одинокие птицы пустынь» («В пустыне»)

Ярчайшее языковое выражение концепт <крест> получает в известном стихотворении Н. Рубцова «Видения на холме»: «Россия, Русь! Храни себя, храни! / Смотри, опять в леса твои и доли / Со всех сторон нагрянули они, / Иных времен татары и монголы. / Они несут на флагах черный **крест**, / Они **крестами** небо **закрестили**, / И не леса мне видятся **окрест**, / А лес **крестов** / в **окрестностях** / России... / **Кресты, кресты...**».

В этом стихотворении слились разные стороны восприятия и выражения *креста* в творчестве Рубцова. Описание внешнего врага с черным крестом на флагах и на крыльях самолетов, сулящего беды нашей Родине, смерть и разрушение, перекликается с символом креста как тяжелой судьбы России, внутренней ее неустроенности и ее страдании как пути к очищению и возрождению.

В художественном мире Рубцова крест преобразовался от древнего мифологического символа и Креста Христова в крест отдельного человека, а также в крест (как судьбу-страдание) Родины, так как в творчестве Рубцова «любовь к Родине, к своим землякам приобретает религиозный смысл, поскольку она властвует над жизнью и смертью, побеждает смерть» [Яцкевич, 2009].

Православное по своей сути языковое выражение концепта <крест> в творчестве Рубцова сочетается с символической (христианской преимущественно) трактовкой этого концепта в поэзии Н. Клюева, одного наиболее самобытных русских поэтов XX века. В творчестве Клюева сохраняются традиции древнерусской литературы, оно связано с культурой старообрядчества, фольклором, диалектами русского языка. Произведения Клюева следует отнести к таким культурным текстам, восприятие которых студентами-инофонами требует очень высокого уровня владения русским языком. Возможно предложить использовать для сравнительного анализа переводы Джона Глэда, поскольку это поможет обучающимся русскому языку как иностранному обнаружить своеобразие поэзии Н. Клюева: например, это поможет осознать внутреннюю форму архаических и экзотических слов, найти церковнославянизмы и библеизмы в произведениях Н. Клюева.

Трудности анализа и комментирования произведений Клюева связаны с тем, что его произведения отличаются семантическим синкретизмом, обратимостью образов сравнений, сложностью системы художественных образов. Это можно показать на примере взаимодействия слов тематических групп «Человек» и «Строения». С одной стороны, для создания олицетворенного образа избы часто используются слова тематической группы «Человек»: «*А и что ты, изба, пошатилась, / С нарежа-угара, аль с выпивки, / Али с поздних просонок расхамкавшись, / Вплоть до ужина чешешь пазуху, / Не запрешь ворот – рта беззубого, / Креня в сторону шолом-голову?»*; «*Оттого я, свет, шатуном гляжу, / Не смыкаю рта деревянного...*» («Что ты, нивушка, чернешенька...»). С другой стороны, слова группы «Строение» используются как объект сравнения в создании образа человека: «*Напрасно ставнями ушей / Я хлопал, напрягая слух, – / В дом головы не лился дух, / И в сердце – низенькой светлице, / Как встарь, молчальницы-сестрицы / Беззвучно шили плат жемчужный*» («Был светел царский сад...»).

В художественно-поэтическом мире Н. Клюева *крест* занимает очень важное место. Наряду с такими понятиями, как душа, ад, грех, рай, чудо и др. *крест* входит в тематическую группу «Духовный мир, вера, церковь» [ПСНК, 2007, с. 2017]. Сама лексема *крест* достаточно частотна (82 иллюстрации, ср. *душа* – 192, *чудо* – 17, *святой* – 70, *грех* – 17), намного реже используется лексема *крестик* (2), употребляются прилагательные *крестный* (8), *крещатый* (2), *бескрестный* (1), *безкрестный* (1), глаголы *крестить* (3), *креститься* (4), *откреститься* (1), *перекрестясь* (1) и др.: «*По зыби едет луны телега, / Кит-рыба плещет, и яро в нем / Пророк Иона грозит крестом*», «*Егорию с селезня пишется конь, / Миколе – с крещатого клена фелонь, / Успение – с перышек горлиц в дупле, / Когда молотьба и покой на селе. / Распятие – с редьки, – как гвозди креста, / Так редечный сок опалает уста*» («Погорельщина»); «*В серых избах, в казематах / В нестерпимый крестный час / Смертным ужасом объятых / Не отыщется меж нас*» («Александру Блоку») и др.

Значимым является лексически или морфологически выраженное отсутствие креста «*На раките зозулит зозуля: / Как при батыре-есауле...*» / Ты, зозуля, не щемил печенки / У гнусавой каторжной девчонки! / Я без чести, без креста, без мамы, / В Звенигороде иль у Камы / Напилась с поганого копытца, / Мне во злат шатер не воротиться!» («Погорельщина»), «*Я же – в избе и в хлеву / Ткал золотую молву, / Сирин мне вести носил / С плах и бескрестных могил*» («Песнь солнценосца»).

Крест в поэзии Н. Клюева является символом-архетипом: «*Так погибал Великий Сиг, / Заставкою из древних книг, / Где Стратилатом на коне / Душа России, вся в огне, / Летит ко граду, чьи врата / Под знаком чаши и креста!*» («Погорельщина»). В поэтических произведениях Н. Клюева, как и стихотворениях Н. Рубцова, мы можем найти употребление лексем *крест* как вещественного выражения, так и символического обозначения христианской веры: «*«Безответным рабом / Я в могилу сойду, / Под сосновым крестом / Свою долю найду». / Эту песню певал / Мой страдалец-отец, / И по смерть завещал / Допевать мне конец*» («Безответным рабом...»); «*Светлый отрок – лесное молчанье, / Помолясь на заплаканный крест, / Закатилось в глухое скитанье / До святых, незапятнанных мест*» («Обозвал тишину глухоманью...»).

Анализ лексической синтагматики и парадигматики в произведениях Н. Клюева показывает, что его поэтическая фразеология опирается на культурно-исторические, мифологические, религиозные и национально-специфические представления о картине мира (*мать-борозда, мать-дуброва, мать-изба, мать-печь, мать-печальница, мать-пустыня* и пр.). Истоками поэтических образов Клюева служат русская классическая поэзия и поэзия Серебряного века, богословские труды, иконопись и светская живопись, народное искусство. Ср., например, «*По стене, как зернь, пройдут зарубки: / Сукрест, лапки, крапица, рядки, / Чтоб избе-молодке в красной шубке / Явь и сонь мерещились – легки*» («Рождество избы»), ср. диалектные наречия *сукрест* и *сукресть, сукрест-накрест, в сукрестки* со значением ‘крест-накрест’: *Дрова в печку сукрест-накрест полагать надо; Сукрест-накрест ходит, ворожит; Над моим домом провода сукрест-накрест идут; Четыре отметинки от ветра в сукрестки* [СРНГ, 42, с. 214]; *сукрес на-крес* ‘крест-накрест’: *Мы здоровались с ним сукрес на крес, значит быть свадьбе* [Дилакторский, 2006, с. 488]

Поэтические тексты Н. Клюева отражают символическое значение креста как страдания, как пути достижения Высшего знания, духовного прозрения: «*Чтоб на Божьем аналое / Сокровенное читать, / Надо тело молодое / Крестным терном увенчать*» («Как звезде, пролетной тучке...»). Само творчество представляется Н. Клюеву как крестный путь поэта: «*Обливаясь кровавым потом, / Я несу стихотворный крест / К изумрудным / Лунным воротам, / Где напевы как сонм невест*» («В шестнадцать – кудри да посиделки...»).

Приоритетными задачами для исследователей региональных текстов в настоящее время является выработка критериев отбора текстов в соответствии с уровнями владения русским языком иностранцами и создание методических рекомендаций, в том числе лингвострановедческого плана, для осуществления комментированного чтения неадаптированного текста региональной направленности на занятиях по изучению русского языка как иностранного.

Таким образом, культурологически ориентированное обучение русскому языку посредством ключевых культурных текстов представляется оптимальным путем знакомства обучающихся с менталитетом русского народа, включением в чужую (другую) языковую картину мира. Использование региональных ключевых культурных текстов при обучении русскому языку как иностранному помогает лингвокультурологической адаптации иноязычных студентов к региональной русской языковой картине мира и способствует повышению их уровня культурологической компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Антипов Г.А. Текст как явление культуры / Г.А. Антипов, О.Н. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1989. 197 с.
- Арапова О.Г. Прецедентные тексты и перспективы из изучения в практике преподавания РКИ / О.Г. Арапова // Вестник ЦМО МГУ. № 4. 2009. С. 35–41.
- Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов / Т.М. Балыхина. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.

- Верещагин Е.М.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Русский язык, 1990. 247 с.
- Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1–4 / В.И. Даль. М., 1978. (Даль)
- Дилакторский П.А.* Словарь областного вологодского наречия. По рукописи П.А. Дилакторского 1902 г. / П.А. Дилакторский. СПб.: Наука, 2006. 677 с.
- Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. М., 1982. 157 с.
- Каганский В.* Методологические основания регионального анализа как культурной практики / В. Каганский // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения: сборник. Вып. 3. М., 1997. С. 115.
- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. М.: Наука, 1987. 264 с.
- Купина Н.А.* Массовая литература сегодня: учебное пособие для вузов / Н.А. Купина, М.А. Литовского, Н.А. Николина. М.: Флинта: Наука, 2009.
- Листова Т.А.* Православная атрибутика в русской народной культуре // Очерки русской народной культуры / отв. ред. и сост. И. В. Власова. М.: Наука, 2009. С. 575–614.
- Литовская М.А.* Ключевые тексты русской литературы в программе преподавания русского языка как неродного // Филология и культура. № 2 (28). 2012. С. 68–71.
- Лотман Ю.М.* Избранные статьи: в 3 т. Т.1. Статьи по семиотике и топологии культуры / Ю.М. Лотман. Таллин: Александра, 1992. 479 с.
- Новикова Т.Ф.* Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования / Т.Ф. Новикова. Белгород: Бел ГУ, 2007. 434 с.
- Поэтический словарь Николая Клюева. Вып. 1: Частотные словоуказатели / сост. Богданова М.В., Виноградова С.В., Головкина С.Х., Смольников С.Н., Яцкевич Л.Г. Вологда: [б.и.], 2007. 256 с. (ПСНК)
- Рубцов Н.М.* Собрание сочинений: в 3 т. / Н.М. Рубцов / сост., вступ. ст., примеч. В. Зинченко. М.: ТЕРРА, 2000.
- Словарь вологодских говоров. Вып. 1–12 / под ред. Т.Г. Паникаровской, Л.Ю. Зориной. Вологда: ВГПУ, 1983–2007. (СВГ)
- Словарь русских народных говоров. Вып. 1–43 / гл. ред. Ф.П. Филин, Ф.П. Сороколетов, С.А. Мызников. М., СПб.: Наука, 1965–2010. (СРНГ)
- Словарь современного русского литературного языка. Т. 1–17. М.–Л., 1948–1965. (БАС)
- Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
- Флиер А.Я.* Культурология для культурологов / А.Я. Флиер.. М.: Академический проспект, 2000. 496 с.
- Хлыщева Е.В.* Специфика региональной культуры / Е.В. Хлыщева // Фундаментальные проблемы культурологии: в 4 т. Том 4: Культурная политика / отв. ред. Д.Л. Спивак. СПб.: Алетейя, 2008. С. 146–158.
- Яцкевич Л.Г.* «Взойдет любовь на вечный срок...»: христианский идеал любви в поэзии Н.М. Рубцова / Л.Г. Яцкевич // Н.М. Рубцов и православие: сборник статей о творчестве Н.М. Рубцова / сост. В.А. Алексеев. Москва: К единству!, 2009. 431 с.

Волкова А.А.
Томский государственный университет
г. Томск (Россия)

A.A. Volkova
Tomsk State University
Tomsk (Russia)

ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ МЕДИАТЕКСТОВ С ИНОЯЗЫЧНЫМИ ВКРАПЛЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ КОНВЕРГЕНЦИИ

(Исследование проводится при поддержке РГНФ, номер
проекта 11-34-00365a2)

PROBLEMS OF PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF
MEDIA TEXTS WITH FOREIGN ELEMENTS IN A CONVERGED
ENVIRONMENT

(The study is supported by the RHF, project number 11-34-00365a2)

Сегодня практически не существует границы между сетевыми СМИ и традиционной прессой, все более расширяющей свое присутствие в сети. Одной из определяющих тенденций развития информационной сферы является слияние (конвергенция) ранее независимых отраслей, таких, как телекоммуникации, производство аудиовизуальной продукции (контента) и электронных СМИ. «*Конвергенция* (от латинского *convergere* – приближаться, сходить-ся) – термин, уже давно принятый в биологии, этнографии, языкознании для обозначения аналогичных процессов схождения, взаимоуподобления». Контент СМИ в медиаиндустрии определяется как данные в виде текста, звука, зрительных образов или объединения мультимедийных данных. Сегодня информация доходит до потребителя именно в том формате, в каком он захочет ее принять. Сопоставительный анализ рекламно-информационного текста с иноязычными вкраплениями в условиях конвергенции позволил сделать вывод, что стратегия обеспечения понимания быстрее и эффективнее реализуется в интернет пространстве. Проблема адекватного восприятия и понимания иноязычных вкраплений и медиатекста в целом в он-лайн СМИ практически снимается, т.к. пользователь имеет возможность моментально выяснить смысл незнакомого слова, не нарушая процесс чтения.

Today there are practically no boundaries between online media and traditional media, expanding its presence in the network. One of the defining trends of the information sector is the merging (convergence) of previously independent sectors, such as telecommunications, audiovisual products (content) and electronic media. «*Convergence* (from Latin *convergere* – approach, converge) – the term has long been common in biology, ethnography, linguistics to refer to similar processes of convergence, likening». Media content in the media industry is defined as data in the form of text, audio, visual images or combining multimedia. Today, information reaches the consumer in the format in which he wants to take it. Comparative analysis of advertising and informational text with foreign elements in a converged environment led to the conclusion that in the Internet space the strategy for understanding implemented quickly and efficiently. The problem of adequate perception and understanding of foreign elements and media text as a whole in the

online media practically removed as user can immediately find out the meaning of unknown words without disrupting the process of reading.

Ключевые слова: стратегия обеспечения понимания, иноязычное вкрапление, медиа-текст, конвергенция, рекламно-информационный текст.

Key words: strategy for of understanding foreign elements, media text, convergence, advertising and informational text.

Современная медиаиндустрия сегодня расширяет традиционные представления о медиасистеме, так как производство содержательной основы для СМИ становится все более самостоятельным и экономически важным процессом [Вартанова, 2000].

Сегодня практически не существует границы между сетевыми СМИ и традиционной прессой, все более расширяющей свое присутствие в сети. Одной из определяющих тенденций развития информационной сферы является слияние (конвергенция) ранее независимых отраслей, таких, как телекоммуникации, производство аудиовизуальной продукции (контента) и электронных СМИ.

Само слово конвергенция произошло от латинского *convergo* – «сближаю». В английском языке *convergence* означает «схождение в одной точке». Павликова М.М. дает следующее определение, ссылаясь при этом на канадского исследователя СМИ и коммуникаций Дэниса Макуэйла: «Это распространение одного и того же содержательного продукта по разным каналам, разными средствами» [Павликова, 2001, с. 11].

Конвергентная журналистика (от англ. *Convergence journalism*) – это процесс слияния, интеграции информационных и коммуникативных технологий в единый информационный ресурс. Сегодня современные медиа-компании расширяют свой спектр информационных и развлекательных продуктов и используют при этом «новые» формы подачи медиапродукта: он-лайн газета, радио в интернете, веб-телевидение [Вартанова, 1999, с.12].

В широком смысле конвергенция может пониматься не только как взаимное влияние явлений, но и взаимопроникновение технологий, стирание границ между ними, слияние.

А.Г. Качкаева предлагает следующую классификацию конвергенции:

- Конвергенция как бизнес-стратегия медиахолдинга.
- Конвергенция как тактика.
- Конвергенция как «переупаковка».
- Конвергенция в сфере сбора и производства информации.
- Конвергенция как новый вид подачи информации.

Таким образом, конвергенция может пониматься как передача единого контента разными средствами (с помощью текста, звука или видео) и по разным каналам коммуникации (пресса, телевидение, радио, Интернет) [Качкаева, 2010].

Впервые новый подход к деятельности СМИ и определение понятия «система средств массовой информации» были введены Хелемендиком В.С. в 1977 году. В итоге изменяется традиционная система СМИ. Современные газеты, радио, телевидение и Интернет функционируют в мультимедийной среде, где образуется сбли-

жение. Хелемендик В.С. обозначил ведущие принципы координации средств массовой коммуникации: специфичность, систематическое корректирование содержания, функциональная взаимозависимость и необходимость признания общности функций печати, радио и телевидения и их взаимодействия. Это позволило ученому еще в 70-е года прошлого века выдвинуть гипотезу о том, что «со временем организационная структура журналистики изменится и ныне самостоятельная газета, радио, телевидение сольются в своеобразные объединения с общим информационным центром, планированием и измерением эффективности их воздействия на массы» [Хелемендик, 1976, с. 96].

Но лишь в 90-е годы 20 века быстрое внедрение Интернета в обыденную жизнь миллионов людей придало разговорам о конвергенции широкий практический смысл [Варганова, 1999, с.12]. Сегодня одной из наиболее успешных концепций развития медиаиндустрии и отношений между СМИ и аудиторией стало мультимедиа. Специалисты определяют его как «интеграцию двух или более коммуникационных средств и каналов с компьютером» [Burnett, 2004, с.2]. Теперь под словом «мультимедиа» понимается передача информации одновременно несколькими коммуникационными каналами: аудио-, видео-, виртуальными коммуникациями. Поэтому мультимедиа можно представить как единую информационную систему, в основе которой оперирует любые типы СМИ, чьи информационные продукты частично «сливаются» друг с другом.

Благодаря влиянию интернет-технологий многие традиционные жанры стали мультимедийными. В результате появились новые «гибридные жанры» в интернет-журналистике. Процесс влияния интернета на традиционный журналистский текст, в первую очередь, привел к возникновению именно такого гибридного жанра как мультимедийная история. [Качкаева, 2010]. Мультимедийная история или статья – это информационный жанр онлайн-журналистики, сочетающий в себе элементы медиаконвергенции, обладающий свойством интерактивности, состоящей из информационных единиц разных жанров. Феномен мультимедийной истории предполагает, что новостная информация состоит из элементов различных языков: визуальных, текстовых, графических, аудиовизуальных. Если радио позволяет узнать, что произошло, телевидение позволяет увидеть, как это происходило, а газета на следующий день позволяет узнать, почему это произошло, то благодаря влиянию интернета ответы на все эти вопросы содержатся в одном журналистском тексте. В итоге формируется совершенно новый продукт, обладающий уникальными свойствами, технологией производства, особенностями восприятия [Качкаева, 2010].

Мультимедийная история может включать в себя: текст с гиперссылками, видео, фото, слайд-шоу, аудио, инфографика (инфографика – визуальное представление информации), интерактивные формы (голосование, комментарии, рейтинги). Их удобно классифицировать на первичные и вторичные компоненты. К первичным можно отнести текст с ссылками на другие ресурсы, фото, видео или аудио. Без этого не обходится ни один материал. Все остальные являются второстепенными. Если в традиционном жанре заметки текст выполняет первостепенную роль, то в мультимедийной заметке – это не обязательно так. Основную информацию может

нести картинка, фоторяд. Текст выполняет функцию комментария, уточнения, заголовка и т.д.

Контент СМИ в медиаиндустрии определяется как данные в виде текста, звука, зрительных образов или объединения мультимедийных данных. Информация доходит до потребителя именно в том формате, в каком он захочет ее принять.

Сегодня конвергентная редакция считается одной из перспективных моделей развития медиа. Идея самой концепции объединенной редакции заложена в интеграции всех возможных на сегодня форматов медиа-продукта: он-лайн, печатного, мобильного, а также вещательного. Вообще реализация идеи конвергенции подразумевает «новую систему» производства информационного продукта, в котором основной идеей является создание полноценной конвергентной редакции [Качкаева, 2010, с. 47-63]. Теперь такие форматы редакции действуют по принципу трансмедийного повествования, которые обмениваются информацией, анонсами, а также ссылками на материалы СМИ участников самого процесса создания общего информационного продукта. При этом единый информационный центр увеличивает свой потенциал и повышает качество поставляемых новостей, тем самым удовлетворяя потребности различной аудитории.

Особый интерес в контексте обсуждаемой проблемы представляют «глянцевые» журнальные издания – популярные, с высоким качеством полиграфии печатные периодические журналы, а также их медийные «клоны», представленные в мировой сети, а также в видео – и аудиоверсиях. Ср.: печатное издание – журнал «Гламур» и его интернет-версия www.glamour.ru; печатное издание – журнал «Космополитен», а также его видеоверсия (канал СТС) и интернет-версия – www.cosmo.ru; печатное издание – региональный томский журнал «Серебряный кофе» и его интернет-версия и мн. др.

Целевой аудиторией таких «журналов» является ориентированный на современные тенденции слой населения. Основная часть представленного в них материала направлена на репрезентацию новой продукции, популяризацию современной досуговой деятельности, знакомство с «героями нашего времени», с новыми для российского читателя и для российской картины мира реалиями, что обуславливает насыщенность журнальных текстов новой иноязычной лексикой. Закономерно актуализируется проблема взаимодействия адресата и адресанта в процессе порождения и восприятия таких текстов: авторы оказываются перед необходимостью доступно объяснить смысл употребленного слова и суть стоящего за ним явления с целью обеспечить готовность реципиентов к адекватному восприятию текста.

Для успешной коммуникации, с нашей точки зрения, необходимы интеллектуальные усилия всех ее участников. При этом автор, в той или иной мере полагаясь на языковую способность интерпретатора, на его интерпретаторское мастерство [Демьянков, 2001], при создании текста, содержащего иноязычное вкрапление, должен осознавать особую ответственность за обеспечение его понимания: автору нужно спрогнозировать интерпретационную способность реципиента и при необходимости использовать коммуникативные тактики, упрощающие восприятие и понимание текста.

Реализация стратегии обеспечения понимания медиатекстов с иноязычными вкраплениями, в нашем представлении, есть обязательное условие успешности массовой дистантной коммуникации.

Ранее нами была исследована стратегия обеспечения понимания в рамках печатной журнальной коммуникации. Анализ формальных признаков реализации стратегии обеспечения понимания в рекламно-информационных журнальных текстах с иноязычными вкраплениями, позволил выявить пять языковых тактик: тактики дефиниции, перевода, описания, обращения к авторитетному мнению и контекстуальную тактику и одну неязыковую: тактику визуализации. В качестве критерия оценки эффективности коммуникативной тактики, реализующей стратегию обеспечения понимания в рекламно-информационном журнальном тексте, в исследовании принят уровень понимания, который достигается тем или иным способом разъяснения иноязычного вкрапления. К наиболее эффективным (основным) тактикам в ходе анализа отнесены тактики дефиниции, перевода, описания и контекстуальная тактика. Тактики визуализации, обращения к авторитетному мнению отнесены к вспомогательным, так как их использование не позволяет полно и адекватно интерпретировать иноязычное вкрапление.

Целью же данной работы является исследование стратегии обеспечения понимания медиатекстов с иноязычными вкраплениями в условиях конвергенции.

Сопоставительный анализ выявил ряд отличительных качеств презентации интернет версии журнала от печатной версии: доступность во времени и пространстве, экономическая доступность, а главное, мультимедийность текста (см. выше).

Мультимедийный характер текста предполагает активное использование средств невербальной информации. В печатной прессе нет возможности использовать невербальные средства в адекватном объеме в силу разных причин: ограниченность объема, необходимость поддержания низкой себестоимости. Поэтому автор газетного текста прибегает к таким средствам, как варьирование шрифта, использование стилистических возможностей системы пунктуации и структурной организации текста, цветового оформления, использования фотографий и рисунков [Лукина, 2006, с. 205-214]. В контексте проблемы понимания иноязычных вкраплений, тактика визуализации, используемая в печатном тексте, расценивается нами лишь, как вспомогательная.

В мультимедийном тексте имплицитные средства выражения авторского намерения уступают место эксплицитным. В условиях массовой коммуникации доверие к невербальной информации значительно выше, чем к вербальной. Использование невербальной информации позволяет существенно облегчить восприятие и понимание текста (например, фотографии, видеоролики, графики, карты). В связи с этим тактика визуализации, реализующая стратегию обеспечения понимания в рамках он-лайн медиакommunikации, переходит в разряд основных.

Кроме уже выявленных пяти языковых и одной неязыковой тактики в контексте интернет версии журнала можно выявить еще дополнительно ряд коммуникативных тактик и ходов, позволяющих понять значение иноязычного вкрапления, включенного в текст. Интернет-ресурсы расширяют возможности автора в обеспечении

понимания текста реципиентом. Представляется возможным выделить тактику «Обмена мнениями» в рамках реализации рубрики «Форум», «Блог».

Некоторые сайты используют функцию «Он-лайн словарь», когда для получения перевода достаточно подвести курсор на интересующее слово. Данная функция укладывается в коммуникативную тактику «Перевода», где «Он-лайн словарь» – коммуникативный ход.

Так, сопоставительный анализ рекламно-информационного текста с иноязычными вкраплениями в условиях конвергенции позволил сделать вывод, что стратегия обеспечения понимания быстрее и эффективнее реализуется в интернет пространстве. Можно констатировать, что проблема адекватного восприятия и понимания иноязычных вкраплений и медиатекста в целом в он-лайн СМИ практически снимается, т.к. пользователь имеет возможность моментально выяснить смысл незнакомого слова, не нарушая процесс чтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Вартанова Е.Л. Конвергенция как неизбежность. О роли технологического фактора в трансформации современных медиасистем / От книги до Интернета: Журналистика и литература на рубеже нового тысячелетия / Е.Л. Вартанова. М.: изд-во Моск. Ун-та, 2000.

Вартанова Е.Л. К чему ведет конвергенция в СМИ / Е.Л. Вартанова. М.: Аспект-Пресс, 1999.

Демьянков В.З. Лингвистическая интерпретация текста: универсальные и национальные (идиоэтнические стратегии). Язык и культура: Факты и ценности: к 70-летию Юрия Сергеевича Степанова / В.З. Демьянков. М.: Языки славянской культуры, 2001.

Качкаева А.Г. Журналистика и конвергенция. Почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / А. Г. Качкаева. М., 2010.

Луканина М.В. Текст средств массовой информации и конвергенция: Политическая лингвистика / М. В. Луканина. Екатеринбург, 2006.

Павликова М.М. Сетевые технологии и журналистика: Эволюция финских СМИ / М. Павликова. М.: РИП – холдинг, 2001.

Хелемендик В.С. Союз пера, микрофона и телекамеры / В. С. Хелемендик. М.: Мысль, 1977.

Burnett R. Perspectives on Multimedia: Communication, Media and Information Technology / Rodert Burnett, Anna Brunstorm, Enders G. Nilsson. Wiley, England, 2004.

Конвергентная журналистика [Электрон. ресурс] / Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/>

Вьюнов Ю.А.
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Москва (Россия)

U.A. Vjunov
The Pushkin State Russian Language Institute
Moscow (Russia)

ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ «РОССИЯ НА РУБЕЖЕ XX—XXI ВЕКОВ»

Концепция и содержание

ABOUT THE CONCEPT AND THE CONTENT OF THE STUDY GUIDE ON COUNTRY STUDY «RUSSIA AT THE TURN OF THE XXI CENTURY»

В статье анализируется учебное пособие, предназначенное иностранным студентам, стажерам и преподавателям из зарубежных стран, изучающим русский язык. Оно посвящено наиболее важным вопросам современного развития России, основным задачам, трудностям и результатам ее реформирования на рубеже веков. Данное учебное пособие, носит комплексный, интегративный характер, представляя собой одно из первых учебных изданий подобного рода. Методологическим и методическим стержнем пособия является мысль о том, что страноведческая и коммуникативно-речевая компетенция является одним из императивных требований в процессе изучения иностранного языка. В нем содержится обширный материал, способствующий расширению знаний зарубежных студентов о современных реалиях России, в условиях переходного периода и модернизации, а также совершенствованию и актуализации их языковых знаний и умений.

The article contains an analysis of a study guide for foreign students, trainees, and foreign teachers studying Russian. It is dedicated to the most important questions of Russia's modern development, main tasks, difficulties and the results of its reforming at the turn of the century. The given study guide is characterized by complexity, integrity and represents one of the first educational editions of this kind. The idea of country study and communicative speech competence as one of the imperative demands in the process of studying a foreign language draws up the methodological and tutorial base of the study guide. It contains informative material contributing to the improving foreign students' base knowledge about Russia's modern nationally biased units under transition period and modernization. The study guide can improve and foreground both teachers' and students' language knowledge and skills.

Ключевые слова: концепция, новая парадигма развития, актуальное страноведение, страноведческая компетенция, императивные цели, диалог культур, мотивация, профессиональные потребности, принцип историзма, актуализация, межкультурная коммуникация, толерантность, этнический образ, вариативность, самодостаточность, базовый.

Key words: concept, Russia's country study, a new development paradigm, a study guide, imperative aims, country study competence, motivation, professional needs, historicism principle, self-containment structure, communicative, basic.

В современных условиях нарастающего процесса двух противоречивых тенденций: глобализации и, одновременно, национализации общественной жизни разных народов, повышается интерес к теоретическому и практическому осмыслению проблем диалога культур, в том числе, в контексте Россия и мировой исторический процесс. Это объясняется, с одной стороны тем, что современная Россия переживает один из критических периодов в своей истории, связанный с радикальными переменами во всех сферах общественной жизни: политике, экономике, культуре, науке, образовании, быте, религии и т.д., а с другой – коренным изменением геополитической ситуации страны, активным процессом ее интеграции в мировое экономическое, политическое и социокультурное пространство. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что речь идет о совершенно *новой парадигме развития* современной России. Эти радикальные перемены, имеющие глубокий, системный характер, отразились и в общественном сознании, и в современном русском языке, а также на его роли и месте в мировом сообществе. «В результате глобальных социокультурных изменений, которые произошли в конце прошлого века, – отмечает проф. Прохоров Ю.Е., – русский язык как средство общения оказался в мировом коммуникативном пространстве в совершенно новой ситуации, требующей и анализа, и осмысления» (Прохоров, 2011, с. 4).

Все это, в свою очередь, повысило роль страноведения как области знания и учебной дисциплины в рамках преподавания русского языка иностранцам и, разумеется, потребовало создания нового поколения страноведческих учебных пособий и материалов. Прежде всего, учебника по *актуальному страноведению*, который отражал бы наиболее важные изменения в общественной жизни современной России, ее культуре и русском языке, на основе достижений научно-методической мысли и исторической практики последнего времени. Учитывая необходимость решения данной задачи для организации учебного процесса по страноведению, авторский коллектив кафедры общественных наук и страноведения России Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина подготовил и издал за счет Гранта, предоставленного фондом «Русский мир», учебное пособие «Россия на рубеже XX–XXI веков».

Подготовка авторским коллективом этого учебного пособия и первые результаты его апробации в разных национальных аудиториях, позволяют сделать ряд выводов и предложений, которые излагаются в данной статье.

Определяющий замысел учебника, посвященного вопросам современной истории России, основан на понимании того несомненного факта, что *достижение высокого уровня страноведческой и коммуникативно-речевой компетенции является одним из важнейших требований при изучении русского языка и подготовке преподавателей-русистов (курсив мой – Ю.В.)*. Естественно, что особое значение при этом имеет мотивация к изучению национальных страноведческих реалий. Это обстоятельство определило хронологические рамки, структуру и содержание страноведческого материала. Оно же, учитывая прежде всего важность подготовки специалистов русского языка как иностранного, обусловило необходимость введения темы «Страноведение России как область знания и учебная дисциплина», которая

с точки зрения авторов должна раскрыть теоретические, учебно-методические и практические аспекты этого важного и сложного курса. При этом мы исходили из определения страноведения как учебной дисциплины, предметом которой является совокупность объективных и достоверных знаний о наиболее важных, типичных процессах, явлениях и событиях общественной жизни народа – носителя изучаемого языка (в данном случае – русского), призванных способствовать овладению иностранным языком как коммуникативным средством.

Основные идеи и задачи учебного пособия отражают *императивные цели* подготовки русистов: учебно-методическую, познавательную и коммуникативную. Каждая из этих целей реализуется на материале страноведения как специфической социальной дисциплины, при помощи соответствующих средств и методов, присущих наукам, изучающих общество, прежде всего истории, политологии, экономики, социологии, истории культуры и др. Что касается собственно лексического материала, то важнейшей задачей учебного пособия является значительное расширение *коммуникативной компетенции* студентов в области новейшей общественно-политической, социально-экономической, социокультурной и бытовой лексики, включая формирование знаний научного стиля речи в различных сферах жизни российского общества. Большое внимание в этой связи уделяется безэквивалентной лексике, то есть словам, «план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 42]. Такие слова (словосочетания) практически непереводимы на тот или иной иностранный язык и потому требуют объяснения. Между тем, именно они прежде всего отражают специфику русской национальной культуры, особенности многонационального народа России, то есть являются хранителями национально-культурной семантики. Они «подобно вехам, отмечают все самое существенное в прошлом и настоящем русского народа, все его достижения на многовековом пути развития, его взгляды оценки, суждения» [там же, с. 45]. Особое место в безэквивалентной лексике занимают советизмы, составившие огромный пласт русского языка во всех сферах жизнедеятельности советского общества. Сегодня, отмечается в учебнике, можно выделить три типа советизмов: слова и словосочетания, выражающие реалии общественной жизни и быта советской эпохи; остающиеся актуальными и в наше время, то есть обозначающие явления современной жизни российского общества, и слова и словосочетания, лексический фон которых изменился под влиянием новых реалий и экстралингвистических факторов.

В наиболее общем виде задачей учебного пособия является, с одной стороны, дать в доступной форме научно-достоверное и одновременно достаточно емкое представление иностранным студентам о современной жизни страны, ее нынешних проблемах и трудностях, перспективах развития, а с другой – всемерно способствовать овладению современным русским языком как коммуникативным средством.

Таким образом, один из важнейших принципов, реализуемых в учебном пособии – принцип учета будущей специальности студентов и *профессиональных потребностей* специалистов русского языка. Это нашло выражение в структуре и отборе не только страноведческого, но и лексического материала.

Учебник подготовлен в соответствии с Программой по курсу страноведения России для студентов, стажеров и преподавателей из зарубежных стран (специальность «Русский язык и литература»), созданной в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, которая состоит из трех блоков: «Россия на рубеже XX–XXI вв. (актуальное страноведение)», «История России (основные этапы, процессы и события)», «Культура России (основные вехи, факты, явления)». Каждая из них, являясь составной частью общего страноведения, обладает тем не менее определенной самостоятельностью. Особое значение и сложность имеет при этом, в силу разных причин, курс актуального страноведения, ориентированного на современность. Помимо уже названных выше, важнейшими из них несомненно являются масштаб, цели и методы общественных преобразований в огромной стране на рубеже XX–XXI вв., а также наличие разных, порой полярных, точек зрения на эти процессы в современном российском обществе, на перспективы дальнейшего развития России. Все это, а также большой интерес к данным проблемам со стороны иностранных студентов, стажеров и специалистов во многом и определило решение о подготовке названного учебника, его концепцию и содержание.

Учебное пособие включает одиннадцать глав: «Страноведение России как область знания и учебная дисциплина», «Россия на карте мира», «Политическая система Российской Федерации», «Федеративное устройство России и международные отношения», «Экономика современной России», «Социальная ситуация в России и проблемы социальной политики», «Религия и церковь в России», «Культура России», «Наука в современной России», «Образование в России», «Внешняя политика России». Каждая из них несет свою смысловую, страноведческую и лингвокультурологическую нагрузку, помогая осознанию основных тенденций развития России в важнейших сферах общественного бытия на новом историческом этапе, ее проблемах, трудностях и перспективах, ее роли в современном сложном, многополярном мире.

Обратим внимание, что особое значение в главе «Федеративное устройство, международные отношения и языковая панорама в России» имеет изучение этнокультурных особенностей, духовных ориентаций и традиций русского народа, имеющих не только большую познавательную, но и языковую ценность (в учебнике есть, в этой связи, специальный раздел «Русский народ в национальной политике Российской Федерации»). Это связано прежде всего с тем, что русский народ является государствообразующей нацией многонациональной России, ее культурной и языковой доминантой, на всем протяжении исторического пути. Одновременно следует иметь в виду и то, что русский народ выражал себя в государственном смысле (первостепенном для консолидации), создавая не чисто русское, а именно многоэтническое, многонациональное государство. Такое положение страны в значительной мере определило исторические судьбы русского и других народов, составляющих с давних времен Россию, а также их культурные взаимодействия и взаимовлияния, многочисленные смешения. В этом состоит важнейшая особенность русской истории. Не случайно и теперь, в сложных условиях современного развития страны, проблемы русского народа, как основы российской государственности

все чаще обсуждаются и на высоком государственном уровне, и в экспертных кругах, в обществе в целом. Они нашли свое отражение в Концепции государственной национальной политики РФ, принятой в 1996 г., которая «способствовала сохранению единства и целостности России». И в принятой в декабре 2012 г. новой Стратегии государственной национальной политики России на период до 2025 г. «Российское государство, – подчеркивается в ней, – создавалось как единение народов, системообразующим ядром которого исторически выступал русский народ. Благодаря объединяющей роли русского народа, многовековому межкультурному и межэтническому взаимодействию, на исторической территории Российского государства сформировалось уникальное культурное многообразие и духовная общность различных народов» (Интернет-ресурсы). В современном политическом дискурсе эта проблема представляется тем более важной, что многие европейские политики сегодня говорят о провале «мультикультурного проекта», в котором разные культуры сохраняли свое самостоятельное, замкнутое существование. В то время как межкультурный диалог основан на единстве в многообразии.

Современный коммуникативный подход к обучению русскому языку (как и любому другому) понимается как коммуникативная ориентация учебного процесса, а в качестве цели обучения выступает главным образом межкультурная коммуникация и кросскультурная компетенция. Именно в курсе страноведения заложены богатые возможности для лучшего познания и понимания людей живущих в разных иноязычных культурах и в иных природно-климатических и общественно-политических условиях. Здесь уместно отметить, что многие затруднения при переводе на иностранный язык связаны либо с непониманием, либо с неадекватной интерпретацией исторических событий и современной социокультурной ситуации, традиций и явлений культуры. Между тем как «понимание... – это ключевое слово межкультурного диалога (Брагина, 2011, с. 35).

Существенное значение имеет при этом *этнический образ*, т.е. образ какой-либо этнической группы или общности, легко распространяемый на всех ее представитель. А он формируется под влиянием разных факторов: географических, природно-климатических, исторических, политических, социально-экономических, культурных, религиозных, факторов языка и психологии. Знание (понимание) этнического образа помогает при межкультурной коммуникации определить человеку свое поведение, ориентироваться в той или иной конкретной ситуации. Не случайно, что сегодня «обучение русскому языку как иностранному – это прежде всего обучение средству существования» [Прохоров, 2012, с. 10].

В данном контексте обратим внимание и на такую важную особенность: в процессе изучения страноведческих реалий происходит не просто диалог культур, но и социально-нравственное и аксеологическое приобщение к новой, ранее незнакомой (или мало знакомой) культуре. Отсюда, как важная методическая проблема выступает реализация *принципа толерантности*. Применительно к созданию учебника эта духовно-нравственная категория трактуется нами не только (и не столько) как терпимость, но прежде всего, как уважение к чужому (другому) образу жизни, чужим (другим) обычаям, верованиям, идеям, как один из основополагающих прин-

ципов современной демократии, как императивная категория для всех культур и государств современного мира.

Характерной чертой нашего времени является *динамичность* общественной жизни. Это связано, как уже отмечалось ранее, с развитием российского общества на современном этапе, теми масштабными и глубокими изменениями, которые в нем произошли на рубеже веков в общественно-политической, экономической, социокультурной, религиозной и других сферах. Естественно, что все эти события, ввиду взаимообусловленности развития общества, языка и культуры, нашли свое отражение в лексике. Как отмечает один из основателей теории лингвострановедения профессор Костомаров В.Г. «Всякий поворот общественной жизни моментально создает свою фразеологию, отличную от фразеологии предыдущей эпохи...» (Костомаров, 1994, с. 21). Это верно, особенно применительно к эпохе постсоветской России – на рубеже прошлого и нынешнего веков новые слова, термины и понятия так быстро и широко входят в повседневную жизнь людей, что никакие словари не могут успеть за этим, без преувеличения, беспрецедентным для новейшего времени процессом. Авторы учебника учитывали эту проблему. Однако мы исходили при этом из того бесспорного факта, что основные процессы, связанные с радикальными общественными преобразованиями уже произошли и их можно описать, также как и представить тот новый слой лексики, который их отражает.

Конечно, дело не только в количественной стороне новых слов и понятий, а в самом факте их появления, их общеупотребляемости, распространенности в различной литературе, средствах массовой информации и особенно в разговорной речи, в знании их смыслового наполнения. Отсюда и важность постоянной актуализации страноведческого и языкового материала. В этих целях создается приложение к учебному пособию, для использования на практических занятиях и задания для самостоятельной работы студентов. В будущем планируется подготовка нового (с уточнениями и дополнениями) издания, снабженного аудио-визуальным комплексом по современной истории России. Большую помощь в такой ситуации могут оказать СМИ, в том числе газеты и журналы (этот вопрос специально рассматривается в третьей главе данного учебника) активное использование интернет-ресурсов, а также такие формы страноведческой работы, как музеи, выставки, экскурсии, ставшие органичной частью всего учебного процесса в рамках преподавания русского языка как иностранного. Благодаря осуществлению *принципа актуализации* создаются необходимые условия для удовлетворения профессиональных потребностей и личных интересов изучающих русский язык. Причем не только в плане коммуникативной компетенции (что несомненно важно само по себе), но и в обогащении новейшими лексическими понятиями, расширении фоновых знаний обществоведческого и культурологического характера.

Весь страноведческий материал учебного пособия строится на *принципе историзма*. В данном случае, главным образом, с точки зрения освещения исторических основ современных реалий, диалектической взаимосвязи в развитии общественных процессов и явлений. *Это обеспечивает научно достоверное представление о том или ином общественном явлении, событии или факте, что в свою очередь создает*

гарантии от их произвольных толкований, конъюнктурных подходов и беспочвенных домыслов (курсив мой – Ю.В.). Последовательная реализация этого важного научного принципа позволяет также избежать эклектики и поверхностного освещения тех или иных проблем. Особенно это относится, по нашему мнению, к понятию «национальная идея» – одному из самых актуальных политических и социокультурных трендов современной России.

Учебное пособие является *базовым*. Во-первых, потому, что материал, представленный в книге, достаточно широк по содержанию и может быть использован для обучения разных категорий слушателей, имеющих разный уровень страноведческой подготовки и владения русским языком. Во-вторых, последовательность изучения тем может меняться в зависимости от запросов и профессиональных интересов национального контингента, а также задач, стоящих перед ним. Кроме того, *принцип вариативности*, заложенный в пособии, предполагает, что любой раздел может изучаться как отдельный самостоятельный страноведческий курс.

Концепция учебного пособия включает, кроме того, идею его *самообеспеченности и самодостаточности*, как с точки зрения объема страноведческого и лексического материала, широты проблематики, так и учебно-методической оснащенности. В *структуру* пособия, для улучшения текстового, языкового и профессионального осмысления страноведческого материала, *включены контрольные вопросы, а также практические и логические задания по курсу (курсив мой – Ю.В.)*. Они должны помочь студентам обратить внимание на основные, наиболее важные, аспекты и особенности изучаемой темы. В конце каждой главы *помещен словарь ключевой тематической лексики и список рекомендуемой литературы по данной теме (курсив мой – Ю.В.)*. Все это создает объективную возможность для активного и широкого включения студентов в процесс изучения современных реалий материальной и духовной культуры России.

В основу учебника легли современные государственные документы и новейшие публикации (в том числе в СМИ), посвященные различным областям жизни российского общества в сложных условиях реформирования и модернизации, а также статистические и справочные материалы.

Данное учебное пособие представляет собой одно из первых учебных изданий подобного рода для иностранцев, изучающих русский язык, современную историю и культуру России. Оно уже было востребовано многими иностранными студентами и стажерами из десятков стран мира, обучающимися в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, а также зарубежными и российскими специалистами, проходящими в институте повышение квалификации. Кроме того, по заявкам целого ряда высших учебных заведений Москвы и других городов данное учебное пособие было направлено на соответствующие факультеты и кафедры. Среди них: Высшая школа перевода (факультет) МГУ им. М.В. Ломоносова, Центр международного образования МГУ им. М.В.Ломоносова, Московский государственный университет (МГТУ) им Н.Э. Баумана, Международный славянский университет им. Г.Р.Державина, Финансовый университет при Правительстве РФ, Российский новый университет (Рос НОУ), Московская государственная юридическая академия (МГЮА) им. О.Е. Кутафина и

др. Учебные пособия были направлены также Дому русского зарубежья им. А.С. Солженицына, Россотрудничеству (Федеральное агентство по делам СНГ, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству) и др.

Авторский коллектив с благодарностью примет все пожелания, предложения и замечания, связанные с созданием данного учебного пособия, его концепцией и содержанием, в том числе, представленными в данной статье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Россия на рубеже XX–XXI веков (под ред. проф. Вьюнова Ю.А., проф. Манько А.В., доц. Чуднов В.П.). Изд. ИКАР. М., 2011.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. 4-е изд. М: «Русский язык и культура». 1990.

Путин В.В. Россия: национальный вопрос. «Независимая газета» 2012 – 01 – 23.

Прохоров Ю.Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели. Ж-л «Русский язык за рубежом». № 3. 2012.

<http://www.minnation.senat.org/Strateqiya-2025.ht>

Брагина Н.Г. Межкультурный диалог и понимание фразеологизмов. Русский язык и литература во времени и пространстве. XII конгресс МАПРЯЛ. Шанхай 2011. Сборник научных статей и докладов. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. М., 2011

Ганичева С.А.
Вологодский государственный педагогический университет
г. Вологда (Россия)

S. A. Ganicheva
Vologda State Pedagogical University
Vologda (Russia)

РУССКИЕ ГЛАГОЛЫ-ОРНИТОФОНЫ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛЕКТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

RUSSIAN VERBS MEANING BIRD'S CALL IN THE DIALECT LINGUISTIC PICTURE OF THE WORD

В современном языкознании активно развивается изучение диалектной языковой картины мира. Чаще всего оно осуществляется на материале лексики. В статье рассматривается отражение диалектной языковой картины мира в семантике глаголов, обозначающих процесс вокализации птиц. Материал для исследования взят из картотеки «Лексического атласа русских народных говоров». На основе анализа семантических особенностей глаголов, обозначающих звуки сороки, синицы, журавля, кукушки, тетерева, жаворонка, грача, гуся и курицы, определяется, что в сознании носителя русских говоров противопоставляются: 1) птицы, имеющие песню, и птицы, не имеющие песни; 2) домашние и дикие птицы; 3) птицы, живущие в непосредственной близости к человеку, и птицы, проживающие в отдалении от него. В исследуемой лексико-семантической группе проявляются такие общие особенности диалектной языковой картины мира как прагматизм, парцеллирование объектов познания и конкретность, антропоцентризм.

In modern linguistics studying of a dialect language picture of the world actively develops. Most often it is carried out on a lexicon material. The article is the attempt to reveal specificity of a dialect language picture of the world in semantics of the verbs meaning bird's call. The material for research is taken from a card file of «The Lexical atlas of the Russian Dialects». The verbs meaning magpies's, titmouse's, crane's, cuckoo's, black grouse's, lark's, goose's and hen's vocalization are analysed. In the consciousness of modern Russian dialects native speakers are opposed: 1) the songbirds birds and the not songbirds; 2) poultry and wild birds; 3) the birds living in close proximity to the people and the birds living in a distance from them. In studied group such general features of a dialect language picture of the world as a pragmatism, a parcelling objects of knowledge and concreteness, anthropocentrism are shown.

Ключевые слова: диалектная языковая картина мира, глаголы-орнитофоны.

Key words: the dialect linguistic picture of the world, the verbs meaning bird's call.

В современной лингвистике все больше становится исследований, посвященных различным вопросам реконструкции языковой картины мира (ЯКМ). Одним из интересных направлений работы в этой области является изучение отдельных разновидностей общенациональной ЯКМ. К их числу может быть отнесена диалектная языковая картина мира (ДЯКМ), под которой понимается «схема восприятия действительности, сложившаяся на протяжении многих веков существования социума, ограничен-

ного определенной территорией и природными, экономическими, хозяйственными условиями жизни» [Демидова, 2008, с. 68]. ДЯКМ наиболее полно отражает традиционное мировосприятие народа, древние черты народного сознания. Исследователи выделяют целый комплекс черт, присущих ДЯКМ и отличающих ее от картины мира, отраженной в литературном языке: естественный характер, отсутствие кодификации, проявление главным образом в устной речи, парцеллирование (дробление) объектов познания, эмоциональная окрашенность номинации, конкретность, склонность к преувеличениям, склонность к грубоватому, фамильярному способу выражения, прагматичность, утилитарность, образность и др. [Радченко, Закуткина, 2004, с. 38–43].

Реконструкция ДЯКМ чаще осуществляется на лексическом материале, поскольку в организации лексической системы наиболее явно отражается структурирование человеком окружающей действительности. Во внимание могут приниматься особенности организации тематических групп лексики, словообразовательная и морфемная специфика диалектных слов (К.И. Демидова, Т.И. Вендина, Е.Н. Шаброва, Е.А. Кирилова, А.Б. Крылова и др.) и т.д.

В частности, основой для исследований может послужить лексика отдельных лексико-семантических групп. Одним из ее источников может стать картотека «Лексического атласа русских народных говоров». Работа над этим проектом уже более 20 лет ведется в диалектологических центрах России под координацией Института лингвистических исследований РАН. О возможности использования ее данных не только для картографирования лексических явлений в русских говорах, но и для когнитивных исследований писала Т.И. Вендина [Вендина 1998]. В основу программы атласа положен подход к изучению диалектной лексики при помощи построения лексико-семантических групп (семантических микрополей). Вопросник задает своеобразную смысловую сеть, клетки которой по-разному заполняются в разных говорах, в говорах и литературном языке [Попов 1972: 26–27; Проект 1994: 37–38]. Особенности заполнения этого семантического пространства могут быть проинтерпретированы в когнитивном аспекте. Кроме того, атлас основывается на системном подходе к лексике говоров, предполагающем, в числе прочего, что в атласе могут быть представлены как собственно региональные, так и общерусские слова. Это дает наиболее полную картину того, как в говорах обозначается та или иная реалья. Наконец, атлас представляет лексику русских говоров всей территории Европейской части России в систематизированном по синонимическим рядам виде, то есть сразу дает объемный материал для исследования.

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей отражения ДЯКМ в семантике глаголов, обозначающих процесс вокализации птиц (глаголов-орнитофонов: *кудáхтать*, *куковáть*, *стрекотáть*, *кукарéкать* и др.). Эти слова являются одним из средств обозначения в языке голосов птиц – важной составляющей картины животного мира в традиционной культуре [Гура 1998: 97]. Крики птиц в народных представлениях могут служить сигналом к началу каких-либо действий (например, пение жаворонка служит сигналом к началу жатвы), предвещать определенные события (удод кричит перед дождем), использоваться в гаданиях (гадание по крику кукушки) [Гура 1998: 96].

Для глаголов-орнитофонов в русском языке характерно деление на употребляющиеся по отношению к птицам, имеющим песню (например, воробьинообразным – соловью, жаворонку, синице и др.), и употребляющиеся по отношению к птицам, не имеющим песни (сова, серый гусь, горлица и др.) [Курашкина 2009: 807–808]. Большую часть первой группы составляют невидоспецифичные глаголы общего характера, которые могут употребляться по отношению ко многим птицам, а также другим живым существам (*петь*, *щебетать*, *звенеть*, *свистеть* и др.). Семантическая структура этих глаголов, очевидно, включает в себя семы, связанные с акустическими особенностями звука или особенностями его восприятия человеком. По отношению к птицам, не имеющим песни, обычно используются видоспецифичные глаголы, обозначающие вокализации одной или нескольких конкретных птиц: *гоготать* (о гусе), *кудáхтать* (о курице), *ухать* (о сове) и т.д. [Курашкина 2009: 807; Ивлиева 2008: 38–39]. Эти слова, видимо, включают в свою семантическую структуру сему принадлежности конкретной птице (птицам). Чаще всего видоспецифичные глаголы имеют звукоподражательный характер.

Возможно, подобная дифференциация глаголов-орнитофонов связана с тем, что сложные, красивые песни певчих птиц трудно воспроизвести средствами языка, образовав видоспецифичный звукоподражательный глагол. Кроме того, в человеческом восприятии большинства певчих птиц на первый план, видимо, выдвигается их красивый голос, поэтому более существенным становится обозначение самого процесса пения или его акустических характеристик, а не принадлежности звука определенной птице.

Охарактеризуем особенности семантики диалектных глаголов-орнитофонов и выявляемую на их основе специфику восприятия крика птиц в традиционной русской культуре. Источником материала стала картотека «Лексического атласа русских народных говоров» (вопросы, посвященные глаголам, обозначающим звуки сороки, синицы, журавля, кукушки, грача, жаворонка, тетерева, курицы, гуся). Изложенные наблюдения сделаны в ходе работы над картами, показывающими территориальное распространение соответствующих слов в русских говорах.

Глаголы, обозначающие звуки **сороки**, могут иметь разный семантический объем. Среди них есть как относящийся на равных основаниях к разным группам глаголов звучания глагол *трещать* (*трещат* и дрова, и сороки), так и глаголы, имеющие узкую денотативную отнесенность (*сорóчить* – ‘стрекотать (о сороке)’ [СРНГ: 39, с. 248]). Глаголы *стрекотать*, *щебетать*, *чирикать*, *цокотать*, *ка́ркать* и другие могут относиться не только к сорокам, но и к другим птицам (а глагол *стрекотать* – и к насекомым: *стрекохут кузнечики*).

Среди глаголов, обозначающих звуки **синицы**, встретилось много невидоспецифичных слова: *кричать*, *чирикать*, *петь*, *звенеть*, *пицать*, *свистеть*, *щебетать*, *тёнькать* ‘издавать тонкий, высокий звук (о птицах)’ [МАС: 4, 353] и др. В ряде случаев зафиксированы глаголы, имеющие семы, связанные с качественной или количественной характеристикой звука: *посвистывать* ‘время от времени, негромко свистеть’ [МАС: 3, 312], *высвистывать* ‘старательно свистеть, издавать свист’ [МАС: 1, 278] и т.д. Кроме того, в картотеке содержится большое количество глаго-

лов, которые не зафиксированы в словарях или зафиксированы в иных значениях: *цвінькати, тівкати, тенюкати, зенькати* и др.

Глаголы, обозначающие звуки **журавля**, отличаются значительно меньшим разнообразием. Среди них практически не зафиксировано слов с большим семантическим объемом. В материале преобладают видоспецифичные глаголы типа *курлькати* ‘издавать курлыкание (крик журавля, похожий на звуки «курлы-курлы)» [МАС:].

В отношении **кукушки** практически во всех случаях зафиксированы видоспецифичные звукоподражательные глаголы, восходящие к одному звукоподражательному корню: *ковати, коковати, кокувати, кокукати, кувати, кукати, кукковати, куковати, кукукати* и др.

Глаголы, обозначающие звуки **тетерева**, делятся на две группы в зависимости от того, с какой вокализацией птицы соотносятся. В ходе брачного ритуала тетерев издает негромкое бормотание, которое время от времени, в момент наивысшего возбуждения, переходит в специфический звук «чуххх-ххх». В этот момент тетерев ничего не видит и не слышит вокруг себя, что представляет значение для охотников на него [Птицы СССР: 243–244]. Таким образом, в диалектах, с одной стороны, употребляются, с одной стороны, глаголы типа *бормотати* (*балмотати, болботати, болмотати, бормотати; гуркати, гурковати, гурлькати, гуртовати, гурчати; курлькати, курковати; токовати, товковати, токувати, туковати* и др.), а с другой – слова типа *чужыкати* (*чужыкати, чужыкати, чужычати, чужышкати, чужыркати, чужыкати*).

Для обозначения звуков **грача** чаще всего используются слова широкой семантики (*кричати, орати, галдети* и др.) или слова, которые могут употребляться и по отношению к вороновым птицам: вороне (*гаркати* [8: 6, 140–141], *граяти* [9: 1, 345], *гракати* [8: 7, 110], *каркати* [9: 2, 34]), галке (*гаркати* [7: 3, 123], *граяти* [7: 3, 123]), гусю (*гаркати* [9: 6, 140–141], *кракати* [9: 15, 165], *крати* [9: 15, 204]) и др. Более того, обозначение крика грача часто является вторичным по отношению к обозначению крика вороны, занимающей большее место в народном сознании: большинство глаголов, по данным словарей, имеет значения ‘каркати’ или ‘кричати (о вороне)’. Указание на возможность употребления применительно к грачу встречается только у слов *граяти* [9: 7, 119], *грачи* [9: 7, 116–117] и *крати* [2: 117]). Это, видимо, объясняется сходством грача и вороны и бо́льшим местом последней в народном сознании.

Интересен материал, зафиксированный в картотеке вопроса «Петь (о **жаворонке**)» В нем преобладают глаголы широкой семантики (*кричати, трелити, пицати, свистети, свистати, щебетати, чирикати* и т. д.). Среди них почти нет видоспецифичных слов; исключением, вероятно, является лексема *жаворонити*. При этом величина денотативного охвата глаголов различна. Ряд слов может относиться практически ко всем птицам, имеющим песню, вне зависимости от ее акустических характеристик (громкая, тихая, с переливами и др.): *петь, спивати* (*спевати* – ‘петь’ [СРНГ: 40, 127]), *пяти* ‘петь’ [СРНГ: 27, 17], *играти* ‘издавать голосом свистящие, шелкающие и т. п. звуки (о птицах)’ [СРНГ: 12, 68]. Другие слова употребляются только по отношению к птицам, издающим звуки с определенными акустически-

ми характеристиками. Это глаголы с семами 'громко' (*кричать* [МАС: 1, 131]), 'с трелями' (*трéлить* [МАС: 4, 403]), 'с переливами, трелями', 'звонко' (*заливáться* [МАС: 1, 538]), 'высоко', 'похоже на металлический звон' (*звенéть* [МАС: 1, 601]) и др. Информацию о временных и количественных характеристиках звука несут глаголы *высвístывать* ('старательно', 'интенсивно'), *затвѝлѝть* (*затлѝвить*, *затвилѝкать*, *затвилѝять*) ('начало действия') и др. [РГ-80: 1, 379].

Большой интерес представляет семантика глаголов, обозначающих звуки **курицы**. В говорах для обозначения разных вокализаций этой птицы могут использоваться разные слова. Курица издает одни звуки перед тем, как снести яйцо, другие – после того, как яйцо снесено, третьи – призывая цыплят и т. д. Это представляет практическое значение для человека, поэтому он может дифференцировать глаголы в зависимости от характера звуков. Так, глагол *кудáхтать* и сходные с ним (*кудáктать*, *куты́кать*, *кудáкать*, *кудкуда́кать* и др.) обычно связаны со звуками, которые издает курица, несущая яйца или чем-то встревоженная. Глаголы типа *квохтáть*, *клохтáть* (*квоктáть*, *кло́кать*, *клу́кать*, *квы́кать*, *кво́кать* и др.) употребляются по отношению к звукам птицы, высиживающей яйца или ходящей с цыплятами. В то же время такая дифференциация прослеживается не всегда: *Кво́кчет, как яйцо снесет. Ходит, кво́кчет «кок-кок», цыплят водит.*

В группе глаголов, обозначающих звуки гуся, преобладают слова, обозначающие гоготание птицы: *га́гать* [СРНГ: 6, 89], *гагáкать* [СРНГ: 6, 86–87], *гагáчить* [СРНГ: 6, 89], *гогóкать* [СРНГ: 6, 286] и др. Кроме того, несколько раз встретился глагол *шипéть*, обозначающий шипение гуся. Наконец, в одном случае указано, что по отношению к гусятам могут употребляться глаголы *тя́вкать* и *пицáть*.

Обобщая сказанное, можно отметить некоторые особенности семантики глаголов, обозначающих вокализации птиц, и их восприятия носителями диалектов.

Во-первых, в сознании диалектносителя, также как и в сознании носителя литературного языка, дифференцируются птицы, имеющие песню, и непевчие птицы. По отношению к птицам, имеющих песню (жаворонок, синица), характерно использование глаголов широкой семантики, в то время как во второй группе (грач, сорока, курица и др.) часто фиксируются видоспецифичные глаголы.

Во-вторых, носители говоров явно дифференцируют домашних птицы и диких птиц, имеющих промысловую ценность, с одной стороны, и птиц, не имеющих большого значения для хозяйственной деятельности человека, с другой стороны. Для обозначений звуков птиц первой группы (курица, гусь, тетерев) характерно различение типов вокализаций при выборе глагола звучания. Это оказывается значимым для практической деятельности человека. В то же время человек не различает типы вокализаций кукушек, сорок, журавлей, грачей, жаворонков и некоторых других птиц, выделяя в качестве эталонного один из видов криков, хотя для всех птиц характерно наличие нескольких сигналов (см., например [Мальчевский 1976]).

В-третьих, в сознании диалектносителя дифференцируются птицы, с которыми он сталкивается ежедневно, и птицы, которые находятся на периферии обжитого мира. Это можно наблюдать на примере глаголов, обозначающих звуки сороки и звуки грача. Среди первых чаще встречаются видоспецифичные глаголы или глаго-

лы, у которых в качестве одного из основных значений выделяется ‘издавать звуки, характерные для сороки; кричать (о сороке)’. По отношению к грачам обычно используются слова, обозначающие вокализации сходных с этими птицами ворон.

Если говорить в целом об особенностях ДЯКМ, проявляющихся в семантике глаголов-орнитофонов русских говоров, то к ним можно отнести прагматизм (проявляется в дифференциации обозначений звуков домашних и диких промысловых птиц, с одной стороны, и остальных диких птиц, с другой), парцеллирование объектов познания и конкретность (дифференциация вокализаций глаголов, обозначающих звуки курицы, гуся, тетерева) и антропоцентризм (противопоставление обозначений звуков птиц, живущих возле человека, и птиц, обитающих в отдалении от него).

Таким образом, в организации слов отдельных лексико-семантических групп говоров могут проследиваться особенности ДЯКМ. Мы сделали попытку выявить их на примере глаголов, обозначающих звуки птиц.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Вендина Т.И. Лексический атлас русских народных говоров и языковая картина мира русского народа / Т.И. Вендина // Лексический атлас русских народных говоров (Материалы и исследования). 1995. СПб: ИЛИ РАН, 1998. С. 11–18.

Гура А.В. Звуки и голоса животных в традиционных народных представлениях / А.В. Гура // Слово и культура. Памяти Никиты Ильича Толстого. М.: Индрик, 1998. С. 95–101.

Демидова К.И. Диалектная языковая картина мира и особенности ее репрезентации в частных диалектных системах (на материале русских говоров Урала) / К.И. Демидова // Лексический атлас русских народных говоров. Материалы и исследования. 2008. СПб: ИЛИ РАН, 2008. С. 68–75.

Ивлиева И.В. Русские глагольные модификации: опыт составления словаря / И.В. Ивлиева. М.: ЭЛПИС, 2008. 275 с.

Курашкина Н.А. Особенности языкового отражения вокализации птиц (на материале английских, французских и русских антропо- и орнитофонов) / Н.А. Курашкина // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14. № 3. с. 806–808.

Мальчевский А.С. Птицы перед микрофоном и фотоаппаратом / А.С. Мальчевский. Л.: ЛГУ, 1976. 205 с.

Попов И.А. Лексический атлас русских народных говоров. Проспект / И.А. Попов. Л.: Наука, 1974. 48 с.

Птицы СССР. Курообразные. Журавлеобразные. Л.: Наука, 1987. 528 с.

Радченко О.А., Закуткина Н.А. Диалектная картина мира как идиоэтнический феномен / О.А. Радченко, Н.А. Закуткина // Вопросы языкознания. 2004. № 6. С. 25–49.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ:

МАС – Словарь русского языка: в 4-х т. Т.1–4. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985–1988.

СРНГ – Словарь русских народных говоров. Вып. 1–41. Л., СПб.: Наука, 1965–2007.

Проект – Лексический атлас русских народных говоров. Проект / отв. ред. И.А. Попов. СПб.: ИЛИ РАН, 1994. 112 с.

РГ – Русская грамматика. Т. 1. Морфология / гл. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. 783

Дюсенова Д.С.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби
г. Алматы (Казахстан)

D.S. Dyussenova
The Kazakh national university of al-Farabi
Almaty (Kazakhstan)

ЕВРАЗИЙСКИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

EURASIAN LINGUACULTURAL CONCEPTS AND ISSUES OF INTERLINGUAL COMMUNICATION: DIDACTIC PERSPECTIVE

В статье рассматриваются проблемы языковой концептуализации действительности, обусловленной лингвокультурными особенностями евразийской культуры, ее традициями и поведенческими стереотипами. Выделяются ключевые концепты евразийской лингвокультуры, сложившиеся в Казахстане, в котором русско-казахское и казахско-русское двуязычие находится на высоком уровне. Такой статус русского языка в Казахстане обусловлен многовековыми контактами русской и тюркской лингвокультур. Лингводидактический аспект описания евразийской лингвокультуры рассматривается на материале концепта «Наурыз».

The paper presents a problems of language conceptualization of the reality caused by linguacultural features of the Eurasian culture, its traditions and behavioral stereotypes. Highlights key concepts Eurasian linguacultural, established in Kazakhstan, where the Russian-Kazakh and Kazakh-Russian bilingualism are at a high level. This status of the Russian language in Kazakhstan associated with centuries-old contacts of Russian and Turkic linguacultures. Linguodidactic aspect describe Eurasian linguaculture considered the material of the concept of «Nowruz».

Ключевые слова: евразийская лингвокультура, концепт, культурно-коммуникативная компетенция, лингводидактический аспект.

Key words: Eurasian linguaculture; concept, cultural and communicative competence; didactic perspective.

Концепт – это «единица информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека», это «некий квант знания» [Кубрякова, 1997, с. 90]. Концепты запечатлеваются в нашем сознании в виде сложных комплексных образов внешнего мира – абстрактных сущностей, обобщающих разнообразные признаки внешнего мира [Попова, 2002, с. 23]. Из концептов той или иной культуры складывается концептосфера определенного языка, рисуящая национальную картину мира. Ядро концептосферы определенной культуры составляют ключевые концепты этой культуры. Например, для носителей русского языка, независимо от места проживания, будут существовать общие концепты. Внутренняя форма их будет совпадать, однако актуальный слой может различаться, складываясь под влиянием культуры и языка того народа, с которым постоянно взаимодействует русскоговорящий.

Однако длительные культурные контакты могут стать результатом проникновения в сознание «чужих» концептов. Поскольку Казахстан издавна является территорией, на которой «сожительство» около 150 национальностей, то здесь очень часто проходит процесс обмена концептами. В частности, в русской речи казахстанцев функционирует большое количество тюркизмов. При этом они не просто элементы чужого языка, называющие чужие явления и реалии, некоторые укрепились в роли имен концептов.

Многие тюркизмы вошли в язык вместе с реалиями казахской культуры и полностью освоились носителями русского языка в Казахстане. В свою очередь «чужие» концепты, попав в русский язык, расширили свое семантическое поле, приобрели новые значения. Такого рода единицы становятся новыми понятиями, которые являются результатом сожительства народов на одной территории.

Длительные контакты этносов, проживающих на территории Казахстана, привели к общности в способе познания окружающего мира, а значит, и в культуре. Русско-тюркские контакты на территории Казахстана обусловили существование евразийской лингвокультуры. Концепция евразийства предполагает уникальное соединение западных и восточных черт (индивидуализма Запада и коллективизма Востока, рационализма, цивилизованности Европы и духовности, мудрости Азии), одновременную принадлежность Западу и Востоку, Европе и Азии, и в то же время ни к тому, ни к другому. При этом евразийство знаменует «принцип равноценности... всех культур и народов земного шара» [Трубецкой, 2000, с. 62].

Идея евразийства актуальна в Казахстане, поскольку дух евразийства близок тюркам издавна: принимая многое из европейского, они оставались носителями восточных традиций. К тому же на формирование России-Евразии оказали немалое влияние тюркские народы. Татарское иго, по мнению Н.П. Савицкого, «горнило, в котором ковалось русское духовное своеобразие» [Савицкий, 1995, с. 60-61].

Ключом к пониманию евразийской культуры, сложившейся с Казахстане, являются такие концепты, как «юрта», «шанырак», «Наурыз», «дастархан», «акын», «аксакал», «аул», «байга», «байтерек» и др. Многие из них под влиянием социально-культурных, общественно-политических изменений, происходящих в Казахстане, приобрели новое концептуальное содержание. И это привело к появлению новых форм социальной коммуникации, осуществляемой с помощью русского языка. В этой связи особый интерес для лингвокультуры представляет концепт «Наурыз».

Казахстан как независимая страна имеет свои государственные праздники, одним из которых является праздник Наурыз. Наурыз – это древний тюркский праздник. У казахов Наурыз считался началом года. Этот тюркизм вошел в сознание носителей русского языка Казахстана, при этом исконный смысл, который сложился у казахского народа, трансформировался в результате влияния экстралингвистических факторов.

Наурыз определяется как новый день, по иранскому календарю. Новый год, начало года, празднуется в день весеннего равноденствия – 21 марта. Многие восточные народы, в том числе и казахи, считали Наурыз началом нового года [Парысша – қазақша түсіндірме сөздік, 2003]. Согласно энциклопедической справке

Наурыз для казахского народа всегда был священным праздником. Люди надевали новую, чистую одежду. Все мужчины аула при встрече заключали друг друга в объятия и пожимали руки, а женщины высказывали самые добрые пожелания. Звали отведать традиционное блюдо Наурыз-коже. Обычно все старались быть в добром расположении духа. Аксакалы усаживали за один стол враждующие роды и семьи. Присмотр за инвалидами и неимущими поручали богатым родственникам. Катались на алтынбакан (национальная разновидность качелей), пели песни, играли кюи. Устраивали традиционные национальные игры (кокпар, кызкуу, курес и др.). Взбираясь на вершину горы, встречали рассвет.

С приходом советской власти, в 1926 году празднование Наурыза было запрещено, так как он считался религиозным праздником [Қазақстан Ұлттық энциклопедия, 2007, с. 24].

В Казахстане официальное признание Праздник Наурыз получил 15 марта 1991 года после выхода Указа Президента Казахской ССР «О народном празднике весны – «Наурыз мейрамы». Президент страны, Н.А. Назарбаев, объявил 22 марта, день весеннего равноденствия, праздничным днем – «Наурыз мейрамы». С этого времени началось широкое празднование «Наурыз мейрамы» по всей республике [Казах – международный казахский сервер].

Наурыз имеет долгую и интересную историю. Первоначально он был довольно значимым праздником для казахского народа – восточный Новый год. Но с приходом советской власти праздник был забыт, затем с приобретением Казахстаном независимости Наурыз вновь стал праздноваться жителями страны. Богатая история этого праздника стала источником и причиной расширения семантического поля концепта НАУРЫЗ. И это нашло отражение во всех сферах бытования русского языка в Казахстане, прежде всего в такой важной области социальной жизни, каковой является сфера массовой информации.

Анализ русскоязычных казахстанских СМИ показал, что за концептом НАУРЫЗ закрепились следующие значения:

– ‘праздник весны’ – *Но и в начале третьего тысячелетия **Наурыз** отмечают как праздник весны и труда. Он проходит весело и радостно* (Казахстанская правда, 22.03.2002); ***Наурыз** – это праздник весны и обновления, когда вся природа оживает, все обновляется, рождаются новые надежды* (Казахстанская правда, 27.03.2007); *А самое главное в этот день (**Наурыз**) лично для меня – приходит весна* (Известия. Казахстан, 22.03.2006); ***Наурыз** – праздник весны или нового года* (Мегаполис, 19.03.2007);

– ‘наурыз-коже’ – *Для казахов при праздновании **Наурыза** обязательным блюдом было наурыз-коже, приготовленное из семи разных компонентов. Число «семь» считалось сакральным* (Караван, 20.03.2009); *По всему городу в **Наурыз** раскинулись юрточные городки. Возле каждой из них слышны были песни, смех, люди обнимали друг друга, желая добра, счастья и мирного неба над головой. И, конечно же, угощали наурыз-коже* (Казахстанская правда, 27.03.2007).

– ‘праздник обновления, очищения’ – *Ведь **Наурыз** – это праздник обновления природы* (Караван, 21.03.08); *Древний праздник **Наурыз** олицетворяет собой возрождение, обновление и процветание* (Казахстанская правда, 22.03.2008).

– ‘символ единения народов’ – *В этот Наурыз глава государства в своем поздравлении народу вновь сделал акцент на сохранении мира, стабильности и межнационального согласия* (Мегаполис, 23.04.2007); *Наурыз стал праздником для всех нас, для всего многонационального Казахстана. В условиях дружбы, братства, равноправия живет наш народ* (Казахстанская правда, 27.03.2007).

Изменения в лингвокультурном содержании концепта «науруз» подтверждаются также психолингвистическими данными. Результаты свободного ассоциативного эксперимента среди носителей русского языка Казахстана показали, что основной реакцией на слово стимул *наурыз* является *праздник*. Многие ассоциируют Наурыз с *радостью, весельем, отдыхом*, что является неотъемлемым атрибутом любого праздника. Как известно из истории праздника, он какое-то время был запрещен в Казахстане, и только с получением независимости он стал широко праздноваться, именно поэтому для современных жителей Казахстана, *Наурыз – весна (весна, обновление, возрождение, пробуждение природы, цветы, тюльпаны, тепло, март)*.

Как и столетие назад, обязательным атрибутом Наурыза является наурыз-коже, блюдо, приготовленное из семи ингредиентов, символизирующих семь элементов жизни: вода, мясо, соль, жир, мука, злаки (рис, кукуруза или пшеница) и молоко. *Наурыз – наурыз-коже (наурыз-коже, айран, кесе, пиала, 7 ингредиентов)*.

Наурыз сопровождается определенными обычаями и традициями: определенные блюда, и игры, и песни, и танцы. *Наурыз – казахские традиции (национальные традиции, обычаи, юрта, баурсаки, скачки, алтыбакан, казахи, орнамент)*.

Таким образом, НАУРЫЗ – один из важнейших концептов, входящих в концептосферу носителя русского языка Казахстана. Это тюркизм, который вошел в русский язык вместе с реалиями казахской культуры и полностью освоился носителями русского языка в Казахстане. Кроме того, как показал ассоциативный эксперимент, расширилось семантическое поле данного концепта.

Таким образом, слово *наурыз* является культурно-маркированной лексической единицей, в семантической структуре которой присутствует культурная коннотация. Это слово прочно закрепилось в сознании носителя русского языка в Казахстане не только как атрибут тюркской лингвокультуры, но и более широкой, глобальной сферы человеческого бытия, каковой является евразийский мир, евразийская цивилизация. Понятно, что при изучении русского языка как неродного или иностранного обращение к этому слову как источнику важной и ценной лингвокультурной информации значительно обогатит кругозор изучающего русский язык и будет способствовать развитию навыков межкультурной коммуникации.

Для эффективного усвоения данной лексемы необходима выработка не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции личности. Формирование коммуникативно-культурологической компетенции предполагает знание национально- культурного компонента языковых единиц. Н.А. Лагунова считает, что «язык, благодаря кумулятивной функции, отражает состояние культуры и может быть использован как средство ее познания, реконструкций», а текст, воплощающий в себе культуру, опредмечивающий ее, может и должен стать основной дидактической единицей в личностно ориентированной, культуросообразной

парадигме современного языкового образования человека [Лагунова, 2001, с. 25]. Таким образом, представляется целесообразным отбор текстов, тем и речевых ситуаций, отражающих реалии культуры страны изучаемого языка. Различные виды работы с текстом, аутентичным или адаптированным, создание собственных текстов – это ключевые элементы коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному.

При усвоении лексемы *наурыз* в качестве дидактических материалов используются различные виды текстов. Подбор их зависит от целей работы на том или ином занятии. Это могут быть тексты-образцы, модели для создания собственных высказываний и дефектные тексты.

Тексты-образцы должны демонстрировать единство трех важнейших сторон – коммуникативной (функциональной), смысловой и структурной, показывать разнообразные возможности употребления языковых единиц в речи. В качестве таковых используются в первую очередь художественные (чаще всего событийного плана) и так называемые «учебные» тексты, то есть адаптированные в учебных целях тексты художественных произведений или произведений других стилей, содержащие богатый материал для выполнения тренировочных упражнений и творческих заданий. Например:

*«Наурыз» означает «рождение весны». Это наиболее важный и древний фестиваль восточных народов. Собственно говоря, это Новый Год согласно древнему восточному календарю. У него есть и другое название, Улыс Куны («Первый день Нового Года») или Улыстын Улы Куны («Великий день народа»). Считается, что щедрое празднование праздника **Наурыз** принесет в дом изобилие и успех на целый год. Эти убеждения объясняют изобилие праздничных ритуалов и обычаев.*

*Дастархан накрывали в каждой семье к полудню, до и после которой **мулла** читал молитвы в честь предков. По завершении старший по возрасту из присутствующих давал благословение (**бата**), чтобы из года в год благополучие не покидало семьи. У казахов при праздновании **Наурыза** обязательным являлось присутствие числа «7», которое олицетворяет семь дней недели – единицы времени вселенской вечности: перед **аксакалами** ставились семь чаш с напитком **Наурыз-коже**, приготовленным из семи сортов семи видов злаков. В состав семи компонентов обычно входили мясо, соль, жир, лук, пшеница, **курт**, **ирим-шик** (творог).*

*Празднование всегда сопровождалось массовыми играми, традиционными скачками, развлечениями. Самыми известными и любимыми в народе были игры «**Айкыш-уйкыш**» («Навстречу друг другу») и «**Аудары-спек**», во время которой джигиты перетягивали друг друга из седла. Праздник **Наурыз** не обходился без спортивной борьбы, участвовать в которой могли не только юноши, но и девушки. Девушка вызывала **джигита** на состязание с условием, что если он победит, то приобретет право на ее руку и сердце, а если победит она, то джигит должен повиниться ей и выполнять любые ее желания. (<http://www.zakon.kz>).*

Приведенный выше текст является текстом-образцом, в котором представлена информация о празднике Наурыз, он знакомит читателя с разнообразными обычаями и традициями, связанными с празднованием Наурыза, погружает читателя в

культуру казахского народа. При этом использован целый комплекс культурно-специфических языковых единиц, связанных с восточным Новым годом.

Работая с данным текстом на первом этапе предлагается анализ текста. Наблюдения над языковыми фактами должны быть неразрывно связаны с выявлением восприятия и понимания текста. Один из вариантов анализа предполагает выяснение, в первую очередь, темы текста, общего впечатления. Затем: а) выявление незнакомых слов; б) усвоение значений слова *наурыз*, которые реализуются в данном тексте; г) разбор и обсуждение таких понятий, как *дастархан*, *наурыз-коже*, *курт*, *иримшик*, *Аудары-спек*; *Айкыш-уйкыш*, *джигит* (при знакомстве с данными понятиями можно использовать «Словарь евразийской лингвокультуры Казахстана»); д) поиск подобного праздника в культуре обучающегося; е) определение рода вышеназванных существительных, составление предложений с этими словами; ж) выполнение задания «Выписать все формы слова *наурыз* и проследить за его словоизменительной парадигмой».

Анализ текста и работа с ним позволят глубже погрузить учащегося в культуру праздника Наурыз, познакомит с сопутствующими реалиями и атрибутами праздника. Кроме того, эти виды учебной деятельности позволяют сформировать навыки правильного употребления данной лексемы.

Следующим видом заданий может стать восстановление логической последовательности в тексте-образце и его частях:

1) *Поэтому казахи называли месяц март – Наурыз.* 2) *Считалось, что в этот день происходит обновление в природе, гремит первый весенний гром, происходит набухание почек на деревьях, буйно прорастает зелень.* 3) *По древнему летоисчислению этот день обычно совпадал с 22 марта – днем весеннего равноденствия.* 4) *Если в этот день рождались мальчики, их называли по традиции Наурызбайми или Наурызбеками, а девочек просто Наурыз, Наурызай или Наурызгуль.* 5) *Даже девичью красоту в казахских легендах сравнивают с белым снегом Наурыза, поскольку в марте месяце обычно идет мягкий пушистый снег с особенной белизной.* 6) *Если в этот день выпадал снег, то это считалось добрым знаком.* (<http://www.kazakhstan.orexca.com>).

После восстановления логической последовательности в тексте обучающийся знакомится еще с несколькими культурными особенностями, например, с традицией называния детей у казахов.

Культурно-специфические языковые единицы часто не имеют эквивалента в других языках, замена такого рода лексем синонимом может привести к коммуникативному провалу, поскольку подобранный синоним не несет в себе необходимого культурного смысла, поэтому следует давать упражнения, предупреждающие такого рода ошибки. Например: «Выберите одно из слов, указанных в скобках: *В день весеннего равноденствия, 22 марта, отмечается Праздник «Наурыз». У казахов он считается началом Нового года. В этот день, помимо традиционных казахских блюд, к столу обязательно подается ... (похлебка / наурыз-коже). – праздник весеннего обновления в Казахстане (праздник Наурыз / Новый год). Когда казахи празднуют Наурыз, наличие цифры «7» является обязательным – она включает*

в себе 7 дней недели: напротив ... должны быть поставлены 7 чаи с наурыз-коже (аксакала / белобородый, старик). Во время празднования Наурыза тысячи людей наблюдают за острыми соревнованиями слова (акынов / певцов). Наурыз сопровождается состязаниями в национальных видах спорта – казахша курес, тогуз кумалак, ... (лошадиные скачки / байга).

Представляется целесообразным при обучении русскому языку в Казахстане обращать внимание на евразийские лингвокультурные концепты, поскольку они играют важную роль в процессе коммуникации жителей Казахстана. Для полного усвоения такого рода концептов необходимо формировать коммуникативно-культурологические компетенции. При формировании культурно-коммуникативных умений студентов важной является комплексная работа с текстом, способствующая творческому восприятию окружающего, развитию образного мышления и языковой интуиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Кубрякова Е.С.* Концепт // Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Изд-во МГУ, 1997.
- Лагунова Н.А.* К вопросу об информационных социокультурных ценностях современного аутентичного текста // Текст-2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы: Материалы Всероссийской научной конференции. Часть I. Ижевск, УдГУ, 2001. С. 25.
- Попова З.Д.* Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат / Попова З.Д., Стернин И.А. // Язык и национальноесознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж : Изд-во Воронеж.гос. ун-та, 2002. – С. 9–50.
- Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. – М., Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
- Трубецкой Н.С.* Европа и человечество // Наследие Чингизхана. – М.: Аграф, 2000. – С. 29-92.
- Савицкий Н.П.* Степь и оседлость // Мир России – Евразия. – М., 1995.
- Қазақстан Ұлттық энциклопедия, Алматы, 2005, VII том.
- Казах–международный казахский сервер / режим доступа: <http://www.kazakh.ru>
- Парысша – қазақша түсіндірме сөздік. – Алматы: «Білім», 2003. – 3.К., *Жанкидилова Г.Т., Склярченко К.С., Шантаева Д.С., Шетиева А.Т.* Словарь евразийской лингвокультуры Казахстана. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 189 с.

Ешекенева А.К.
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
г. Астана, (Казахстан)

A. K. Yshekeneva
L. N. Gumilyov Eurasian National University
Astana (Kazakhstan)

ИЗМЕНЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТА- БИЛИНГВА

(На материале ассоциативного эксперимента)

CHANGE OF STUDENT-BILINGUIST'S LANGUAGE AWARENESS (Based on facts taken from the association experiment)

В статье рассматриваются результаты свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди студентов-билингвов различных специальностей, на основе которых можно частично рассмотреть отдельные фрагменты изменения языкового сознания. Проведенный АЭ включает значимую для национальной лингвокультуры оппозицию богатство-бедность. Рассмотрено последовательно каждое из полученных ассоциативных полей, уделено внимание не только ядерным, но и периферийным зонам.

This article considers the results of independent association experiment, carried out among bilingual students of different specialties. According to results partially it is possible to consider definite peculiarities in change of language awareness. This association experiment includes opposition of wealth-poverty important for national linguistics. Every associative field was consistently considered, attention was given not only to nuclear but also to peripheral zones.

Ключевые слова: языковое сознание, свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, ядерные и периферийные реакции.

Key words: language awareness, independent association experiment, associative field, nuclear and peripheral reactions.

В рамках психолингвистических исследований межкультурного общения изучение языкового сознания людей, знающих два или более языков, приобретает все большую актуальность. Необходимость изучения языкового сознания билингва связана также с явлением межкультурного и межнационального общения, которое является одной из наиболее ярких и значимых черт современного общества.

В силу многих исторических обстоятельств на территории Республики Казахстан возникло поликультурное государство. Консолидирующей нацией выступают казахи, вместе с которыми бок о бок проживают представители 130-ти национальностей. Длительное проживание на одной территории, наличие общих целей экономического, социального, культурного характера, установка на сохранение единства и согласия, дружелюбное, неагрессивное отношение ко всем гражданам страны, независимо от национальной принадлежности, привели к тому, что в языковом сознании людей сложились общие ценности, общие стереотипы. В ракурсе сказан-

ного актуальность исследования языкового сознания казаха-билингва не вызывает сомнения. Необходимо отметить, что проблемам билингвизма в Казахстане посвящено немало работ, особое место среди которых занимают труды Э.Д. Сулейменовой, З.К. Ахметжановой, Б.Х. Хасанова, Н.Ж. Шаймерденовой, Г.М. Бадагуловой, О.Б. Алтынбековой и многих других исследователей. Казахстанский ученый О.Б. Алтынбекова в своей работе, посвященной изучению проблемы языковых контактов, подробно проанализировав основной круг вопросов, связанных с изучением билингвизма и полилингвизма в Казахстане, приходит к следующему заключению: «языковая ситуация в Казахстане формируется за счет функционирования, в первую очередь, казахско-русского билингвизма (75% представителей титульной нации владеют русским языком), во вторую, русскоязычия (русские, белорусы, украинцы, поляки, немцы, корейцы, греки, молдаване, мордва, чуваша и др.), национально-казахско-русского двуязычия (узбеки, уйгуры, турки, курды, азербайджанцы, таджики, чеченцы, киргизы, татары, дунгане, башкиры и др.). Важно заметить, что в процентном отношении в этом полиязычии разных национальностей *доминирует русский язык*» (выделено нами А.К. Ешекенева) [Алтынбекова, 2006, с. 119].

У психолингвистов, занимающихся проблемой билингвизма, возникают вопросы, что происходит с тезаурусом билингва, происходит ли его расширение или имеет место автономное сосуществование двух тезаурусов. Нас же интересует, изменяется ли, трансформируется ли языковое сознание личности под влиянием билингвизма, либо на формирование языкового сознания влияет лишь только родное лингвокультурное окружение.

Ученые Московской психолингвистической школы (Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокина, Ю.Н. Караулова, Т.Н. Ушакова), исходя из положения о том, что языковое сознание и существующие в нем образы всегда остаются скрытыми для исследователя, становясь доступными для изучения только посредством овнешнения (термин Е.Ф. Тарасова). Одним из способов овнешнения является ассоциативный эксперимент, определяемый нами, вслед за рядом ученых, как прием, направленный на выявление ассоциаций, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте [Горошко, 2005, с. 53].

Будучи одним из самых доступных средств изучения языкового сознания человека, ассоциативный эксперимент (АЭ) послужил основой для целого ряда современных лингвистических исследований, как российских ученых: А.А. Залевской, А.А. Леонтьева, Н.В. Уфимцевой, Ю.Н. Караулова, Р.М. Фрумкиной, И.Г. Овчинниковой, Н.И. Бересневой, Т.А. Ершовой, Е.И. Горошко, Е.В. Глазановой, так и казахстанских: работы Н.В. Дмитрюк, Г.Г. Гиздатов, Б.С. Жумагуловой, Р.Е. Валихановой, Р.Д. Ашимбетовой, А.А. Шаяхметовой, Ж.М. Уматовой, У.Е. Мусабековой, Л.К. Яковенко, М.Ж. Ареновой, Г.А. Хамитовой и других.

Обычно в практике психолингвистики достаточным является ассоциативное поле, состоящее из 100 ассоциатов, в этом случае его можно включать в ассоциативный словарь (пример: AnassociativethesaurusofEnglishbyG. Kiss). Однако некоторые ученые, например Г.А. Черкасова, считают, что увеличение на 100 человек количества респондентов, отвечающих на стимулы, увеличивает в среднем на 36,41% число разных реакций в словарных статьях прямого словаря, тем самым возрастает достоверность ко-

личественного распределения реакций, более того, при увеличении объема выборки (опроса) относительные частоты встречаемости (ранги) «постоянных» реакций стабилизируются [Черкасова, 2005, с. 243]. Проведенный нами АЭ включал слова-стимулы *богатство*, *бедность*, на которые испытуемым было предложено дать несколько реакций. Опираясь на представленную точку зрения Г.А. Черкасовой, а также исходя из имеющихся организационных возможностей, на каждое слово-стимул получено не менее 200 реакций. Ассоциативный эксперимент был проведен в сентябре 2012 года в столице Республики Казахстан – Астане, было получено 9 отказов, что оставило для анализа 211 анкет. В анкетировании приняли участие студенты первого и второго курсов Евразийского национального университета различных специальностей («Математика», «Физика», «Ядерная физика», «Вычислительная техника и программирование», «Информационные системы», «Журналистика», «Радиоэлектроника и телекоммуникация»). Возрастные рамки респондентов – от 17 до 19 лет, для которых казахский язык является родным, а русским они владеют свободно.

Значимая для национальной лингвокультуры универсальная оппозиция *богатство– бедность* интерпретируется в новейших лингвистических трудах по проблемам концептологии, лингвокультурологии, этнолингвистики. Особое внимание уделяется анализу стереотипов, концептов, образов, конкретизирующих ментально-специфический взгляд на бедность и богатство: 1) «Бедность и богатство в современном российском обществе: изменения в социальной структуре и их репрезентация в СМИ» Ярмиев М.З., 2007; 2) «Проблема богатства и бедности в русской и зарубежных литературах XIX века» Ястребов А.Л., 2000; 3) «Концепты богатство и бедность в молодежном языковом сознании русских и англичан» Шешина Е.Г., 2008; 4) «Лингвокультурная специфика концептов «богатство» и «бедность»» Куцкий С.Б., 2003 и другие.

Полученные в результате эксперимента данные были объединены в ассоциативные поля, каждое из которых представляет собой совокупность ассоциатов на слово-стимул. В каждом из двух ассоциативных полей выделяются ядерная и периферийная зоны. Ядро формируется ассоциатами с высоким индексом частотности (свыше 50), на периферии оказываются менее частотные и единичные реакции. Рассмотрим последовательно каждое из полученных нами ассоциативных полей, уделяя внимание не только ядерным, но и периферийным зонам. Ассоциативное поле *богатство* представлено следующими реакциями:

№	Реакция	Индекс частотности
	Деньги	117
	Здоровье	75
	Бил Гейтс	63
	Семья	53
	Счастье, ум	52
	Родители, Абрамович, знания	45
	Дом/квартира, золото, власть, свадьба, дастархан	26
	Назарбаев, Родина, человек, олигарх, царь	10
	Казахстан, любовь, достаток, труд, миллионер, счастливый, авторитет, миллионер, язык, обеспеченный	9
	Работа, акции, доллары, султан, король, трудолюбивость	5

Результаты экспериментов показали, что из 100% полученных реакций анализируемого слова-стимула 56% приходится на ценностные: *здоровье (75); семья (53); счастье, ум (52)*, которые относятся к ядерной зоне; *знания (45), Родина (10), любовь (9), язык (9)*, относящиеся к периферии. Таким образом, можно говорить об аксиологическом аспекте *богатства* как показателе изменения языкового сознания в билингвальном пространстве.

Как видно из таблицы, большая часть реакций респондентов (117) связывает данное слово-стимул с *деньгами*. *Деньги* ассоциируются у информантов с их наличием, и не просто с наличием, а с большим их количеством.

В нашем эксперименте представлены также ассоциаты, отсылающие к «носителям» богатства: *Билл Гейтс (63), Абрамович (45), Назарбаев (10), олигарх (10), царь (10), миллионер (9), султан (5), король (5)*. Интересным видится персонифицированная реакция среди студентов-билингвов – *Бил Гейтс(63)* – основатель корпорации Microsoft, который по данным журнала Forbes (2012 год) в 19-й раз подряд занял верхнюю строчку перечня богатейших граждан США [Интернет: <http://www.rg.ru/2012/09/19/bill-anons.html>]. *Роман Абрамович (45)* также является устойчивым ассоциатом среди молодых людей. По данным Википедии «Роман Аркадьевич Абрамович – миллиардер, предприниматель, бывший губернатор Чукотского автономного округа [Интернет: <http://ru.wikipedia.org/wiki>]. Единственным «носителем» богатства казахской национальности стал *Назарбаев (10)* – президент Республики Казахстан, носитель титула «Лидер Нации».

Богатство оказывается важным для молодых людей-билингвов еще и как средство достижения *свободы (4), самостоятельности(4), независимости(3)*. Учитывая возраст респондентов, можно предположить, что *свобода, самостоятельность и независимость* от своих родителей.

Важным представляется и то, что рассматриваемое слово-стимул окрашено эмоционально: *счастье (52), радость (2), зависть (4), любовь (9), несчастье (1)*, очевидно, что положительные чувства и эмоции преобладают над отрицательными.

Значимо, что одной из реакций на слово-стимул *богатство* является *дастархан (26)*. Необходимо отметить, что исторически гостеприимство у казахов «в крови» – оно даже было закреплено законодательно Чингиз-каганом в своде законов «Ясак». За отказ путнику в воде и пище карали смертью. Ведь путник в огромной степи мог погибнуть от голода без посторонней помощи. Ясак воспрещал кому бы то ни было есть в присутствии другого, не разделяя с ним пищу. Совершенно случайные путники могли заглянуть в аул, где проходил той, и получить угощение. Законы и обычаи гостеприимства у кочевых народов были одним из самых надежных способов сохранения социальной общности, упрочения его внутренних связей. Нигде открытость казахского народа не выражается так ярко и полно, как в освященных временем традициях и обычаях гостеприимства и торжественного угощения гостя – *дастархане*. И чем лучше накрыт *дастархан*, тем богаче считалась семья.

Интерес представляет еще одна ассоциация у молодых билингвов на слово-стимул *богатство* – *свадьба (26)*. Предполагается, что это связано с тем, что современные свадьбы казахов обходятся очень дорого. Расходы сравнимы с целым состояни-

ем. Население в сельской местности зарабатывает немного денег. С таким трудом заработанные деньги можно было бы направить на инвестирование в экономику, на покупку скота, сельскохозяйственной техники. Однако они уходят в казахское гостеприимство, как в песок: даже в аулах жених и невеста приезжают на арендованных лимузинах. Проведение национальной свадьбы в Казахстане обходится в среднем миллион тенге (более 6,5 тысячи долларов) с банкетом на 100-120 гостей, проведенном в областном городе, сообщает ресурс [Интернет: <http://mojazarplata.kz>]. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у студентов-билингвов *дастархан* и *свадьба* в составе слова-стимул *богатство* могут быть объяснены национально-культурной спецификой.

Гендерно обусловленные реакции прослеживаются таким образом: у испытуемых юношей *богатство* задает ассоциацию *девушки (4), девочки (2)*. Данные ассоциации косвенно отсылают к следствию этого богатства, это своего рода выгода, которая может быть извлечена из последнего. У испытуемых девушек единственно гендерно обусловленная ассоциация *муж (3)* указывает на потенциальный источник получения богатства.

Таким образом, по результатам ассоциативного эксперимента, интерес представляет выраженная национальная специфика *богатства (реакции дастархан, свадьба)*. Актуальным для языкового сознания казаха-билингва является и то, что в качестве реакций получены ответы, отсылающие нас к современным реалиям нашего времени (реакции *Билл Гейтс, Абрамович*).

Ассоциативное поле *бедность* также представим в виде таблицы с десятью позициями:

№	Слово-реакция	Индекс частотности
1	Бомж	98
2	Голод	87
3	Нищета	82
4	Одиночество	79
5	Ленивый	75
6	Мусор, унижение, тупость	48
7	Народ Индии, несчастливый, бездомный, студент, бедняк, старик, человек, подвал	21
8	Бродяга, узбеки, народ, нужда, глупый	11
9	Попрошайка, рыбак, цыгане, дворник	8
10	Вонь	5

В первой позиции представлена реакция, выявляющая «носителя» *бедности* – *бомж (98)*. В Толковом словаре С.А. Кузнецова «Бомж – лицо без определенного места жительства; бездомный, бродяга» [Ожегов, 1992]. В современном мире слово «бомж» на бытовом уровне, а также в публицистике и массовой культуре обычно употребляется в отношении бездомных. Из-за стереотипного образа бомжа – грязного нищего бродяги-алкоголика, питающегося на помойках, спящего на земле – слово «бомж» стало восприниматься как уничижительное для бездомных (хотя оно по смыслу обозначает именно бездомных).

Третья по частоте реакция – схожее с бедностью понятие *нищета* (82). Нищета в «Словаре синонимов русского языка» [Александрова, 1998] приводится как синоним бедности, но у данного слова степень проявления, глубина признака выражены более интенсивно, чем у слова бедность, что отмечается в толковом словаре: «Нищета – крайняя бедность» [Ожегов, 1992]. Данный ассоциат подтверждает мысль о том, что «плохое» в сознании студента-билингва, как правило заостряется, приобретая гипертрофированные формы.

О том, что в определении бедности для представителей исследуемых нами респондентов важен также ценностный компонент, свидетельствует ассоциат *одиночество* (79).

На основе полученных данных можно выделить следующих «носителей» бедности: *ленивый* (75), *народ Индии* (21), *студент* (21), *бедняк* (21), *старик* (21), *бродяга* (11), *народ* (11), *узбеки* (11), *попрошайка* (8), *рыбак* (8), *дворник* (8), *Алдар-Косе* (1).

Рассматривая ассоциат *узбеки*, необходимо отметить тот факт, что имеются в виду узбеки-строители, так как продолжающееся снижение уровня жизни населения в Узбекистане приводит к тому, что одним из основных направлений для заработка остается Казахстан. По официальным данным, в Республике Казахстан проживает свыше 450 тысяч узбеков; еще примерно 500 тысяч находятся здесь в качестве трудовых мигрантов [Интернет:<http://www.russianskz.info>].

В переводе на русский язык прозвище *Алдар-Косе* означает «Безбородый обманщик»: «алдар» – обманщик, плут, остролов, «косе» – безбородый. Вымышленный фольклорный персонаж казахских сказок, герой коротких юмористических и сатирических миниатюр и анекдотов. Сын бедняка, находчивый и хитрый *Алдар-Косе* защищает бедных и, с помощью ума и ловкости, обманывает и наказывает жадных богачей, лентяев, глупцов и даже чертей. Ассоциируется с казахским Робинотом Гудом, но его оружие не лук и стрелы, а ум и слово. Таким образом, данный ассоциат может быть объяснен национальным сознанием респондентов.

Можно говорить и о «локализации» бедности, это *подвал* (21) *помойка* (3), *общеежитие* (1). Ей сопутствуют тяжелые погодные условия: *холод* (2), *мороз* (1).

Бедность ассоциируется у респондентов с отсутствием чего-либо (уверенности, достатка, справедливости), что формально выражается словами-реакциями с префиксами *не-/недо-*, *без-/бес-* или частицей *не*: *нехватка* (3), *недостаток* (3), *безработица* (4), *несчастливый* (21), *недоедание* (2), *беспомощность* (1), *неграмотность* (1).

Описываемое слово-стимул, как и предыдущее, окрашено эмоционально: *жадность* (2), *стыд* (4), *зависть* (2). Необходимо отметить, что реакция *зависть* приводилась и на слово-стимул *богатство*, но соотнесена с данными стимулами по-разному. Люди, имеющие *богатство*, то есть деньги в большом количестве, вызывают чувство *зависти*. Люди же, не имеющие богатства (*бедные*), представляют субъект *зависти*. «Бедные» «завидуют» «богатым» – так два обозначенных стимула задают единую реакцию.

Ассоциативный эксперимент показал также, что значительное количество реакций ассоциативного поля *бедность* связано с различными модальностями восприятия, чего не наблюдается при анализе ассоциативного поля *богатство*. В зритель-

ном плане *бедность* – это *серость* (2), *мрак* (1), *тьма* (1); в *обонятельном* – *вонь* (5); в *вкусовом* – *голод* (87), *китайская лапша* (4).

С.Л. Рубенштейн писал: «Выражая положительное или отрицательное отношение к предмету, на который для него является привлекательным или отталкивающим, эмоция включает в себе влечение, желание, стремление, направленное к предмету или от него...» [Рубинштейн, 1989, с. 160]. Эта мысль наводит на размышление о том, что в нашем случае значительное количество эмоциональных реакций на стимул *бедность*, наряду с преобладанием эмоционально окрашенных отрицательных оценочных ассоциатов, обнаруживает стремление респондентов «оттолкнуться» от предлагаемого стимула как от явления, которое за ним стоит.

Таким образом, *бедность* характеризуется понятиями социального, нравственного, культурного, материального порядка и является собой их синтез.

Предпринятая попытка позволила лишь частично описать отдельные фрагменты языкового сознания студента-билингва. Анализ показал, что в настоящее время происходит изменение языкового сознания студентов-билингвов. Подобные изменения есть результат бурного роста культурных обменов, а также прямых контактов между государствами, социальными группами, общественными движениями и отдельными представителями различных культур, национальностей, этносов, что неизменно приводит к постепенной унификации языкового сознания с европейским и американским. В дальнейшем такого рода исследования видятся нам плодотворными и весьма перспективными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Алтынбекова О.Б. Этнolingвистические процессы в Казахстане: Монография.– Алматы: Экономика, 2006. – 416 с.
- Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. – М., 1998
- Горошко Е.И. Проблемы проведения свободного ассоциативного эксперимента // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2005. № 3. С. 53–61.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1995.
- Рубинштейн Л.С. Основы общей психоллингвистики: В 2 т. Т. 2. – М., 1989, с. 166.
- Черкасова Г.А. Квантитативные исследования ассоциативных словарей // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация: сб. ст. Калуга, 2005. С. 227-244].
- Российская газета. Билл Гейтс вновь возглавил список богатейших людей в США. – 2012. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/09/19/bill-anons.html>
- Википедия. Роман Абрамович. – 2012. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%B9%D1%82%D1%81_%D0%91%D0%B8%D0%BB%D0%BB
- Средняя свадьба в Казахстане в три раза дороже украинской. – 2012. – Режим доступа: http://mojazarplata.kz/main/Zhenwina_i_rabota/Zhenwina_i_semja/srednjaja-svadqba-v-kazahstane-v-tri-raza-dorozhe-ukrainsko
- Худой мир и гастарбайтеры. Перипетии казахстанско-узбекских отношений. – 2012. – Режим доступа: <http://www.russianskz.info/politics/3769-hudoy-mir-i-gastarbajter-y-peripetii-kazahstansko-uzbekskih-otnosheniy.html>

Ильина Е.Н.
ГОУ ВПО «Вологодский государственный педагогический университет»
г. Вологда (Россия)

Фишер Н.Л.
преподаватель языковой школы «OISE»,
г. Гейдельбергт (Германия)

Е. Луина
Vologda State Pedagogical University
Vologda (Russia)

N. Fischer
«OISE»
Heidelberg (Germany)

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЫ МИРА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ПРОЗЕ В.И. БЕЛОВА

SYSTEM OF VALUES OF THE DIALECT PICTURE OF THE WORLD AND IT'S REFLECTION IN THE PROSE OF V.I. BELOV

В статье рассматривается специфика диалектной языковой картины мира и особенности ее отражения в региональной прозе. На основе анализа объектов, оценок и действий, актуальных для севернорусского крестьянина, определяются характерные черты диалектной языковой картины мира в контексте художественной картины мира В. И. Белова.

The paper deals with the peculiarities of the dialectal linguistic picture of the world and its reflection in the regional prose. The typical features of the dialectal linguistic picture of the world are defined on the basis of the analysis of objects, evaluations and actions important for the peasantry of the North Russian village. The speciality of the dialectal linguistic picture of the world is considered within the context of the artistic picture of the world of the writer V. I. Belov from Vologda.

Ключевые слова: языковая картина мира, региональная проза, В.И. Белов, проблемы художественного перевода.

Key words: dialectal linguistic picture of the world, regional prose, V. I. Belov, problems of literary translation.

Изучение локальных особенностей национальной картины мира, отраженной в языке, составляет одну из актуальных проблем современного гуманитарного знания. Имплицитно эта проблема присутствует в трудах российских диалектологов со времен выхода в свет «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля, где слова народного языка рассматриваются в тесной связи с описаниями быта и культуры жителей различных регионов России. В настоящее время проблемы реконструкции русской языковой картины мира в ее территориальных активно изучаются учеными Московской этнолингвистической школы (Н.И. Толстой, Т.И. Вендина), Уральского лингвистического центра (Е.Л. Березович, К.И. Демидова, др.), Томской диалектологической школы (З.И. Резанова, Ю.А. Эмер, др.) и др.

В течение многих лет кафедра русского языка Вологодского государственного педагогического университета изучает особенности языковой картины мира жителей Вологодского края с целью сохранения народных традиций и словесной культуры европейского Севера России. Наблюдения над живой речью сельских жителей Вологодской области нашли отражение в «Словаре вологодских говорах» [СВГ, 1–12], в публикациях образцов народной речи (см., например: [Яцкевич, 2012; Народная речь Вологодского края, 2012]; др.), в монографических исследованиях системы народного этикета [Зорина, 2012], в исследованиях по когнитивной лексикологии и грамматике вологодских говоров [Урманчиева, 2003; Драчева, 2011; др.]. Внимание вологодских диалектологов привлекает также проблема реконструкции региональной картины мира в процессе анализа художественного текста писателей-вологжан (см., например, [Поэтический словарь Н.А.Клюева, 2007; Яцкевич, 2004; др.]). Среди авторов, чьи тексты привлекают внимание диалектологов, особое место занимает Василий Белов – один из основоположников русской «деревенской прозы» второй половины XX века, блистательно сочетавший в своем творчестве лингвистические средства различных форм русского национального языка.

В.И. Белов, являясь сторонником традиционной крестьянской культуры, в своих публицистических и художественных произведениях утверждал идеи «лада» – существования человека в гармонии с миром природы и с миром людей, подчинения жизненному циклу, соразмерности и сообразности действий каждого с интересами всего крестьянского мира: «Хорошую жизнь пронизывает лад, настрой, ритм, последовательность в разнообразии. Такой жизни присущи органичная взаимосвязь всех явлений, естественное вытекание одного из другого» [Белов, 1982: с. 281]. Одно из наиболее известных и наиболее значительных в художественном отношении его произведений – повесть «Привычное дело» – представляет читателю историю жизни многолетней крестьянской семьи в послевоенной северной деревне, показывает, как разрушается привычный уклад крестьянского мира, впуская в себя хаос другой – лишенной естественности и гармонии, городской, чужой жизни.

Блестящий знаток народной речи, Василий Белов создает убедительные зарисовки северной природы, рисует весьма колоритные речевые портреты жителей вологодской деревни, знакомит своего читателя с миром нравственных ценностей крестьянской жизни. Изучение текста повести, с одной стороны, позволяет реконструировать авторский идеал крестьянского мира – живущего по природным ритмам, облагороженного трудом человека на земле, его нравственным отношением к окружающим его людям, а с другой стороны, выявить систему объектов, ценностей и оценок, отраженных в диалектном слове.

В качестве одной из базовых ценностей русской культуры исконно считается идеал *соборности*, принцип общности, единства, коллективизма в общественной жизни и в труде, почитание старших родственников, соблюдение традиционных этических норм. Важнейшим коллективом, составлявшим основу традиционного народного существования, является патриархальная семья. Народному сознанию свойственно представление о семье как о значительной в количественном отношении совокупности людей: «**Родина** ‘родня’ «*Вчера у меня день рождения был.*

Людей много-то не собирали: потчевать нечем. Пришла родина: шурин, да брателко, да еще дружилушко мой» [СВГ, 9: с. 62]. Основу этой совокупности составляют отношения различной степени родства: **Семейники** ‘родственники’ «*Свекор, свекровка – главные семейники, золовка, деверь. Мать, сестра тоже семейники*» [СВГ, 9: с. 118]. Семья имеет сложную, но весьма определенную иерархию: **Большина** ‘старшинство, главенство в доме, управление хозяйством’ «*Подожди большину-то от тебя невестка отобьет*» [СВГ, 1: с. 37]. Семейный коллектив способен поддерживать свое существование, выполняя большой объем производительных работ и обслуживающего труда: **Обрядиться** ‘выполнить ежедневные работы, по ведению домашнего хозяйства’ *Обрядиться – значит управиться. Обрядилась – это напo-ила, накормила, подошла корову, печку истопила, сварила, прибрала в избе* [СВГ, 6: с. 8]. Наконец, у традиционной семьи формируется собственная семейная культура: **Через сноп не молотят** ‘об обычае не выдавать младшую дочь замуж раньше старшей’ «*Он сватался к младшей, а через сноп-то не молотят, младшую-то ведь раньше старшей не отдают*» [СВГ, 4: с. 91]. Передаются из поколения в поколение рассказы о событиях семейной истории, тексты песен, игр и пр.

В центре сюжета повести В. Белова «Привычное дело» также находится большая крестьянская семья. Она весьма многочисленна: во главе семейного клана находятся Иван Африканович Дрынов и его жена Катерина; у них девять детей (Танька, Анатошка, Васька, Катюшка, Мишка, Гришка, Маруся, Володька и Иван), за которыми присматривает теща Евстоля; в сюжете повести действуют также брат Катерины Митька, двоюродная тетка Ивана Африкановича Степановна и ее дочь Ньюшка, после смерти Катерины заменившая ее детям мать. Семья Дрыновых типична для послевоенного Севера: распределение ролей в семейной иерархии являет собой пример традиционного северного «матриархата» («*Равноправие, а иногда и превосходство женщины в семье были обусловлены экономическими и нравственными потребностями русского народного быта*» [Белов, 1982: с. 128]. Объем и виды работ, выполняемых членами этой семьи, определяются особенностями организации крестьянского хозяйства на Русском Севере: «*В три часа ночи она была уже на ногах. С ведрами бегала между ребячьими головами, носила с колодца воду... Мать Евстоля растопляла печь. Иван Африканович, с фонарем, давно пилил у крыльечка дрова. Надо уж и на ферму бежать*» [Белов, 2007: с. 52]. Даже фольклорные тексты, сопровождающие различные события в жизни семьи, имеют очевидную географическую привязку. Это, например, сказка о незадачливых *пошехонцах* (жителях Пошехонского района Ярославской области, расположенного неподалеку от родного автору Харовского р-на Вологодской области).

У Дрынова непростая семейная история: из текста мы узнаем о сложной истории его соединения с Катериной, о судьбе старших детей, не по своей воле покинувших родную деревню, а в конце повести оказываемся свидетелями драматических событий, связанных со смертью жены Катерины. Тяготы, выпавшие на долю семьи Ивана Африкановича, во многом обусловлены социально-экономическими проблемами послевоенной северной деревни: обесцениванием крестьянского труда («*Баба шесть годов ломит на ферме. Можно сказать, всю орду поит-кормит. Каждый*

месяц то сорок, то пятьдесят рублей, а он, Ивна Африканович, что? Да ничего, с гулькин нос, десять да пятнадцать рублей. Ну, правда, рыбу ловит да за пушину кой-чего перепадает. Так ведь это все ненадежно...» [Белов, 2007: с. 25], невозможностью легальным способом обеспечить кормами домашний скот («*Вы косите в лесу по ночам для личных нужд. Вы понимаете, товарищ Дрынов, что это прокурором пахнет?*») [Белов, 2007: с. 93]), отсутствием личной свободы («*А кто меня отпустит? ...у меня вся документация – одна молошная книжка. Где бабам молоко записывают, сколько сдано*») [Белов, 2007: с. 123].

Одной из важнейших функций семьи является продолжение рода. В семье Ивана Африкановича девять детей. Автор рисует вполне убедительный портрет деревенских ребятишек разного возраста и различными речевыми средствами выражает отношение к ним всех центральных персонажей повести. Сам Иван Африканович, в начале повести называя ребятишек «клиентами» и не особенно вдаваясь в подробности их существования («*А с этим, который... Ну, этот, что... который в брюхе-то... Девять? Аль восемь?... А, шут с ним, все вырастут!*») [Белов, 2007: с. 8]), в заключительном монологе подробно описывает судьбу каждого («*Ребята все живы, здоровы. Катюшку к Тане да к Митьке отправили, Анатошка в строительном – это уж скоро на свои ноги встанет... Ну, а Мишку с Васькой отдал в приют, уж ты меня не ругай... Не управиться бы матке со всеми-то...*» [Белов, 2007: с. 188]). Реплики бабки Евстоля, замученной необходимостью нянчиться с оравой ребятишек, могут показаться резкими: «*Ой, беда, однако! – Евстоля по очереди вытирала им холодные, мокрые носы. – Хоть бы один умер, дак ведь нет, не умрет никоторой...»* [Белов, 2007: с. 38], вместе с тем за суровостью ее речи скрывается любовь к детям, которые растут практически без матери: «*Ванюшко, ты мой Ванюшко, выпался у меня Ванюшко? Выспался, золотой парень, ну-ко, сухо ли у тебя тут? Сухо-то пресухо у Иванушка, ой ты дитяtko, светлая свичушка, вон, ну-ко этой-то баушке покажись. Вон, скажи, баушка, я какой!*») [Белов, 2007: с. 46]. Трепетную любовь к детям, тревогу за весь домашний быт выражает Катерина: «*Все ли ладно, здоровы ли ребятишки? Скотина как без нее, огород посажен ли? ... Бельшико сушится на изгороди. Катерина узнала бы это бельшико где хочешь, вон Гришкины трусишки, застиранное, линялое платьице – это Марусино, а вот мужнина гимнастерка, пуговицы нет на рукаве, пришить бы не забыть...»* [Белов, 2007: с. 65]. В обыденно-грубоватых репликах главных героев читатель угадывает их глубокое чувство по отношению друг к другу, основу их семейного существования: «*Ох, Катерина, Катерина!.. – Иван Африканович почти бежал, волнение опять нарастало где-то в самом нутре, около сердца. – Увезу голубушку домой, унесу на руках. Нечего ей там и маяться. Дома родит не хуже... Солому на ферме буду трясти, воду носить... Выпивку решу, в рот не возьму вина, только бы все ладно, только бы...»* [Белов, 2007: с. 27]. Не случайно в конце повести Иван Африканович на могиле жены говорит о любви к ней и к детям: «*А твой голос помню. И всю тебя, Катерина, так помню, что... Да. Ты, значит, за робят не думай ничего. Поднимутся. Вон уж самый младший, Ванюшка-то, слова говорит... такой парень толковый и глазами весь в тебя...»* [Белов, 2007: с. 190].

Традиционным мерилom семейной нравственности было отношение к труду: *«не-чего, мол, им измываться, мы не хуже их, в нашем роду все были работники»* [Белов, 2007: с. 27]. Жизнь семьи Ивана Африкановича проходит в постоянном труде: он и Катерина заняты в поле и на ферме, теща управляется по дому и воспитывает внуков, дети с малых лет приучаются к крестьянской работе (*«Покачай ты их, Маруся, – сказала бабка, – покачай, хорошая девушка. Вот, вот, за веревочку-то. Умница!»*) [Белов, 2007: с. 35]; *«Старший же, Анатошка, с утра возил траву на силос»* [Белов, 2007: с. 67]). Все в семье подчинено единому трудовому ритму, который, по мнению В. Белова есть основа существования народной культуры: *«Ритмичность была одной из самых удивительных принадлежностей северного народного быта. Самый тяжелый мускульный труд становился посильным, менее утомительным, ежели он обретал мерность...»* [Белов, 1982: 113]. Нарушение этой ритмичности, привнесение в жизнь семьи инородных влияний, ставит под угрозу самое ее существование. В повести «Привычное дело» олицетворением этого инородного влияния оказывается Митька – брат Катерины, *«не больно надежная опора Евстолиной старости»* [Белов, 2007: с. 95]. Он ненадолго появляется в деревне, нарушая привычный ритм сенокоса (*«Он весело, в каждой избе, выкидывал трешники и козырем ходил по деревне, а бабы с восхищением ругали его: «Принес леший в самый-то сенокос, ишь харю-то отъел. Только мужиков смущает, сотона полосатой»*) [Белов, 2007: с. 98]), развивая бурную деятельность, непривычную для северной деревни (*«Иван Африканович не мог надивиться на шурина. Пес, не парень, откуда что и берется? Приехал гол как сокол, даже и чемодан в дороге упек. Недели не прошло – напоил всю деревню, начальство облаял, Мишку сосватал, корову сеном обеспечил. И все будто походя»*) [Белов, 2007: с. 107]). Под влиянием Митьки Иван Африканович принимает решение уехать из деревни в город, нарушая тем самым ритм существования своей семьи: *«Куда поехал? Пошто? Господи, Царица небесная, будто в тумане катится солнышко. За одну неделю мужик переменялся, как подменили...»*. После этого и происходят трагические события: умирает жена Катерина, разъезжаются на заработки и по приютам старшие дети, приходится прирезать кормилицу-корову. Долгим и трудным оказывается возвращение Ивана Африкановича: *«Как неумной сделался, все сидит, все сидит, а слезы-ти так у него и катятся, оброс, на себя стал не похож. «Мне, – говорит, – matka, все равно не жить теперече»* [Белов, 2007: с. 167]. Это возвращение к крестьянской жизни происходит в труде, в необходимости поддерживать благополучие своей семьи: *«Вот ввечеру, гляжу, лопату взял да пошел в загородку картошку копать, накопал корзину, не траву сушить высыпает, другую накопал. «Ну, – думаю, даст Бог, направится, отойдет». А тут корову надо резать, да робят повез, вроде у его и отошло от сердца маленько...»* [Белов, 2007: с. 167]. Семья Ивана Африкановича обретает новое существование: в дом приходит новая хозяйка (*«В то время ребенок в зыбке проснулся, заплакал. Нюшка ласково, но неловко начала его утешать...»*) [Белов, 2007: с. 187], в жизнь Ивана Африкановича постепенно возвращается душевный покой: *«Первый раз за последние шесть недель по-человечески высморкался, перебулся, заметил, что написано на свернутой для курева областной газете. Закурил. «Жись. Жись,*

она и есть жисьь, – думал он, – надо, видно, жить, деваться некуда» [Белов, 2007: с. 186]. Мир семьи возрождается, вновь обретая ритмичность: *Картошку выкопал. Корову заведем новую... Уж так худо, думал, за тобой следом... А вот оклемался...*» [Белов, 2007: с. 188].

Повесть В. Белова «Привычное дело» дает возможность через призму индивидуально-авторского замысла увидеть характерные признаки крестьянской семьи на Русском Севере, ее нравственную основу и проблемы существования во второй половине XX века. Известные нам записи народной речи в целом отражают сходные черты семейных отношений в исследуемом регионе. Вместе с тем писательский талант В. Белова позволяет по-особому взглянуть на семейный уклад северной деревни, осознать его значимость и самобытность и при удачном переводе художественного текста на другие языки познакомить читателей – носителей другого языка – с системой ценностей картины мира Европейского Севера России.

Повесть В.И.Белова «Привычное дело» неоднократно переводилась на различные языки мира. Трансляция идей национальной и тем более региональной картины мира составляет очевидную проблему перевода таких текстов. Задача сохранения культурного контекста при переводе регионально ориентированных художественных произведений, к числу которых относятся многие работы В.И.Белова, неразрывно связана с необходимостью глубокого изучения предметно-бытовой и словесной культуры края. В связи с этим одной из задач современной региональной лингвистики является не только сбор и систематизация местных материалов, но и обеспечение возможностей их использования для широкого круга специалистов, в том числе и для специалистов по художественному переводу. Не случайно в последние десятилетия активизировалась работа по формированию электронных баз данных диалектных текстов [Диалектный корпус]. Хочется надеяться, что образцы речи сельских жителей Вологодского края, толкования местных слов и выражений, а также комментарии историко-культурной, фольклорно-этнографической и иной направленности достаточно скоро войдут в широкий научный оборот [Ильина, 2011].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Белов В.И. Привычное дело / В.И.Белов. Москва: Прогресс-Плеяда, 2007. 192 с.
- Белов В.И. Лад: очерки о народной эстетике / В.И.Белов. М., 1982.
- Диалектологический корпус русского языка // www.ruscorpora.ru/search-dialect.html.
- Драчева Ю.Н. Структурно-семантические особенности наречий в современных вологодских говорах: дис... канд. филол. наук: 10.02.01 / Драчева Ю.Н. Вологда, 2011. 265 с.
- Зорина Л.Ю. Вологодские диалектные благопожелания в контексте традиционной народной культуры / Л.Ю.Зорина. Вологда, ВГПУ, 2012. 215 с.
- Ильина Е.Н. Электронная библиотека вологодских говоров в контексте диалога культур / Е.Н.Ильина // *Lengua, vision del mundo y texto*. Universidad de Granada, 2011. P. 40–41.
- Народная речь Вологодского края. Материалы по русской диалектологии / С.А.Ганичева, Л.Ю.Зорина и др. / Под ред. Е.Н.Ильиной. Вологда: ВГПУ, 2012. 96 с.
- Поэтический словарь Николая Клюева / С.Б. Виноградова, С.Х. Головкина и др. / Под ред. Л.Г.Яцкевич. Вып. 1. Вологда, 2007. 256 с.

Словарь вологодских говоров. Вып. 1–12 / Е.П. Андреева, Г.А. Дружинина и др. / Под ред. Т.Г.Паникаровской, Л.Ю.Зориной. Вологда, 1983 – 2008 (Далее СВГ).

Урманчеева И.С. Экспрессивы со значением лица в говорах Вологодской области: дис... канд. филол. наук: 10.02.01 / Урманчеева И.С. Вологда, 2003. 292 с.

Яцкевич Л.Г. Народное слово в произведениях В.И. Белова: Словарь / Л.Г. Яцкевич. Вологда: ВГПУ, 2004. 226 с.

Яцкевич Л.Г. Слово о родной деревне /Л.Г.Яцкевич. Вологда: ВГПУ, 2012. 250 с.

Иманбердиева С.К.
Международная академия бизнеса
г. Алматы (Казахстан)

S.K. Imanberdiyeva
International academy of business,
Almaty (Kazakhstan)

ГОСПОДЬ – ДЕМИУРГ ВСЕГО ПРОИСХОДЯЩЕГО (На материале пословиц и поговорок, фразеологизмов русского и казахского языков)

THE LORD – THE DEMIURGE OF ALL EVENTS
(On a material of a proverbs and saying, phraseological units
of Russian and Kazakh languages)

В данной статье рассматриваются пословицы и поговорки, фразеологизмы русского и казахского языков, в составе которых есть теоним – Бог, Господь, Алла, Кудай, Танир. В анализируемых пословицах и поговорках, фразеологизмах русского и казахского языков наличие универсальных явлений объясняется единством объективной действительности, общностью человеческой психики, сходством отдельных сторон жизнедеятельности народов, универсальных истоков мифологического мышления и др. Национально-специфическое отличие связано, прежде всего, историей народа, этнической культурой, ментальностью. Пословицы русского и казахского языков *Без бога ни до порога* и *Алла деп барсан аман келерсин* (букв.: С именем Аллах вернешься невредимым) по смыслу аналогичны, здесь присутствует провиденциальный субъект – бог. Одному ему решать судьбу человека.

In this article proverbs and sayings, phraseological units of the Russian and Kazakh languages as a part of which is the teony – God, the Lord, Alla, Kuday, Tanir are considered. The analyzed proverbs and sayings, phraseological units existence of the universal phenomena of the Russian and Kazakh languages is explained by unity of objective reality, a community of human mentality, similarity of the separate parties of activity of the people, universal sources of mythological thinking, etc. National and specific difference is connected, first of all, by people's history, ethnic culture, mentality. Proverbs of the Russian and Kazakh languages *Without God not to the threshold* and *Alla dep barsan aman of kelpersin* (letters.: With the name Allah will return to unharmed) on sense analogical, providensal subject – God is here present. One to decide the fate of man him.

Ключевые слова: языковая картина мира, теоним, культурный символ, национально-специфический компонент.

Key words: linguistic view of the world, theonym, a cultural symbol, the national-specific component.

Всякий язык есть социально-историческое явление, потому имеет национальный характер. Картина мира представляется как взаимодействие человека и среды или как результат переработки информации о среде и человеке.

С понятием языковой картины мира тесно связано понятие культурного символа. При этом языковая картина мира того или иного народа включает как общечеловеческие, так и национально-специфические символы.

«Сходные элементы, – отмечает З.К., – в лексико-семантических системах двух или более языков могут быть обусловлены тремя факторами: а) общим происхождением сопоставляемых языков, их генетическим родством; б) действием закона языковых универсалий, обуславливающего возникновение в разных языках, вне связи друг с другом, аналогичных лексико-семантических процессов; в) наличием экономических, политических, культурных контактов между народами – носителями языков-культур» [–, 2007, с. , 78].

Формирование и существование знаний человека о мире невозможно без языка. В языке фиксируются результаты познания окружающей среды, образ жизни, мироведение народа-носителя языка. Язык окружает наше бытие как сплошная среда, вне которой и без участия которой ничто не может произойти в жизни. Зафиксированную в языке и специфическую для данного языкового коллектива схему восприятия деятельности называют языковой картиной мира [Яковлева, 1997, с. 14].

О способности языка преобразовывать действительность и порождать специфическую картину мира Э. Сепир писал так: «... внутреннее содержание всех языков одно и то же – интуитивное знание опыта. Только внешняя их форма разнообразна до бесконечности, ибо эта форма ... не что иное, как коллективное искусство мышления» [Сепир, 2002, с. 193].

О наличии в языках универсальных явлений и категории З.К. – объясняет следующим образом: «... объясняется, прежде всего, единством объективной действительности, отражательной природой языка, общностью человеческой психики, сходством отдельных сторон жизнедеятельности народов, универсальных истоков мифологического мышления и т.д. Национально-специфический компонент в семантике языковых единиц, ..., определяется этнической культурой, ментальностью, историей народа».

Описание национально-культурной специфики паремии тесно смыкается с проблемами исследования человеческого сознания, восприятия мира и способов его осознания, отраженных в языке [Чой Кен Нам, 2008, с. 8].

Объектом нашего исследования в данной статье являются пословицы и поговорки, фразеологизмы русского и казахского языков, в составе которых есть теоним – бог, господь, Алла, Кудай, Танир.

Любой язык хранит в своих единицах следы провиденциалистского видения мира. Употребляя те или иные слова, выражения, человек не подозревает, насколько язык пронизан идеей бога, насколько «вездесущ» провиденциальный субъект [Кусков, 1989, с. 8].

Субъект провиденции – это некая неведомая (всевидящая, всеслышающая) сила в виде бога, судьбы, рока, случая и др., неизбежно, неотвратимо предопределяющая жизнь человека, его действия, состояние [Гак, 1994, с. 202].

Пословицы русского и казахского языков Без бога ни до порога и Алла деп барсан аман келерсин (букв.: С именем Аллах вернешься невредимым. Перевод – мой) по смыслу аналогичны, здесь присутствует провиденциальный субъект – бог. Одному ему решать судьбу человека.

Пословицы казахского языка Кудай маган туйедей бой бергенше, туймедей акыл бер (букв.: Дай бог мне ума с размером пуговицы, чем рост верблюда. Перевод –

мой); Адамнын басы – Алланын добы (букв.: Голова человека – мяч Аллаха. Перевод – мой) показывают склонность человека к фатализму, смирению и покорности. Эту мысль мы находим в трудах А. Вежбицкой: «...особо выделяется неагентивность, которая проявляется в том, что человек ощущают, что ему не подвластна его собственная жизнь, и представляет себя (и любого человека) как пассивного экспериенцера, «неконтролера» жизненных ситуаций, склонного к фатализму, смирению и покорности» [Вежбицкая, 1997, с. 33].

Наблюдается смысловая антитеза глаголов *не боится* и *не бойся* в составе пословиц русского и казахского языков: Кто бога не боится, тот людей не стыдится; Кудайдан корыкпа, кудайдан корыкпаганнан корык (букв.: Не бойся бога, бойся тех, кто не боится бога. Перевод – мой), то есть в русском языке нужно бояться бога, а в казахском языке это мысль актуализируется через безбожника. Кроме того, в данных пословицах дается характеристика человека.

Пословицы русского языка Бог терпел, да и нам велел; Бог любит троицу является национально-специфичным, так как в России доминирует христианство, а в Казахстане – мусульманство. Пословица Бог терпел, да и нам велел подразумевает под провиденциальным субъектом – Иисуса, который терпел муки, умер и воскрес. У мусульман Иисус (Иса) является одним из пророков. У каждого народа прослеживается свои национально-специфические понятия, связанные с верованиями и др., о чем свидетельствуют пословицы русского языка: Бог один, да вера разная; Всяк своему богу молится.

Пословица казахского языка Минсиз кудай, кирсиз су (букв.: Безупречен бог, вода чиста. Перевод – мой) показывает насколько всемогущ, безупречен бог и это сравнивается с тем, насколько может быть чиста вода. В русском языке есть выражение чист, как стеклышко, а в казахском и других тюркских языках есть выражение суттен ак, судан таза (букв.: Белее молока, чище воды. Перевод – мой). В указанных выше пословицах русского и казахского языков ключевым словом выступает компонент Бог.

В казахском языке понятие всевышний передается словами Аллах, Кудай, Танир. Слово Аллах заимствовано с арабского языка, кудай – с персидского, Танир – древнетюркское слово. С компонентом Танир также встречаются пословицы в казахском языке: Бекерден бекер жатканнан Танири безер (букв.: От лежебоки и бог сбежит. Перевод – мой); Тобы бирдин танири бир (букв.: У единомышленников бог один. Перевод – мой).

Многие фразеологизмы представляют собой междометия (ей-богу, слава богу и др.). Это можно увидеть как в русском языке, так и в казахском, например: Кудая тоба [тауба] – (слава богу или боже) в зависимости от контекста данный фразеологизм может употребляться в положительном значении, к примеру, Кудая тоба, айтеуир келдин-ау (слава богу, наконец-то пришел. Перевод – мой) или же в отрицательном значении: – Кудая тауба! Канден катты састы, куты кашты (С. Сейфуллин) (Боже! Канден сильно растерялся, изменился в лице. Перевод – мой). Если в русском языке «междометия-фразеологизмы можно вообще заменить другими междометиями; Ср.: Боже, что это? и Ой, что это? Междометие «боже» и междометие «ой» равны по семантике, они могут заменить друг друга» [Купцова, 2008, с. 155], то в казахском

языке подобная замена недопустима, так как данный компонент фразеологизма является ключевым при передаче экспрессивного воздействия на адресата.

Кроме того, в русском и казахском языках встречаются пословицы и поговорки, фразеологизмы, которых можно разделить на группы: с положительной коннотацией и отрицательной коннотацией. Фразеологизмы с положительной коннотацией делятся на следующие подгруппы: а) надежда; б) пожелание; в) довольство.

Фразеологизмы подгруппы «надежда» имеют значение итога, завершения ожидания положительно или же надежды на хороший исход:

Фразеологизм русского языка Ради Христа показывает надежду на будущее, хороший исход проблемы. Аналогичны по значению фразеологизмы казахского языка: Кудай абырой берди (букв.: Бог не дал потерять честь Перевод – мой); Кудай берди (букв.: Бог дал. Перевод – мой); Кудай каласа (букв.: Даст Бог. Перевод – мой); Аллага [Кудайга] шукирлик кылды (букв.: Благодарил Бога. Перевод – мой); Аллага [Кудайга] минажат етти (букв.: Поклонился Богу. Перевод – мой).

Следующая подгруппа фразеологизмов имеют значение пожелания достижения чего-либо хорошего, здоровья, сохранения жизни и т.д.: Кудай сактасын (букв.: Сохрани Бог. Перевод – мой); Кудай [Танир] тилеуин берсин! (букв.: Дай-то Бог! Перевод – мой); Аллага макул болсын (букв.: Дай Аллах. Перевод – мой).

Последняя подгруппа фразеологизмов с положительной коннотацией имеет итог, которым доволен человек: Как у Христа за пазухой (жить беззаботно, в полной безопасности); Слава богу! Кудая тоба [тауба] (букв.: Слава Богу Перевод – мой); Алла тузын котерди (букв.: Аллах дал. Перевод – мой); Алла [Кудай] сактады (букв.: Бог сберег. Перевод – мой); Алла [Кудай] онгарды [ондады] (букв.: Бог спас; Бог дал. Перевод – мой).

Фразеологизмы с отрицательной коннотацией мы также разделили на следующие подгруппы: а) безнадежность; б) проклятие; в) недовольство; г) довольство.

К первой подгруппе можно отнести фразеологизмы со значением отрицательно-го итога, где преобладает безнадежность, и безысходность: Кудай алды (букв.: Бог забрал. Перевод – мой); Кудай баска салды (букв.: Бог велел. Перевод – мой); Кудай салды, мен кондим; Кудай урды; Кудай табады; Алланын [Кудайдын] кари тиди; Алланын [Кудайдын] салганы. В данной подгруппе фразеологизмов есть фразеологизм Кудай салды, мен кондим (букв.: Бог велел, я повиновался. Перевод – мой), который ярко раскрывает «безнадежность», где субъект провиденции (в данном случае – Бог) неизбежно, неотвратимо предопределяет жизнь человека. А фразеологизм Кудай табады (букв.: Бог найдет; от Бога не скроешься. Перевод – мой) предупреждает о некой силе, который может наказать за действие, поступок и т.д.

Фразеологизмы подгруппы «проклятие» несут значение кары за что-то, отношение одного человека к другому, их в казахском языке оказалось достаточно: Кудай тапсын; Кудай тас тобеннен ургыр! Кудай ургыр [жазанды бергир, жужин кормегир; силегир, каргагыр]! Кудай тилеуинди бермесин; Танирден тап (букв.: Пусть Бог покарает. Перевод – мой). В данной подгруппе фразеологизм Кудай жужин кормегир (букв.: Чтобы не видел лик Божьи. Перевод – мой) является высшей карой для истинного мусульманина, ведь тому, кто истинно верит в бога, суждено увидет его лик, подобно пророку Мусе (Моисею). Фразеологизм русского языка Разрази бог имеет значение 1) удивления; 2) кары за содеянное.

Следующей подгруппой фразеологизмов с отрицательной коннотацией является «недовольство». В русском языке фразеологизм Христос с тобой показывает недовольство, отношение субъекта (человека) к собеседнику. Казахский народ сумел выразить недовольство своей судьбой в подобных фразеологизмах, которые являются сугубо национальными: Кудайдын зарын кылды; Кудайдын ала танасын урлаппын ба? (букв.: Я что украл у Бога теленка? Перевод – мой).

Подгруппа фразеологизмов «довольство» содержит сарказм, их также считаем их сугубо национальными: Кудайды кулагынан устады (букв.: Держал свою судьбу в своих руках. Перевод – мой); Кудайдын кенже улындай (букв.: Ведет себя как младший сын Бога. Перевод – мой) у казахов младший сын – это хозяин очага, наследник родительского дома, который имеет некоторые привилегии по отношению к другим, поэтому в данном фразеологизме компонент «кенже» усиливает сарказм.

Пословицы и поговорки русского и казахского языков можно также разделить на группы с положительной коннотацией и отрицательной коннотацией, которых в свою очередь мы также делим на следующие подгруппы: а) надежда / безнадежность; б) пожелание / проклятие; в) довольство/недовольство.

С положительной коннотацией пословицы и поговорки первой подгруппы имеют такое значение, как у фразеологизмов: Кудайдан сурасан кеширер, Кисиден сурасан, еки козинди оширер (букв.: Если у бога попросишь – простит, у человека – заставит страдать. Перевод – мой); Тауекелдин тауы – бир Кудай (букв.: Пик риска – один Бог. Перевод – мой); Кудай деген кур калмайды (букв.: Не останется ни с чем, кто Бога помнит. Перевод – мой); Алла деп барсан, аман келерсин (букв.: С именем Аллаха вернешься невредимым. Перевод – мой).

Подгруппа пословиц и поговорок «пожелание» в отличие от фразеологизмов направлено на самого адресанта: Кудай маган туйедей бой бергенше, туймедей ой бер (букв.: Дай бог мне ума хотя бы с размером пуговицы, чем рост верблюда. Перевод – мой).

В собранных нами материалах последнюю подгруппу пословиц и поговорок с положительной коннотацией не оказались.

Пословицы и поговорки с отрицательной коннотацией по нашим материалам входят только две подгруппы: безнадежность и недовольство: Бог дал, бог и взял; Бог не выдаст, свинья не съест; Баска салса Алла, Не кормейди пенде (букв.: Если Бог наказывает, то что поделаешь. Перевод – мой). Мы явно видим безысходность, покорность человека.

Следующую подгруппу пословиц и поговорок, которых оказалось предостаточно – «недовольство». Их можно условно разделить на саркастические и упрекающие: Сен Кудайга жеткенше, Мен ауылга жетемин (букв.: Пока ты до Бога дойдешь, я до аула дойду. Перевод – мой).

Пословицы русского языка Бог-то бог, да и сам не будь плох; Богу молись, а к берегу гребись несут значение «верь в Бога, но и сам без действия не сиди», т.е. показывает, что человек своим действием может изменить свою судьбу, что все не так уж и безысходно.

Здесь имеет место противопоставление той информации, которая сложилась в нашем сознании о боге, и что кроется под данной пословицей. Мы думаем, что в

данной пословице использована синергетика слова «Бог» с целью через сравнение показать уязвимость, слабость любого человека.

От безысходности и недовольства возникает упрек у человека, который переживает трату близкого человека или какую-нибудь иную беду: Кудай когин билесин, Жериме менин тиесин (букв.: Пусть Бог правит на небе, а землю оставит мне. Перевод – мой); Жарымды алган Кудайдын Келини мендей жыласын (букв.: Пусть у Бога, который отнял моего супруга, невестка также плачет. Перевод – мой).

Есть несколько причин возникновения подобных пословиц и поговорок, фразеологизмов в казахском языке. Во-первых, Казахстан находился долгое время под влиянием атеизма; во-вторых, распространение ислама в Казахстане носило особый характер. Возможно, некоторые из них возникли в период советской власти, так как «Фразеологический фонд изменяется, пополняется и обновляется и, естественно, в него входят и новые ФЕ с именами собственными. В жизни общества появляются новые имена, возникают новые ассоциативные связи, которые дают жизнь новым ФЕ» [Купцова, 2008, с. 155], это касается и пословиц и поговорок.

В постсоветский период, когда вера в Бога у людей укрепляется и проблема атеизма отодвигается на второй план, рассмотренные пословицы и поговорки, фразеологизмы с компонентом «Бог» будут правильно трактоваться. Даже в советский период вера в бога у людей не ослабивало, а проанализированные нами пословицы и поговорки, фразеологизмы еще раз доказывают уязвимость, слабость любого человека по отношению к Богу.

Рассмотренный нами материал дает возможность заключить, что ощущение неагентивности, покорности, смиренности, «неподконтрольности» человеческим усилиям нашли отражение представления провиденциального субъекта в языковых способах. Иначе говоря, Господь – демиург всего происходящего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание / Пер. с англ. Отв. Ред. Н.А.Кронгауз. – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.
- Гак В.Г.* Судьба и мудрость // Понятие судьбы в контексте разных культур / Отв. Ред. Н.Д.Арутюнова. – М.: наука, 1994. С. 198–206.
- Купцова А.А.* Совмещение признаков онима и апеллятива в слове «Бог» // Имя. Социум. Культура: материалы II Байкальской международной ономастической конференции (4-6 сентября 2008 г.) – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2008. – 300 с.
- Кусков В.В.* История древнерусской литературы. – М.: Высш. школа, 1989. 304 с.
- Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии // Пер. с англ. – М.: Издат. Группа «Прогресс», 2002. – 656 с.
- Чой Кен Нам.* Языковое выражение культурных символов в русской народной сказке (на фоне корейского фольклора). Автореф. Дисс.... канд. филол. наук. – М., 2008. – 24 с.
- Яковлева Е.С.* К описанию русской языковой картины мира // Синтаксис: изучение и преподавание. – М., 1997. С. 14–27.
- Прошлое в настоящем. Русско-тюркские культурные и языковые контакты. – Алматы: Казах университети, 2007. – 320 с.

Имангазинов М.М.

Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова
г. Талдыкорган (Казахстан)

M.M. Imangazinov

Zhetysu state university named after I.Zhansugurov
Taldykorgan (Kazakhstan)

ОБЩНОСТЬ ДРЕВНЕЙ КАЗАХСКОЙ И РИМСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

THE COMMONALITY OF ANCIENT KAZAKH AND ROMAN LITERATURE

В статье, главным образом, отражаются общие литературные мифологические сюжеты древних сказаний двух народов и их взаимовлияния на культуру и искусство.

The article reflects the Roman mythology, which is found in the ancient Kazakh mythology. The authors suggest that these myths are penetrated into these literary plots not without purpose, as in ancient times in economic and material relationships there were close interactions also in literature. In the storylines are given examples and facts, based on the fundamental works of famous literary scholars.

Ключевые слова: мифологический сюжет, древние сказания, восточная культура.

Key words: mythological story, ancient legends, Eastern culture.

Великий казахский ученый Ахмет Байтурсынов изрек такие слова: «Рим и вся Европа брали пример и образцы с греческой литературы» [1, 144], – и это исторический, неопровержимый факт.

Античная литература в свое время оказывала огромное влияние на развитие мировой культуры, но и неопровержим тот факт, что наши дальние предки, населявшие древний Казахстан имели немалое воздействие на древнюю Грецию и Рим.

Исследования ученых показывают, что несомненно, Восточная культура, культура шумеров, аккадов-хурритов, культура древних предков казахов – скифов, гунов, уйсуней, кипчаков, а также народов Турана и других племен влияла и имела непосредственную связь с культурой, литературой и бытом древней Греции.

Еще один немаловажный факт – в учебнике «История древнего мира» приведены аргументы из трудов Геродота, Страбона, подтверждающие то, что, Этруски, имевшие прямое отношение к становлению римской культуры и населявшие Рим, в свое время переселились туда из Малой Азии. Неудивительно и то, что дальние предки казахов – саки, гунны, уйсунь, кипчаки, найманы входят в число этрусков, переселившихся в Рим.

Версию о том, что этруски пришли с Востока полноценно аргументирует русский историк В.И. Модестов. В советское время вопрос о происхождении этрусков глубоко анализировался в 1930–е годы, и в это же время группа советских ученых,

которую возглавил Н.Е. Мэпп, обосновала гипотезу об автохтонном происхождении этрусков.

Как писал С.И. Ковалев, возможно объединение коренных умбров и лигуров с переселенцами западной территории Малой Азии тирренами поспособствовало образованию этрусского народа. После переселения этрусков правление обществом оказалось в руках народа, пришедшего с Малой Азии. С одной стороны, это отразилось на культуре верхнего слоя населения Апеннинского полуострова, а с другой – помогло этрускам увеличить свое политическое влияние. Однако социальное неравенство нанесло обществу этрусков сильный удар в борьбе с внешними врагами. В этот период этруски, являвшиеся одними из самых сильных групп народов Италии, потеряли свои политические культурные приоритеты и перешли, сначала в состав греков, а затем и в объединения рабовладельческих городов Рима и Италии в целом [2, 264 с.].

Если говорить о вкладе римской литературы в 1200 годовую историю античной литературы, то литературное наследие римского народа на 500–600 лет уступает греческой. Однако, несмотря на это, нельзя отрицать тот факт, что римская литература повлияла на становление эпохи Ренессанса в Европе. Древний Рим, как и ранняя Греция повлияла не только на ход развития истории всей Европы но и на культуру, литературу искусство всего мира. Справедливо и то, что Греция называется первой, так как она была близка к Востоку и первая освоила культурные ценности. Со временем это явление перешло и к Риму.

«История Рима берет начало с эпохи образования Римского государства и становления его как мощнейшей державы Средиземноморья во II веке до н.э. победа Рима над эллинскими государствами и Грецией, усилило влияние на греков. В городах среди рабов и пленных стали появляться образованные греки. Римляне были обязаны знать язык, культуру науку греков. Тем не менее их общество не могло полностью осознать и понять, пустить в свое мировоззрение эллинскую культуру, поэтому римляне взяли только то, что могло проникнуть в нормативную жизнь римского государства, в их обычаи и мораль»[3, 216].

В труде Мурад Аджи «Европа, тюрки, Великая степь» говорится: «Почему первой стала Древняя Греция? Она была ближе к Востоку. Позже Рим, перехватив торговые пути на Средиземноморье, оттеснил греков от живительных восточных дорог... Собственно, вокруг Средиземного моря и складывалась европейская цивилизация. Морской транспорт был ее кровеносной системой. В Греции, в Риме строили суда. Они, и только они, связывали с другими странами, усиливая мощь государства. Вот почему границы Древней Греции не уходили далеко от моря – крупные города были, как правило, у побережья. Римляне добились того, чтобы «все дороги вели в Рим», но было этих «всех дорог» от силы две-три, по ним изредка проползали колымаги, шли рабы с поклажей на плечах.

Европу символизировал парус, с колесом она не дружила. Так продолжалось до IV века, пока не появилось кибитки и брички кипчаков. Стоит подчеркнуть – прибыли тюрки не по морю, как «ходили» во всей Римской империи, а посуху! Очень важная деталь. Принципиальная, многое объясняющая. Например, почему именно в степях Центральной Европы селились первые тюрки. Почему они не стремились к побережью...

А брички их были отменны. Запряженные парой или тройкой лошадей, они заполнили нехоженое пространство глубинной Европы. Дороги им не требовались. Бричка – технически совершеннейшее изобретение той эпохи. Ее конструкция легка и надежна.

Действительно, столько написано о «дикости» кипчаков и почти ничего об их технической сноровке. Упущены любопытнейшие «мелочи», которые как раз и показывают, почему тюрки совершили то, что было не под силу другим народам... Случайностей в жизни бывает. Особенно если речь идет о Великом переселении народов[4, 128].

Стоит отметить, что поход Атиллы особенно повлиял на дальнейшую жизнь мира.

«Банальная теория о том, что Великую Римскую империю с динамично развивающейся культурой и наукой разрушили варвары давно устарела»[2], – пишет Самат Утенияз. На самом деле Римскую империю разрушили христиане. В общем история Рима состоит из трех частей:

1. Царский Рим – период до V в. д.н.э.;
2. Республиканский Рим : с V в д.н.э. до 27 г. в. д.н.э.;
3. Императорский Рим- с 27 г. д.н.э. до 476 г. д.н.э.

Рим разрушил императорский период, т.е. время правления одного человека. Когда этот «один человек» попал под влияние христианства, общество римлян стало раздробляться. Римские солдаты начали пьянствовать, армию распустил [5, 195].

И тут начались «печальные страницы» истории Рима: Греция, первая принявшая христианство, стало во главе государства, общества портили интриги, сплетни, упразднение собственной армии, опора на нанятую армию, а также убийства и истребления патриотов империи – Стилихона, Аэция, и их детей.... Все это свидетельствовало о разрушительных целях христианских родоначальников-стереть Римскую империю с лица земли.

Мы хотим сказать, что поход Атилы не способствовал падению «Вечного города» в истории Рима, наоборот Атилла очень тонко продумал свой путь по Европе и вовсе не хотел разрушить Римскую империю ...

Подъем Римской культуры приходится на начало II века д.н.э. За счет влияния Этрурии, Греции, Египта, Вавилона, Испании и Британии, римский народ поднялся на новую высшую ступень духовного развития. Благодаря этому и отличному составу армии Рим держал всю Европу под своим непосредственным влиянием. В это же время, примерно в течение I века Рим наладил связи с Хуннской ордой.

«Хунны – народ, образовавшийся на территории Китая, точнее Восточного Туркестана еще в древности. Образование хуннского общества приходится на начало III в. д.н.э.. Однако, многие ученые относят эту дату к 23 в. д.н.э. А.Ф. Хирт, исследовавший историю Китая, пишет что, хунну появились ещё в 23-19 вв д.н.э. Версию Ф. Хирта поддерживают и другие ученые. По мнению многих из них расцвет Хуннского государства относится к III веку д.н.э., когда государством правил Тума и его преемник и сын Модэ. В 209 г., после смерти Тума Модэ унаследовал его трон. Во время правления Модэ, китайская империя была вынуждена выплачивать дань и нести повинности Хуннской орде. Тем не менее, китайская империя нанесла сокрушительный удар Хуннскому государству уже в конце I века д.н.э.после чего

хунны разделились на две части. Одна часть отошла к китайской империи, другая же часть – к нынешнему Казахстану, в сторону запада [5, 13].

В этот период на исторической арене появился выходец из среды хуннов- Чжичже. Для того, чтобы противостоять китайской стороне он объединил племена уйсуней, канглов, хуннов и совершил несколько походов на запад, в итоге чего основал сильное государство, столицей которого стал город Талас. По ходу укрепления налаживались и укреплялись и внешние связи, в том числе и тесные отношения с римской империей, во главе которой стояли Юлий Цезарь и Октавиан Августо. Доказательством этих тесных связей является то что, в столице государства – городе Талас находилось несколько легионов римских войск. Вопреки этому китайский народ оказал сопротивление Чжичже, что привело к падению города Таласа в 36 г. д.н.э.

По словам академика Алкея Маргулана римские поэты и писатели, историки и ученые много писали об истории и обычаях гуннов.

«Гунны» по своим обычаям во время переселения в Европу принесли туда свою архитектуру, в связи с чем на побережье Дуная ими были построены круглые дома из камней. Об этом очень подробно писали римские писатели: Менандр, Прииск, Прокопий, Феофилакт Симокат. Гунны принесли из Средней Азии в Европу определенный социальный порядок, культурное наследие и народную отвагу. Прокопий пишет: «на побережье больших вод гунны выстроили выступы, которые они называют Мола. Местность между морем и стеной они загородили постройками.

Крепости, поставленные в древности, занимают половина острова озера Жангыз, Жаксы Кокшетауской области сохранились до начала X–XI веков.

Эти крепости построены из четырехгранного порфирного камня толщиной в 2–3 метра, были смыты водой и выветрены ветрами.

Ф.Симокатта писал об одном из племен гуннов-об аварах. Авары в 560 г. присоединились к своим родственникам гуннам заселявшим в то время Дунай. После переселения эти племена стали называть себя «авар» в связи с тем, что они пришли со склонов гор (на русском – «авар» – «ауар») (т.с. переселенцы).

С приходом на побережье Дуная авары стали строить дома и крепости из камня. («Кругообразные земляные укрепления, кольца»). По словам писателя, Карл Великий послал огромную армию, чтобы сровнять с землей все строения аваров.

По словам А. Гильфирдина, немцы называли круглые дома гуннов-аваров «хирингами». «В этом круге хранились несметные богатства, полученные ими (гуннами) в дань от византийских императоров. Следы этих укреплений находятся доселе в разных местах Венгрии» [6, 308] – пишет исследователь.

Информация о красивых дворцах, храмах, крепких строений, о каменных круглых домах аваров была обнаружена и в Орхоно-Енисейских письменах.

Говоря об особенностях построения казахских домов, они схожи с греко-римскими амфитеатрами. По словам известного географа Аскара Пешеля, сооружение в пустыне войлоковых юрт, приготовление из лошадиного молока кумыса, выращивание баранов и использование верблюдов в качестве транспорта – это давние традиции народов Средней Азии. Действительно, сооружение с геометрической точностью шаблонных юрт намного труднее, чем строительство круглых каменных домов.

По словам римского историка Диадора, скифский бог Зевс был рожден из земли, а его жена была на половину змеей, и у них родился сын, которого называли Скиф. А у Скифа родились два сына – Пал и Нап.

Олень, Серый бык, Волк – великие тотемы гуннов. В одном из написанных римскими писателями мифов – «Путь гуннам указывал белый олень. Однажды охотившиеся гунны увязли в грязи Мэотиса, они были на грани смерти, когда внезапно появился белый олень, пробежал по болоту, а удивившиеся охотники последовали за ним. Таким образом они и выбрались из грязи, а олень исчез.

Бык – это особенный тотем гуннов, влиявший на скотоводство и духовную жизнь гуннов. О нем тоже сохранился миф.

Самое удивительное то, что изображение Серого быка на серебряной чаше было найдено при раскопках захоронения Ноини-Улы. Во 2-ом веке д.н.э. его нарисовали гунны.

Бык – умный, сильный, дальнзоркий. По наблюдению латинского писателя Ерма Сосомена: «Однажды бык, обеспокоенный жужжанием оводов, переплыл через озеро на другой его берег, который оказался богат зелеными пастбищами. Бык переплыл обратно и рассказал об этом своему народу. Народ был счастлив на новой плодотворной земле». (Стоит обратить внимание на то, что у греков есть похожий миф. Когда Зевс влюбился в красавицу Европу, он превратился в белого быка, переплыл через море и попал на остров Крит. Этот миф нам буквально навязывает мысль о том, что эти два мифа очень близки. – И.М.).

Исходя из древних китайских писем периода хань, китайцы при рождении ребенка называли его «Окр». Окр – это одно из наименований быка. А Окр и Окрыш – это названия одного из найманских племен.

Один пример из вышесказанного – это слова обращения гуннов к своим детям: «пусть принадлежат тебе полумесяцорогий белый баран со своим огромным стадом, пусть будут твоими все богатейшие пастбища и луга с шелкогривыми скакунами, пусть будет много у тебя кудрявых двугорбых верблюдов и пусть весь мой скот и Серый бык мой принадлежат тебе» [6, 361]. Это значит, что у древних римлян, греков и гуннов было общее мировоззрение и культура.

Из этого можно сделать вывод, что дальние предки римского народа, населяющие нынешний Казахстан, вполне возможно, в какой то мере способствовали становлению и образованию культуры, литературы и быта этого народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Байтұрсынов А.* Әдебиет танытқыш: Зерттеу мен өлеңдер. – Алматы: Атамұра. 2003. – 144-б.
Өтенияз С. Аттила. – Алматы: Арыс. – 75 – 76-беттер.
Келімбетов Н. Көркемдік дәстүр жалғастығы: Зерттеу. – Алматы: Елорда. 2000. – 45-б.
Аджи М. Европа, тюрки, Великая степь. – Москва. ООО “АСТ”. 1994. – с. 135–136.
Зарубежная литература средних веков. – Москва: «Просвещение», 1975. – с. 72.
Мағұлан Ә. Ежелгі жыр, аңыздар: Ғылыми-зерттеу мақалалар. /құрастырған Р.Бердібаев. – Алматы: Жазушы. 1985. – 55 бет.

Какильбаева Э.Т.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби
г. Алматы (Казахстан)

E.T. Kakilbayeva
The Kazakh national university of al-Farabi
Almaty (Kazakhstan)

«КРОВЬ И ПОТ» А. НУРПЕИСОВА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА РУССКОЙ И КАЗАХСКОЙ КУЛЬТУР

A.NURPEISOV'S «BLOOD AND SWEAT» IN THE CONTEXT OF DIALOGUE OF THE RUSSIAN AND KAZAKH CULTURES

В данной статье рассматриваются скрытые и явные связи трилогии казахского писателя Абдижамила Нурпеисова с русской классической литературой. Раскрытие поставленной проблемы предполагает поиск точек соприкосновения индивидуальных особенностей стиля русских классиков и казахского романиста от обозначения отдельных тематических параллелей до характеристик сюжетных и жанровых особенностей трилогии «Кровь и пот» и романов Шолохова и Мамина-Сибиряка. Отправной точкой является мысль о том, что диалог писателей, принадлежащих разным культурам, осуществлялся опосредованно, через творческое освоение Нурпеисовым опыта своих предшественников.

In this article are considered the hidden and obvious communications of the trilogy of the Kazakh writer Abdizhamil Nurpeisov with the Russian classical literature. It is defined common ground of specific features of style of the Russian classics and the Kazakh novelist, are designated separate thematic parallels, characteristics of subject and are given genre features of the trilogy «Blood and Sweat» and Sholokhov and Mamin-Sibiryak novels. It is claimed that dialogue of the writers, belonging to different cultures, was carried out indirectly, through creative development of experience of predecessors by Nurpeisov.

Ключевые слова: диалог культур, литературные параллели, интертекстуальные связи, сюжетная ситуация.

Key words: dialogue of cultures, literary parallels, intertekst, subject situation.

Влияние русской культуры и литературы на казахскую литературу общепризнано, это признают даже самые принципиальные сторонники национальной самобытности культуры и быта казахов. Известно, что «во взаимодействии культур всегда срабатывает закон: культура не отвергает культуру» [Кошкарлов, 2002], поэтому на данном этапе существования диалога можно утверждать, что русская и казахская культуры взаимодействуют друг с другом благодаря компетентности ее носителей и постоянному интенсивному обмену на уровне языка. При этом, по мнению исследователей этой проблемы, инокультурный текст воспринимается и как «чужой», и как «свой», то есть на наших глазах происходит процесс понимания и живания одной культуры в другую [Кошкарлов, 2002], то есть «принцип диалога культур обуслов-

ливаает понимание особенностей не только собственной культуры, но и инациональной, способствует пониманию того, что «национально-самобытное искусство выражает общечеловеческое и обогащает его какими-то особыми гранями, неповторимыми, свойственными лишь ему моментами» [Вострякова, 1998, с. 79]. Диалог культур предполагает сохранение этнической самобытности каждого народа при взаимодействии разных цивилизаций, искусств и литератур. Все вышесказанное в полной мере отвечает характеру и целям многовековых русско-казахских связей и позволяет нам рассмотреть интертекстуальные связи прозы одного из самых востребованных казахских писателей Нурпеисова А.К. с русской и западноевропейской классикой.

Поиски литературных параллелей трилогии А. Нурпеисова («Сумерки», «Мытарства», «Крушение») и русской и мировой классической прозы ведутся со времен ее публикации и перевода на русский и другие языки. Критики и исследователи стремятся постигнуть глубину идейного содержания, сложную художественную структуру текста, его стилистическое богатство, чтобы понять то новое, что внес писатель в развитие не только казахского романа, но и мировой литературы. Одна из последних монографий, посвященная творческой судьбе этого художника, написана московским литературоведом Н.А. Анастасьевым и имеет семантически емкое заглавие «Небо в чашечке цветка. Абдижамил Нурпеисов и его книги в мировом литературном пейзаже» (Алматы, 2004 г.). Его первая часть – цитата-реминисценция из У. Блейка («В одном мгновенье видеть вечность, И небо в чашечке цветка»), вместе со второй подчеркивает духовную переключку, созвучие казахского писателя с всемирным пространством, говорит о возможности «диалога» А. Нурпеисова со своими великими учителями и современниками [Анастасьев, 2004].

Традиционно трилогию «Кровь и пот» сопоставляют с «Тихим Доном» М. Шолохова, как тексты, по мнению исследователей, родственные по жанру и некоторым художественным приемам. Н. Анастасьев, признанный специалист по западноевропейской литературе, вписывает романы А. Нурпеисова в контекст западноевропейской литературы, ищет общее с романами Э. Золя, У. Фолкнера, М. Пруста. Казахские ученые больше апеллируют к художественному опыту ауэзовской эпопеи, чьего влияния не отрицал и сам А. Нурпеисов. Но проф. Анастасьев на основе документальных данных говорит, что писатель в своеобразном ответе-протесте против попыток найти «сходные» ситуации, «похожие» характеры в его и чужих романах, провести параллели между теми или иными сюжетными ситуациями называет другую фамилию: «...Тогда, в начале 60-х, я как-то больше думал о «Приваловских миллионах». И еще у меня на столе лежали сборник казахской поэзии и том статей Писарева» [цит. по книге: Н. Анастасьев, 2004, с. 114].

Думается, что имя сибирского писателя конца XIX-го – начала XX века Д.Н. Мамина-Сибиряка в художественном сознании казахского писателя А. Нурпеисова возникло неслучайно. Выпускник Литературного института 1958 года, А. Нурпеисов творчески осваивал не только художественные принципы модного в те годы социалистического реализма. Больше он ориентировался на традиции русской реалистической классики и, конечно, не мог пройти мимо опытов социального, со-

псиологического романа, романа-хроники с их движением «от факта к идее, рожденной наблюдением», а не «художественной фантазией и субъективистской выдумкой» [Боборыкин, 1999, с. 219]. Как считает проф. Л.А. Иезуитова, в «Приваловских миллионах» этого «русского Золя» «в основе сюжетных ситуаций ...<...> лежит столкновение психологического строя души человека, который видится писателю как синтез биологической, национальной, исторической и социальной наследственности с историко-социальными изломами; столкновение это приводит к индивидуальным и массовым человеческим трагедиям» [Иезуитова, 1999, с. 249]. Возможно, А. Нурпеисова в романе Мамина-Сибиряка привлекала оригинальная попытка свести в одно повествовательное целое картины жизни «среды» в переломное время через личные судьбы отдельных людей и показать психологию героя, его внутренний мир «через его будничное существование, через поведенческие реакции» [Иезуитова, 1999, с. 249]. Не исключена и другая реакция казахского писателя: он заимствует приемы построения сюжетной структуры повествования. Сходство завязки романа Мамина-Сибиряка и начала действия в первой части трилогии можно обнаружить путем простого сопоставления текстов. В «Приваловских миллионах»:

– Приехал..., барыня, приехал! – задыхавшимся голосом прошептала горничная Матрешка, вбегая в спальню Хионии Алексеевны Заплатиной. – Вчера ночью приехал... Остановился в «Золотом якор» [Мамин-Сибиряк, 1986, с. 3].

В «Сумерках»:

– Ай-яй, какой срам! – радостно сказала Каракатын. – Ты знаешь младшего брата Каратаза? Танирбергенем зовут... – Она передохнула облизываясь. – Так вот гляжу, этот Танирберген останавливается у Еламана. Конь весь в мыле, загнал совсем... К седлу заяц и лиса приторочены. А заяц – с козленка, ей-богу, не вру! Теперь слушай... И кто же к нему выскакивает? Акбала!... [Нурпеисов, 1981, с. 6].

Но у этой нурпеисовской сюжетной ситуации другое назначение: повествователь сознательно сужает художественное пространство, фокусирует его в одной точке – темной, холодной землянке, с единственным подобием окошка на потолке, которое «было затянуто тугой, прозрачной бараньей брюшиной» [Мамин-Сибиряк, 1986, с. 3].

Этот эпизод рождает и другую ассоциацию, противоположную вышеуказанной: начало эпопеи Мухтара Ауэзова «Путь Абая» («Мальчик спешил домой») с ярко выраженным мотивом пути как начала подвижнической деятельности героя, открывающего для себя безмерность жизни. А. Нурпеисов сознательно или интуитивно отталкивается от эпопейной традиции и, наверное, поэтому обращается к Мамину-Сибиряку. На первый взгляд, сопоставляемые романы не имеют достаточных точек соприкосновения, что дало бы возможность говорить о прямом влиянии, духовном, эстетическом созвучии этих двух писателей. У Д. Мамина-Сибиряка в центре повествования – история сложного переплетения производственных, денежных отношений, характеров, психологических ситуаций, всесторонне раскрывающих драматичную судьбу уральских капиталистов. У Нурпеисова же – на первом плане – тяжелый быт, трудная работа, безысходность жизни, нелепица и запутанность отношений приаральских казахов в смутное, переломное время 1912–1920-х годов. Но все же уже в участниках начальных сцен обоих произведений можно обнаружить общее.

Нурпеисовская героиня со «значашим» именем-характеристикой Каракатын, принесшая домой сплетню об Акбале (прием противопоставления героинь через функцию имени собственного), – эпизодическое лицо в трилогии, но обозначена емко и выразительно: «сухопарая» (эпитет выполняет не только изобразительную, но и оценочную функцию), «возбужденная» от предчувствия публичного скандала, радуется совершаемому на ее глазах злу – такое видение автором героини «вводит» в повествование несколько сюжетов-«историй» женской судьбы.

В «Приваловских миллионах» горничная Матрешка (обращает на себя внимание полифункциональность и этого имени) поражает хозяйку своей новостью-сплетней «как громом». Она в силу своего особого положения выполняет несколько ролей и, несмотря на заурядность своей фигуры в образной системе романа, является одной из движущих сюжетных единиц. Как видим, обе героини схожи типологически, подобны и их композиционные функции. Но нурпеисовская героиня представлена более полно, и с ее появлением получает развитие один из ведущих мотивов трилогии – мотив дома. Писатель вначале реализует его в образе, привычном для казахов того времени – землянке без света и тепла (потухший, не поддающийся хозяйке огонь в очаге, беспорядок в землянке – символическое предупреждение о семейном неблагополучии этой семьи). Этот дом, несмотря на старания Аккемпир, свекрови Каракатын, полон домашней жестокости и скрытой беды. Хранительница очага, Каракатын не справляется с о своими обязанностями, из-за своего характера, и дурных привычек не любима свекровью и мужем, терпит от него побои; в свою очередь, она не любит соседку Акбалу, молодую жену Еламана, друга ее мужа Доса. Писатель расширяет сюжетное пространство романа, вводя по ходу действия новых героев, чаще эпизодических персонажей, и создает своеобразные концентрические круги, по которым спиралевидно «расходится» во все стороны сюжетное действие.

Исследователи нурпеисовского творчества отмечают как одно из достоинств его художественной манеры «точное слово»: «...мощное отвержение бесконечных попевок, образующихся близ текста, и пресечение кружений над ним. Отсюда отбрасывание избыточной, субтропической орнаментальности и вариативности слова. Отсюда сжатие строки – главы, части – до плотности афоризма, максимы. Отсюда же и почти невероятное уплотнение текстуального пространства во всех романах Нурпеисова» [Евсеев, 2001, с. 5]. Действительно, уже в начальных сюжетных ситуациях видно явное стремление автора к экономии «текстуального пространства», где «плотность» создается вышеобозначенным способом, творчески заимствованным у другого писателя.

Думается, что завязка-диалог – не единственный композиционный прием Д. Мамин-Сибиряка, обративший на себя внимание казахского писателя. Его «Приваловские миллионы», как и другие романы «Три конца», «Золото», «Хлеб», представляют собой своеобразное фресковое полотно, созданное с помощью контрастного сопоставления отдельных фрагментов. Писатель показывает процесс капитализации, формы зарождения капитала, его результаты, соотнося его с конкретной человеческой судьбой, но в то же время он никогда не ставит в центр повествования процесс самосознания героя, мысли и чувства его вытекают из его позиции, реализуются в поступках. Каждый

сюжет-«фрагмент» так же выполняет двойную функцию: показывает быт, среду, взаимоотношения героя с другими и, с другой стороны, «включает» его в естественный ход событий, которые совершаются вне воли героя, но воздействуют на него, определяют судьбу отдельной личности. Соединяясь по воле автора друг с другом, эти фрагменты создают монументальное, подобно фрескам полотно, непривычное и неожиданное для восприятия (вспомним, что фреска в переводе с итальянского означает свежий). Пространственные и временные границы этой огромной фрески причудливо сложны, порой приобретают символический характер.

А. Нурпеисов в процессе обдумывания замысла романа и обдумывания сюжетных ходов, несомненно, учитывал опыт своих предшественников. И в силу своего явного пристрастия к «экономии» мог использовать такой вариант сцепления эпизодов в одно повествовательное целое. Восемьдесят страниц текста первой части «Сумерек» разделены автором на двадцать одну главку (уменьшительная форма структуры предложена из-за крайне малого объема каждой из них). Первая глава, являющаяся завязкой всего сюжетного повествования, завершается злобной реакцией мужа Каракатын Доса, который, расправившись с женой (ударил ее сапогом), схватив лом, бежит к дому друга («Я им покажу! Они сейчас у меня...»), но всплеск ярости сменяется печалью о друге (внутренние побудительные мотивы не раскрыты, герой показан лишь через конечный результат). Следующие две главки посвящены Еламану, который постепенно занимает все сюжетное пространство и становится ведущей движущей силой, но, как и другие персонажи, он больше выявляет свои нравственные потенции и физические силы в отношении к работе, к друзьям и врагам, к любимой женщине и природе не через внутренние монологи (их как таковых почти нет, смятенное состояние героя во второй главке передается больше через несобственно-прямую речь), а больше через поступок и действие. Вспомним драматичный момент неравной борьбы рыбаков с морем, когда из-за прихоти и жадности Федорова рыбаки вышли на тонкий и зыбкий лед. Еламан, выдержавший схватку со стихией, встретился один на один с Федоровым, объезжавшим коня. «Еламан был страшен. Обмороженное, обветренное лицо его было черно, губы рассечены, на подбородке запеклась кровь. Он молча и в упор смотрел на купца. Федоров стал меняться в лице» [Нурпеисов, 1981, с. 49]. Противостояние их завершилось гибелью Федорова: герой не рассуждает, не произносит ни одного слова, он действует: «поудобнее перехватил лом», «слегка отступив, чтобы было удобней, ... ударил ломом», «ударил второй раз по затылку», «бросил лом». В этом эпизоде он безмолвен, но его молчание «говоряще», является символом-предупреждением для сторонников зла в любом его облики. Из таких картин-фрагментов складывается отдельный сюжет об Еламани, его трагической судьбе. И, хотя его нельзя однозначно считать центральным персонажем трилогии (неслучайно он отсутствует во многих важных с идейной точки зрения эпизодах), но все же через него соединяются в романах два повествовательных пласта (исторические события, судьбы народа в этот смутный период, судьбы отдельных семей и т.п.). Ему как ведущему герою присущи обостренное чувство справедливости, сознание достоинства своей человеческой личности, любовь к жизни; все это возвышает Еламана над другими, позволяет оста-

ваться самим собой и в тяжелой семейной драме, в мелочах обыденной жизни, в ссылке, на войне, на чужбине. В такой ипостаси он на шаг «приближается» к эпическому герою, некоторые исследователи подчеркивают мифологичность образа этого героя. Но, думается, в структуре этого персонажа важно сочетание социального и естественного, природного, что не дало ему найти верный путь в этой трудной жизни, в борьбе с природой (мотив вражды природы с человеком выражен в пейзажных образах-символах метели, черного ветра, тучи с моря). Развязка сюжетной линии Еламана трагична и, несмотря на использованный писателем пушкинский прием «открытого финала», не оставляет места для иллюзий. Белые, среди которых Федоров-младший и Танирберген, отступая, находят его одиноко стоящую юрту, и Федоров расправляется с ним. Как в кривом зеркале, повторяется то, что произошло восемь лет назад: в руках Федорова шашка, которая «с силой опускается» на Еламана, «Федоров опять кинулся к Еламану», «в то же мгновение блеснула шашка», «Еламан, залитый кровью, бьется на земле, и тело его, содрогаясь, то сжимается, то опять вытягивается» [Нурпеисов, 1981, с. 612].

Эта сцена эстетически безобразна, много крови, натуралистического описания страданий человека: «...левая рука неестественно повернута и чудом держалась на одной жилке. Еламан хрипло дышал. Его била лихорадка. На мертвенно бледном лице бездумно горели глаза. Он истекал кровью» [Нурпеисов, 1981, с. 612]. Нагнетание в пределах двух небольших абзацев жестоких сцен, думается, имеет определенную цель: не называя прямо, предупредить о гибели героя. Он не смог расстаться с прошлым, непонимание новых путей развития жизни и быта своего народа и привело его к такому трагическому концу. А. Нурпеисов не отождествляет ни этого героя, ни других с драматичной судьбой казахов того времени, он создает трилогию, в которой на первом плане своеобразный синтез личного и социального, индивидуального и национального бытия. Как и всякое подлинно художественное произведение, его трилогия порождает интересные и неожиданные интерпретации. Некоторые совпадения сюжетных ситуаций его романов с прозой Мамина-Сибиряка, а также некоторые сходства характеров героев и мотивов можно было бы считать совершенно случайными, если бы не утверждение самого автора о предпочтении этого своеобразного русского писателя другим не менее именитым классикам. Возможно, в дальнейшем можно будет найти и другие параллели и переклички с другими произведениями русской классики, «схождения» и различия, что поможет еще глубже понять творческую индивидуальность А. Нурпеисова и определить его место в диалоге культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Анастасьев Н.* Небо в чашечке цветка. Абдижамил Нурпеисов и его книги в мировом литературном пейзаже / Н.А. Анастасьев. Алматы: Олке, 2004. 304 с.
- Боборыкин П.Д.* Европейский роман в XIX столетии / П.Д. Боборыкин. СПб.: Аргус, 1999. 465 с.
- Вострякова Ю.В.* Проблемы познания в диалоговом пространстве современной культуры / Философско-методологические проблемы науки и техники. Самара, 1998. 78-81 с.

Дергачев И.А. Д.Н. Мамин-Сибиряк в русском литературном процессе 1870-90-х годов: автореф-т. . . дис. д-ра фил. наук: 10.01.01 / И.А. Дергачев. Л., 1980. 28 с.

Евсеев Б. Слово о Нурпеисове / А. Нурпеисов. Возвышая наши святыни: эссе, статьи, публицистика. Алматы: Жазушы, 2001. 3-15 с.

Иезуитова Л.А. О «натуралистическом» романе в русской литературе конца XIX – начала XX века / Проблемы поэтики русского реализма А.Л.: Изд ЛГУ. 1984. 228–264 с.

Кочиаров Н.В. Взаимодействие культур: диалог культур // CREDO NEW: Теоретический журнал. 2003. № 3. 5–14 с.

Мамин-Сибиряк Д.Н. Приваловские миллионы / Д.Н. Мамин-Сибиряк. М.: Художественная литература, 1986. 409 с.

Нурпеисов А. Кровь и пот: трилогия. Авториз. перевод с каз. Ю. Казакова / А. Нурпеисов. Алма-Ата: Жазушы, 1981. 656 с.

Калита О.Н.

Гарцов А.Д.

Российский Университет Дружбы Народов,
г. Москва (Россия)

Павлидис Г. С.

Греческий государственный университет,
г. Патра (Греция)

O.N. Kalita

A.D. Gartsov

Russian People's Friendship University
Moscow (Russia)

G. Pavlidis

State University of Patra
Patra (Greece)

УЧЕТ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРЕЧЕСКИХ УЧАЩИХСЯ КАК ПУТЬ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

DEFINING THE NATIONAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GREEK STUDENTS IN THE PROCESS OF OPTIMIZING THE TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Статья является частью проводимых исследований в области этнопсихологических особенностей греческих учащихся в лингводидактическом аспекте. Цель – оптимизация процесса обучения русскому языку как иностранному в русле этнометодики. Актуальность данной работы продиктована, расширением полилингвальной, межкультурной коммуникации в условия развития глобального информационного общества. В работе выявляются и описываются этнопсихологические особенности греков с перспективой использования их в методике обучения русской грамматике и культурологической компетентности.

This paper is part of the research conducted in the field of national and psychological characteristics of Greek students from a linguistic and teaching aspect. The aim is to optimize the teaching of Russian as a foreign language within the scope of a national methodology. The importance of this research derives from the extension of the multilingual and intercultural communication in a society of globalisation and information. More specifically, the ethno-psychological characteristics of Greek students are identified and studied in order to be used in a teaching methodology of Russian grammar and cultural studies competence.

Ключевые слова: этнопсихологических особенности греков, межкультурная коммуникация, оптимизация процесса обучения, средства обучения, мотивация обучающихся.

Key words: national and psychological characteristics, intercultural communication, educational process optimization, educational tools, students' motivation.

Общеизвестно, что Греция является колыбелью античной культуры в лучших ее проявлениях. Уникальная архитектура, скульптура, живопись, философия – наследие Греческой культуры, до сих пор привлекает к себе всех ценителей настоящего искусства. Условия, в которых формировался греческий этнос, его традиции, поведение, психотип оказали определяющее влияние на мировоззрение греков, которое выражается через язык. Изучение этнопсихологических особенностей греческих учащихся имеет большое значение в методике преподавания русского языка как иностранного при обучении межкультурной коммуникации.

Россию и Грецию объединяет общая история и религия. Российско-греческие связи в области культуры находятся на достаточно высоком уровне и постоянно развиваются. В последние годы, в Греции, в новых условиях социально-экономического развития, с усилением процессов глобализации и интеграции различных сфер жизни, созданием глобальных электронных сетей, активным развитием экономики и бизнеса, увеличением числа русских туристов, наблюдается стабильное увеличение числа греков, заинтересованных в знании русского языка. Греки, изучающие русский язык – дипломаты; бизнесмены, которые сотрудничают с российскими деловыми партнерами; сотрудники внешнеторговых организаций, для работы в которых требуется знание русского языка; учащиеся различных учебных заведений, связывающие свою будущую карьеру с использованием русского языка в сфере бизнеса.

В настоящее время на земле существуют около трех тысяч языков. Сотни миллионов человек говорят на испанском, английском, китайском, русском и др. языках. Некоторые, например, китайский, греческий и др. имеют многотысячелетнюю историю. Овладение иностранным языком для исполнения им коммуникативной функции предполагает формирование и приобретение культурной компетенции. Вхождение в чуждую языковую среду – вхождение в мир иной культуры. Осваивая чужой язык, человек соприкасается с ее идеалами и ценностями, преобразуя их в личностные смыслы и сопоставляя их с родной культурой.

Русский язык становится языком бизнеса, знание которого открывает широкие возможности для взаимовыгодного сотрудничества, способствует расширению профессионального, межкультурного, делового и личного общения. В связи с этим русский язык не просто популярен, он становится значимым, и люди понимают важность и необходимость его изучения. В ближайшее время в силу объективных и исторических причин количество пользователей в языковых зонах изменится, и русский язык переместится на более высокие позиции. Это связано, в первую очередь, с глобальной интернетизацией планеты и растущим геополитическим и экономическим влиянием России. Несколько волн эмигрантов из Советского Союза в Грецию, а также сотрудничество Греции с Россией, подтолкнули греческое общество уделять больше внимания русской культуре и русскому языку

Говоря о распространения русского языка в Греции, хотелось бы отметить, что, помимо Афинского и Университета имени Демокрита во Фракии, по всей территории страны успешно работают частные школы, центры и студии по изучению русского языка, как для детей, так и для взрослых, как для греков и для соотечественников. А также, в некоторых греческих школах, которые расположены в районах

компактного проживания русского населения, было введено преподавание русского языка и школьники получили возможность изучать русский в качестве второго иностранного языка.

В Греции русисты озабочены проблемой качества обучения. Это крайне необходимо для выявления трудностей при обучении, для усовершенствования методики преподавания и разработки оптимальных путей и способов обучения русскому языку греческой аудитории. Правильный подход помогает поднять заинтересованность и стимул греков к обучению русского языка и получению образования в вузах России. Актуальность проблемы преподавания для грекоговорящих учащихся не раз освещалась в трудах русских и греческих преподавателей.¹ Несмотря на то что были изданы некоторые учебные пособия, ориентированные на греческую аудиторию,² главной проблемой, по-прежнему, остается отсутствие достаточного материала для разных уровней и аспектов обучения. А также создание специализированных ЭСО для греческой аудитории, так как, в связи с глобальным научно-техническим и технологическим процессом, меняется профессиональный и образовательный процесс

Как известно, народов на земле очень много, трудно изучить все психологические характеристики и еще сложнее их сопоставить и сравнить. Трудно понять и то, как соотносятся национально – психологические черты представителей разных этнических общностей. Этническая психология – одна из интереснейших, но и сложнейших наук. Это самостоятельная, довольно молодая отрасль знаний, возникшая на стыке таких наук, как психология, социология, культурология и этнология, которые в той или иной мере изучают национальные особенности психики человека и групп людей. [Крысько, 2008, с. 5].

Она изучает закономерности развития и проявления национально-психологических особенностей представителей конкретных этнических общностей, отличающих их друг от друга. Этническая психология решает свои задачи во взаимодействии с педагогической наукой, изучающей закономерности воспитания и обучения людей. Но с другой стороны, обучение людей разной этнической принадлежности требует учета закономерностей проявления их национальной психики, поскольку они влияют на воспитание и усвоение получаемых знаний, на степень эффективного приспособления учащихся к педагогическому процессу [Крысько, 2008, с. 7].

Исследование принципа национальной ориентации на этнокультурные и этнопсихологические особенности в обучении иностранному языку дает основание утверждать, что процесс обучения языку поможет организовать такой учебный процесс, который достигнет своей эффективности и обеспечит достижение лучших результатов, высокого уровня языковой и коммуникативной компетенции.

Для того чтобы облегчить взаимопонимание между преподавателем и обучающимися, необходимо рассматривать роль и место основных составляющих учебного процесса в образовательной системе страны учащихся в сопоставлении с российской

¹ Амириди, 2003; Есакова, Литвинова 2010; Эконому 1828

² Есакова М.Н., Литвинова Г.М., Харацидис Э.К. Русская фонетика и интонация для говорящих на греческом языке, Салоники, 2010

Данилиду Н. Русский для греков, Салоники, 2007

Потапова Н.Ф. Учебник русского языка для греков, М. 1959

традицией, культурой, менталитетом и историей, а так же проводить аналогии с родным языком. При этом у обучающихся появляется желание и умение распознавать в русском языке то общее, что генетически роднит его с их языком. С этой целью появилась объективная необходимость описания и систематизации этнопсихологических особенностей греческих учащихся для оптимизации обучения русскому языку.

При обучении русскому языку греков не возникает много сложностей именно из-за того, что культуры России и Греции не далеки друг от друга. Сопоставление греческого и русского языков приобретает особый практический смысл, за счет более глубокого и разностороннего вхождения греческих учащихся в национально-культурную специфику русского языка, который позволяет предупредить специфические ошибки, вызванные интерференцией, и устранить интерферирующее влияние родного языка и культуры учащихся.

Национальное своеобразие греческих учащихся проявляется в их менталитете и психологии. У них своеобразный тип памяти, эмоций, восприятия, мышления, характер, привычки, традиции и интересы. Эти факторы взаимодействуют в процессе обучения. Своеобразия исторического развития, условия жизни, природно-климатические условия – все это обуславливает общие психологические характеристики народа. Это необходимо учитывать и строить процесс обучения русскому языку так, чтобы происходило поэтапное формирование личности обучаемого, развитие его творческих возможностей, пробуждение интереса к культуре, научным достижениям, традициям и мироощущению русского народа.

Русский и греческий языки генетически связаны между собой. Очевиден общий индоевропейский характер фонетического строя. Здесь уместно отметить как сходство систем согласных и гласных звуков, так и черты их различия. Общее происхождение графических систем греческого алфавита, латиницы и кириллицы вызывает большой интерес обучающихся. Достаточно много русских слов греческого происхождения, поэтому у них нет необходимости смотреть каждое слово в словаре. Впоследствии они сами задумываются и учатся распознавать на конкретных примерах, какое слово в русском языке родственно древнегреческому или греческому слову, а какое заимствовано, какой язык был источником заимствования, какие языки выступили как посредники, тем самым расширять их лингвистический и общекультурный кругозор. Это, в большой степени, помогает пониманию смысла слов и запоминанию новой лексики. При этом, использование элементов прямого метода, как например, применение наглядных материалов, разного рода соревнований и игр, имеет большое значение для достижения наилучших результатов.

Греки – эмоциональный народ. По характеру они очень общительны, непосредственны в проявлении чувств, переживаний и обладают чувством юмора. Характерной их чертой является живой темперамент, который проявляется, в частности, и в широком использовании жестикуляции в процессе общения. Греки любят внешний блеск и нарядность, всегда хотят находиться в центре внимания. В процессе обучения у греков так же проявляются эти качества: они легко вступают в дискуссию; у них сильно развито стремление к самовыражению; они склонны слушать преподавателя, но могут и возразить ему.

Своеобразие русской национальной культуры и ее значительные отличия от греческой создают определенные трудности для греков. Главная функция овладения иностранным языком – приобретение коммуникативных навыков и формирование культурной компетенции. Поэтому, необходимо находить оптимальные пути обучения коммуникативно-речевого развития за счет учета особенностей межкультурной коммуникации, за счет более глубокого и разностороннего вхождения греческих учащихся в национально-культурную специфику русской речи, обучая их русской манере общения. В этом, помогают обсуждения на повседневно-бытовые и социально-заостренные темы, проведение культуроведческого сравнения в этике греческой и русской культуры, жизни, людей и другая творческая работа. Это повышает речевую культуру, развивает чувство языка, делает речь обучающихся ярче и разнообразнее.

Несмотря на то что современные греческие учащиеся активно проявляют свою индивидуальность и активность в дискуссии, то, что касается учебного процесса, следует отметить, что, к сожалению, в основе греческой системы образования лежит заучивание и повторение учебного материала, без анализа и выражения своего отношения. Система не формирует таких навыков и умений, как анализировать и интерпретировать прослушанную или прочитанную информацию, а это мешает развитию мышления, анализа и выражения собственного мнения. Для переработки информации требуются умения извлекать необходимую информацию в необходимом объеме, осмысливать ее важность и полезность, формировать и использовать ее. Для приобретения этих навыков необходимо, как можно больше, заниматься с учащимися пересказом прочитанного или услышанного текста, формируя умения выделять главную и второстепенную информацию, давать необходимые разъяснения для анализа и интерпретации текста, аргументировать собственную точку зрения и формировать навыки дискуссии.

Греки интересуются русским искусством, русской литературой. Особенно значимым в обучении является приобщение греческих учащихся к художественной литературе. Художественные произведения, поэзия, музыка – предполагают активность восприятия. На наш взгляд, в греческой аудитории, существенным элементом, в качестве опоры, при изучении адаптированных произведений художественной литературы, поэзии, музыки является использование иллюстраций, текстов, аудио или видео приложений. Это становится достаточно важным в процессе обучения греков, как предпосылка, формирования ассоциативного мышления и видения представленной информации, так и навыков понимать и оценивать с точки зрения русской ментальности.

Жизненный уклад современной Греции во многом схож с другими странами Южной Европы и Средиземноморья. Продолжительный обеденный перерыв, во время которого деловая жизнь замирает, а после спада дневной жары возобновляется и продолжается до позднего вечера. Размеренность и неторопливость местного бизнеса, обусловленная жарким климатом, проявляется в банках, аэропортах и государственных учреждениях. Грекам не присуща пунктуальность, поэтому они вполне могут опоздать на деловую встречу. Индивидуализм – главная черта, ха-

характеризующая греков, что делает невозможной любую попытку рассортировать их по полочкам. Греки также обнаруживают чрезвычайную страсть к свободе выбора – что делает их абсолютно невосприимчивыми к пониманию слов «дисциплина», «координация» или «система».

В ряду национально-психологических особенностей, характеризующих деятельность населения Греции, прежде всего, необходимо выделить мотивационные. Для того, чтобы они не потеряли интерес к учебе и не испугались трудностей русского языка, очень важен обдуманый и равномерный темп подачи нового материала, чтобы максимально содействовать облегчению процесса восприятия, делая работу более интересной и осознанной, при этом контролировать их, но не злоупотреблять резкими критичными замечаниями.

Приводимые сравнения стимулируют студентов почувствовать родство русского и греческого языков, их исторические связи, приучают внимательнее вглядываться в факты языка. Следовательно, наличие позитивной мотивации к учению благоприятствует процессу усвоения знаний в целом. Это хорошо известно и подтверждено многочисленными экспериментами в области педагогической психологии. Но нельзя перегружать занятия такими фактами. При обучении греков, русскому языку как иностранному, предпочтительно употреблять методы:

- показа (зрительной наглядности);
- семантизации- перевода и толкования;
- объяснение, сопоставляя две языковые системы;
- использования тренировочных упражнений;
- использования вопросно-ответных упражнений;
- систематический контроль;
- чтение и пересказ, как основной вид речевой деятельности.

Многие национально-психологические особенности греков связаны с религией. Церковь занимает важное место в жизни населения. В греческих селах и городах церковей и часовен порой насчитывается больше, чем школ.

Население Греции имеет ряд общих национальных, психологических, закрепленных в формах поведения, бытовых и других черт и особенностей, истоки которых коренятся в далеком прошлом и являются результатом исторического развития страны. Греки импонируют русской ментальности в силу того, что русская ментальность во многом формировалась под воздействием греческой культуры через православие. Русские внутри благодарны грекам за их древние ценности, которые передались с идеей веры, архитектуры православных храмов, классического стиля – вечных канонов красоты, созданных греками. А греки в современном периоде осознают, что мировая держава, самая огромная на планете обязана им, небольшой, но культурно развитой стране.

Анализируя этнопсихологические особенности греков, можно проследить совпадения в национальных чертах русских и греков. У нас, на самом деле, много общего: мы сходны по темпераменту, общительны, гостеприимны, открыты и отзывчивы, бережно относимся к нашим истокам и, особенно, к нашим языкам – русскому и греческому. Особенности русского и греческого менталитета в сравнении

необходимо учитывать при обучении коммуникативному поведению, как одному из важнейших аспектов обучения русскому языку как иностранному.

Лучше всех, греков охарактеризовал американец, судья Н. Келли, который сумел выразить все их противоречия в нескольких словах: «На трибунале безжалостной истории всегда доказывалось, что греки не соответствуют обстоятельствам, хотя с точки зрения интеллекта они всегда на высоте. Греки – самый умный, но также и самый тщеславный народ, энергичные, но также неорганизованные, с чувством юмора, но полные предрассудков, горячие головы, нетерпеливые, но истинные бойцы: Одну минуту они сражаются за правду, а другую – ненавидят того, кто отказывается солгать. Странное создание – неукротимое, пылливое, наполовину хорошее – наполовину плохое, непостоянное, с меняющимся настроением, эгоцентричное, взбалмошное и мудрое – грек. Жалейте его, восхищайтесь им, если хотите; классифицируйте его, если сможете».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Балыхина Т.М.* От методики к этнометодике / Т.М. Балыхина, Ч. Юйтзян. М.: РУДН, 2010.
- Баев А.В.* Национально-психологические особенности греков; [Электрон. ресурс] / Баев А.В. Учебное пособие Тобольск -2005. – Режим доступа: <http://tudocs.exdat.com/docs/index-135716.html?page=5>.
- Багге М.Б.* Русский язык в полиэтнических классах: Методическое пособие/ Багге М.Б., Белова М.Г., Илакавичус М.Р. и др. – СПб.: СПб АППО, 2010. – 56с. – ISBN.
- Крысько В.Г.* Этническая психология / В.Г Крысько.: Академия, 2008.
- Логинова Е.В.* Моделирование эффективного диалога культур а концепте современного лингвистического образования; [Электрон. ресурс] / Логинова Е. В.– Режим доступа: www.gramota.net/materials/2/2010/1-1/47.html.
- Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. : Краснодар, 2010.
- Малинаускене Н.К.* Свое или чужое? [Электрон. ресурс] / Е.В.– Малинаускене Н.К – 2006.- Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/svoe-ili-chuzhoe-privlechenie-materialov-russkogo-yazyka-v-prepodavanii-klassicheskikh-yazykov>.
- Этнопсихологические особенности народов Греции.
[Электрон. ресурс] / Санкт-Петербург, СПбГИПСР, факультет прикладной психологии, преподаватель Кучеров Д.Г., 2011 год, с. 12 – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/693664/>.
- Реферат – Этнопсихологические особенности народов Греции – Режим доступа: <http://nashaucheba.ru/v11033>.

Касым Б.К.
Казахский национальный педагогический университет им.Абая
г. Алматы (Казахстан)

B. K.Kassym
Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty (Kazakhstan)

МЕТАФОРА: КУЛЬТУРНАЯ КОННОТАЦИЯ И КАК СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ЗНАКЕ

METAPHOR: CULTURAL CONNOTATION AND AS A METHOD OF PRESENTATION IN LANGUAGE SIGN

Метафора – плод образного мышления. Коннотация – эмоциональная, экспрессивная, стилистическая окраска языка, выполняет функционально-прагматическую функцию в формировании метафоры. При помощи языка люди могут изображать свои мысли. Лингвистическая природа и значение коннотации – это дополнительное значение, возникшее в результате осмысления ассоциативно-образной внутренней структуры любого понятийного значения как отдельной части языковых средств. Исходная форма мысли – понятие. Понятие – это мысль о предметах и явлениях. При помощи понятий обобщаются результаты долгого процесса познания человека.

Metaphor – the fruit of creative thinking. Connotation – emotional, ekspresivnaya, stylistic coloring language, performs functional pragmatic function in the formation of metaphor. With the language, people can represent their thoughts. Linguistic nature and value connotations – is additional value resulting from associative thinking-shaped internal structure of any notional value as a separate part of the linguistic means. The original form of thought – a concept. Concept – it's the thought objects and phenomena. With the help of concepts summarizes the results of a long process of human cognition.

Ключевые слова: метафора, образное мышление, коннотация, функционально-прагматическая функция, внутренняя форма, ассоциативно-образный, словообразовательная мотивация, оценочная, экспрессивная, эмоциональная оценка.

Key words: metaphor, vivid thinking, connotation, functionally-pragmatic function, internal form, associative-vivid, word-formation motivation, evaluation, expressive, emotional estimation.

Метафора – плод образного мышления. Своеобразные особенности каждого народа находят отражение и в словообразовании и метафорах, которым также свойственны национальные черты, тем самым они и выделяются. Названные особенности – национальная картина мира – оставляют свой след в словах, различных понятиях и убеждениях, находят свое место. Плод исторических изменений находит свое отражение в качестве языковых единиц в культурных афоризмах, пословицах, поговорках, фразеологизмах. Эта особенность закономерна для всех народностей. Каждое явление в обществе изображается в зависимости от миропознания народа. Сравнительное описание, изображение чего-либо основано на изображении чувств.

Еще одна из особенностей исторического развития – создание культуры, которая является своеобразной особенностью каждого народа. Если развитие делает народы похожими друг на друга, то культура разделяет их, выполняет функцию познания каждого народа. Данная черта с одной стороны, оказывает влияние на взаимопонимание народов, а с другой стороны, подчеркивает их различия. Не случайно, в словообразовании и использование метафоры, обозначающей национальное бытие. По этому поводу А. Байтурсынов утверждал: «Многие слова мы не используем в их прямом значении, а используем в переносных значениях. Если совершенно разные два предмета будут оказывать одинаковое влияние, то одно из них будет употребляться в своем прямом значении, а второе – в переносном» [Байтурсынов, 1991, с. 355]. Из нижеприведенных заключений ученого видно, что, говоря *о собственном значении*, Байтурсынов понимал *прямое значение слова*, а «переиначить значение» – *слова с метафорическим значением*. По поводу способности мыслить метафорически ученый рассуждал следующим образом: «*буйная погода*» означает, что «*ветренная погода влияет также, как буйное настроение людей, определяет настроение живых существ*» (выделено курсивом – Б. Касым) [Байтурсынов, 1991, с. 355]. Ученый отмечает, что процесс метафоризации, в первую очередь, зависит от ассоциативного мышления, и в основе появления метафор лежит закон схожести явлений.

Природа языка, значение слова – сложное явление. Превращение представлений в понятие осуществляется посредством определенных образов. При метафоризации данные процессы имеют место в сознании человека. На основе представлений о конкретных предметах образуются понятия. Понятию свойственна образность. Метафоры – это проявление в языке образных понятий. Под многозначностью слов находятся образные понятия, созданные на основе представлений. Таким образом, представления и понятия, являющиеся ядром в создании метафор, образуются на основе конкретных предметов. Так как представления и понятия в сознании человека о конкретных предметах по сравнению с абстрактными предметами занимают более прочное место. Поэтому их образы наиболее отчетливы. Лингвистическая природа и значение коннотации в качестве одной определенной части языковых единиц – это дополнительное значение, образованное от представления *ассоциативно-образной* внутренней структуры любого понятийного значения. *Ассоциативный знак* обозначает качественные свойства, относительность при изменении значения слова. При образовании *ассоциативного значения* снижается семантическая связь между мотивирующей формой и мотивированным значением, но повышается значение нового наименования. **Коннотация** (лат. *connotatio, connato – con (con) – вместе и noto – отмечаю, имеет дополнительное значение*) – обозначаю эмоциональный, стилистический оттенок сопутствующее значение языковой единицы. В широком значении *коннотация* – это любой вид языковой единицы, дополняющий ее грамматическое и предметно-понятийное (денотативное – К) значение, а также придающий ей экспрессивную окраску... [Калиев Г. 2005, с. 158]. Данный термин в научный оборот впервые ввел ученый Л. Ельмслев. Этот вопрос рассматривался в лексикологии, семасиологии, а в последнее время изучается такими учеными, как

М. Оразов, А. Салкынбай, Б. Касым, Р. Авакова, Г. Хасанов, Б. Жонкешев, занимающиеся исследованием в области словообразования, теории номинации, семантики. Лингвисты изучают *структурные части коннотации* и в узком, и в широком значениях, в основном оценивая их с *оценивающей, экспрессивной, эмоциональной позиций*.

Функция мотива, являющаяся основой формирования метафорических наименований: находит применение по *форме, функциям, месту, качествам, свойствам* и др. характеристикам. Во многих случаях схожесть свойств мотива является основанием формирования наименований. В языке метафорические медицинские наименования образуются по визуальному их представлению (ассоциация) или через эмоциональное восприятие. Передача одного понятия, объединенного двумя компонентами, происходит при помощи коннотативной семантики. Например, в слове *көкжәтел – коклюш* (буквально «синий кашель») оба компонента этого сложного слова: первое *кашель* – значение действия, второе – под воздействием кашля, человеку становится не по себе, лицо его меняет цвет (*синий*) – явились причиной, мотивом образования нового слова. Например, *көкбақа – постное мясо, көкдауыл – сильная буря, көкет – диафрагма, көктайғақ – гололед, көктүйнек – кишка, көкшай – зеленый чай, көкбайрақ – флаг, көкдолы – и др.* Мясо скотины на убой оказалось *постным* (М. Сундетов). В данных языковых единицах компоненты слов в качестве форменных показателей обозначают функцию формирования различных коннотативных значений.

Метафорическая мотивация в словообразовании, словообразовательный анализ считаются основными понятиями, термин мотивирующая основа как понятие введен в научный оборот языка. Особенность метафорической мотивации в производном слове заключается в расположении переносных значений на различных уровнях мотивированной степени, они отражаются только в словообразовательной структуре» [Касым, 2010, с. 129]. При *классификации, группировании* метафорических наименований, терминов появляется необходимость учитывать особенности значимой структуры. Такое *группирование* называют *семантической классификацией*. Основные принципы *классификации* метафорических наименований, терминов:

Формирование концептуальных метафорических наименований в результате *перехода к конкретному абстракту*. Это понятие имеет отношение и к концепту. К сущности концепта относятся → представление, образ, понятие, значение. «Концептуальная метафора функционирует как средство получения новых знаний о предметном мире. Поэтому ее можно рассматривать как инструмент познания. Эта функция проявляется особенно ярко в языке науки, где посредством концептуальной метафоры происходит выделение научных категорий и, где она может служить в качестве гипотетической модели, предсказывая ряд свойств исследуемого объекта» [Опарина, 1990, с. 152].

2. *Переход от конкретного к конкретному*. При получении информации по сравнению с мышлением органы чувств выполняют особые функции. Это самое распространенное и часто встречающееся в жизни явление. Данный принцип является основой общих признаков при формировании наименования.

Например, различные формы, цвета-виды, функции и др. общие свойства применяются как связывающее друг друга понятие. Например, *сарыауру – желтуха, аққан – белокровие, ақтүйіршік – лейкомия, құртауру – туберкулез, көкет – диафрагма, көкжиек – горизонт, көкжал – матерый, көкқұтан – цапля серая, көкзеңгір – плесень, көкбазар – зеленый базар, көкбауыр – селезенка* и т.д.

3. **Связь с действиями.** Сема, являющаяся общей для двух понятий – понятие процесса. Данный принцип называется в связи с действиями. Например, *көкбет – скандальный, көкберен (алғыр, мықты) – храбрец (хваткий, сильный), ұлтабар – двенадцатиперстная кишка, қан түкіру – харкать кровью, лоқсу – рвота, көкжелік (малдың көктемде түлеуі) – весенняя линька животных, қышу – зуд, сарғаю – желтуха, жемсау – зоб* и т.д.

4. **Антропоцентрический принцип** – связан с людьми, с окружающей его средой, предметами, явлениями. В наименованиях метафора обязательно дается в сопоставлении. Сам человек, органы тела, предметы пользования и т.д. Антропоморфизм – это одна из основных особенностей мыслительной способности человека. Формирование свойств предметов и явлений окружающей человека среды с помощью сравнения (олицетворения). Перечисленные выводы были приняты в качестве основных принципов при анализе, отбора наименований.

Слово в языке видоизменяется и обрабатывается метафорами. Появление переносного значения слов в языке связано с стремлением людей расширить кругозор в сознании еще с древнейших времен. Мышление – наивысшая степень изображения в сознании внешнего мира. Начальная форма мышления – понятие. Понятие – мысли о предметах и явлениях. Посредством понятий обобщаются результаты длительного процесса познания людей. С помощью языка люди изображают свои мысли. В результате вырабатывается механизм посредством использования языковых средств в образовании метафор. Сама мысль метафорична, она развивается посредством сравнения, в языке появляются метафоры. Человек не только замечает сходства, но и сам их создает. Через нахождение сходств сравнивает особенности и их взаимодействия с психикой. В результате этого метафоры образуются во всех сферах языка. Например, *шотмаңдай – выпуклый лоб, шошқа мойын (ауру) – свинка, сегізкөз (сүйек) – крестец, қызылкенірдек – демагог, миқұрт (ауру) – название микроба, қызыласық (тобық) – лодыжка, көкжорға (ауру) – болезнь суставов, көкжәтел – коклюш, көкжұлын, көксау (ауру) – чахотка* и т.д. Процесс вторичного наименования – семасиологический процесс, выявляющийся вместе с языковой коммуникативной средой. Поэтому в проявлении вторичного наименования тесно связаны коммуникативно-функциональные условия формирования наименований. Повторное применение слов во второй раз с новыми функциями порождает многозначность лексических признаков. В результате динамического процесса в истории вторичное наименование может стать основным наименованием.

Одна из категорий, тесно связанной с явлением вторичного наименования – это *внутренняя форма*. Категория внутренняя форма относится к номинативному свойству. Свойства внутренней формы в процессе изучения их в семантическом аспекте не разделяются, потому что вместе с другими они входят в понятийное значение.

Внутренняя форма рассматривается наряду с категорией мотивированности. В этой связи В.В. Виноградов, С.Д. Кацнельсон, Е.С. Кубрякова, Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, В.Н. Телия, Т.Р. Кияк и др. в своих работах рассматривают это как подверженность к изменениям семантических соответствий между словами. Метафора, хотя и изучается с давних времен и по сегодняшний день учеными, актуальность данной темы заключается в исследовании метафор неразрывно от понятия и познания. Среди языковых форм вторичных наименований эффективным видом метафор в эксплицитном проявлении является *языковая метафора*. Структура одной формы состоит как минимум из двух понятий, тесно связанных между собой. Можно утверждать, что *метафорическое значение* исходит из связанного значения слов. Для обозначения метафоры необходимо учитывать семантические особенности в качестве признаков [Касым, 2010, с. 329].

Направленность исследований явления метафоры в классификации ученых анализируется по разному. К примеру, Г.Н. Складневская выделяет четыре направления в изучении языковой метафоры: номинативное, формально-логическое, психологическое и лингвистическое [Складневская, 1993]. По заключениям Н.Д. Арутюновой, метафора из средства создания образа переходит в средство, дополняющего языковое значение [Арутюнова, 1990]. Это явление в языкознании позволяет выделять различия новых значений посредством применяемых исследователями методов описания или разъяснительного сравнения, представления, изображения. В таком случае применение метафор выходит за рамки традиционного применения и оказывает влияние на выражение ее языковыми средствами в процессе новых наименований в системе мышления.

Метафора – это очень сложное и многоуровневое явление. Метафора, создавая образ, образует новое значение, воспринимаемое сознанием. На последней ступени метафорического процесса образуются языковые категории. Данный тип метафор в эмпирическом виде дает возможность изображения, описания не обозначенных объектов. Метафорические средства являются причиной дополнению, разностороннему развитию знаний об окружающей среде. Семантика при анализе метафор способствует формированию нового наименования, образующего новое значение понятия. Изучение метафоры в начных дискурсах рассматривается в работе Н.Д. Арутюновой. Применение метафор в научных теориях и теоретических текстах зависит от различных факторов, культурной жизни, сознанию общества.

При изучении метафоры во взаимосвязи с системой словообразования необходимо сравнивать ее с другими видами лексико-семантических средств, в первую очередь, она занимает место в словообразовании с точки зрения переносного значения. Но данные виды переносного значения по нескольким аспектам являются противоположными друг другу. Импликационная связь – аналогичный вид конкретной связи предметов и явлений в бытие: связь между целым и частью, предметом и его свойством. Насколько разнообразны признаки предметов, настолько различны будут образы в сознании. Прагматические предпосылки выразительности создают условия к образованию метафоры, связанной с впечатляющим, понятным выражением мысли говорящего к слушателям.

Одними из вторичных наименований являются *идиоматические сочетания*. Образование идиом необходимо рассматривать как специфический особый вид новых наименований. Если новое значение в своей структуре сохранит прежние свойства значения, то связь между ними возможно будет храниться долгое время, даже несколько столетий. Угасание образа в слове, в словосочетании зависит от нескольких факторов. Например, **қарақоңіл – зловредный**: человек с дурными, злыми намерениями; **қарақағаз – букв. черная бумага**: қаралы хат – письмо с плохими известиями; **қарашаңырақ – отчий дом**: дом родителей, где получил свое воспитание человек; **қаратер – пот градом**: когда с человека сходит семь потов и т.д. Изменение называемого объекта приводит к изменению объема и содержания понятия. Явления оценки и описания человека в картине мира в метафорах, фразеологизмах, пословицах и поговорках происходят посредством образно-экспрессивной, субъективной оценки. Они выполняют особую функцию в изображении языковой картины мира. Известно, что выводы и заключения, образованные на основе своеобразное миропонимания представителей различных наций, то есть понимания реальной действительности, принципов, знаний и информации их оценки, могут быть разнообразными. Сущность, характер, среда обитания и особенности образа жизни носителя языка отражаются в содержании языковых единиц.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Теория метафоры. – М.: Наука, 1990, – 5–32 с.
- Опарина Е.О. Концептуальная метафора и ее функции в языке (на примере субстантивированных метафор). Дисс. ...канд.филол.наук. – М., 1990. – 169 с.
- Склярёвская Г.Н. Метафора в системе языка. – СПб.: Наука, 1993. – 150 с.
- Байтұрсынов А. Ақ жол: Өлеңдер мен тәржімелер, публицистикалық мақалалар және әдеби зарттеулер. – Алматы: Жалын, 1991. – 464 б.
- Қашев Ф. Тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: Сөздік-Словарь, 2005. – 440 б.
- Қасым Б.Қ. Күрделі аталым жасалымы: когнитивті-дискурстық ұстаным. (Зерттеулер). – Алматы: 2010. – 383 б.

Коробова С.Н.
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

S.N. Korobova
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ПЕЙЗАЖНАЯ ЖИВОПИСЬ КАК ПОИСК ЛИЧНОСТНОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ: РОССИЯ И КАНАДА

LANDSCAPE PAINTING AS A SEARCH OF PERSONAL AND NATIONAL IDENTITY: RUSSIA AND CANADA

Национальный менталитет, как правило, находит свое отражение в культуре страны, произведениях литературы, живописи. В данной статье в компаративном аспекте рассматривается пейзажная живопись России и Канады рубежа XIX–XX веков как выражение национальной самоидентификации в эпоху политических перемен. Россия и Канада – два крупнейших по своей территории государства современного мира. Они имеют удивительное природное сходство, однако формирование национального менталитета, как и становление национальной идентичности их народов развивались по-разному, что ярко отражено в пейзажной живописи. Тем не менее история живописи России и Канады несет в себе интенсивный интуитивный поиск личностной и национальной самоидентификации, а значит эстетико-философские возможности пейзажа имеют большое значение, так как и в полной мере отражают особенности самосознания народов.

National mentality is usually reflected in the culture of the country, literature, painting. This article discusses painting of the Russian and Canadian landscape in the comparative aspect abroad XIX–XX centuries as an expression of national identity in a time of political change.

Russia and Canada are the two largest countries. They have an amazing natural resemblance, but the formation of the national mentality, the national identity of their peoples have evolved differently. It is clearly reflected in the landscape painting. The history of painting in Russia and Canada brings a search of personal and national identity. So the aesthetic and philosophical possibilities of landscape have a great importance, they reflect the characteristics of national consciousness.

Ключевые слова: национальный менталитет, живопись, национальная идентичность, простор, север, национальная идея, личная самоидентификация.

Key words: national mentality, painting, national identity, space, north, national idea, personal identity.

Национальный менталитет – это широкая категория, изучение которой является одним из актуальных вопросов современных гуманитарных наук (истории, философии, этнологии, социальной психологии, социологии, политологии). В последнее время в связи с глобализацией и ростом этнических противоречий проблема национальной идентичности стала изучаться этнографией и культурологией.

Национальный менталитет, как правило, находит свое отражение в культуре страны, произведениях литературы, живописи. Но, говоря о русской пейзажной живописи рубежа XIX-XX веков, рассмотрим ее в компаративном аспекте с живописью Канады. Данная эпоха – время перемен в политической и культурной жизни двух стран, актуализирующее вопросы национальной идентичности и поиска собственного пути развития.

В России изучение Канады представляет собой важную задачу. Для этого есть экономико-географические (рост товарообмена, наличие общей границы), социальные (эмиграция русских в Канаду) и культурные («северный менталитет», многонациональность) причины. При Российской академии наук существует «Российское общество изучения Канады», ежегодно выпускающее сборники статей российских ученых; посвященных изучению экономики, истории, литературы и культуры Канады уделяется большое внимание и в гуманитарных вузах. Почему именно Россия и Канада? История пейзажной живописи обеих стран несет в себе интенсивный интуитивный поиск личностной и национальной самоидентификации.

В природном отношении нет страны, более похожей на Россию, чем Канада. Эти страны обладают аналогичными географическими и климатическими условиями: огромный простор, бескрайние территории дикого севера, суровый климат – ландшафты заокеанской северной страны отчетливо напоминают российские средние широты.

Тем не менее, схожие природные условия не определяют в полной мере развития их художественно-изобразительных школ, которое шло по совершенно разному пути.

Русская природа является предметом восхищения многих величайших художников. Конечно, произведения русской живописи нельзя свести к единому общему портрету, но все же стоит попытаться ответить на вопрос: каковы метафоры России на полотнах художников? Во всем их многообразии можно выделить некоторые общие черты:

Во-первых, это, конечно, *безграничные дали огромных просторов* (здесь и далее курсив – мой, С.К.). Россия – самая большая страна в мире, ее ландшафт представлен лесами, полями, степями, горами, есть даже пустыни. Первое, что приходит в голову, говоря об этом ее своеобразии – картина И.И. Шишкина «**Лесные дали**», которую часто называют «картиной-символом».

«Лесные дали» относятся к тому периоду творчества Шишкина, когда он обращается к проблемам пленэра. При всей реалистичности письма симфонический строй полотна, его эпическое звучание наталкивают зрителя на долгое раздумье. Взгляд охватывает неоглядную панораму вятских лесов, которые тонут в голубовато-сизой дымке.

При сохранении эпичности образа природы, живопись становится более мягкой и свободной. Художник выбирает необычную для себя высокую точку зрения, стремясь показать не столько конкретное место, сколько создать обобщенный образ страны. Пространство картины строится несколькими планами, увлекая взгляд зрителя к серебристому озеру в центре композиции. Лесные массивы переливаются, перетекают друг в друга, как волны в морских пейзажах Айвазовского. Лес для Шишкина – такой же первоэлемент мироздания, как море и небо. Картина окуты-

вает зрителя вселенским спокойствием и безмятежностью. Она являет собой некое воплощение русского национального характера: широта души, неспешность, даже лень.

Далее взор погружается в самые дебри девственного бора. В высоком небе плывут и тают легкие облака, отражаясь в зеркале реки. Неспешное чередование планов, великанские плечи русского приволья – вот главная тема, лейтмотив этой картины.

«Лесные дали» характеризуют и воплощают неисчерпаемость богатств России, залог национального здоровья, побеждающего все препоны, невзгоды и беды.

Эпический масштаб картине придает не только богатырский формат произведения, но и поразительные детали, вызывающие бездну ассоциаций и раздумий. Если всмотреться, можно увидеть в голубом бескрайнем просторе неба птицу, парящую среди легких перистых облаков. Беззвучный полет благородной птицы как бы отражает гордую стать этого великолепного ландшафта.

Однако эту картину трактуют по-разному. К примеру, одинокая сосна на первом плане, и два камня у ее подножия: некоторые критики ассоциируют эти элементы со сказочником, увлекающим зрителя в волшебную страну, где их ждет «великое будущее», для других же – это одинокий художник, склонившийся над надгробьями как символ упадка в России и плач о ее былом величии.

Канадские художники тоже воспевают простор и широту своей страны, но в их произведениях панорама чаще всего открывается *не в ширь, а в высь*. Часто глядя на их полотна, создается впечатление, что зритель находится в чащобе, где кроны деревьев возносятся в небо. Однако, почти во всех их работах видна линия горизонта, даже в густой чаще, в зарослях, меж переплетенными ветвями всегда видно небо. Это помогает избежать ощущения замкнутого пространства, создавая эффект достижимости идеала.

Рассмотрим картину Т.Томсона «Северная река». Толстые переплетающиеся ветви и темный передний план создают впечатление покоя и умиротворения, как в церкви. Свободное пространство, которое художник оставляет между ветвями, оживляет пейзаж, оно позволяет ощутить дрожание воздуха, услышать шепот ветвей. Часто в своих работах Томсон стремится отдалить полотно от зрителя и тем самым придать картине грандиозность и величие.

Для канадцев, в частности для Томсона, ставшего основоположником национальной школы живописи, характерно очеловечивание природы, прежде всего личностным восприятием ее красоты. Во многих его работах очертания дерева часто напоминают фигуру человека, как в картине «Западный ветер» («The West Wind»): дерево склонилось, повинувшись стихии, словно человек, вынужденный покориться судьбе, поскольку сам он оказался неспособным ее себе подчинить.

По-разному русские и канадские художники воспринимали *человека в природе*. Вот, например, на картине И. Левитана «**Март**» человек не фигурирует, но повсюду ощущается его присутствие: стена дома, запряженная лошадка, тропинка и т.п. Природа и человек существуют в гармонии. В работах же канадских живописцев, в частности, Т. Томсона природа – это стихия, свободная, дикая, непокоренная, порой даже угрожающая («Водопад в лесу»/ «Woodland waterfall»). А вот человек на

картинах Томсона появляется крайне редко, почти никогда, в работах невозможно найти даже следы его присутствия.

Гомер Рэнсфорд Уотсон со свойственным канадцам чувством трепета и благоговения пишет картину «Перед грозой в Адирондакских горах». Уотсон принадлежал к тем художникам эпохи романтизма, которые полагали, что представление природной мощи в образе бури, угрожающей покою гор, позволяет создать произведение, говорящее о возвышенном, превосходящем возможности человека. Растительность, чей облик воспроизведен на этом холсте носит следы слепой ярости стихий, оголенные деревья. Композиция картины заставляет зрителя почувствовать все бессилие людей и животных перед мощью Природы.

Еще одна особенность канадской пейзажной живописи, отличающая ее от российской, заключается в том, что она не артистическая, а скорее лингвистическая. Очень часто названия работ содержат *точные географические данные*:

«Осень на реке Сент-Морис» (Отто Рейнгольд Джакоби);

«Перед грозой, озеро Мемфремагог» (Эрон Аллан Эдсон);

«Цитадель, Квебек» (Джеймс Вильсон Моррис);

«На реке Херберт-Ривер близ Родона, Новая Шотландия» (Роберт Харрис).

На мой взгляд, здесь также проявляется их постоянная борьба за свою идентичность, противопоставление себя неопределенности, поскольку время написания этих работ приходится на эпоху получения Канадой независимости и борьбы за ее национальную идентичность.

Россия в эту эпоху тоже переживает сложный период политического кризиса и поиска собственного пути развития. Но для русской живописи такой принцип названия картин не характерен, чаще всего их называют по явлениям природы (оттепель, гроза, радуга), временам года и предметам (улица, мост в маленьком городке и т.п.), изображенным на них.

Переходя к конкретным символам в пейзажной живописи двух стран, хотелось бы начать с *образа березы*. В России березу принято считать национальным символом. Дохристианская символика, связанная с березой, известна у многих народов, проживавших в регионах распространения этого дерева; это относится и к кельтам, и к древним скандинавам и к славянам. Для всех этих народов береза являлась в первую очередь символом перехода от весны к лету и, в более широком смысле, символом смерти и воскрешения, а то и мировым деревом. Ей уделяется огромной внимание не только в фольклоре, но и в современных произведениях как элитарной, так и массовой культуры, например, в киноискусстве. Так, в фильме «Калина красная» в диалоге главного героя с молодыми березками раскрывается его характер. Березы предстают символом чистоты и свежести, которые противопоставляются жестокостям, окружающим героя.

Однако, береза – частая примета живописи и канадских художников, где она является символом одной из Канадских провинций – Саскачеван.

Перед вами «Березовая роща» А. Куинджи. Это одна из картин его трилогии «После грозы», «Березовая роща», «Север». Посреди леса опушка, в самом центре которой бежит, извиваясь змейкой, небольшой ручей. Нет даже намека на унылое

русское бытие. На картине изображен радостный томительный солнечный день в чистых, звучных красках. Картина будто залита солнечным светом, от которого хочется прищуриться. Этот потрясающий эффект создает впечатление умиротворения, ясности, гармонии.

Главное в картине «Березовая роща» – необыкновенное цветовое решение. Чистые, звучные тона усиливают впечатление ослепительного солнечного света, заливающего полотно, композиция построена на тонко продуманном ритмическом сочетании различных групп деревьев и обобщенных цветовых пятнах. Открывающаяся панорама вновь и вновь напоминает о мощи, величии и просторах родного края.

А вот картина Т. Томсона, написанная им в Алгонкинском парке, «Березовая роща. Осень». Она представляет суровую северную природу, являющуюся символом силы и надежд Канады. Она полна символизма: в Алгонкинском парке береза растет только на открытых и солнечных участках, в местах, расчищенных от старого леса.

Уже говорилось, что в большинстве работ канадских художников начала XX века нет и следа человеческого присутствия, природа в них – это стихия, свободная, дикая, непокоренная, порой даже угрожающая.

Так, на картине Т. Томсона «Апрель в Алгонкинском парке», ветви деревьев возносятся ввысь, а скрытые макушки деревьев есть символ неосвоенности, дикости природы, непостижимости ее человеком, испытывающим перед ней чувство страха и благоговения.

А вот на картинах И. Левитана «Весна. Большая вода» и С. Светославского «Половодье» ситуация совершенно иная. Несмотря на то, что изображается одно и то же природное явление, человек сумел покорить природу, подчинить ее себе. Он ею восхищается, но не боится. На картине И. Левитана вдали видны избы, лодка, что подчеркивает готовность человека противостоять стихии.

Левитан вообще избегал изображать внешне эффектные места. Но в самом простом деревенском мотиве он умел найти то родное и бесконечно близкое, что так неотразимо действует на душу русского человека, заставляя его снова и снова возвращаться к картине. Левитан наполнил унылый пейзаж чувствами, и никто уже не мог отвернуться от средней полосы России – у нее появилось свое неповторимое лицо и неотразимое очарование, перед которым меркли красоты заморских стран.

В картине «Половодье» С. Светославский тоже передает идею защищенности и спокойствия, но в ней присутствует *мотив одиночества*, который, кстати, очень часто появляется в пейзажах русских художников. Возникает ощущение пустоты, от которой человек приходит к Богу. Довольно часто на своих картинах художники изображали церковь или храм как символ надежды на лучшее, спасения от одиночества.

В Канадской культурной традиции в сложные периоды жизни, лирический герой обычно ищет утешение в своем единении с природой, растворении в ней. Это касается не только живописи, избегающей героя, но и литературы (Маргарет Этвуд, Эмили Карр, Серая Сова).

Еще одна картина, являющаяся классикой русской пейзажной живописи, – картина Шишкина «Рожь». Она была написана в 1878, это одна из самых удачных работ.

В ней художник мастерски передал колосающуюся золотистую рожь, охраняемую со-снами-великанами, уходящими в воздушной перспективе в даль. Возвышаются они вдоль извилистой дороги, сопровождаемой сочной яркой травой.

Золотистое поле, колосится рожь, в дымке проглядывается дальние очертания горизонта, композиция позволила передать художнику широкое пространство простирающегося вдаль поля. Это полотно можно сравнить с поэмой великих писателей, описывающих родные окрестности. Рожь – это символ жизни, хлеб, ухоженный руками человека, так трудно порой достающийся. Работая над этой картиной, Шишкин старался правдиво и убедительно передать весь размах пейзажа. Картина «Рожь» отличается от многих других Шишкинских работ душевным равновесием и спокойствием.

Но не так идиллически спокоен этот ландшафт. Серьезная, почти минорная нота сложной, трудной жизни, не всегда ясной и постижимой, слышна в картине. Ее раскрывает и поддерживает тема дороги, утопающей во ржи, по которой бредут два путника, а над ними высоко, высоко в голубом зените кружат птицы.

В пейзажной живописи XIX века это произведение мастера обозначило очередной этап и приобрело новую социальную значимость, созвучную мироощущению народа.

Надо сказать, что *мотив дороги* широко распространен в русской поэзии и живописи, вообще в русской культуре. Она присутствует в художественных произведениях как один из символов национальной жизни. Неудивительно, что именно поэтому многие исследователи обращаются к данному вопросу. (С.Ю. Сидорова «Концепт дороги и путника в творчестве А. Тарковского и Ф. Фелини» и т.п.)

Дорога – это символ метафорического бытия, постоянных исканий самого себя, своей сущности в мире. В музыкальных произведениях эта тема тоже разрабатывается, безусловно, она не однозначна, но в основном она воплощает одну идею Дороги – Пути – Выбора. Приходят на память знаменитые строки А.А. Пушкина:

По дороге зимней, скучной
Тройка борзая бежит.
Колокольчик однозвучный
Утомительно гремит.
Что-то слышится родное
В долгих песнях ямщика:
То разгулье удалое,
То сердечная тоска...

Выявить подобные настроения в канадской живописи трудно. Если дорога или тропинка присутствуют в композиции, то зритель непременно увидит, куда она приведет. Так происходит на картине А.Ю. Джексона «Зимнее утро».

Еще одна глубинная особенность, сильно сближающая Россию и Канаду, – это, конечно, *Север*, дикий, неосвоенный, суровый.

В картине Куинджи «Север» художником был представлен поэтический образ Севера с величественной и одновременно жесткой природой, обобщенный образ

холодного края. Он выстраивает грандиозную панораму уютных северных просторов без всяких следов пребывания человека.

Франклин Кармайл, канадский художник, входивший в Группу Семи и работавший большей частью в Алгонкинском парке, также нередко обращался к северным мотивам. Картина «Северный берег. Озеро Верхнее» была написана в 1927 году. На ней мертвые деревья, изображенные на первом плане, по контрасту сопоставлены с зеленеющим лесом и с зеркальной гладью водоема. Волнистые линии холмов, кажется зрителю, отразились перевернутыми в небе. Этот природный покой, образ которого явлен художником с высоты птичьего полета, не нарушен присутствием человека. Полотно производит величественное впечатление. Божественное находит на этом холсте воплощение отнюдь не в грозной мощи; его выражением становится необозримость просторов и бесконечное разнообразие пейзажа.

На обеих картинах в центре композиции – *дерево*, выступающее как символ жизни и надежды.

В канадской пейзажной истории Гомер Уотсон уделял им особое внимание. Следуя преобладающей в то время в европейской живописи тенденции усиливать романтические настроения в картинах, изображающих пейзажи, он пишет "Северный дуб". Уотсон поэтизирует дикую суровую природу Канады, на картине изображена извилистая речка, занимающая центральное место и подчеркивающая оригинальное композиционное решение. Пышные кроны деревьев, написанные на фоне излучающего свет неба, покрытого облаками, создают драматический эффект, разделяя передний и задний планы.

Особым ощущением таинственности, *нетронутости*, своеобразной незримой волшебной жизни природы проникнута картина, изображающая лесную глухомань.

В картинах канадских художников дерево всегда находится на первом плане, причем живое дерево. Традицию изображать именно живые деревья начал Т. Томсон, продолжили ее художники «Группы Семи», наблюдается она и в современной канадской живописи (Альфред Пеллан, Поль-Эмиль Бордуа). Ведь Канада – страна с обширной территорией, богатой природой и великим будущим, а дерево как раз символизирует это будущее (рост, развитие, расцвет), к тому же живое дерево всегда тянется вверх – к солнцу, к небу. Небу в канадской традиции также уделяется особое внимание. Для Томсона, как и для большинства канадских художников, это символ связи с Богом, мировое дерево.

Так на картине Кармайкла одно погибшее дерево противопоставляется целому лесу, живому, пышущему жизнью и несущему надежду.

В России же певец русского леса – реалист И.И. Шишкин. Более всех других деревьев Шишкин любил сосны и дубы; первые – за изящество, вторые – за могучую силу, заключенную в них. Об этой любви свидетельствует и представленная работа, отличающаяся изысканной светотеневой «аранжировкой» «Дуб».

Он считал, что русская природа предназначена для богатырского народа, Шишкин пытался показать через свои полотна славу, мощь и силу русской природы.

Итак, анализируя картину, пейзаж страны, можно оценить не только красоту ее природы и мастерство художника, но понять, описать менталитет народа, ведь цель

данного исследования – определить, как природные особенности сказываются на менталитете и самосознании людей, населяющих конкретную территорию.

Даже на примере небольшого количества описанных картин можно сделать некоторые выводы о философии пейзажа в культуре двух стран. Эстетико-философские возможности пейзажа, на мой взгляд, имеют большое значение. История, климат, политика – все это накладывает отпечаток на менталитет и самосознание людей, на их самовыражение.

Пейзаж может быть выразителем многих идей: религиозной, патриотической и т.п. Но на рубеже XIX–XX веков он берет на себя еще одну чрезвычайно важную для общества функцию – *выразителя национальной идеи*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Альбом, том 2 «Айвазовский», издательство «Директ-медиа», 2009.
- Альбом, том 5 «Архип Куинджи», издательство «Директ-медиа», 2009.
- Альбом, том 9 «Иван Шишкин», издательство «Директ-медиа», 2009.
- Альбом, том 15 «Исаак Ильич Левитан», издательство «Директ-медиа», 2009.
- Бенуа А.Н.* Русская школа живописи. М: АРТ-Родник, 2000. Переиздание книги 1904–1906.
- Ощепкова В.В.* Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии, М./СПб.: ГЛЮСС А / КАРО, 2004. – с. 132–135.
- Похлебкин В.* Словарь международной символики и эмблематики, М.: Центрполиграф, 2007. – 543 с.
- Шмидт Г.* Философский словарь Москва: Республика, 2003. – 575 с.
- Joan Murray Masterpieces: Tom Thompson and the group of seven, Prospero Books, Oshawa, 1994.
- Fine Arts in Canada. Toronto: Macmillan, 1925. Toronto: Coles Publishing Company, 1973.
- <http://www.virtualmuseum.ca/Exhibitions/Horizons/index.html>.

Креч Т. В.

Харьковский национальный университет строительства и архитектуры
г. Харьков (Украина)

T. Krech

Kharkiv National University Engineering and Architecture
Kharkiv (Ukraine)

ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

FORMATION OF SECONDARY LANGUAGE PERSON AS FACT INTERLINGUAL COMMUNICATION

В статье дается понимание вторичной языковой личности и решаются проблемы формирования языковой компетенции китайских студентов в продуктивном диалоге культур.

Расширение языковой компетенции иностранных студентов – задача, хоть и трудная, но насущная и необходимая, так как изучающие иностранный язык вынуждены постоянно находиться в двух различных социокультурных общностях. Усвоение языка – это не только овладение средствами межкультурной коммуникации, но и овладение средствами социальной коммуникации через усвоение инокультурной картины мира, в том числе и иноязычной картины мира.

В статье предлагаются методы семантизации русских пословиц и поговорок с целью формирования навыков межкультурной коммуникации.

In the article, understanding of the second linguistic personality is given and the problems of forming of linguistic jurisdiction of the foreign students decide in the productive dialogof cultures.

Expanding the language competence of international students – a problem, though, and difficult, but vital and necessary as foreign language learners have to constantly be in two different socio-cultural community. Acquisition of language – it is not only the mastery of the means of intercultural communication, and grasping the tools of social communication through the assimilation of foreign cultural picture of the world, including foreign-language picture of the world.

The article suggests ways semantization Russian proverbs and sayings in order to develop skills of intercultural communication.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, языковая компетенция, диалог культур.

Key words: second linguistic personality, linguistic jurisdiction, dialog of cultures.

Предваряя обозначенное исследование, хотелось бы поставить вопрос, на который я ищу ответ на протяжении всей своей практики обучения русскому языку как иностранному. Вопрос этот, на первый взгляд, очень простой, на самом деле затрагивает глубинные лингвометодические пласты. Суть его заключается в том, чтобы определить для себя, какой путь избрать: сугубо прагматический, скажем, ограничиться однословным глагольным коррелятом вместо устойчивых сочетаний, идиом и других выразительных средств языка, что вполне обеспечивает потребности ком-

муникации в сфере профессионального бытового общения, или сосредоточить свое внимание на семантизации выразительных средств языка, отражающих культурно-исторические, эстетические ценности страны изучаемого языка. Учитывая, что языковая компетенция иностранных студентов ухудшается с каждым годом, соблазн пойти путем минимизации языковых средств, обеспечивающих коммуникативные потребности в ограниченных сферах общения, очень велик.

Я убеждена в том, что расширение языковой компетенции иностранных студентов, формирование вторичной языковой личности – задача, хоть и трудная, но насущная и необходимая. Дело в том, что изучающие иностранный язык вынуждены постоянно находиться в двух различных социокультурных общностях. Усвоение языка – это не только овладение средствами межкультурной коммуникации через усвоение инокультурной картины мира, в том числе и иноязычной картины мира.

Возникает закономерный вопрос, что представляет собой «вторичная языковая личность», возможно ли и нужно ли ее формировать, если нужно, то в какой мере. Термин «вторичная языковая личность» распространен и широко употребляется в каждой второй работе по этнокультурологии, но точного определения этого понятия нет. Л.Н. Синельникова вообще отрицает наличие таковой в природе [Синельникова, 2011].

Стоит ли расширять рамки уже сформированной картины мира и не тешим ли мы себя иллюзией, что мы это делаем?

Сразу оговорюсь, что под вторичной языковой личностью понимается тот пласт языковой компетенции, который наслаивается на уже сформированную языковую картину мира. В этом смысле термин «вторичная языковая личность» выполняет сугубо прагматическую роль своеобразного водораздела для распознавания понятий на психолингвистическом уровне «свой – чужой», «первичный – вторичный». На одном из конгрессов славистов, посвященных проблемам билингвизма и полилингвизма, известный ученый Роман Якобсон высказал предположение, что ни один билингв, не говоря уже о полилингве, не может в одинаковой мере владеть родным языком и всеми остальными, ибо родной язык – это всегда поле первичной языковой компетенции.

Формирование в сознании иностранных учащихся объективного представления о выраженном в изучаемом языке образе мира является одной из основных целей лингвокультурологии, которая либо изучает совокупность культурных ценностей (Н.Д. Арутюнова, Ю.Е. Прохоров), либо исследует живые коммуникативные процессы (В.Н. Телия, Ю.М. Лотман), либо дает системное описание «языковой картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения (В.В. Воробьев, В.А. Маслова).

В теоретическом определении концепта «языковая личность» мы, как и многие современные исследователи, опираемся на фундаментальный труд Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» [Караулов, 1987].

В нашем случае особенно актуальными параметрами формирования языковой личности в условиях вторичной (неродной) языковой среды являются следующие: языковая личность и национальный характер, лингводидактическое представление

языковой личности и ее структура, лексикон и грамматикон [7, Синельникова, 2001, с. 200] языковой личности, лингвокогнитивный уровень в структуре личности, коммуникативные потребности личности.

Если раньше на первое место в подобных исследованиях выдвигался формальный анализ языковых явлений устной и по большей части письменной речи, что позволяло игнорировать или не уделять должного внимания экстралингвистическим факторам, то именно в методике преподавания русского языка как иностранного проявилась острая необходимость сосредоточить внимание на речевом поведении обучаемого, что непосредственно связано с языковым сознанием иностранного студента, с использованием неродного языка в различных социокультурных контекстах и речевых практиках. Именно эти сферы исследования дают нам право говорить о вторичной языковой личности как о концепте «дискурсивная личность». Именно методисты-практики внесли свою лепту в осознание того, что концепт «языковая личность, так много давший лингвистам, социологам, педагогам, потерял свой эвристический заряд в свете накопившихся разысканий в области дискурса [Граник, 2007, с. 30].

Нам удобно под дискурсивной личностью понимать уже сформировавшуюся и сформированную нами способность преподавателей определенной социально-культурной группы интерпретировать текст в условиях реальной коммуникации. Это могут быть «вербальные и невербальные средства, с помощью которых структурирует свой текст и ситуацию как единое целое, устанавливает связи между композиционно-структурными компонентами текста, направляет внимание читателя, слушателя, влияет на интерпретацию и поддерживает процесс интеграции с адресатом» [Габидуллина, 2010, с. 167].

Вторичная языковая личность – это дважды культурный объект, который формируется в процессе усвоения нового социокультурного опыта. Таким образом, дискурсивный субъект – это субъект, представляющий собой некоторое интегрированное семиотическое образование с центром «я», не существующее само по себе вне символического взаимодействия с другими людьми. Он живет в пространстве «языковых практик, то есть фактически представляет собой место встречи различных дискурсов» [Кожемякин, 2009].

Причем, чем дальше друг от друга культурно-ментальные особенности участников речевых практик, тем больше различных речевых ролей играют они в процессе реальной коммуникации.

Второй важнейшей особенностью формируемой дискурсивной личности является ее минимальность. Иностранцы студенты, как никто другой, переживают время, когда «прежняя социальная роль оставлена, а новая еще не знакома и не принята, происходит быстрый или затянувшийся переход из состояния А в состояние В (во временном модусе – из прошлого в новое настоящее). Минимальность связана с поиском идентичности, который происходит не столько в воспроизводстве традиций, сколько в их преодолении и создании новых традиций [Синельникова, 2001, с. 205]. В этой связи нельзя не сказать о влиянии, которое оказывает на речевые практики студентов молодежной субкультуры, реклама, электронные средства массовой информации.

Особое значение приобретает также изучение многочисленных контекстов реальной коммуникации. Коммуникативность – важнейшая черта любой дискурсивной личности, а для иностранного студента это сверхактуально, так как мы формируем би- и поликультурную личность, на которую накладывает свой отпечаток и билингвальная среда.

И наша задача как раз и заключается в том, чтобы стимулировать у иностранных студентов возможные реализации основной человеческой потребности – потребности в общении.

При этом, с нашей точки зрения, необходимо различать понятия «общение» и «коммуникация». Примечательно, что исконно русское слово «общение» не имеет точного английского эквивалента. Вот как определяет значение глагола «общаться» Анна Зилиязяк: «Этот глагол обычно подразумевает, что люди разговаривают в течение некоторого времени, преимущественно с целью поддержания душевного контакта, ощущение «общности». Общение в русской языковой картине мира – это большая ценность и источник радости [Кронгауз, 2009, с. 73]. Совсем другие ценности изначально заложены в слове коммуникация. Здесь на первый план выступает обмен информацией, то есть нечто нейтральное, утилитарное, технократическое. Именно поэтому оно так востребовано в нашем обществе, когда на смену духовным ценностям все чаще приходят бездушно-технократические.

Люди общаются друг с другом, чтобы не только получить новую информацию, что-то или кого-то понять, но и выразить свои чувства, эмоции, сравнить свою точку зрения и точкой зрения другого.

Разграничение этих понятий поможет нам решить практическую проблему выбора и набора языковых средств, необходимых и достаточных для обеспечения коммуникативных потребностей и потребностей иностранных студентов в сфере бытового, межличностного, духовного и душевного общения. Если первая потребность стремится к минимизации языковых средств, то вторая заявляет о необходимости расширения, включения разнообразных выразительных средств языка – от устойчивых словосочетаний до фразеологизмов, пословиц и поговорок.

Коммуникативная потребность кроме всего прочего заставляет нас задуматься об описании в учебных целях новой речевой разновидности – «устной речи в ее письменной форме» [Кронгауз, 2009]. М.А. Кронгауз точно заметил, что «сегодня, с появлением Интернета, огромной новой сферы коммуникации, можно утверждать, что появился редкий промежуточный тип коммуникации, который в каком-то смысле является письменным, а в каком-то устным. По способу восприятия – это, безусловно, визуальная речь, то есть воспринимается глазами. А вот с точки зрения структуры используемого языка – безусловно, устная. Это касается и конструкций, и некоторых формальных приемов [Кронгауз, 2009].

Несомненно, дискурсивная личность – это «субъект социальных действий и интеракций. Это многопараметральный феномен, гибкий и динамичный конструкт, трансформируемый в ходе социального взаимодействия» [Синельникова, 2011, с. 212].

Второй вопрос, на который следует дать ответ, заключается в том, чтобы определить соотношение национального и интернационального в образном строе любых

сопоставляемых языков, определить общечеловеческие и сугубо национальные ценности, что в эпоху тотальной глобализации приобретает особую остроту.

В качестве примера приведу некоторые различия в ментальности русского и китайского народов, сосредоточив основное внимание на пословицах и поговорках как одном из самых многослойных и образных средств языка.

Культура русского и китайского народов значительно отличаются, поэтому очень важно при обучении русскому языку в аспекте лингвострановедения в китайской аудитории формировать фоновые знания учащихся.

Приветствуя собеседника, китаец обязательно спросит после «Здравствуйте»: «Вы уже позавтракали?» (пообедали, поужинали – в зависимости от времени суток).

Иногда у нас вызывает недоумение обращение «преподаватель» (без имени и отчества), что мы воспринимаем как некую фамильярность, фривольность. На самом деле в китайской традиции закреплено следующее обращение к преподавателю: фамилия + «лаоши», что как раз и означает «преподаватель», но можно и просто «лаоши», что вполне соответствует нормам китайского этикета.

Не совпадает и символика, связанная с ответственными моментами в жизни человека, так, если в русской традиции символом прощания часто бывают желтые цветы, то у китайцев символом прощания является веточка ивы, само звучание этого слова в китайском языке совпадает со значением «оставить навсегда, покинуть». Этот символ очень распространен в китайской поэзии.

Невольно возникает еще одна проблема – диалог культур, его проявление на занятиях по русскому языку как иностранному.

Мы полностью разделяем мысль Л.В. Щербы о том, что диалог является естественной формой и внутренней, и внешней речи: «Мышление – необходимый компонент рефлексии человека и само становится объектом этой рефлексии» [Кожемякин, 2009, с. 4].

Иногда мы, поддаваясь общим тенденциям глобализации, вместо диалога культур неоправданно широко используем интернациональные слова, что еще уместно в аудитории англо- и франкофонов, но совершенно нецелесообразно в китайской аудитории.

Да, действительно, существуют общечеловеческие ценности, которые сближают народы, делают диалог культур плодотворным и понятным. Еще в 1936 году великий мыслитель Н. Рерих писал: «И когда мы утверждаем: Любовь, Красота и Действие, мы знаем, что произносим формулу международного языка ... Именно только единением, дружелюбием и справедливым утверждением истинных ценностей можно строить во благо, в улучшение жизни ... Все человеческие примеры ярко говорят о том, что в союзе доброжелательстве и сотрудничестве кроется источник человеческого взаимопонимания» [Граник, 2007, с. 24].

Одновременно у каждого народа, у каждой локальной цивилизации, у каждого общества, у каждой культуры имеется своя «пирамида ценностей». В фундаменте «пирамиды ценностей» лежат базовые ценности, образующие своеобразный ценностный архетип менталитета тех или иных народов, тех или иных обществ.

Так, например, идиомы «тыловая (штабная, канцелярская) крыса» вызывают в русскоязычной аудитории негативное отношение к факту, обозначенному этим выражением, в китайской же аудитории крыса символизирует мудрость, жизненный опыт, надежность, что вызывает необходимость в особой семантизации выражения.

Обучаясь в наших вузах, иностранные студенты сталкиваются с проблемой, вызванной всеобщей глобализацией и вестернизацией и ее проявлениями в современном русском языке, что еще больше обостряет и усложняет проблему распознавания на уровне «свой – чужой».

Межкультурная коммуникация в процессе обучения русскому языку как иностранному одновременно является обучением языку как средству познания культуры и традиций русского народа.

И тут неоценимую пользу могут принести русские пословицы и поговорки, которые являются квинтэссенцией мудрости, векового опыта русского народа, своеобразным индикатором его ментальности.

Они могут быть связаны с общественно-историческим опытом русского народа (пусто, словно Мамай прошел; погиб, как швед под Полтавой); с житейским опытом, житейской мудростью (без труда не выловишь и рыбку из пруда, ивановские дожди лучше золотой горы); с культурно-историческими традициями (дорого яичко к Христову дню).

Часто своей семантикой пословицы и поговорки являются своеобразной характеристикой человека: злоба, что лед, до добра не доведет; молодец красив, да на душе крив. Некоторые паремии связаны с деятельностью человека: не за свое дело не берись, за своим делом не ленись; на ловца и зверь бежит; терпенье и труд все перетрут.

Таким образом, мы переводим студентов в другую знаковую систему, формируем «вторичную» языковую личность, создаем лингвокультурологическую компетенцию.

Но паремии, помимо чисто русских реалий, могут содержать в себе и общую информацию, единую межкультурную философию (каков сад, таковы и яблоки).

Особенность паремий как раз и заключается в том, что они, помимо национальной информации, несут в себе и интернациональные черты.

Усваивая паремии русского языка, студенты получают знания об окружающей их действительности, обогащают свою картину мира: «Человек устроен так, что знание неотделимо от языка (и от культуры) ... приобретая представления о внешнем мире, совершенствуя, обогащая, детализируя и развивая свою картину мира, человек одновременно овладевает языком, углубляет и делает более гибкой языковую семантику, развивая свою языковую способность и компетенцию» [Габидуллина, 2010, с. 35].

Поскольку каждый носитель языка является одновременно и носителем культуры, то «языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат орудием представления основных установок культуры» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). Более того, язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей. При этом языковые нормы соотносимы с установками культуры. Культура формируется и развивается в «языковой

оболочке». Язык же обслуживает культуру, но не определяет ее [Габидуллина, 2010, с. 73]. У каждой культуры есть свои ключевые слова. В русской культуре, по В.А. Масловой, это «сила», «единство», «труд», «душа», «добро», «уважение».

Это формирует представление о русском народе как о народе трудолюбивом, исполнительном.

Аналогичное значение имеют и китайские аналоги (в народе уважают того, кто хорошо работает, по труду и человека определить можно).

Этнокультурные различия связаны со своеобразным сочетанием тех или иных признаков. Идея труда в русском языке больше связана с умственным трудом (труд и наука – брат и сестра, ученье и труд все перетрут), русские пословицы отражают негативное отношение к небрежной работе (у плохого мастера и пила кривая), доминирует уважительное отношение к труду (дело мастера боится, ремеслу везде почет). В китайском языке на первом месте в оценке достоинств человека, его нравственности стоит сам труд (труд славит человека, в труде рождаются герои).

Можно найти аналогии и в английском языке: «Business before pleasure» (сначала работа, потом удовольствие, кончил дело – гуляй смело); «The first blow is half the battle» (первый удар – половина сражения, лиха беда начало).

Но как быть с тем, что в русском языке есть еще и «работа не волк – в лес не убежит», которая возникла, как считают некоторые исследователи, в период крепостничества, обесценивания самой идеи труда.

Паремии, являясь текстом, построенным по определенным законам грамматики и стилистики, функционируют как языковые единицы. С другой стороны, будучи «источником национальной культуры», отображая типовые ситуации и представления, пословица начинает играть роль эталонов и стереотипов культуры. В практике преподавания русского языка как иностранного это еще и единицы, играющие огромную познавательную роль.

Поэтому знакомство с культурой страны изучаемого языка позволяет быстрее и полнее сформировать необходимый уровень коммуникативной компетенции, которая является частью лингвокультурологической компетенции. Формирование вторичной языковой личности в параметрах языка и культуры – это современная лингвометодическая интерпретация взаимодействия языка и культуры, отражающая новую систему ценностей и позволяющая по-новому моделировать процесс обучения русскому языку иностранных студентов с позиции лингвокультурологии как парадигмы научного знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Баранов А.Н. Семиотическая личность в учебном тексте // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: тезисы докладов ХУ Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации / А.И. Баранов.-М., Калуга, 2006. – С. 30–31.

Батурина Д.И. Обучение русским пословицам и поговоркам в лингвокультурологическом аспекте / Д.И. Батурина // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур – Белгород-Харьков, 2006 – 234 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагина, В.Г. Костомаров. – М.: Наука, 1976. – 356 с.

Габидуллина А.Р. Дискурсивная личность в учебном тексте // Русский язык в поликультур-ной мире: сб. науч. работ / А.Р. Габидуллина.– Киев-Ялта, 2010. – С. 167–176.

Граник Г.Г. Концепция курса «Русская филология»: Почему нужны учебники нового типа.-М., 2007.-С. 71-73.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов.-М.:Наука, 1987.

Кожемакин Е. Дискурсивный подход к изучению культуры // Современный дискурс-ана-лиз: электронный журнал / Е. Кожемакин. – 2009.-№ 1.- Т. 1 [Электронный ресурс].-www. discursaeanalysis.org/ada3.pdf.

Кронгауз М.А. Язык и коммуникация: новые тенденции. Лекция // [Электронный ресурс:www. polit.ru/lectures/2009/03/19].

Рерих Н. О вечном .../ Н. Рерих – М.: Наука,1994. – 430 с.

Синельникова Л.Н. Научный концепт «Дискурсивная личность» как эпистемологическая за-кономерность // Наук. записки Луганского национального университета: зб. наук. праць. – № 1 (33). Науковий простір дискурсології: ретроспективно-проспективний вимір.-Луганськ, 2011. – С. 198–215.

Субетто Л.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие / Л.И. Субетто – СПб: Исследоват.центр, 1994. – 426 с.

Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров – М., 1984 – 164 с.

Чепелева Н.В. Понимание и интерпретация социокультурного опыта в контексте постнеклас-сической психологии // Психолінгвістика: науково-теоретич. зб.-2008.-Вип. 2 Психологія.-Київ, 2008 .

Кулиева Р.Г.
Бакинский славянский университет
г. Баку (Азейбарджан)

R.H. Gouliyeva
Baku Slavic University
Baku (Azerbaijan)

КОНЦЕПЦИЯ ВОСТОКА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ «СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА»

(На материале творчества Д.С. Мережковского)

THE CONCEPT OF EAST IN RUSSIAN LITERATURE OF «SILVER AGE» (Based on the works of D.S. Merezhkovsky)

В статье рассматриваются особенности символизма в поэзии Д.С. Мережковского в контексте проблемы «Восток – Запад». Восточное единение с природой в творчестве Мережковского противопоставляется западному безверию. Это единение происходит на уровне инстинкта; оно возвращает человека к родовому состоянию, спасает от отчужденности, которую, в отличие от Запада, Восток не знал. Автор связывает это с национальным менталитетом русского народа. Такое восприятие мира характерно для идей «русского космизма» и философии всеединства Вл.С. Соловьева, Н.Ф. Федорова, С.Н. Булгакова. Но восходит эта идея единства человека и природы к философии Ф.В. Шеллинга. Вместе с тем, истоки такого понимания коренятся в восточном мироощущении. В частности, они составляют суть японского синтоизма. А в стихах Мережковского эта гармония перерастает декаденство поэта и приобретает совершенно новый смысл.

The article deals with the peculiarities of symbolism of poetry of D.S. Merezhkovsky in context of East – West problem. Eastern Union with nature in Merezhkovsky's works is opposed to Western disbelief. This Union is realized on the layer of instinct; it takes back a person to his/her original state, rescues him/her from isolation, which wasn't recognized by West, in comparison with East, the author links it with national mentality of Russian people. This kind of world acceptance goes with the idea of «Russian cosmism» and philosophy of all-unity of V.S. Solovyov, N.F. Federov, S.N. Bulgakov. But the idea of human and nature unity trends to F.V. Selling's philosophy. However, the sources of this kind of acceptance are characterized with the eastern world «comprehension». In fact, they form the essence of Japan sintoism. But in Merezhkovsky's poetry the harmony grows the decadency of the poet and acquires quite new meaning.

Ключевые слова: концепт Восток – Запад, буддизм, философия Шеллинга, японский синтоизм.

Key words: context of East – West, Buddhism, F.V. Selling's philosophy, Japan sintoism.

Символизм в русской поэзии часто связывается с именем Д.С. Мережковского. Обычно с этим направлением соотносят стремление к «новому религиозному сознанию»; с другой стороны – представления о «новой красоте».

В поэзии Мережковского очень сильны идеи нищестанства, с которыми он, казалось бы, борется в статье «Лермонтов – поэт сверхчеловечества». Наряду с этими

проблемами обращает на себя внимание его интерес к буддизму, в какой-то мере раскрываемый им и в статье «Толстой и церковь» (1905).

Рассматривая его поэзию в контексте проблемы «Восток – Запад», мы постараемся выявить в ней определенную мифологему, придающую его поэтической системе некую стройность. В этом направлении анализ его стихов практически не проводился. Отмечалось лишь наличие буддизма в его лирике.

В 2000 году в Санкт-Петербурге вышли два сборника стихов поэта – Мережковский Д.С. Стихотворения и поэмы (СПб., 2000) и Мережковский Д.С. Собрание стихотворений (серия «Вечные спутники») (СПб., 2000). Это дает нам возможность в полной мере исследовать круг идей и поэтических образов поэта, жившего на переломе двух эпох.

Работы, посвященные его творчеству, акцентировали обычно социальный аспект и в еще большей степени – философские идеи его поэзии.

Он жил в эпоху социального и религиозного кризиса, в разрешении которого принимали участие Л. Толстой и Ф.М. Достоевский. И как бы продолжая эти искания, Мережковский, как и многие его современники, обращались к истокам мироздания, к онтологическим проблемам бытия.

Бунт героев в поэзии Мережковского – онтологический бунт, как и у героев Достоевского. Это не романтический бунт героя-индивидуалиста, объявившего войну всем и вся. Это – внутренний разлад, сближающий его поэтический персонаж с экзистенциальными героями: мир плох по существу и его изменить никак нельзя – вот основная идея его стихов, общее настроение которых усугублялось тем, что его бунтари декларировали жизнь без Бога. Этот юношеский максимализм абсолютизировался в ранней поэзии Мережковского и его герой упивался этим сознанием. Но очень скоро он осознает, что красота окружающего бессмысленна без Творца, а существование человека на земле бесцельно. Мироздание без этого стержня, на котором держится вся жизнь, может рухнуть. И, когда, казалось бы, выхода нет, поэт приходит к библейской мысли, которую так прекрасно раскрыл Ф.Достоевский в романе «Братья Карамазовы», где в эпитафии он пишет: «<...> если пшеничное зерно, падши в землю, не умрет, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода» (Евангелие от Иоанна, гл. XII, СТ.24) [Достоевский, 1976, с. 5]. Эта мысль, повторенная в тексте романа, подчеркивает, что на распаде и тлении вырастает новая жизнь, а в отчаянии – зачаток новой надежды. Серен Кьеркегор писал: «...отчаяние есть вполне свободный душевный акт, приводящий человека к познанию абсолютного», «решившийся на отчаяние решается, следовательно, ...на ...познание себя самого как человека, иначе говоря, сознание своего вечного значения» [П.Роде, 1998, с. 346–347].

Такое настроение было характерно для эпохи, которую исследователи и современники называли *fin du siecle*.

Как справедливо отмечает Л.П. Щенникова, «осмысление Мережковским отчаяния «как состояния созидательного – симптоматический феномен русской лирики 1880–1890-х годов, в которой постоянно наблюдается переоценка так называемых «упаднических» чувств, мыслей и состояний сознания: смятения, сомнения, отрицания – делается акцент на таящейся в них зиждательной основе» [Щенникова, 2002, с. 5].

В этом контексте интересным представляется восприятие им Востока:

Устремляя наши очи
На бледнеющий восток,
Дети скорби, дети ночи,
Ждем, придет ли наш пророк.

И, с надеждою в сердцах,
Умирая, мы тоскуем
О несозданных мирах.
Мы неведомое чуем.

Дерзновенны наши речи,
Но на смерть осуждены
Слишком ранние предтечи
Слишком медленной весны.

Погребенных воскресенье
И, среди глубокой тьмы,
Петуха ночное пенье,
Холод утра – это мы.

Мы – над бездною ступени,
Дети мрака, солнца ждем,
Свет увидим и, как тени,
Мы в лучах его умрем.¹

Несмотря на безнадежность финальных строк, в этой безысходности сквозит надежда; через отчаяние лежит путь к новому смыслу, новому свету.

В стихотворении «Будда», созерцание мира, полного жизни, веселья сопровождается отстраненным взглядом пророка, который за видимым миром видит страдания и суетность жизни:

Он лежит под навесом пурпурного ложа
В бледно-розовом свете вечерних огней;
Молодого чела золотистая кожа
Оттеняется мраком глубоких очей.
Смотрит Будда, как девы проносятся в пляске
И вино из кувшина серебряных льют;
Вызывающий взор – полон огненной ласки;
Ударяя в тимпан, баядеры поют.
И зовут они к радостям неги беспечной
Тех, кто молод, прекрасен, могуч и богат²

¹ «Дети ночи». Мережковский, 1990, т. 4, с. 522.

² Мережковский, 1990, т. 4, с. 553.

Среди благополучия жизни, прекрасной молодости не спокоен лишь один Будда, способный за внешним благополучием, веселыми переливами тимпана узреть нечто большее – обреченность на разрушение:

Но, как звон погребальный, как стон бесконечный,
Переливы тимпанов для Будды звучат:
«Все стремится к разрушенью –
Все миры и все века,
Словно близится к паденью
Необъятная река.
Все живое смерть погубит,
Все, что мило, – смерть возьмет.
Кто любил тебя – разлюбит,
Радость призраком мелькнет.
Нет спасенья? Слава, счастье,
И любовь, и красота –
Исчезают, как в ненастье
Яркой радуги цвета.
Дух безумно к небу рвется,
Плоть прикована к земле:
Как пчела – в сосуде, бьется
Человек в глубокой мгле!»¹

На смену певицам приходят танцовщицы-баядеры, но и они не в силах отвлечь его от мрачных мыслей.

Мудрый и прозорливый Будда за этим весельем и праздником видит брэнность жизни, ее кратковременность и хрупкость, где правят случайность и неизбирательность.

Вместе с тем к буддизму Мережковский подходил с христианских позиций. Поэтому вместо отрешенности от суетного мира и обреченности мы наблюдаем здесь гармонию человека и природы, где каждый сопричастен к жизни всего сущего, а сама жизнь воспринимается как нечто бесконечное. Особенно наглядно эта мысль прослеживается в стихотворении «Нирвана»:

И вновь, как в первый день созданья,
Лазурь небесная тиха,
Как будто в мире нет страданья,
Как будто в сердце нет греха.
Не надо мне любви и славы:
В молчаньи утренних полей
Дышу, как дышат эти травы...
Ни прошлых, ни грядущих дней
Я не хочу пытаться и числить.

¹ Мережковский, 1990, т. 4, с. 553.

Я только чувствую опять,
Какое счастье – не мыслить,
Какая нега – не желать!¹

Это восточное единение с природой противопоставляется западному безверию. Ибо к природе нельзя подходить рационально – она вечна и полна жизни, непредсказуема и находится в динамичном движении. Можно лишь чувствовать и предчувствовать эту красоту, на что способно лишь восточное созерцательное отношение к жизни.

Это единение происходит на уровне инстинкта; оно возвращает человека к родовому состоянию, спасает от отчужденности, которую, в отличие от Запада, Восток не знал. Л.П. Щенникова связывает это чувство с русским космизмом и полагает, что целостности, единения со Вселенной нельзя достичь «ни разумом, ни религиозным чувством»:

Сознание шепчет мне так гордо:
«Ты – звук всемирного аккорда,
Ты – цепи жизненной звено...»²

Такое восприятие мира характерно для идей русского космизма и философии всеединства Вл. С. Соловьева, Н.Ф. Федорова, С.Н. Булгакова.

Но восходит эта идея единства человека и природы к философии Ф.В. Шеллинга. Она характерна для японского синтоизма. А в стихах Мережковского эта гармония перерастает декаденство поэта и приобретает совершенно новый смысл.

Так, в стихотворении «Смех» он проповедует жизнь в красоте, «несмотря ни на что», а в «Вечерней песне» мы видим буддийское отношение к смерти – легкое, радостное. А сама жизнь, где счастье представляется как отдельное мгновение ее, предстает в ином свете:

На миг – любовь, на миг и счастье,
Но сердцу – вечность этот миг...³

Проводя в своей поэзии идею нераздельности человекобога с Богочеловеком, он продолжает идею Ф. Ницше. С ортодоксальной точки зрения эта идея кощунственна и, разумеется, далека от синергизма. Эта полярность может быть понята только с позиций философского совмещения противоположных начал. Поэтому Мережковский порой соединяет язычество с христианством.

Вместе с тем, современный человек, переосмысливая идеи двоemiрия Шеллинга, стремление философа найти в противоположностях стимул вечной борьбы и движения, приходит к пониманию целостности в различных, порой, несовместимых явлениях. В стихотворении «Будущий Рим» (1891) он ищет пути синтеза, единения культур:

¹ Мережковский, 2000, с. 534–535.

² Мережковский, 2000, с. 610.

³ Мережковский, 2000, с. 491.

Рим – это мира единство: в республике древней – свободы
Строгий языческий дух объединил племена...
О, неужель не найдем веры такой, чтобы вновь
Объединить на земле все племена и народы?
Где ты, неведомый Бог, где ты, о, будущий Рим?¹

Восторгаясь красотой и полнотой жизни языческих богов, земной любовью и плодотворными силами природы, Мережковский благоговеет перед Христом, его жертвенностью во имя людей. Таким образом, поэт приходит к синтезу язычества и христианства, Востока и Запада. Этими идеями пронизаны и его романы, и его литературно-критические и философские работы. Отсюда раздвоение Мережковского.

Обладая широкой культурой, он ищет связующее звено между полярностями. Это прослеживается и в поэзии, построенной на контрастах. Контраст характерен не только для содержания его произведений, он проявляется на разных уровнях его поэтики.

Погибший день, ты был ничтожен
И пуст, и мелочно-тревожен;
За что ж на тихий твой конец
Самой природою возложен
Такой блистательный венец?²

Этот парадоксальный синергизм – совместное и однородное функционирование систем – характерная черта личности рубежа эпох. Так, в поэзии Мережковского красота и смерть, жизнь и нежизнь, начало и конец выступают в своеобразном единстве и гармонии:

Если розы тихо осыпаются,
Если звезды меркнут в небесах,
Об утесы волны разбиваются,
Гаснет луч зари на облаках,
Это смерть, – но без борьбы мучительной,
Это смерть, пленяя красотой,
Обещает отдых упоительный, –
Лучший дар природы всеблагой.
У нее, наставницы божественной,
Научитесь, люди, умирать,
Чтоб с улыбкой кроткой и торжественной
Свой конец безропотно встречать.³

¹ Мережковский, 1990, т. 4, с. 545.

² «Вечер», 1884. Мережковский, 1990, т. 4, с. 536.

³ Мережковский, 1990, т. 4, с. 535.

Среди восточных стихотворений примечательны произведения с египетской тематикой. Египетские мифологемы, в основном, проявляются в его прозе: сначала в документальной, затем – в художественной. Он пишет дилогию – «Рождение богов. Тутанкамон на Крите» (1924) и «Мессия» (1926-1927). Эти произведения пришлось на эпоху открытия Г. Картером гробницы Тутанхамона.

Событие вызвало большой резонанс в культурном обществе. Поэтому Мережковский сначала в статье «Тайна трех» описал всю культуру Египта, основные положения ее мифологии, изучил религию, космогонию, обряды и обычаи, архитектурные памятники, светскую и религиозную литературу, погребальные гимны и т.д. И лишь после того, как сложился у него устойчивый образ этой страны, ее культуры, он воплотил его затем и в художественной прозе. Как справедливо отмечает Е.А. Осьминина, «Египет у Мережковского предстает в виде некоего концепта, имеющего устойчивое историко-культурное и мифопоэтическое содержание в виде вышеперечисленных пар мотивов» [Осьминина, 2009, с. 28].

Одна из главных мифологем – это богочеловек – человекобог. В Египте с этим образом отождествляется фараон, ибо после совершения погребального обряда, он превращался в бога Осириса. Вторая мифологема – это воскресение – всемерть. Мережковский полагает, что «начало Египта воскресение, а конец – «всмерть»» [Мережковский, 1999, с. 128]. Ссылаясь на Библию и пророчества Гермеса Тризмегиста, Мережковский приходит к выводу: «Над другими землями опустошение проходит однажды, а над Египтом всегда. На другие народы смерть дохнет, и умирают, а на Египет дышит – и смерти нет конца» [Мережковский, 1999, с. 120].

В «Тайне трех» Мережковский писал: ««Первое и главное впечатление наше от всего египетского – невероятное молчание» (Spengler). Высшее развитие математики в зодчестве, в проведении каналов, в исчислениях астрономических – и ни одной математической книги; законодательство, которое служит образцом для Римской империи (недаром мечтает Цезарь сделать Александрию столицей мира), – и ни одного законодательного кодекса; бездонная мудрость – и никакой философии» [Мережковский, 1999, с. 24].

Таким образом, Мережковский воспринимает Египет как некий культурный архетип, и как во всех своих дефинициях, здесь он также проявляет двойственность, о которой Н.А.Бердяев писал: «Он остается в вечном двоении, и это двоение – наиболее характерное, наиболее оригинальное в нем» [Бердяев, 2001, с. 335].

В культурной мифологеме Мережковского удивительным образом сочетаются Запад и Восток, или, как говорят со времени Тертуллиана, «Афины» и «Иерусалим». Эти два понятия как бы заложили основы двух пониманий культуры – западного и восточного. Восприятие концепта Восток – Запад Мережковским неоднозначно.

Мережковский полон противоречий. В его понимании христианство представляет мистико-эротическую утопию. «Всесокрушающую религиозную революцию» он связывал с «нерешенной» загадкой пола. Но это вопрос отдельного исследования, ибо Восток и Запад, языческое и христианское у Д.С.Мережковского причудливо связываются порой и в таком аспекте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Бердяев Н.А.* Новое христианство (Д.С.Мережковский) // Д.С. Мережковский: pro et contra. СПб., 2001.
- Достоевский Ф.М.* Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. XIV, Л.: Наука, 1976.
- Мережковский Д.С.* Собр. соч. в 4-х томах, М.: Изд-во «Правда», 1990.
- Мережковский Д.С.* Тайна трех. М., 1999.
- Мережковский Д.С.* Стихотворения и поэмы. СПб., 2000.
- Осьминина Е.А.* Египетские мифологемы у Д.С.Мережковского // Русская речь, № 2 (март-апрель), 2009.
- Петер П. Роде.* Серен Киркегор, сам свидетельствующий о себе и о своей жизни. Урал LTD, 1998.
- Щенникова Л.П.* Дмитрий Мережковский: структура сознания философствующего поэта на пороге XX века // Филологические науки, 2002, № 6.

Ланда Т.Ю.
Тель-Авивский университет
г. Тель-Авив (Израиль)

T. Landa
Tel Aviv University
Tel Aviv (Israel)

СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПЛЮРАЛИЗМ РУССКОЙ ДРАМАТУРГИИ КОНЦА XX — НАЧАЛА XXI ВЕКА

SEMIOTIC PLURALISM IN THE RUSSIAN DRAMA END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY

Социокультурная ситуация грани веков оказала определенное влияние на культуру, литературу и драматургию. Данный, переходный период, соединивший в себе все от уходящего XX века и нового XXI, утвердил неотъемлемой частью этого процесса, прежде всего, эстетический плюрализм, проявившийся в многозначности культурных явлений.

Изменение культурной парадигмы русской литературы отразилось и на поэтике драматургии. Смена ценностных ориентиров, вызвала пересмотр прежних идеалов и норм. И как результат этого появляются пьесы с нетрадиционными для русской культуры и менталитета, версиями жизни и героями. Данная тенденция прослеживается в пьесах М.Угарова, Е. Греминой, О.Мухиной, В. Сигарева, братьев Пресликовых, В. Заболуева, В.Тетерина и др.

В драматургии произошел «мощный креативный взрыв, общелитературные последствия которого станут очевидными только спустя несколько десятилетий.»

Social – cultural situation on the edge of centuries exerted a certain influence on culture, literature and drama. The transitional period that combined all from the outgoing XX century and the new century, confirmed esthetic pluralism, first of all, as an integrated part of the process. It appears in the polysemy of cultural phenomenon.

Changes of cultural paradigm of the Russian literature also exerted influence on the poetry of drama. Alteration of the value guidelines exerted a reconsideration of former ideals and norms. And as the result of this appeared plays with versions and characters non-traditional for Russian culture and mentality.

This trend exhibits in the plays of M Ugarov, E. Gremina, O, Mukhina, V. Sigarev, the brothers Preslikov, V. Zaboluev, V. Teterin and others.

In drama «a powerful creative explosion happened ... and its general literature impact will become evident only later in several decades».

Ключевые слова: семиотика, плюрализм, драма, современная, культура, литература.

Key words: semiotika, pluralism, modern, drama,cultura, literatyre.

Социокультурная ситуация грани веков оказала определенное влияние на культуру, литературу и драматургию. Данный период, соединивший в себе все от уходящего XX века и нового XXI, утвердил неотъемлемой частью (этого) процесса, прежде всего, эстетический плюрализм, проявившийся в многозначности культурных явлений.

Изменение культурной парадигмы русской литературы отразилось и на поэтике драматургии. Смена ценностных ориентиров, вызвала пересмотр прежних идеалов и норм. «... Театр, как искусство сиюминутное, обладает чувством самосохранения и пытается найти точку опоры в современности» [Алексеева, 1998]. Как результат этого появляются пьесы с не традиционными, для русской культуры и менталитета, версиями жизни и героями. Данная тенденция прослеживается в пьесах М. Угарова, Е. Греминой, О.Мухиной, В. Сигарева, братьев Пресликовых, В. Заболуева, В. Тетерина и др.

В драматургии произошел «мощный креативный взрыв, общелитературные последствия которого... станут очевидными только спустя несколько десятилетий» [Забалуев, Зензинов, 2004, с. 166].

При явной тяге к оригинальности, в современной драме, преобладает натурализм быта, пресыщенного жестокостью. Ей (драме) не чужд мелодраматизм, в ней эксплицированы элементы сентиментализма и романтизма, активно проявляет себя эстетика драмы абсурда, с несущим на себе стойким чувством трагического (пьеса Е. Гришковца «Зима» и пьеса С Калужанова «Рано или поздно») Авторы в немалой степени захватывает «эффект самовыраженности» (В. Гуркин). Отказ от общепринятых норм и штампов, тяга к эксперименту. Это дает право, частично, (и тем не менее) отнести современную драматургию к субкультуре. Что уже само по себе «ново» для данного рода литературы.

На смену канону (каноническая жанровая система, актуальность которой поднималась в русской драматургии еще XIX в., и подобное явление оказалось крайне актуальным именно на нынешнем рубеже веков) пришел синтез художественного мышления, выразившийся в освоении драматургией смежных областей литературы – лирики, эпоса. Других видов искусства, а также в усилении значения ритма, интонации, атмосферы, пластичности театральных форм, цветовой символике. Поскольку жанровая структура произведения размыта, есть определенная проблема с законом развития конфликта: то, что так или иначе соотносимо с комедией (современной), определяется конфликтом разрешимым; то, что так или иначе близко трагедии, определяется конфликтом не разрешимым.

Современные драматурги проявили интерес к фарсу – «Обрезанный ломать» И. Шприца, «Песни о Родине» А.Железцова, «Кома» М. Ворфоломеева. И трагифарсу – «Черный человек или Я бедный Сосо Джугашвили» В. Коркия., «Кремль, иди ко мне!» А.Казанцева

Близким к традиционной, классической трагедии называют «Чистое сердце» О. Михайловой и «Юдифь» Е. Исаевой.

Значимую нишу, в современной русской драматургии, переходного периода, заняла трагикомедия – «Остров нашей Любви и Надежды». Г. Солодского, «Русская народная почта» О. Богаева, «Саркофаг-2» В. Губарева. А так же драма абсурдов – «Опять двадцать пять» Л. Петрушевской, «Братья и Лиза» А.Казанцева.

После многолетнего затишья «вернулась на сцену» начала XXI-го века документальная драма – «Яблоки земли» Е. Нарши, «Норд-Ост: сороковой день» Г. Заславского и др.

И еще об одном, крайне интересном новшестве, современной русской драматургии нельзя не упомянуть – обращение драматургов к классическим сюжетам и переосмысление их во времени и со временем. Так называемые римейки. В драматургии они появились раньше, чем в современном русском кинематографе. И это явление знаковое. Можно перечислить некоторые из наиболее удачных работ в этом жанре: «Смерть Ивана Ильича» М. Угарова (по мотивам романа А. Гончарова *Обломов*), «Возвращение из Мертвого дома» Н. Громовой (по мотивам произведения Ф. Достоевского).

По мотивам пьесы А. Чехова «Вишневый сад» создали римейки А. Слаповский – «Вишневый садик», В. Заболуева и А. Зензина – «Поспели вишни в саду у дяди Вани» и др.

Современная литературная эпоха ознаменовалась таким количеством имен драматургов и названий пьес, которого русская литература, может быть, еще и не знала. Смена поколений, традиционно, заметна особенно на рубеже столетий, всегда связана со сменой художественных кодов.

Анализируя семиотический плюрализм современной русской драматургии, переходного периода, нельзя обойти молчанием такое явление, как «новая, новая драма» (В. Мирзоев).

Оно, данное явление, появилось, как материал для анализа, в последнее десятилетие XX-го века. Это плеяда драматургов, поэтика произведений которых напомнила о возрождении традиций «новой драмы». И явление получило, не совсем адекватное название.

Отсутствие четкого определения, данного уникального явления обусловлено, в не малой степени и неоднозначностью мнений – от позитивных до крайне негативных. Одни литературоведы выделяют в этом явлении всего лишь «дюжину драматургов» (А. Соколянский), творчество которых достойно интереса и драгоценного времени критика. Других историков литературы (М. Тумашева) занимают позицию полного отрицания и отказываются признать пьесы, относящиеся к «новой, новой драме» произведениями литературы. Третьи же упрекают авторов в предании забвению «элементарных законов драматургии» (Г. Заславский).

Появление «новой, новой драмы» в историческом процессе развития современной русской литературы, явление, безусловно, интересное.

История искусств знает движение прерафаэлитов, неосимволистов и постэкспрессионистов. И тем не менее, для современной культуры данные драматурги стали знаковыми.

Прародительницей «новой, новой драмы» столь противоречивые в своем мнении литературоведы однозначно считают Л. Петрушевскую. Это она была «первопроходцем», в современной русской драматургии, безисходности, тотального одиночества человека, абсурдности существования, жестокости среды и быта. Это ей принадлежит художественная формула, получившая столь широкое распространение в современной русской литературе. Звучит она по петрушевски парадоксально – «Мы не одиноки в своем одиночестве.»

К духовным предшественникам «новой, новой драмы» можно отнести абсурдиста и экзистенциалиста – М. Мамаладзе.

Что же объединяет драматургов «новой, новой драмы», ведь они не ставят задачей разобраться в причинах катастрофы Человечества и даже одного конкретного человека. Они лишь констатируют факты. Противостояние людей друг другу, человека и социума, человека и мира никто не собирается разрешать. Недаром наиболее характерным приемом стало возвращение действия в финале, на исходную позицию к тому, с чего началось. Для современной пьесы надо придумывать не новую трактовку (трактовать за частую просто нечего), а новые выразительные и изобразительные средства. Объединяющим началом так же стало особенность современной культуры и ее восприятие. Формирование своеобразного парадокса – смешение массовости и элитарности. При видимой доступности, всеобщности и «массовости» содержание и восприятие современной драматургии остается весьма ограниченным. Что является явным противоречием между задачами и целями театра.

«Новая, новая драма» целью своей ставила (и это огромное новшество для русской литературы) не исследование, а фиксирование жизни по частям, по разрозненным фрагментам в ее современном дискретном видении. Маргиналы общества, изгои, люди редких профессий составляют ее главный интерес, ее индивидуальность и визитную карточку. Историки литературы анализирующие явление «новой, новой драмы» находят ее истоки в петербургском натурализме середины XIX в., в физиологических очерках зарождающегося русского модернизма. Но, при всей жизнеподобности персонажей, сюжетов и реалий «новой, новой драмы», современный театральный зритель не в состоянии спроецировать себя на сценическую реальность, которая разворачивается перед ним. И как результат, одно из старейших таинств театра – самопроекция и самоидентификация зрителя на происходящее, зачастую, не случается.

Хотя зрителю оставляется возможность подумать над тем, что происходит «здесь и сейчас». По своей структуре и пьесы, драматургов «новой, новой драмы», похожи на «сцены из жизни» или «ток-шоу». У них, как правило, отсутствуют декорации. А традиционная система героев сводится к нескольким персонажам. Да и те не персонафицированы. (Например: Он, Она, Третья, Девушка, Девочка и т. д.)

В ситуации рубежа XX – XXI вв. театральное пространство с его вертикальным и горизонтальным космосом разрушилось под влиянием новых театральных форм. Мир стал дискретен и театр отразил эту разорванность и разобщенность мира отсутствием космоса внутри собственного театрального пространства. Результатом чего стало дегероизация и рассеивание конфликта среди всех персонажей драмы. Иными словами «эволюция героя». Повлекшая за собой «эволюцию конфликта». От бытового к бытийному, от внешнего к внутреннему. Следующим звеном, в системе изменений стала поэтика пьесы. И как завершение эволюционных изменений, определяющим стал измененный конфликт. Деформация которого связана, в первую очередь, с деформацией драматургического слова – не сюжетного, не действенного а монологического. Персонажи стали оперировать некими социальными, превдокультурными, историко-политическими кодами. Поэтому сам по себе драматургический конфликт в пьесах обозначен, но он симулятивен: герой, как бы вступает во взаимодействие с другими героями, со средой, с миром, но создаваемая ситуация не имеет динамики движения. И это принципиально для «новой, новой драмы».

Конфликт и тип действия, в драматургическом тексте, находятся в неразрывном, сложном сплетении. При этом конфликт является широкой категорией, включающей в себя мировосприятие драматурга, характер и итог отраженных противоречий, отношение автора к герою и его возможностям. Классической (античной) формулой драматического конфликта была признана :»порядок – хаос – порядок». Современной формулой конфликта можно считать следующую :» хаос – хаос в квадрате – хаос в кубе...».

«Драматургия начинается, когда происходит аномалия, слом. Сегодня опять начинается драматургия. Опять подошли к черте, грани? Какой? А что там за гранью?» [Славкин, 1996, с. 207.]. Практически впервые, в истории русской культуры наблюдается тенденция соблюдения грамматических, стилистических, интонационных и смысловых ошибок в речи персонажей. Все это еще раз отсылает современную драматургию к субкультуре. При всей неоднозначности данного явления, в нем безусловно присутствует элемент высокого гуманизма. Ведь именно драматург предоставляет герою возможность высказаться. Отсутствие декораций, грима и предельная, обнаженная искренность – вот что вынесено на суд утонченного театрального зрителя.

«И если раньше – пишет один из драматургов «новой, новой драмы», – у нас была иллюзия: более страстно скажешь, громче крикнешь, сильнее аргумент приведешь – и услышат. И скажут, он прав, и пойдут, и все, и все, все изменится, и, как мечтал Чехов, «мы отдохнем»... Прошли годы, не отдохнули. И вместе с ними устала интонация. Это не означает, что из пьес исчезла страсть, – просто из сферы общественной она переместилась в сферу личную, усилия по переустройству общества направились на наведение порядка в собственной душе» [Роцин, 1990, с. 245]. (Метр русской драматургии М. Роцин отмечал, в одном из своих выступлений, следующую отрадную тенденцию современной драматургии: «...прорыв к вечному и доброму, или по крайней мере, сожаление об отсутствии света и добра». [Роцин, 1990, с. 245].

Анализ новых имен и новых тенденций в современной русской драматургии конца XX начала XXI веков, только начат.

Процесс ее развития настолько стремителен, противоречив, непредсказуем и сложен, что охватить его в рамках статьи, не представляется возможным. Ряды драматургов постоянно пополняются новыми именами, чье творчество возволяет говорить о семиотическом плюрализме в русской современной драматургии.

Процесс взаимного развития и сосуществования драматургии и театра, происходит на глазах очевидцев. Что составляет определенную трудность в его анализе, оценках и четко обозначенных характеристик. Но крайне важно не упустить, не потерять из виду того, что промелькнуло и может уйти навсегда, но что возможно спроецируется в будущем, станет устойчивой тенденцией, традицией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Алексеева Е.* Запечатлеть бег времени. // Русская мысль. Париж.1998. 5–8 матра.
Забалуев В., Зензинов А. Между медитацией и «ной хау» // Современная драматургия. 2004. № 4. Стр. 166.
Роцин М. Магия творчества. // Современная драматургия. 1990. № 3. Стр. 245.
Славкин В. Перемена интонации. // Драматург. 1996. № 7. Стр. 207.
Щербаков К. Кессонная болезнь. // Общая газета. 1997. 17–23 апр.

Мамедова Э.С.

Нуренгиз Э. Чкызы

Бакинский славянский университет
г. Баку (Азербайджан)

E. S. Mammadova

E. Nurenqiz

Baku Slavic University
Baku (Azerbaijan)

ФРЕЙМ МУЖЧИНА/МУЖ – ЖЕНЩИНА/ЖЕНА (На материале фразеологических единиц русского и тюркских языков)

FRAME MALE/FEMALE – WOMAN/ WIFE – ƏR – ARVAD
(Kadinin the phraseological russianand turkish language)

Мужчина и женщина, муж и жена в каждой культуре связаны с обществом, с его социальными установками и запечатлены в языковом сознании того или иного народа и выражают общенародную мудрость, общепринятые истины. Построение фреймов на базе фразеологических единиц дает нам представление о том, как отражаются понятия *мужчина/муж* и *женщина/жена* во фразеологии русского и тюркских языков.

In every culture man and woman, husband and wife is intertwined with society and its social attitudes, inscribed in the linguistic consciousness of people who express wisdom, and conventional truth. The frame structure based on phraseological units gives us an idea how to reflect the concept of man / husband and female / wife in the phraseology of the Russian and Turkish languages.

Ключевые слова: фразеология, фразеологические единицы, термины родства, *мужчина/муж* и *женщина/жена*, русский язык, азербайджанский язык, тюркские языки.

Key words: phraseology, phraseological units, kinship terms, man / man and woman / wife, Russian, Azerbaijani and Turkish languages.

«Когда говорят, что язык представляет собой кладовую истории народа – его носителя, прежде всего, имеется в виду лексика, которая непосредственно реагирует на все изменения в жизни народа. Ни фонетика, ни грамматика языка не может показать нам условия жизни народа так полно, как лексика» [Мусаев, 1984, с. 3].

Для большинства языков мира, в том числе для азербайджанского, турецкого и русского, наряду с понятиями *отец/ata*, *мать/ana* центральной категорией родства является понятие *жена/ arvad* – *муж/ər*. В турецком и азербайджанском языках термин *arvad* обозначает одновременно *женщину* и *жену*. В турецком языке лексема *arvad* малоупотребительна.

В турецком языке также используются термины *kari*, *koca*, *eş*, которые обозначают *жену* и *мужа*. Термин *kari*, *koca* в азербайджанском и турецком языках не являются тождественными по своим значениям, если в первом языке эти термины имеют значение *старуха*, *старик*, то во-втором – *жена* и *муж*.

Термин родства *eş* употребляется только в турецком языке. Данная лексема имеет в турецком языке два значения: одно из них – *пара, партнер*, а другое – *супруг, супруга*, т.е. *супруг, супруга – это пара*.

Термин родства *kişi* используется в азербайджанском и турецком языках, но не является в этих языках полностью идентичными. Если в азербайджанском языке имеет значение *мужчина* и *муж*, то в турецком – *человек, личность*, а также в редких случаях – *муж: kişi öz sözünün ağası olar – не давши слово, крепись, а давши держись*.

Термин *erkək/erkek* функционирует в азербайджанском и турецком языках. В азербайджанском языке эта лексема имеет значение *самец, мужчина*, в турецком же – *мужчина* и диалектное – *муж*. Как термин родства он используется только в турецком языке. Совпадают в обоих языках только переносные значения – *мужественный, бесстрашный, храбрый, сильный, волевой*.

Исторически, как отмечал Гокалп [Gökalp, 1973, 159], в турецкой семье имело место многоженство. По сведениям Гокалпа, в семье правителей и господ, кроме термина *hatun – супруга хана*, употреблялся термин *kıta – незаконная жена* правителя. В отличие от законной жены, она не признавалась официально женой, а ее дети не могли быть правителями, а также не имели прав на наследство.

В тюркских языках для обозначения *мужа* и *жены* применяется также слова *ağa* и *xanım: ağa gətirər/getirir navala/navale, xanım tökər/döker çuvala* (дословно: муж приносит месиво, жена размещает по мешкам).

Общеизвестно, что «все мы рождены женщиной». *Женщина/жена* в семье, обществе играет важную роль, поэтому ФЕ отражают почтительное и уважительное отношение к ней, вызванное ее благородным статусом: *что хочет женщина, того хочет Бог – kadının isteği Allahın arzusu; kadın kalbi merhamet kaynağıdır – женщина – источник милосердия; evi ev eden arvaddır – добрая жена дом сбережет; evi ev eden avrat /kadın, yurdu şen eden devlet* (добрая жена дом сбережет, а государство – родину); *Sezarın karısı gibi temiz olmak – жена Цезаря вне подозрения; ağıllı arvad yuxılı evin dirəyidir – умная жена все сбережет* и т.п.

Женщина во всех языках мира – предмет восхищения, уважения. Она в семье – это символ счастья и благополучия. Важная роль женщины/жены обуславливается ее функцией в семье как объединяющего начала, создающего уют и благоприятную обстановку. В материале исследования встречаются выражения, восхваляющие ее положение в семье: *жена – счастье и достаток семьи – arvad evin bəxti və bərəkəti; дом с хорошей женой – рай – kadın erkeğin eşi, evin güneşidir* (дословно: женщина – жена мужа, солнышко в доме); *женщина – украшение дома – arvad/qadın – evin zinnətidir; каждая женщина у себя в дому и госпожа, и прислуга – hər qadın evin iyüsidir/xanımdır; həт qulluqçusudur* и т.п.

Муж и жена рассматриваются в некоторых ФЕ как единые, целые сущности, тесно связанные друг с другом и не противопоставляются друг другу и: *жена и муж едина плоть* (выражение из Библии); *arvad ərinin tacıdır – жена мужем красна; arvad kişinin qanadıdır – женщина – это крылья мужчины; ər-arvadın toprağı bir yerdən götürülüb – муж и жена из одной земли испечены; муж и жена – одна душа; муж и жена – одна сатана; quş qanadına arxalanar, arvad – ərinə – птица крыльями*

сильна, а жена мужем красна; *arvad – boyundur, әr isә baş, boyun hara dönsә, baş da ora bahасаq* – жена – шея, а муж – голова, куда шея повернется, туда голова и посмотрит; *әгі çalır, arvadı оунауығ/әгі çalır, arvadı çırtıq vugar* – муж с женой, как рыба с водой; муж с женой, что мука с водой: сболтаешь, да не разболтаешь; *bir adamın karısı onun yarısıdır* – жена половинка мужа; *arvad – iyi bir kadın, iyi bir erkeğin eserini gösterir* (хорошая жена – это хорошее произведение искусства мужа/это результат его творчества); есть что – вместе, чего нет пополам и т.п.

Каждому известно, что если муж и жена живут согласно и счастливо, то взаимная привязанность их усиливается с каждым годом и, наконец, достигает такого уровня, что они взаимосвязаны и взаимообусловлены, что буквально не могут жить друг без друга. Надо, чтоб муж повиновался рассудку, а женщина мужу, тогда будет в семье все благополучно. А ссоры тех, кто любит друг друга, быстро заканчиваются примирением: *әр-arvadin savaşı – yaz gününün yağışı/ karı-kocanın böğüşü yaz gününün yağışı* – семейная ссора, что весенний дождь; посторонним людям не следует вступать в отношения между мужем и женою: *әр-arvad ipәkdir, araya girән köpәkdir* (дословно муж и жена шелк, а кто становится между ними – пес); *әр ilә arvadin arasına girmәk* (не следует никому становиться между мужем и женою); о взаимосвязанности мужа и жены: *arvadin ismәti – әrinin kadın günah işleyince erkek de suçludur* (если женщина в чем-то виновата, то виноват в этом и муж); *erkeğin karakteri, karısının yüzünden anlaşılır* (характер мужа познается по характеру/лицу жены); *kanunları erkekler yapar, karakteri de kadınlar* (мужчины создают законы, а женщины – характеры); *kadının fendi erkeği fendi* (уловка женщины – уловка мужчины); *kadını yeşil yaprak eden de kocası, kara toprak eden de kocası* (женщина благодаря мужу может цвести и вянуть); *erkeği anlamak istersen kadını tetkik et* (чтобы понять мужчину – следует познать женщину); *iyi kadının kocası cüppesinden bellid* (хорошая женщина/хозяйка видна по одеянию мужа); *kadın/ avrat var ev yapar, kadın/ avrat var ev yıkar* (жена может дом сберечь и разрушить) и т.п.

В русском и азербайджанском языках имеются ФЕ, в которых говорится о многоженстве: *iki arvadlı kişinin donu yırtıq olar* (у двоеженца одежда бывает дырявой) – не много, что две, а много, что на одного; *birinci arvad bәla, ikinci arvad әla; birinci arvad qәt, ikinci arvad – kәt, üçüncü arvad – хәtirәt; birinci arvad acı olur, ikinci arvad – şirin olar, üçüncüsü – qәbrә salar* – первая жена от Бога, вторая от человека, третья от черта; *arvad iki olanda ev süpürülmәmiş qalar/iki arvadin evi zibilli olar* – больше баб в семье – больше греха и т.п.

Если у женщины нет мужа, то это ассоциируется в ФЕ с отсутствием защищенности, опоры, а наличие мужа/или жены – с необходимостью: *әrsiz arvad – cilovsuz at; erkeksiz avrat, yularsız at* – женщина без мужа, что лошадь без узды /недоуздка/ поводка; *varsa eşin rahattır başın, yoksa eşin zordur işin* – с мужем нужна, без мужа и того хуже, а вдовой да сиротой хоть волком вой; *bir eve bir baca, bir kadına bir koca* (каждому дому по дымоходу, каждой женщине по мужу); *otuz oğlun olacağına bir oturak kocan olsun* (вместо тридцати сыновей лучше иметь одного мужа); *erkeksiz ev, yelkensisiz gemiye benzer* (дом без мужа подобен кораблю без парусов); *erkeksiz bir kadın, duvarsız bir bahce gibidir* (жена без мужа, что сад без ограды); *жена без мужа,*

что без головы; жена без мужа – вдовы хуже; *baba (evlat, oğul) zindan ekmeği, koca/er ekmeği meydan ekmeği* (хлеб от отца, детей, сына – тюремная пища, от мужа – с базара; *ərin qılınıcı özgəsinin çotağından yaxşidi* (лучше получить от мужа саблей, чем от чужого); *ər ağacı – gül ağacı, var taxsırım – vur ağacı* – не та счастливая, что у отца, а что у мужа и т.п.; в них отражена не только зависимость жены от мужа, но и обратное: *arvadsız ev – susuz dəyirman* (дом без жены – это мельница без воды); *kadinsiz ev olmaz* (дом без женщины – это не дом); *мужик без бабы пуце малых деток сирота* и т.п.

В некоторых ФЕ дается совет, что жену не следует выбирать глазами или ушами. Если ты задумал жениться, то следует выяснить, каково вам будет в совместной жизни. Женитьба на недостойной женщине приводит к нехорошим, плачевным результатам: *arvadı bəd olanın saqqalı tez ağarır* – на немилкой (плохой) жениться – заживо в гроб ложиться; *yaxşı arvad kişini bəu eylər, yatan arvad zay* – от плохой жены состаришься, от хорошей помолодеешь; *задумал жениться – верь не тому, что глаза видят, а тому, что уши слышат* – *aşk, erkeğe gözlerinden girer, kadına kulaklarından* (любовь у мужчины познается глазами, а у женщины – ушами); *kadın ile erkek arasındaki fark şudur ki, erkek ileriye bakar, kadın hatırlar* (разница между мужчиной и женщиной в том, что мужчина смотрит вперед, женщина живет воспоминаниями); *bin erkek aynı yerde yaşuya bilir, ama iki kadın, kardeş de olsalar, asla* (тысячи мужчин в одном месте могут прожить совместно, а две женщины, будучи даже сестрами, никогда); *min rəfiqə bir qır-saqqız arvaddan yaxşıdır* – муж жене *настырь*, а жена мужу *пластырь* и т.п.; а также даются советы, как поступать при выборе жены: *pekmezi dipten kadını kökten al* (бекмез бери со дна, а жену – по роду/родовитости); *karını dans salonunda değil, hasat zamanı tarlada seç* (жену бери не с танцплощадки, а с поля, во время жатвы); *kor arvad nə bişirsə əri də onu ueyər* – чего жена не любит, того мужу век не едать и т.п.

Муж и жена, члены одной семьи, но думают и действуют по-разному. Во многих ФЕ русского языка сопоставляются позитивные действия мужа с негативной деятельностью жены (и наоборот). Как свидетельство несхожести обращается внимание на различия их способов действия и местонахождения: *Адам прельщен женою, а жена змеєю; муж пьет, а жена горшки бьет; муж в двери ногою, а жена в окно головою; муж в поле пахать, а жена руками махать; муж пашет, а жена пляшет; муж в дверь, а жена в Тверь; мужик тянет в одну сторону, а баба в другую; жена поет, а муж волком воет; ты от жены на пядень, а уж она от тебя на сажень; муж за рюмочку, а жена за стаканчик; муж возом не навозит, что жена горшком наносит; kari kısmı alay bağlar, erkek kısmı sinek avlar* (женщинам – злословить, мужчинам – бездельничать); *утро вечера мудренее, жена мужа удалее; назло мужу сяду в лужу* и т. п.

В ФЕ русского и турецкого языков имеет место сравнение женщины/жены с животными или предметами домашнего обихода. В них отражается непрочность того, что она создает, делает, а также выражается критическое отношение к женским качествам: *arvad paraq deyil başdan başa qoyula* – жена не рукавица и с руки не сбросишь/не стряхнешь/не скинешь/ за пояс не заткнешь/за забор не кинешь;

жена не сапог/лапоть, с ноги не скинешь; kadının biri alâ, ikisi belâdır – одна жена – полбеда, две – беда; где две бабы, там сует/сходка, а где три, там содом; гусь да баба – торг; два гуся, две бабы – ярмарка; где баба, там рынок, где две, там базар – arvad bazarı; женское сердце, что котел кипит; женское сердце – что ржа в железе; жена не стекло (можно побить); лучше раздражить собаку, нежели бабу; баба – что жаба; kadın ve tencere, eskidikçe iyileşir (женщина как и посуда, чем старее, тем – лучше); kadın, iyi bir şarap qibi, tatlı bir zehirdir (женщина подобно вину – сладкое зелье); в тюркских языках женщина/жена сравнивается с арбузом: arvad almaq qarpız almaq kimidir: kəsməsən bilməzsən – девка – темный погреб: замуж не возмешь, девку не узнаешь; kadını ve karpuzu seçmek zordur (выбрать жену или арбуз – тяжело) и т.п.

Для русского языка традиционным является сравнение женщины с курицей, а мужчины с петухом: курица не птица, баба не человек; не петь курице петухом, не быть бабе мужиком; бывает и курица, петухом поет; курице не петь петухом, а и петь, так на свою голову; bir evde iki horoz olunca sabah güç olur (когда в доме два петуха, утро – никак не наступит) и т.п.

В русском языке в некоторых ФЕ также наблюдаем противопоставление кобылы и женщины. Этим противопоставлением выражается презрительное отношение к женщине: кобыла не лошадь, баба не человек; баба с возу – кобыле легче; не к лицу старой кобыле хвостом вертеть (естественно, под кобылой здесь имеется в виду женщина).

В турецком языке имеются выражения, в которых мужчина уподобляется льву: erkek aslan dişisine bakar da kuvvet alır (присутствие женщины придает мужество женщине); поднимать руку на женщину недостойно мужчины: aslan bile kadına dokunmaz (даже лев не должен дотрагиваться до женщины).

Некоторые ФЕ русского языка с компонентом жена имеют отрицательную коннотацию. Понятие жена ассоциируется с понятием зло, опасность: злая жена сведет с ума; всех злыдней злее злая жена; злая жена – злее зла; злая жена – та же змея; лучше жить со змеей, чем со злою женой! добрая жена – веселье, а худая – злое зелье; в турецком языке: kadın şerri şeytanın şerrine eşittir (злу, клевете женщины внимает дьявол); kadın erkeğin şeytanıdır (женщина – дьявол для мужчины) и т.п.

Представление о языковом, речевом поведении мужчин и женщин имеется у всех народов, но «эти представления живут не только в трудах и умах лингвистов, но свойственны и народному сознанию» [Земская, 1993, с. 90]. Эта проблематика особенно ярко отражается в русских ФЕ (конечно, об этой проблеме говорится и в азербайджанских идиомах, но они единичны): бабий язык – чертово помело; бабий язык, куда ни завались, достанет; бьет языком баба – что шерстобит струной жильной; приехала баба из города, привезла вестей три короба; баба языком метет, что коклюшками; у баб только суды да ряды; бабья вранья и на свинье не объедешь; с бабой не сговоришься; бабу не переговоришь; не утерпела баба, провралась! поехала кума трубить по городу; шила и мыла, гладила и катала, пряла и лоцила, а все языком; не ждет баба спроса, сама все скажет; женское слово, что клей пристанет; arvadın hulqumu olmaz (у женщины нет кадыка: все разболтает);

söylemek arvatlarundur, işlemek erleründür (болтать – женское занятие, а мужское – работать) и т.п.

Женский ум часто противопоставляется мужскому уму: как ум несоответствующий нормальному человеческому (мужскому). Многие ФЕ отражают ироническое отношение к умственным способностям женщины: *kadının sacı uzun, akli kısa* – у женщины волос – долог, ум – короток/у бабы волос длинный, а ум короткий; *babby umy razoryajut doma; mužičijij um govorit: nađo, a babijij um govorit: hoču; u babby semj pjatnič na nedele; avradın kazdıđı kuyudan su çıkmaz* (в колодец, вырытый женщиной, вода не поступит); *avrattan vefa, zehirden şifa* (не жди от жены верности, от яда – исцеление); *kadının şekli melek gibidir, qelbi yulanıki, kafası da eşeđinki* (женская внешность – ангельская, душа – змеиная, ум – ослиный); *kadının bir akli, erkeđin dokuz akli vardı* (если у женщины один ум, то у мужчины девять умов); *kadının söylediđi kırkl kellmeden sadece bir şeyi tanesine inan* (из сорока суждений, высказанных женщиной, верь, лишь одному) и т.п.

Подобное отношение к умственным способностям женщины позволяет мужчинам сделать вывод, что ни в чем нельзя опираться, полагаться на женщину: *kadının aklına uy, fakat her şeyi tersine yap* (выслушай совет женщины и сделай все наоборот); *sana on erkek evlat da doğursa, kadına hiç bir zaman güvenme* (если даже женщина родит тебе десять сыновей, никогда не надейся на нее); *erkeđi anlamak istersen kadını tetkik et* (если хочешь понятливую жену, то сделай ее трепещущую перед тобой); *arvad malı alcaq qapıdır, bir girəndə alnına deyer, bir çıxanda* (женское добро наподобие двери: как войдешь, получаешь по лбу, так и при выходе – по лбу); *бабе дорога – от печи до порога; бабе хоть кол на голове теши; у бабы семьдесят две увертки в день; я думал, идут двое, ан мужик с бабой* и т.п.

В ФЕ русского и тюркских языков отражаются отрицательные черты характера мужчины или женщины, недобрые замыслы, действия их, приводящие к нехорошим результатам: *arvadı bəd olanın saqqalı tez ağarar/avrataı bet olanın sakalı tez ağarır* – на немилрой жениться – заживо в гроб ложиться; *arvadın axır hiyləsi ađlamaqđır* – женский обычай слезами беде помогать; *жена ублажает – лихое замышляет* (в данной идиоме не говорится о муже, но он имеется в виду); *arvadađız olmak* – держаться за бабью юбку/быть под башкаком/каблуком у жены и т.п.

В ФЕ даются советы поучительно-назидательного характера: *er od olar, arvad – su/kiři od olanda, arvad su olmalıdır* – муж с огнем, жена с водою; *erkek getirmeyi, kadın yettirmeyi bilmelidir* (мужчина должен приносить в дом, а женщина создавать достаток); *arvadı eri saxlar, pendiri dəri/avrataı eri saklar, peyniri deri* – у хорошего мужа и жена хороша; *у милостливого мужа жена всегда досужа; erinə görə bađla başını, qazanına görə qaynat aşını; kocana göre bađla başını, harcına göre pişir aşını* (подчиняйся мужу, но хозяйство веди по своему разумению); *qazanına görə qaynat aşını* – руби дерево по плечу/по себе; *выбирай удилище по лову, а крючок – по рыбе; arvad qohutu şirin olar* (родня жены бывает слаще мужней); *arvadı boşayan topuđına bakmaz* (кто разводится, должен бежать, сломя голову); *kadının hükmettiđi evde mutluluk olmaz* (не бывать в доме счастья, где жена властна); *kadını sırdaş eden esrara tellal aramaz* (женщину-друга, любовницу не посвящают в тайны/не делают посредником в тайнах);

sirrini arvadına vermə; sirrini versən arvada ölən günü sal yada – *лучше в утлой ладье по морю плыть/ездить, чем жене тайну поверить*; *kişi o kişidir ki, həyatında arvad ilə bir dəfə də məsləhətləşməyə* (мужчиной является тот, который ни разу не посоветовался с женой); *гляди семью, отколь берешь жену* и т.п.

В турецком и русском языках имеются прекрасные идиомы о возрасте женщины и мужчины и о внешности.

Известно, что в жизни женщины имеются три периода, связанные с ее возрастом: 1) когда она не боится выдать свой возраст; 2) когда она боится выдать свой возраст; 3) когда возраст выдает ее: *yaşını söyleyen kadın, ya kaybedecek bir şeyi olmayacak kadar gençtir; ya hiç bir şey kazanamayacak kadar yaşlı* (женщина, сообщающая о своем возрасте, или слишком юна, или слишком стара); *erkek, kendini hissettiği kadar yaşlıdır; kadın görüldüğü kadar* (мужчина выглядит на столько – на сколько хочет, женщина на сколько выглядит) и т.п.; *anasi yerinde/ anasi yerinde kadın/ annesi kadar yaşlı kadın* – *годится ему (мужчине) в матери; не к рожке румяна, не к рукам пироги; с лица не воду пить, умела б пироги печь; не пригожа, да пригодна; красота приглядится, а щи не прихлебаются; собой красава, да душа трухлява; не будь красна и румяна, а чтобы по двору прошла да кур сочла*; о внешности мужчины в русском языке говорится: *о мужчине не суди по внешности, а суди по делам; он красным девушкам во сне снится* и т.п.

В русском языке имеется выражение: *ищите женщину*. Оно перешло в русский язык из французского, и поэтому часто употребляется по-французски: *cherchez la femme*, когда хотят сказать, что виновницей какого-либо события, бедствия, преступления оказывается женщина.

Оппозиционный анализ ФЕ с компонентом *мужчина/муж* и *женщина/жена* позволил нам сделать вывод о главном положении мужчины по отношению к женщине.

К. Юнг писал, что архетипы анима (мужской) и анимус (женский) определяют два противоположных начала. Оба эти начала присутствуют в мышлении, психике отдельного человека и зависимости от пола происходит попытка бессознательного вытеснения анимы или анимуса [Юнг, 1996].

Исследование ФЕ позволило установить, что архетип *женщина/жена/баба* отражает в основном архетип анимы – мужского видения, мышления о женщине, главенствующее положение мужчины по отношению к женщине /жене.

Женщина/жена в семье, обществе играет важную роль. ФЕ отражают почтительное и уважительное отношение к ней, как объединяющего начала, создающего уют и благоприятную обстановку в семье.

Для ФЕ с компонентом *женщина/жена* характерна наряду с положительной характеристикой и отрицательная. Негативные качества женщины/жены подчеркиваются через сравнение с животными (для русского языка традиционным является сравнение *женщины* с *курицей*, *мужчины* с *петухом*) или предметами домашнего обихода, также с такими понятиями как *зло*, *опасность*; она болтлива и любит сплетничать; имеет низкие интеллектуальные способности.

Отрицательная характеристика, как считает В.Н. Телия, связана с особенностью человеческого мышления, не отражать действительность, когда все хорошее явля-

ется нормой. Образ идеальной, хорошей *женщины/жены* не фиксируется в языке, а в языке отражаются отклонения от идеальной, хорошей *женщины/жены* [Телия, 1996, с. 86].

Семья и семейные отношения имеют огромное значение для общества. *Муж и жена* рассматриваются в некоторых ФЕ как единые, целые сущности и не противопоставляются друг другу. С целью сохранения семьи даются советы поучительно-назидательного характера. Во ФЕ отсутствие у женщины мужа ассоциируется с отсутствием защищенности, опоры.

Между мужчиной и женщиной существуют отличительные черты характера. Эти особенности между мужчиной и женщиной необходимо принять во внимание во всех жизненных условиях, но особенно при женитьбе.

При противопоставлении мужского характера женскому, отмечается в большей степени негативное отношение к женщине как к жене. В некоторых ФЕ русского языка сопоставляются позитивные действия мужа с негативной деятельностью жены (и наоборот). Они – члены одной семьи, но думают и действуют по-разному. Идиомы отражают черты характера мужчины или женщины, недобрые замыслы, действия мужа или жены, приводящие к нехорошим, плачевным результатам.

А. Кирилина в статье «Гендерные стереотипы по данным языка» пишет: «в группе пословиц, относящихся к родственным отношениям, *женщина* выступает в нескольких социальных ролях: *мать, сестра, дочь, золовка, свекровь, теща, бабка / бабушка, кума*. В.Н. Телия предлагает считать родовым понятием концепт «*женщина/баба*», а все остальные концепты, в том числе и семейный статус, – видовыми. На наш взгляд, в картине мира, создаваемой русской паремиологией, присутствуют два неиерархичных по отношению друг к другу концепта *женщина / баба* и «*мать*» [Кирилина, 1999, с. 161].

Мы солидарны А. Кирилиной относительно того, что в картине мира, создаваемой фразеологическими единицами *женщина / жена* и *мать*, присутствуют два неподчиненных, разных по отношению друг к другу фрейма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Земская Е.А.* Особенности мужской и женской речи / Е.А. Земская, М.А. Китайгородская, Н.Н. Розанова. // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993. С. 90–136.
- Кирилина А.В.* Гендерные стереотипы по данным языка / А.В. Кирилина Гендер: лингвистические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 1999. 189 с.
- Мусаев К.М.* Лексикология тюркских языков в сравнительном освещении/ К.М. Мусаев. М.: Наука, 1984. 227 с.
- Телия В.Н.* Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты Текст. / В.Н. Телия. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
- Юнг К.* Душа и миф: шесть архетипов / К. Юнг. Киев: Гос. библ. Украины для юн-ва, 1996. 384 с.
- Gökalp Z. Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: Kültür Bakanlığı, 1976. 382 s.

Мусатаева М.Ш.

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

Есенова П. С.

Кызылординский университет им. Кокшетау
г. Кызылорда (Казахстан)

M. Sh. Mussatayeva

Abai Kazakh national pedagogical university
г. Алматы (Казахстан)

P. S. Yessenova

Kyzylorda university named after Korkyt-Ata
г. Кызылорда (Казахстан)

ОТРАЖЕНИЕ СИНТАГМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ДВУЯЗЫЧНОМ СЛОВАРЕ НАИМЕНОВАНИЙ КОНЦЕПТОВ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ СОПОСТАВИТЕЛЬНО- ТИПОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДВУХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

THE REFLECTION OF SYNTAGMATIC RELATIONS IN BILINGUAL DICTIONARY OF CONCEPTS NAMES AS ONE OF THE WAYS OF COMPARATIVE – TYPOLOGICAL RESEARCH OF TWO LANGUAGES AND CULTURES

Все многообразие отношений языковых единиц может быть сведено к двум основным типам – парадигматическим и синтагматическим. Именно на этих двух типах отношений (синтагматических и ассоциативных), по мнению Ф. де Соссюра, строится языковая система, и описание механизма языка возможно только путем установления указанных отношений. Термин «*парадигматические*» был введен позднее Л. Ельмслевым, в трудах которого противопоставление парадигматики и синтагматики понимается как противопоставление системы языка и ее реализации (процесса, текста), соответственно один тип отношений характеризует речь, другой – язык. И.А. Бодуэн де Куртенэ определяет парадигматические и синтагматические отношения между единицами языка как отношения «по вертикали» и «по горизонтали».

На важность синтагматических отношений в системе языка указывает и Н.З. Котелова, внесшая весомый вклад в разработку данного вопроса,

В докладе рассматриваются различные точки зрения на сочетаемость и способы ее отражения в словарях вообще и в двуязычном словаре наименований концептов (ДСНК) в частности. Мы предлагаем минимальную экспликацию сочетаемости слов-репрезентантов концепта в ДСНК, поскольку в словаре данного типа не ставится цель исчерпывающего описания лексической синтагматики. Форма представления сочетаемости – указание на реализацию основных валентностей заглавного слова – перечисление наиболее значимых, устойчивых и регулярных комбинаций заглавного слова с другими с использованием материалов «Словаря сочетаемости слов русского языка».

The whole variety of language units relations can be grouped into two main types – paradigmatic and syntagmatic. According to F.de Sousseur the language system is built on these two systems (syntagmatics and associative) and the description of language mechanism is possible only by creating the given relations. The term «paradigmatic» was lately introduced by L.Elmslev, in his works the comparison of paradigmatic and syntagmatics is understood as the comparison of language system and its realization (process, text), consequently one type of relations characterizes speech, other – language. I.A.Boduen de Courtenue defines the paradigmatic and syntagmatic relations between the language units as «vertical» and «horizontal» relations.

N.Z. Katelova, who contributed greatly to the development of this question, pointed to the importance of syntagmatics relations in language system.

In the article the different points of view on collocation and ways of its covering in dictionaries in general and in bilingual dictionary of concepts names (BDCN) in particularly are considered. We suggest the minimal explication of collocation the words-representants of the concept in BDCN, as such types of dictionaries do not aim to give the detailed description of lexical syntagmatics. The form of giving the collocation – is to point to the realization of basic valency of main word – enumeration of more significant, steady and regular combination of main word with other words, using the materials from «Dictionary of collocation in Russian language».

Ключевые слова: сочетаемость, валентность, лексика, синтагматика, концепт, репрезентант, двуязычный словарь.

Key words: collocation, valency, lexis, syntagmatics, concept, representant, bilingual dictionary.

Ученые разграничивают несколько типов сочетаемости: собственно синтаксическая (указание на форму его сочетания с другими разрядами слов) и лексико-синтаксическая (для определения возможностей сочетания слов требуются те или иные сведения об их лексическом значении) сочетаемость (Д.Н. Шмелев); синтаксические, лексико-семантические, стилистические закономерности сочетаемости (В.Н. Виноградова); семантическая («способность данного слова синтаксически связываться с любым словом, в значение которого входит определенный семантический признак»), лексическая («способность данного слова синтаксически связываться со словами из ограниченного списка) и синтаксическая («способность данного слова подчинять словоформы некоторых синтаксических классов и подчиняться словоформам некоторых синтаксических классов») (Ю.Д. Апресян); синтаксическая (на уровне классов слов), семантическая (на уровне семантических категорий слов), лексическая (на уровне конкретных лексических единиц в их конкретном лексическом значении) (Л.К. Жукова); лексическая сочетаемость шире синтаксической сочетаемости (Н.З. Котелова); активная сочетаемость (возникает под влиянием лексического, лексико-грамматического, грамматического значений) и пассивная (определяется лексико-грамматическим значением) (Л.Д. Чеснокова); валентность («первичная сочетаемость единиц системы языка»), компоновка (разнообразные комбинации и объединения фонем, морфем, лексем в процессе речи), complication (процесс объединения и превращения простых предложений в простейшую комплексную единицу речи) (Ю.В. Коваленко); синтаксическая («набор имеющихся при слове синтактико-семантических позиций») и лексическая («совокупность пространителей значения слова») (В.В. Морковкин).

Н.З. Котелова выделяет следующие аспекты сочетаемости: «для объективирования семантических оценок и определения соотношений элементов содержания и способов его выражения, установления зависимостей во фразе, уточнения многих лингвистических понятий (подчинение, управление, сильное управление, словосочетание и др.), для разработки вопросов автоматического анализа текста, перевода, в аспекте культуры речи и мн. др.» [Котелова, 1977, с. 47].

Л.К. Жукова считает, что синтагматические отношения создаются в акте коммуникации и основываются на последовательности, протяженности речевой цепи. «Каждая единица языка в процессе ее реализации в речи вступает в определенные, только ей присущие, за ней закрепленные синтагматические отношения с другими однородными единицами речевой цепи» [Жукова, 1980, с. 13].

Проблема слова и его сочетаемости нашла отражение в трудах Н.Н. Амосовой, Ю.Д. Апресяна, И.В. Арнольда, В.В. Виноградова, В.А. Звегинцева, А.И. Смирницкого, Д.Н. Шмелева и др.

По мнению Н.З. Котеловой, «сочетаемость слова в одних случаях представляет собой его имманентные характеристики, присущие ему как бы «до сочетания», в других же случаях ее можно оценить лишь как статистическое обобщение сопутствующих употреблению слова элементов структуры сочетания» [Котелова, 1977, с. 36].

Ю.В. Коваленко, определяя сочетаемость слов как способность «объединяться в процессе употребления в единства высшего порядка и нового качества», утверждает: «Без этого свойства любой элемент системы языка представлял бы собою мельчайший мертвый сгусток логико-смысловой абстракции, изолированный и оторванный от основной функции языка – служить средством общения [Коваленко, 1968, с. 72].

Наряду с термином *сочетаемость* употребляется и *валентность* – термин, введенный в 1948 году С.Д. Кацнельсоном [Кацнельсон, 1948, с. 132].

В русском языкознании валентность понимается как общая сочетательная способность слов и единиц иных уровней. В каждом языке части речи обладают специфичными сочетательными возможностями, зависящими от грамматических особенностей того или иного языка. На целесообразность употребления термина *валентность* указывают В.П. Берков, Л.Н. Засорина и др., понимая под валентностью «потенциальную сочетаемость однородных элементов языка» [Засорина, Берков, 1961 с. 133–134]. А с точки зрения Л.Д. Чесноковой, представляется более целесообразным пользоваться термином *сочетаемость*, поскольку *валентность* – сочетаемость, заложенная в самой природе слова. Сочетаемость же, вызванная какой-то грамматической категорией или синтаксической функцией слова, не включается ею в понятие валентности. По мнению ученого, «понятие «сочетаемость» шире, чем понятие «валентность» [Чеснокова, 1961, с. 17]. Из множества различных научных трактовок валентности Э. Агрикола признает те концепции, в которых «валентность трактуется как синтагматическое явление, базирующееся на семантическом отношении предикатно-аргументной структуры предложения и предопределяющее синтаксические функции и связи потенциальных членов [Агрикола, 1984, с. 76].

В.Д. Аракин разграничивает грамматическую и лексическую валентность, связывая их с проблемой содержания словарной статьи. Как считает ученый, «явления

лексической сочетаемости должны быть включены в словарную статью, так же как в нее включаются значения слов, устойчивые словосочетания и фразеологические единицы» [Аракин, 1977, с. 249]. По мнению Ф.П. Сороколетова, «одним из важнейших условий активного владения языком является умение «связывать» слова друг с другом для выражения тех или иных мыслей. Этому способствует показ в словаре сочетаний слов, отражающих действующие в языке лексические и грамматические нормы» [Сороколетов, 1988, с. 42]. Далее исследователь справедливо отмечает: «Показ особенностей употребления слова в его синтагматических и парадигматических связях как элемента системы приведет к установлению наиболее типичных реализаций значения» [Там же, с. 43].

По мнению В.В. Морковкина, валентность слова может быть представлена в словаре двумя способами: формульная запись валентности и отражение ее с помощью вопросительных слов (касается зависимых позиций). В «Словаре сочетаемости слов русского языка» принят второй способ, приводящий, однако, в некоторых случаях к возникновению неопределенности семантического или грамматического свойства [Морковкин, 2002, с. 6].

О.А. Корнилов справедливо отмечает невозможность адекватной семантизации слова без описания в той или иной форме сочетаемостных потенциалов слова, дополняющего словарную дефиницию [Корнилов, 2003, с. 314–315]. Аналогичную позицию в вопросе отражения сочетаемости слов в словаре занимает П.Н. Денисов.

Таким образом, представляется, что лексическая сочетаемость должна найти отражение и в двуязычном словаре наименований концептов (далее – ДСНК). Однако это сопряжено с определенными трудностями объективного характера, о которых в свое время писала Н.З. Котелова: «...затруднено выявление при описании лексической сочетаемости слова константных, а тем самым приписываемых языку характеристик контекста, элиминирование экстралингвистических обусловленностей и эксплицирование именно сочетаемостных характеристик, а не характеристик лексического значения слова или таких синтагматических структур, которые не могут быть рассмотрены под углом зрения сочетаемости отдельного слова...» [Котелова, 1977, с. 48].

О невозможности исчислить ряды сочетаемости слова пишет и П.Н. Денисов: «...поскольку сочетаемость слов является потенциальным языковым свойством слова. Она может быть принципиально неисчислимой» [Денисов 113, с. 202]. По мнению ученого, существует два основных способа подачи сочетаемости: «1) перечислением, 2) сжатой пометой, характеризующей семантические свойства данного лексического ряда, что позволяет избежать однообразного, утомительного перечисления» [Денисов, 1993, с. 199]

С.Б. Данилевич, В.В. Дубичинский, Ю.А. Романов, анализируя лексикографическое описание математических терминов, предлагают 4 позиции подачи сочетаемости (функции согласованного определения с заголовочным термином; заголовочная единица с зависимыми существительными в различных падежах (с предлогами и без предлогов); заголовочная единица является зависимым членом в различных падежах (с предлогом и без предлога); заголовочная единица с управляющими ею глаголами (несов. и сов. вида) [163, с. 103–104].

Мы предлагаем минимальную экспликацию сочетаемости слов – репрезентантов концепта – в ДСНК, поскольку нами не ставится цель дать исчерпывающее описание лексической синтагматики. Форма представления сочетаемости – указание на реализацию основных валентностей заглавного слова – перечисление наиболее значимых, устойчивых и регулярных комбинаций заглавного слова с другими с использованием материалов «Словаря сочетаемости слов русского языка».

Следует отметить, что ряд слов (*риск, триумф, целеустремленность*) не зафиксирован в «Словаре сочетаемости слов русского языка». В качестве дополнительного источника нами использован «Комплексный словарь русского языка» под редакцией А.Н. Тихонова, который в последние годы жизни активно занимался проблемами сочетаемости слов. Однако из трех слов *риск, триумф, целеустремленность* в данном словаре дана валентность только слова *риск*.

Таким образом, основываясь на данных вышеуказанных словарей, словарную статью, отражающую сочетаемость слова *успех* можно представить следующим образом: *Успех*, сущ., м. 1. Положительный результат какого-либо дела; достижение, удача. // (только мн.). достижения в учебе, в занятиях чем-л., в изучении чего-л. 2. ед. Общественное признание, одобрение чего-либо, чьих-либо достижений.

Большой, колоссальный, небывалый..., наш, ваш ~, первый ... ~

Успех кого-чего: (о человеке) ~ ученого, какой-л. работы, боя... ~ какой-л. страны; успех чего: какой-либо работы, эксперимента...

Успех в чем: ~ в каком-л. деле, в каких-л. исследованиях... Успех на чем: ~ на спартакиаде, на олимпиаде...

Причина, залог...успеха.

Добиться, достичь... успеха. Радоваться... чьему-л. успеху. Увенчаться (книж.)... успехом.

В успех (верить ~ ...). В успехе ([не]? сомневаться ~ ...). За успех (ручаться ~ ...). На успех (надеяться ~...). От успеха чего-л. (что-л. зависит ~ ...). С [каким-л.]? успехом (поздравить кого-л. ~ ...).

Поразительные, удивительные...~ твои, наши...~

Успехи кого-чего: (о человеке) ~ ученика...класса...

Успехи в чем: ~ в учебе...

Радоваться... чьим-л. успехам. Интересоваться... чьими-л. успехами.

За успехи (хвалить кого-л. ...). От успехов кого-чего-л. (что-л. зависит ~ ...).

Чьи-л. успехи интересуют кого-л., радуют кого-л.

Успех кого-чего: (о человеке) ~ писателя...книги, оперы... Успех среди кого-чего: ~ среди студентов... Успех у кого-чего: ~ у зрителей... Успех где: (предлог «в» с предл.) ~ в театре ...; (предлог «на» с предл.) ~ на сцене...

Иметь... успех. Жажда (высок.), желать ...успеха. Пользоваться ...успехом. На успех (надеяться ~, рассчитывать ~...).

Как известно, сочетаемостные возможности слов в двух языках различны. В связи с этим проблема отражения сочетаемости слова в двуязычных словарях занимает в лингвистической науке особое место.

Двуязычный словарь, по мнению Х.Д. Леэметса, обладает ограниченными возможностями в плане представления сочетаемости слов, однако «по возможности широкий показ сочетаемости слова в двуязычном словаре выполняет функции одного из видов сопоставительно-типологического исследования двух языков» [136, с. 201].

Определяя синтагматическую характеристику слова как «информацию об управлении данного слова и его валентности по отношению к различным грамматическим структурам», В.П. Берков высказывает мысль, что «до сих пор в переводной лексикографии нет четкого взгляда на то, должен ли переводной словарь в отношении показа управления быть полным или дифференциальным» [Берков, 1977, с. 44]. Анализируя материалы двуязычных словарей, В.П. Берков приходит к выводу: «На уровне словосочетаний двуязычный словарь является и не может не являться дифференциальным» [Берков, 1977, с. 46-47].

На наш взгляд, в современных русско-казахских и казахско-русских словарях отсутствует систематическая информация о функционировании слова в речи, способствующая правильному усвоению и употреблению. Эпизодические словосочетания, присутствующие в некоторых словарных статьях не могут претендовать на эту роль. Положение еще осложняется отсутствием словаря сочетаемости казахского языка, в котором бы фиксировался весь набор словосочетаний с определенным словом.

По данным словарей, сочетаемостные возможности слов в русском языке представлены богаче, чем в казахском языке. На наш взгляд, это объясняется недостаточно полным охватом в толковых словарях казахского языка реальных и потенциальных сочетаемостных возможностей слов в казахском языке по следующим объективным причинам: 1) из-за отсутствия словаря сочетаемости слов казахского языка; 2) в задачу толкового словаря не входит полный охват искомых нами свойств слова. Недостаточную иллюстрацию сочетаемостных свойств слова мы сочли возможным дополнить, исходя из речевой практики.

Описание парадигматических связей слова в системе языка является также одним из основных моментов лексикографического описания наименований концептов. «Семантические отношения между словами фактически развертываются в семантическое пространство трех основных измерений: синтагматического, парадигматического и деривационного», – утверждает П.Н. Денисов [Денисов, с. 131].

Эти три измерения О.А. Корнилов считает «своеобразными «осями координат» семантического универсума любого национального языка. Располагая на каждой из осей «соседей» анализируемого слова, мы получаем полное представление о потенциальных и реально реализуемых в языке типах отношений этого слова с другими словами этого языка» [Корнилов, 2003, с. 297].

В докладе предпринимается попытка лексикографической экспликации сочетаемости слов, объективирующих концепт «успех» в сопоставительном аспекте (русском и казахском языках), используя материалы толковых словарей двух языков.

о – это цвет. Человек реагирует на цвет непосредственно ощущениями, не делая разумных заключений. И поэтому один из самых главных моментов флористики – умение пользоваться теорией цвета. **Цвет** – явление природное и определяется

как свойство света вызывать определенные зрительные ощущения [Советский энциклопедический словарь, 1982, 1459]. Наука о цвете охватывает много областей знаний – таких как физика, физиология, психология и эстетика. С точки зрения психологии цветовые ощущения – одна из специфических реакций глаза и мозга на световые частотные колебания. Психологи связывают цвет с эмоциями человека: у каждой эмоции свое определенное место в цветовом пространстве, т.е. каждая эмоция соответствует определенному цвету, а каждый цвет вызывает строго определенные эмоции. «Мир бесцветен, цвета в природе нет, есть впечатления о некой реальности, представимые в цветовых ощущениях. Вследствие этого реальность цветового ряда является кажущейся» [Мостепаненко 1986, 45].

Феномен цвета – предмет изучения многих фундаментальных наук и составляющая многих искусств. Однако до сих пор цвет не имеет общей концепции в пределах какой-либо одной науки или целого направления.

По мнению А. Вежбицкой, во всех культурах для людей важно зрительное восприятие и важно описание того, что они видят, но они не обязательно имеют специальный термин «цвет» для обозначения одной из сторон их зрительного опыта. Итак, нет «цветовых универсалий», но есть «универсалии зрительного восприятия», которое является одним для всех людей, но языковая концептуализация различна в разных культурах [Вежбицкая 1996, 231-232]. Полимезируя с А. Вежбицкой, О.А. Корнилов пишет, что «цветовая семантика в разных языках не совпадает ни по количеству концептов, ни по степени их дифференцированности, ни по месту разграничения смежных концептов» и отмечает, что в языках некоторых австралийских аборигенов только два цвета – светлый и темный [Корнилов 2003, 169].

Факторы, формирующие цветовую терминологию, заложены в объективной действительности, и их можно разделить на физические, социальные, психологические и лингвистические, поэтому проблема цветообозначения; привлекает внимание широкого круга специалистов – филологов, психологов, этнографов, физиологов, антропологов. В «каждом языке складывается определенная система цветообозначений, присущая данному языку и имеющая как общие, так и различительные черты с другими языками.» А. Вежбицкая справедливо отмечает, что языковые и культурные системы в огромной степени отличаются друг от друга, но существуют семантические и лексические универсалии, указывающие на общий понятийный базис, на котором основываются человеческий язык, мышление и культура. При этом она замечает, что пришло время для согласованных усилий по выявлению общего набора понятий, лежащих в основе психологического единства человечества [Вежбицкая 1996, 321–322].

Описание поля цветообозначения не ново в лингвистике. Исследования показывают, что такое общее для всех людей физическое явление, как цвет, в разных языках отражается по-разному в зависимости от мировидения народа – носителя языка. Это проявляется как в выделении цветов и оттенков, так и в способах их обозначения. Нередко специфический оттенок, имеющий особое словесное выражение в одном языке, не имеет наименования в другом.

Важнейшим средством выражения оценки является фразеология, в которой оценка неразрывно связана с экспрессивностью и эмотивностью – выражением эмоционального отношения – положительного (одобрения, восхищения, поощрения и др.) или отрицательного (неодобрения, осуждения, пренебрежения, порицания, унижения и др.).

Своеобразие цветообозначений наиболее ярко проявляется во фразеологической картине мира в силу способности цветолексем ярко и образно отражать характерные черты мировосприятия и мирооценивания народа, включая влияние культурологических, символических, психологических, социально-исторических и других факторов на образование производных смыслов.

Аксиологический аспект изучения языка предполагает определение того, что человек считает ценным и каким образом функционируют языковые механизмы, удерживающие в лексической системе языка знания о хорошем и плохом, красивом и некрасивом, добродетельном и порочном, приятном и неприятном, полезном и вредном и т.п. Изучение ценностной картины мира на основе базовых ценностей, отраженных во фразеологии двух разносистемных языков, а также способов порождения оценочных значений в сознании и языке, представляется перспективным для выявления сходств и различий в процессе восприятия и оценки действительности людьми, принадлежащими к различным лингвокультурам.

В рассматриваемых нами языках цвет обозначается обычно специальными цветowymi прилагательными: в русском языке – *красный, голубой, белый, зеленый, черный* в греческом языке – *κόκκινο, γαλάζιο, άσπρο, πράσινο, μαύρο* и т.д. И наш лингвистический материал ярко демонстрирует, как в составе исследуемой нами группы ФЕ приведенные прилагательные участвуют в создании многоцветной фразеологической картины мира.

Значительная часть фразеологизмов направлена на характеристику человека, его поведения, интеллектуальных способностей, нравственных качеств. Отражая в языковой форме результаты познавательной деятельности человека, оценка основывается на совокупности общественного опыта языкового коллектива и признанной в нем нормы.

Все нормы – морально-этические, эстетические, социальные и прочие – исходят из положительной оценки. Поэтому положительная оценка описываемых фактов и явлений не всегда фиксируется – это норма. Нарушение нормы вызывает повышенное внимание и находит свое отражение в речи [Кухаренко 1986: 23].

В состав фразеологического значения могут входить отрицательный (пейоративный) оценочный компонент, являющийся показателем отрицательного отношения к объекту оценки, выражающим неодобрение, осуждение, порицание каких-либо свойств или качеств объекта, положительный (мелиоративный) оценочный компонент, проявляющийся при положительной оценке, ценностной значимости объекта, выражая одобрение или поощрение, и нейтральный оценочный компонент, который проявляется при отсутствии ярко выраженного одобрения или осуждения.

По мнению таких лингвистов, как А. Вежбицкая, Е.М. Вольф, А.В. Кунин, Ю.А. Гроздарев, А.Д. Райхштейн, О.П. Ермакова, Г.Н. Скляревская, в лексическом составе любого языка преобладают единицы с пейоративной коннотацией.

Все пейоративные названия лиц В.И. Карасик [Карасик 2002: 26–27] предлагает разделять на два больших класса – слова, обозначающие нарушение *утилитарных* и *моральных норм* поведения. В свою очередь, нарушение утилитарных норм поведения (демонстрация несостоятельности) может основываться на *объективных* и *субъективных* признаках. Объективный признак несостоятельности выделяется если объект оценки отличается недостатком ума, опыта, воли, трудолюбия и т. п., а также имеет физические особенности, которые отрицательно оцениваются окружающими. В русском языке к этой категории можно отнести такие пейоративы, содержащие цветокомпонент: *зеленая голова* (пренебр.) – несообразительный, недалекий человек, *желторотый птенец* (пренебр.) – молодой, наивный, неопытный человек, *синий чулок* – о сухой, черствой, утратившей обаяние женщине, целиком поглощенной научными интересами, книгами и т.п.

Субъективный признак несостоятельности наличествует в значении двух подклассов пейоративов. К первому подклассу относятся оценочные фразеологические единицы с цветокомпонентом, где не указывается, какой именно недостаток осуждается у человека, но показано общее отрицательное отношение к человеку: *черная душа* – о человеке коварном, способном на низкие поступки.

Второй подкласс субъективных пейоративов составляют этнические и групповые. Этнические оскорбления основаны на национальных и расовых предрассудках. В русском языке: *черный (разг.)* – о выходцах из стран Кавказского региона, *желтая раса* – китайцы.

Групповые пейоративы базируются на профессиональных, сословных, возрастных и других отличительных особенностях людей. В русском языке к этой подгруппе можно отнести фразеологизмы *белая кость* и *голубая кровь* – о людях знатного происхождения, дворянах, а также *черная кость* – о лицах недворянского происхождения.

Во фразеологической языковой картине мира, созданной русским и греческим этносами, **черный** и **белый** цвета играют важную роль, которые по частоте употребления в составе ФЕ, как в русском так и в греческом языке, доминируют, и, как правило, их функция не сводится только к функции цветообозначения. Понятие **черный** имеет символику – «отрицательный», «плохой», «горестный». Белый – позитивная сторона антитезы «черное – белое» во всех символических системах (отсюда – *белый рыцарь* и *черный злодей*).

Проведенный анализ ФЕ с компонентом **белый** в русском и греческом языках позволил установить, что оценка данного цветообозначения в обоих языках носит полярный характер. Для обеих культур характерна универсальная оценка белого цвета как положительного символа чистоты, невинности души, добра. **Белый** цвет – это абсолютный цвет света, универсальный символ чистоты, совершенства, истины, невинности души и жертвенности или божественности, хотя он имеет и некоторые негативные значения – страх, трусость, холодность, пустота и бледность смерти [Тресиддер 1999, 23].

Белый цвет воспринимается как символ надежды, добра, чистоты, любви, и потому лексема **белый** входит в состав большого количества фразеологизмов рус-

ского и греческого языков, например: русские ФЕ: *белые мухи* – *οι άσπρες νιφάδες του χιονιού*, *белая раса* – *οι άσπροι/οι λευκοί, αυτοί που ανήκουν στη λευκή φυλή*, *белый билет* – *το λευκό έγγραφο, το πιστοποιητικό απαλλαγής από το στρατό κατά την Ρωσική Επανάσταση*, *белый свет немил* – *δεν βλέπω άσπρη μέρα, βρίσκομαι σε μια δεινή κατάσταση* и греческие ФЕ: *(δε) βλέπω άσπρη μέρα (не вижу белого дня)* – *быть несчастным, κάνει κάποιος το άσπρο μαύρο- выдавать черное за белое, έγινε άσπρος από το φόβο του (стал белым от испуга)*, *μαλλιά λευκά σαν χιόνι (волосы белые, как снег)*, *σηκώνω λευκή σημαία (поднимать белый флаг)*, *λευκός γάμος (фиктивный брак)*, *(μη κάνεις τη λευκή (αθώα) περιστερά (не строй из себя белого (невиновного) голубя)*, *το παρελθόν / το μέτωπό / το μητρώο του είναι λευκό(у него нет судимости)*.

В некоторых фразеологизмах прилагательные «белый» – «άσπρος» сохраняют свое собственное цветовое значение. Однако не всегда прилагательное «белый» в русском языке и «άσπρος» в греческом языке обозначают цвет. Например, во фразеологизме *доводить до белого каления* – *τον κάνω έξω φρενών (выводить из себя)* слово (белый) утрачивает свое символическое значение добра, чистоты и приобретает отрицательное значение. Отрицательное отношение обнаруживают и такие русские фразеологизмы: *выдавать черное за белое* – *κάνει κάποιος το άσπρο μαύρο*; *белый как полотно, как мел* – *έγινε άσπρος σαν το πανί από το φόβο*.

Черный цвет почти повсеместно предстает как цвет негативных сил и печальных событий. В христианстве он символизирует тьму смерти, невежество, отчаяние, горе, скорбь и зло (сатану называют князем тьмы). Согласно поверьям, которые закрепились в современной идиоматике, черный цвет – синоним несчастья: *черная кошка*, *черные дни*, *черные метки*, *черный шар*. В русских фразеологизмах *зависть* представлена в черном цвете (*черная зависть*; еще и в желтом цвете (*пожелтеть от зависти*). *Черное дело* – *σκοτεινή υπόθεση «темное дело»*; *черные мысли* – *μαύρες σκέψεις*; *черный глаз* – *κακό μάτι «плохой глаз»*; *держат в черном теле* – *τον ψήνω το ψάρι στα χείλη, του βάζω τα δύο πόδια σε ένα παπούτσι, τον ταλαιπωρώ*; *черная доска* – *μαύρη λίστα*; *черная неблагодарность, несправедливость* – *μαύρη αχαριστία, αγνωμοσύνη*; *черный рынок, черная биржа* – *μαύρη αγορά, η παράνομη αγοραπωλησία*; *черный, как смоль, как уголь, как сажка* – *είναι μαύρος σαν πίσσα, σαν κατράμι*; *черное золото* – *μαύρος χρυσός, το πετρέλαιο*. Что же касается греческих ФЕ, в состав которых входит компонент, передающий **черный** цвет, то он так же, как и в русском языке, придает им пейоративную оценку, например, греч. *ρίχνω μαύρη πέτρα (πίσω μου)* – *бросать черный камень за собой (уйти, разочаровавшись, насовсем)*, *μαύρο φίδι* – (*черная змея*) *подколотная змея, κάνω κπ. μαύρο στο ζύλο (сделать кого- то черным – избить кого- то)*. *Μαύρη ώρα- черный час*, *μαύρη μέρα- черный день*, *μαύρη αλήθεια- черная правда*, *μαύρη επέτειος* – *черный юбилей*, *μαύρες σκέψεις* – *черные мысли*, *του έκανε τη ζωή μαύρη* – *он сделал его жизнь черной (трудоной, μαύρη κωμωδία* – *черная комедия*, *μαύρο χιούмор* – *черный юмор*. *Χύνω μαύρα δάκρυα* – *проливать черные слезы (плакать горькими слезами)*; *είμαι στις μαύρες μου- быть в черном состоянии (иметь плохое настроение)*; *τα βλέπω όλα μαύρα* – *видеть все в черном цвете, отложить деньги на черный день* – *βάζω χρήματα στην άκρη για ώρα ανάγκης*.

Красный цвет – самый активный из всех цветов, он символизирует такие чувства, как возбуждение и эротику. Ведь красный цвет ускоряет пульс и повышает давление в крови, побуждает к реакциям. Он символизирует силу и активность, так как действует сильно и активно. Выделяясь среди других, он обозначает отстаивание своих прав, самоуверенность. Этот цвет связывается с активным мужским началом, жизнью, огнем войны, энергии, агрессии, опасности, импульса, эмоций, страсти, любви, радости, праздничности, жизненной силы, здоровья, физической силы и молодости.

Красный цвет, имея бинарную природу в двух исследуемых языках, оценивается как положительный в русской фразеологии. Выявляются следующие области положительной оценки: «красивый, прекрасный», «нарядный, модный», «лучший, высшего качества», «парадный, праздничный, почетный», «приятный, правильный», «умение хорошо говорить, красноречие», «богатый, в достатке», «важный, значимый» и следующие области отрицательной: «запрет, опасность», «пожар, поджог», «кровавый, кровопролитный», «коммунистический». В греческом языке **красный** цвет во фразеологии в основном имеет отрицательную оценку, что подтверждается выявленными областями: «агрессия, злость», «пьянство», «темпераментный».

В русском языке, как известно, **красный** цвет во фразеологизмах в основном представлен в своем первичном значении «красивый», «прекрасный»: *красна девица* – η *ωραία, όμορφη κοπέλα*, для *красного словца* – η *έξυπνη κουβέντα*, ο *εύστοχος λόγος*, *красная «коммунистическая» армия* – ο *κόκκινος(κομμουνιστικός) στρατός*, *красное знамя, красный флаг* – η *κόκκινη σημαία*, το *σύμβολο της κομμουνιστικής επανάστασης* и т.д.

В древние времена **красный** цвет связывали с огнем, и в данном значении он отражался в языке, а именно во фразеологизмах (например, *пустить красного петуха* – βάζω *πυρ, φωτιά*) со значением «устраивать пожар, поджигать что-либо», которые восходят по своей семантике к мифологической символике петуха – атрибуту божества огня у древних славян, поэтому понятие **красный** выступает смыслообразующим лишь в сочетании со словом петух.

Окраска цветов также имеет немаловажное значение. Например, красная роза символизирует почтительное отношение, уважение, страсть и любовь к женщине. Даря красные розы, мужчина может легко завоевать симпатию женщины. А в греческой мифологии – символ любви и страсти – священный цветок Афродиты: роза впервые расцвела, когда Афродита родилась из морской пены. Торопясь к умирающему Адонису, Афродита оцарапала ноги о шипы розы, до того бывшей белой, и окрасила некоторые цветы в красный цвет. С тех пор появились красные розы. Но по другой версии красные розы возникли из крови Адониса в то время, когда Афродита оплакивала его.

В греческом языке ФЕ с компонентом **красный** имеют в основном отрицательную оценочность, например: *δείχνω κόκκινη κάρτα* – *показывать красную карту*; *δείχνω κόκκινο πανί* (*показывать красное полотно*) – *указывает на гнев*, *γίνομαι κόκκινος σαν παντζάρι* (*стать красным как свекла*), *γίνομαι κόκκινος σαν παπαρούνα* (*стать красным как мак*), *κόκκινος σαν αστακός* (*красным как лобстер*).

Красный цвет для греков – это цвет огня, крови, и во фразеологизмах употребляется чаще всего с отрицательной коннотацией: прийти в ярость, рассвирепеть – *έγινε κόκκινος από το θυμό του/ την υτροπή του* – стал красным от гнева или стыда, но может употребляться также и с положительной коннотацией: *στρώνω σε κτ. κόκκινο χαλί (για να περάσει)* – постелить красный ковер (указывает на гостеприимство; *έχει το κόκκινο χρώμα της υγείας* – у него красный цвет лица (указывает на здоровье).

Проведенный анализ оценки цветообозначения **зеленый** в русском и греческом языках дает основания считать, что **зеленый** цвет биполярен в обоих языках и во фразеологии оценивается как нейтральный. Если учитывать, что область «зелень, растения» нейтральна, то можно сказать, что в обоих исследуемых языках существует равное количество областей концептуализации цветообозначения **зеленый** с положительной и отрицательной оценкой. В русском языке положительными областями оценки являются: «направленный на охрану природы», «садоводческий, «разрешение, свобода», отрицательными – «неопытный, наивный», «пьянство, алкоголь», «нездоровый, болезненный, тоскливый». В греческом языке положительны области: «полный сил, бодрый, здоровый», «разрешение, свобода», «экологический, направленный на защиту природы», отрицательны: «ревность, зависть».

Прилагательное **зеленый** входит в значительный ряд русских и греческих фразеологизмов. В языческом мире зеленый цвет был более широко связан с водой, дождем и плодородием, с богами и духами воды и с женскими божествами, включая римскую богиню Венеру.

Собственное цветовое значение сохраняет слово в составе ряда устойчивых сочетаний: *зеленый чай, зеленый конвейер, зеленый стол* – *η πράσινη τσόχα, το πράσινο τραπέζι, χρησιμοποιείται στη χαρτοπαζία, зеленое золото* – *το δάσος, ο πράσινος θησαυρός*.

В составе фразеологизмов слово **зеленый** приобретает символическое значение.

В греческом фразеологизме **зеленый цвет** – это цвет надежды: *πράσινο φως* – зеленый цвет – *δίνω πράσινο φως (дать зеленый цвет), ανάβω πράσινο φως (зажечь зеленый цвет), παίρνω πράσινο φως (брать зеленый цвет), δίνω πράσινο φως (дать зеленый цвет- разрешение)*. Антоним – *красный цвет- κόκκινο (φως) – άναψε κόκκινο φως – объявить тревогу*. Слово (не созревший, зеленый) «зеленая голова – *είναι κόυτσουρο, έχει μυαλό κουκούτσι*»; «зеленый возраст, зеленая юность – *βρίσκεται στην εφηβεία, σε ανώριμη ηλικία*» отходит в какой-то степени от основного значения этого прилагательного.

Желтый цвет ассоциируется с солнцем и солнечным светом, так как солнечные лучи имеют этот цвет. Он ассоциируется с интересом, любопытством и даже завистью, так как его яркость как бы освещает лучше всех других цветов окружающий мир. Он также ассоциируется с оптимизмом, так как ему свойственно ободрять и оживлять, как солнечному свету. Желтый цвет ассоциируется и с интуицией, вдохновением, ожиданием – так как его яркий свет может пробить темноту. Из всех основных цветов желтый цвет – наиболее противоречивый, он занимает особое место

как атрибут, обладающий и положительной, и отрицательной символикой в зависимости от языка, контекста и т.д. На Руси и в Европе за желтым цветом закрепилась в основном отрицательная коннотация (желтый цвет – цвет измены, предательства и т.д.).

В обоих исследуемых языках наблюдается сильная асимметрия цветообозначения **желтый** в сторону отрицательной оценки. Например, в русском языке зафиксированы области отрицательной оценки: «измена, предательство, трусость», «болезнь, опасность», «печаль, тоска», «низкое качество», «азиатский», «золото, деньги» и положительной: «солнечный», в греческом – отрицательной: «низкий, презренный», «низкого качества», «нездоровый, больной», «азиатского происхождения», «опасность, предупреждение» и положительной: «стремление к желанному», «золото, золотые монеты». Например: *желтый, как воск, желтый, как лимон – έγινε κίτρινος σαν (το) κερί, σαν (το) λεμόνι; желтая пресса – κίτρινος τύπος; желтая раса – κίτρινη φυλή.*

Синий цвет символизирует верность, так как подразумевает сознательные и продуманные действия. Он символизирует и сознание, мечтательные размышления, так как смотрится тихо и спокойно. Он означает и свободу – светлый синий как бы свободен от земного притяжения, он парит, мысли человека свободны при созерцании этого цвета. Но этот цвет означает и тоску, стремление – с ним хочется унести в «голубую даль», мысли отворачиваются от реальности.

Особенностью русского языка является разграничение лексем, обозначающих оттенки синего цвета: **синий** и **голубой**. Лингвисты единодушно признали значительно более позднее происхождение слова **синий** по сравнению со словом **голубой**. Согласно словарю Фасмера, русск. **синий** восходит к др.-инд. *śyātás* «темный, черный». Действительно, на ранней стадии развития языка понятия «черный» и «синий» не различались, хотя слово «синий» и имело достаточно узкую сочетаемость (водные источники и некоторые природные явления).

Ученые пытались связать происхождение слова *синий* со словом таусинный (или *тиусинный*), которое действительно употреблялось в русском языке в значении «темно-синий». На самом деле таусинный происходит от греческого слова, обозначающего «павлин». В истории русской культуры *синий цвет* занимал особое место. Из анализа памятников русского фольклора видно, что **синий** обычно наделялся магическими свойствами. Прежде всего, он был связан с водой, которая в свою очередь, считалась в древности местом, где таятся злые, враждебные человеку силы. Итак, по самым разным причинам **синий** у русских в течение долгого времени сохранило негативный подтекст. Однако все вышесказанное относится скорее к темно-синему цвету. Светлый же оттенок синего цвета, напротив, был весьма распространен. Становилась очевидной потребность в названии *светло-синего* оттенка словом, не связанным на прямую с термином *синий*. Вследствие чего стали появляться слова, выражающие голубые оттенки. **Голубой цвет** – это цвет неба, поэтому коннотация слова была только положительной.

Исторически обусловленное негативное отношение русскоговорящего сообщества к **синему** цвету на лексическом уровне языка выражается в ослаблении смы

положительного оценочного значения цветообозначения **синий** (положительно оценивается только ФЕ *синяя птица- το μπλέ πουλί, σύμβολο της ευτυχίας (θεατρικό έργο του Μορίς Μαίτερλινκ)*, остальные же немногочисленные ФЕ с цветообозначением **синий** относятся к отрицательной части оценочной шкалы: *синий чулок – γυναικα άχαρη, χωρίς θηλυκότητα, η οποία είναι ταγμένη στην επιστήμη (blue stocking); гори все синим пламенем – να πέσει φωτιά να τους κάψει(κατάρα).*

Изначально положительная оценка прилагательного **голубой** в семантике русского языка проявляется в значении «идиллический, связанный с мечтами, невинный». Как цвет неба, божественного начала **голубой** цвет во многих культурах ассоциируется с высшим обществом, аристократией: *голубая кровь, быть голубых кровей – είναι γαλαζοαίματος*.

Духовная, эмоциональная, ментальная сферы жизнедеятельности человека находятся в неразрывной связи с оценкой, вследствие чего представляется невозможным изучение оценки без учета человеческого фактора, без обращения к антропоцентрической парадигме в языке. Анализ оценочных значений ФЕ с цветообозначениями в русском и греческом языках, обращенных к концептосфере «Человек и его качества», и классификация по признаку нарушения социальной нормы пейоративных ФЕ подтверждают отражение двух основных тенденций фразеологической системы: с одной стороны, в разных языках существует тенденция к межъязыковой аналогии, что подтверждается общностью характера выделяемых элементов классификаций и объясняется подобием ассоциативно-образного мышления носителей разных языков; с другой стороны, отображается национально-культурная специфика языковой картины мира.

Проведенный анализ языкового материала позволяет описать цвет как лингвокультурный феномен, представленный в языковой картине мира русского и греческого языков, в форме бинарных аксиологических оппозиций (положительный – отрицательный), что дало возможность выделения общего доминирующего оценочного отношения к определенному цвету в рамках фразеологического фонда сравниваемых языков. Таким образом, было выявлено, что в цветовой концептосфере русского языка доминирующим положительным значением обладают *белый, красный, голубой* цвета, отрицательным – *черный, синий, желтый*. В картине мира греческого языка наблюдается доминирование отрицательной оценки в семантике фразеологизмов с цветообозначениями *άσπρο – белый, μαύρο – черный, κόκκινο -красный, κίτρινο – желтый, μπλε – синий*. В идиоматике русского греческого языков *зеленый* цвет является нейтральным, так как в обоих языках было выявлено равное количество областей концептуализации этого цветообозначения с положительной и отрицательной оценкой. Изучение механизма образования оценочного значения в семантике ФЕ с компонентом «цвет» способствует общетеоретическому осознанию глубинных процессов функционирования языка, связанных с аксиологическими аспектами речемыслительной деятельности человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996.
- Карасик В.И.* Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Сборник научных трудов. Волгоград – Архангельск, 1996.
- Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – 2 – е изд., испр.и доп. – М.: ЧеРО, 2003. – 349 с.
- Кунин А.В.* Основные понятия стилистики в области фразеологии // Структура лингвостилистики и ее основные категории. – Пермь, 1983. – с. 44- 49.
- Мостепаненко Е.М.* Цвет в языковой картине мира, 1986, 45 с.
- Тресиддер Д.* Словарь символов. Издательство: Гранд.Фаир-Пресс, 1999
- Хоригов И.П., Малев М.Г.* Новогреческо-русский словарь. М.,1993.
- Иоаннидис А.А.* Современный русско-новогреческий словарь М., 1961.
- Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μ.Τριανταφυλλίδη, Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, ανατύπωση με βελτιώσεις, Μάρτιος 1999.*
- Μπαμπινιώτης Γ.* Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας. Ε. Π. Ε., 1998.

Назаретян В.М.
Фракийский университет им. Демокрита
г. Комотины (Греция)

V.M. Nazaretian
Democritus University of Thrace
Komotini (Greece)

НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В РУССКОМ И НОВОГРЕЧЕСКОМ ЯЗЫКАХ

NATIONAL LINGUO-CULTURAL SPECIFICITY OF COLOUR IDIOMS IN RUSSIAN AND MODERN GREEK

Статья посвящена выявлению и описанию лексико-семантических, структурно-грамматических и функционально-стилистических особенностей ФЕ с цветовым компонентом в русском и греческом языках, установлению фразеологических универсалий и уникальных элементов, т.е. общего и специфического в этих языках, и определению лингвистических и экстралингвистических факторов, обуславливающих эти явления. Основное внимание в работе обращается на самые значимые примеры соответствий, а также расхождений ФЕ с цветовым компонентом, которые вызывают наибольшие затруднения при восприятии и употреблении.

This paper is dedicated to the discoveries and descriptions of lexical-semantic, structured-grammatical and functional-stylistic particularities of phraseology with color component in Russian and Greek, the determinations of phraseological element – the general and specific in those languages, the definitions of linguistic and extra-linguistic factors that leading to these phenomenon. The main attention in this paper refers to the most significant examples of correspondences, even the divergences of phraseology with color component, which cause the most difficulties to comprehend and use.

Ключевые слова: цветовой компонент, лексико-семантические и структурно-грамматические особенности, фразеологические универсалии, уникальные элементы.

Key words: color component, lexical semantic and grammatical features, phraseological universals, unique elements

Самое первое, на что обращает внимание человек при взгляде на что-либо – это цвет. Человек реагирует на цвет непосредственно ощущениями, не делая разумных заключений. И поэтому один из самых главных моментов флористики – умение пользоваться теорией цвета. **Цвет** – явление природное и определяется как свойство света вызывать определенные зрительные ощущения [Советский энциклопедический словарь, 1982, 1459]. Наука о цвете охватывает много областей знаний – таких как физика, физиология, психология и эстетика. С точки зрения психологии цветовые ощущения – одна из специфических реакций глаза и мозга на световые частотные колебания. Психологи связывают цвет с эмоциями человека: у каждой эмоции свое определённое место в цветовом пространстве, т.е. каждая

эмоция соответствует определённому цвету, а каждый цвет вызывает строго определённые эмоции. «Мир бесцветен, цвета в природе нет, есть впечатления о некой реальности, представимые в цветовых ощущениях. Вследствие этого реальность цветового ряда является кажущейся» [Мостепаненко 1986, 45].

Феномен цвета – предмет изучения многих фундаментальных наук и составляющая многих искусств. Однако до сих пор цвет не имеет общей концепции в пределах какой-либо одной науки или целого направления.

По мнению А. Вежбицкой, во всех культурах для людей важно зрительное восприятие и важно описание того, что они видят, но они не обязательно имеют специальный термин «цвет» для обозначения одной из сторон их зрительного опыта. Итак, нет «цветовых универсалий», но есть «универсалии зрительного восприятия», которое является одним для всех людей, но языковая концептуализация различна в разных культурах [Вежбицкая 1996, 231-232]. Полимезируя с А. Вежбицкой, О.А. Корнилов пишет, что «цветовая семантика в разных языках не совпадает ни по количеству концептов, ни по степени их дифференцированности, ни по месту разграничения смежных концептов» и отмечает, что в языках некоторых австралийских аборигенов только два цвета – светлый и темный [Корнилов 2003, 169].

Факторы, формирующие цветовую терминологию, заложены в объективной действительности, и их можно разделить на физические, социальные, психологические и лингвистические, поэтому проблема цветообозначения; привлекает внимание широкого круга специалистов – филологов, психологов, этнографов, физиологов, антропологов. В «каждом языке складывается определенная система цветообозначений, присущая данному языку и имеющая как общие, так и различительные черты с другими языками.» А. Вежбицкая справедливо отмечает, что языковые и культурные системы в огромной степени отличаются друг от друга, но существуют семантические и лексические универсалии, указывающие на общий понятийный базис, на котором основываются человеческий язык, мышление и культура. При этом она замечает, что пришло время для согласованных усилий по выявлению общего набора понятий, лежащих в основе психологического единства человечества [Вежбицкая 1996, 321–322].

Описание поля цветообозначения не ново в лингвистике. Исследования показывают, что такое общее для всех людей физическое явление, как цвет, в разных языках отражается по-разному в зависимости от мировидения народа – носителя языка. Это проявляется как в выделении цветов и оттенков, так и в способах их обозначения. Нередко специфический оттенок, имеющий особое словесное выражение в одном языке, не имеет наименования в другом.

Важнейшим средством выражения оценки является фразеология, в которой оценка неразрывно связана с экспрессивностью и эмотивностью – выражением эмоционального отношения – положительного (одобрения, восхищения, поощрения и др.) или отрицательного (неодобрения, осуждения, пренебрежения, порицания, унижения и др.).

Своеобразие цветообозначений наиболее ярко проявляется во фразеологической картине мира в силу способности цветолексем ярко и образно отражать характерные черты мировосприятия и мирооценивания народа, включая влияние культурно-

логических, символических, психологических, социально-исторических и других факторов на образование производных смыслов.

Аксиологический аспект изучения языка предполагает определение того, что человек считает ценным и каким образом функционируют языковые механизмы, удерживающие в лексической системе языка знания о хорошем и плохом, красивом и некрасивом, добродетельном и порочном, приятном и неприятном, полезном и вредном и т.п. Изучение ценностной картины мира на основе базовых ценностей, отражённых во фразеологии двух разносистемных языков, а также способов порождения оценочных значений в сознании и языке, представляется перспективным для выявления сходств и различий в процессе восприятия и оценки действительности людьми, принадлежащими к различным лингвокультурам.

В рассматриваемых нами языках цвет обозначается обычно специальными цветowymi прилагательными: в русском языке – *красный, голубой, белый, зеленый, черный*, в греческом языке – *κόκκινο, γαλάζιο, άσπρο, πράσινο, μαύρο* и т.д. И наш лингвистический материал ярко демонстрирует, как в составе исследуемой нами группы ФЕ приведенные прилагательные участвуют в создании многоцветной фразеологической картины мира.

Значительная часть фразеологизмов направлена на характеристику человека, его поведения, интеллектуальных способностей, нравственных качеств. Отражая в языковой форме результаты познавательной деятельности человека, оценка основывается на совокупности общественного опыта языкового коллектива и признанной в нём нормы.

Все нормы – морально-этические, эстетические, социальные и прочие -исходят из положительной оценки. Поэтому положительная оценка описываемых фактов и явлений не всегда фиксируется – это норма. Нарушение нормы вызывает повышенное внимание и находит своё отражение в речи [Кухаренко 1986: 23].

В состав фразеологического значения могут входить отрицательный (пейоративный) оценочный компонент, являющийся показателем отрицательного отношения к объекту оценки, выражающим неодобрение, осуждение, порицание каких-либо свойств или качеств объекта, положительный (мелиоративный) оценочный компонент, проявляющийся при положительной оценке, ценностной значимости объекта, выражая одобрение или поощрение, и нейтральный оценочный компонент, который проявляется при отсутствии ярко выраженного одобрения или осуждения.

По мнению таких лингвистов, как А. Вежбицкая, Е.М. Вольф, А.В. Кунин, Ю.А. Гроздарев, А.Д. Райхштейн, О.П. Ермакова, Г.Н. Скляревская, в лексическом составе любого языка преобладают единицы с пейоративной коннотацией.

Все пейоративные названия лиц В.И. Карасик [Карасик 2002: 26–27] предлагает разделять на два больших класса – слова, обозначающие нарушение *утилитарных* и *моральных норм* поведения. В свою очередь, нарушение утилитарных норм поведения (демонстрация несостоятельности) может основываться на *объективных* и *субъективных* признаках. Объективный признак несостоятельности выделяется если объект оценки отличается недостатком ума, опыта, воли, трудолюбия и т.п., а также имеет физические особенности, которые отрицательно оцениваются окружающими. В русском языке к этой категории можно отнести такие пейоративы,

содержащие цветокомпонент: *зелёная голова* (пренебр.) – несообразительный, недалёкий человек, *желторотый птенец* (пренебр.) – молодой, наивный, неопытный человек, *синий чулок* – о сухой, чёрствой, утратившей обаяние женщине, целиком поглощённой научными интересами, книгами и т.п.

Субъективный признак несостоятельности наличествует в значении двух подклассов пейоративов. К первому подклассу относятся оценочные фразеологические единицы с цветокомпонентом, где не указывается, какой именно недостаток осуждается у человека, но показано общее отрицательное отношение к человеку: *чёрная душа* – о человеке коварном, способном на низкие поступки.

Второй подкласс субъективных пейоративов составляют этнические и групповые. Этнические оскорбления основаны на национальных и расовых предрассудках. В русском языке: *чёрный* (разг.) – о выходцах из стран Кавказского региона, *жёлтая раса* – китайцы.

Групповые пейоративы базируются на профессиональных, сословных, возрастных и других отличительных особенностях людей. В русском языке к этой подгруппе можно отнести фразеологизмы *белая кость* и *голубая кровь* – о людях знатного происхождения, дворянах, а также *чёрная кость* – о лицах недворянского происхождения.

Во фразеологической языковой картине мира, созданной русским и греческим этносами, **чёрный** и **белый** цвета играют важную роль, которые по частоте употребления в составе ФЕ, как в русском так и в греческом языке, доминируют, и, как правило, их функция не сводится только к функции цветообозначения. Понятие **чёрный** имеет символику – «отрицательный», «плохой», «горестный». Белый – позитивная сторона антитезы «чёрное – белое» во всех символических системах (отсюда – *белый рыцарь* и *чёрный злодей*).

Проведённый анализ ФЕ с компонентом **белый** в русском и греческом языках позволил установить, что оценка данного цветообозначения в обоих языках носит полярный характер. Для обеих культур характерна универсальная оценка белого цвета как положительного символа чистоты, невинности души, добра. **Белый** цвет – это абсолютный цвет света, универсальный символ чистоты, совершенства, истины, невинности души и жертвенности или божественности, хотя он имеет и некоторые негативные значения – страх, трусость, холодность, пустота и бледность смерти [Тресиддер 1999, 23].

Белый цвет воспринимается как символ надежды, добра, чистоты, любви, и потому лексема **белый** входит в состав большого количества фразеологизмов русского и греческого языков, например: русские ФЕ: *белые мухи* – *οι άσπρες νιφάδες του χιονιού*, *белая раса* – *οι άσπροι/οι λευκοί, αυτοί που ανήκουν στη λευκή φυλή*, *белый билет* – *το λευκό έγγραφο, το πιστοποιητικό απαλλαγής από το στρατό κατά την Ρωσική Επανάσταση*, *белый свет немил* – *δεν βλέπω άσπρη μέρα, βρίσκομαι σε μια δεινή κατάσταση* и греческие ФЕ: *(δε) βλέπω άσπρη μέρα* (не вижу белого дня) – *быть несчастным, κάνει κάποιος το άσπρο μαύρο*- выдавать чёрное за белое, *έγινε άσπρος από το φόβο του* (стал белым от испуга), *μαλλιά λευκά σαν χιόνι* (волосы белые, как снег), *σηκώνω λευκή σημαία* (поднимать белый флаг), *λευκός γάμος* (фиктивный брак), *(μη*

κάνεις τη λευκή (αθώα) περισσότερά (не строй из себя белого (невинного) голубя), το παρελθόν / το μέτωπό / το μητρώο του είναι λευκό (у него нет судимости).

В некоторых фразеологизмах прилагательные «белый» – «άσπρος» сохраняют свое собственное цветовое значение. Однако не всегда прилагательное «белый» в русском языке и «άσπρος» в греческом языке обозначают цвет. Например, во фразеологизме *доводить до белого каления* – *τον κάνω έξω φρενών (выводить из себя)* слово (белый) утрачивает свое символическое значение добра, чистоты и приобретает отрицательное значение. Отрицательное отношение обнаруживают и такие русские фразеологизмы: *выдавать черное за белое* – *κάνει κάποιος το άσπρο μαύρο*; *белый как полотно, как мел* – *έγινε άσπρος σαν το πανί από το φόβο*.

Черный цвет почти повсеместно предстает как цвет негативных сил и печальных событий. В христианстве он символизирует тьму смерти, невежество, отчаяние, горе, скорбь и зло (сатану называют князем тьмы). Согласно поверьям, которые закрепились в современной идиоматике, черный цвет - синоним несчастья: *черная кошка, черные дни, черные метки, черный шар*. В русских фразеологизмах *зависть* представлена в черном цвете (*черная зависть*; еще и в желтом цвете (*пожелтеть от зависти*)). *Черное дело* – *σκοτεινή υπόθεση «темное дело»*; *черные мысли* – *μαύρες σκέψεις*; *черный глаз* – *κακό μάτι «плохой глаз»*; *держат в черном теле* – *τον ψήνω το ψάρι στα χείλη, του βάζω τα δύο πόδια σε ένα παπούτσι, τον талаιπωρώ*; *чёрная доска* – *μαύρη λίστα*; *чёрная неблагодарность, несправедливость* – *μαύρη αχαριστία, αγνωμοσύνη*; *чёрный рынок, чёрная биржа* – *μαύρη αγορά, η παράνομη αγοραπωλησία*; *чёрный, как смоль, как уголь, как сажка* – *είναι μαύρος σαν πίσσα, σαν καράμι*; *чёрное золото* – *μαύρος χρυσός, το πετρέλαιο*. Что же касается греческих ФЕ, в состав которых входит компонент, передающий **черный** цвет, то он так же, как и в русском языке, придает им пейоративную оценку, например, греч. *ρίχνω μαύρη πέτρα (πίσω μου)*- бросать черный камень за собой (уйти, разочаровавшись, насовсем), *μαύρο φίδι* – (черная змея) *подколотная змея, κάνω κπ. μαύρο στο ζύλο* (сделать кого-то черным – избить кого-то). *Μαύρη ώρα*- *черный час, μαύρη μέρα*- *черный день, μαύρη αλήθεια*- *черная правда, μαύρη επέτειος*- *черный юбилей, μαύρες σκέψεις*- *черные мысли, του έκανε τη ζωή μαύρη* – *он сделал его жизнь черной (трудной, μαύρη κωμωδία* – *черная комедия, μαύρο χιούмор* – *черный юмор. Χύνω μαύρα δάκρυα* – *проливать черные слезы (плакать горькими слезами); είμαι στις μαύρες μου*- *быть в черном состоянии (иметь плохое настроение); τα βλέπω όλα μαύρα* – *видеть все в черном цвете, отложить деньги на черный день*- *βάζω χρήματα στην άκρη για ώρα ανάγκης*.

Красный цвет – самый активный из всех цветов, он символизирует такие чувства, как возбуждение и эротика. Ведь красный цвет ускоряет пульс и повышает давление в крови, побуждает к реакциям. Он символизирует силу и активность, так как действует сильно и активно. Выделяясь среди других, он обозначает отстаивание своих прав, самоуверенность. Этот цвет связывается с активным мужским началом, жизнью, огнем войны, энергии, агрессии, опасности, импульса, эмоций, страсти, любви, радости, праздничности, жизненной силы, здоровья, физической силы и молодости.

Красный цвет, имея бинарную природу в двух исследуемых языках, оценивается как положительный в русской фразеологии. Выявляются следующие области поло-

жительной оценки: «красивый, прекрасный», «нарядный, модный», «лучший, высшего качества», «парадный, праздничный, почётный», «приятный, правильный», «умение хорошо говорить, красноречие», «богатый, в достатке», «важный, значимый» и следующие области отрицательной: «запрет, опасность», «пожар, поджог», «кровавый, кровопролитный», «коммунистический». В греческом языке **красный** цвет во фразеологии в основном имеет отрицательную оценку, что подтверждается выявленными областями: «агрессия, злость», «пьянство», «темпераментный».

В русском языке, как известно, **красный** цвет во фразеологизмах в основном представлен в своем первичном значении «красивый», «прекрасный»: *красна девица* – η *ωραία, όμορφη κοπέλα*, для красного словца – η *έξυπνη κουβέντα*, о ёстохос λόγος, красная «коммунистическая» армия – ο *κόκκινος(κομμουνιστικός) στρατός*, красное знамя, красный флаг – η *κόκκινη σημαία*, το *σύμβολο της κομμουνιστικής επανάστασης* и т.д.

В древние времена **красный** цвет связывали с огнем, и в данном значении он отражался в языке, а именно во фразеологизмах (например, *пустить красного петуха* – *βάζω πυρ, φωτιά*) со значением «устраивать пожар, поджигать что-либо», которые восходят по своей семантике к мифологической символике петуха – атрибуту божества огня у древних славян, поэтому понятие **красный** выступает смыслообразующим лишь в сочетании со словом петух.

Окраска цветов также имеет немаловажное значение. Например, красная роза символизирует почтительное отношение, уважение, страсть и любовь к женщине. Даря красные розы, мужчина может легко завоевать симпатию женщины. А в греческой мифологии – символ любви и страсти – священный цветок Афродиты: роза впервые расцвела, когда Афродита родилась из морской пены. Торопясь к умирающему Адонису, Афродита оцарапала ноги о шипы розы, до того бывшей белой, и окрасила некоторые цветы в красный цвет. С тех пор появились красные розы. Но по другой версии красные розы возникли из крови Адониса в то время, когда Афродита оплакивала его.

В греческом языке ФЕ с компонентом **красный** имеют в основном отрицательную оценочность, например: *δείχνω κόκκινη κάρτα* – *показывать красную карту*; *δείχνω κόκκινο πανί* (*показывать красное полотно*) – *указывает на гнев*, *γίνομαι κόκκινος σαν παντζάρι* (*стать красным как свекла*), *γίνομαι κόκκινος σαν παπαρούνα* (*стать красным как мак*), *κόκκινος σαν αστακός* (*красным как лобстер*).

Красный цвет для греков – это цвет огня, крови, и во фразеологизмах употребляется чаще всего с отрицательной коннотацией: прийти в ярость, рассвирепеть – *έγινε κόκκινος από το θυμό του/την υτροπή του* – *стал красным от гнева или стыда*, но может употребляться также и с положительной коннотацией: *στρώνω σε κπ. κόκκινο χαλί* (*για να περάσει*) – *постелить красный ковер* (*указывает на гостеприимство*; *έχει το κόκκινο χρώμα της υγείας* – *у него красный цвет лица* (*указывает на здоровье*)).

Проведённый анализ оценки цветообозначения **зелёный** в русском и греческом языках дает основания считать, что **зелёный** цвет биполярен в обоих языках и во фразеологии оценивается как нейтральный. Если учитывать, что область «зелень, растения» нейтральна, то можно сказать, что в обоих исследуемых языках суще-

ствует равное количество областей концептуализации цветообозначения **зелёный** с положительной и отрицательной оценкой. В русском языке положительными областями оценки являются: «направленный на охрану природы», «садоводческий», «разрешение, свобода», отрицательными – «неопытный, наивный», «пьянство, алкоголь», «нездоровый, болезненный, тоскливый». В греческом языке положительные области: «полный сил, бодрый, здоровый», «разрешение, свобода», «экологический, направленный на защиту природы», отрицательны: «ревность, зависть».

Прилагательное **зеленый** входит в значительный ряд русских и греческих фразеологизмов. В языческом мире зеленый цвет был более широко связан с водой, дождем и плодородием, с богами и духами воды и с женскими божествами, включая римскую богиню Венеру.

Собственное цветовое значение сохраняет слово в составе ряда устойчивых сочетаний: *зеленый чай, зеленый конвейер, зелёный стол – η πράσινη τσόχα, το πράσινο τραπέζι, χρησιμοποιείται στη χαρτοπαιξία, зелёное золото – το δάσος, ο πράσινος θησαυρός.*

В составе фразеологизмов слово **зеленый** приобретает символическое значение.

В греческом фразеологизме **зеленый цвет** – это цвет надежды: *πράσινο φως* – зеленый цвет – *δίνω πράσινο φως* (дать зеленый цвет), *ανάβω πράσινο φως* (зажечь зеленый цвет), *παίρνω πράσινο φως* (брать зеленый цвет), *δίνω πράσινο φως* (дать зеленый цвет – разрешение). Антоним – *красный цвет – κόκκινο (φως) – άναψε κόκκινο φως* – объявить тревогу. Слово (не созревший, зеленый) «*зелёная голова – είναι κούτσουρο, έχει μωλό κουκούτσι*»; «*зелёный возраст, зелёная юность – βρίσκεται στην εφηβεία, σε ανώριμη ηλικία*» отходит в какой-то степени от основного значения этого прилагательного.

Желтый цвет ассоциируется с солнцем и солнечным светом, так как солнечные лучи имеют этот цвет. Он ассоциируется с интересом, любопытством и даже завистью, так как его яркость как бы освещает лучше всех других цветов окружающий мир. Он также ассоциируется с оптимизмом, так как ему свойственно ободрять и оживлять, как солнечному свету. Желтый цвет ассоциируется и с интуицией, вдохновением, ожиданием – так как его яркий свет может пробить темноту. Из всех основных цветов желтый цвет – наиболее противоречивый, он занимает особое место как атрибут, обладающий и положительной, и отрицательной символикой в зависимости от языка, контекста и т.д. На Руси и в Европе за желтым цветом закрепилась в основном отрицательная коннотация (желтый цвет – цвет измены, предательства и т.д.).

В обоих исследуемых языках наблюдается сильная асимметрия цветообозначения **жёлтый** в сторону отрицательной оценки. Например, в русском языке зафиксированы области отрицательной оценки: «измена, предательство, трусость», «болезнь, опасность», «печаль, тоска», «низкое качество», «азиатский», «золото, деньги» и положительной: «солнечный», в греческом – отрицательной: «низкий, презренный», «низкого качества», «нездоровый, больной», «азиатского происхождения», «опасность, предупреждение» и положительной: «стремление к желанному», «золото, золотые монеты». Например: *жёлтый, как воск, жёлтый, как лимон – έγινε κίτρινος σαν (το) κερί, σαν (το) λεμόνι; жёлтая пресса – κίτρινος τύπος; жёлтая раса – κίτρινη φυλή.*

Синий цвет символизирует верность, так как подразумевает сознательные и продуманные действия. Он символизирует и сознание, мечтательные размышления, так как смотрится тихо и спокойно. Он означает и свободу – светлый синий как бы свободен от земного притяжения, он парит, мысли человека свободны при созерцании этого цвета. Но этот цвет означает и тоску, стремление – с ним хочется унести в «голубую даль», мысли отворачиваются от реальности.

Особенностью русского языка является разграничение лексем, обозначающих оттенки синего цвета: **синий** и **голубой**. Лингвисты единодушно признали значительно более позднее происхождение слова **синий** по сравнению со словом **голубой**. Согласно словарю Фасмера, русск. **синий** восходит к др.-инд. *śūnās* «темный, черный». Действительно, на ранней стадии развития языка понятия «черный» и «синий» не различались, хотя слово «синий» и имело достаточно узкую сочетаемость (водные источники и некоторые природные явления).

Ученые пытались связать происхождение слова *синий* со словом таусинный (или *тиусинный*), которое действительно употреблялось в русском языке в значении «темно-синий». На самом деле таусинный происходит от греческого слова, обозначающего «павлин». В истории русской культуры *синий цвет* занимал особое место. Из анализа памятников русского фольклора видно, что **синий** обычно наделялся магическими свойствами. Прежде всего, он был связан с водой, которая в свою очередь, считалась в древности местом, где таятся злые, враждебные человеку силы. Итак, по самым разным причинам **синий** у русских в течение долгого времени сохранило негативный подтекст. Однако все вышесказанное относится скорее к темно-синему цвету. Светлый же оттенок синего цвета, напротив, был весьма распространен. Становилась очевидной потребность в названии *светло-синего* оттенка словом, не связанным на прямую с термином *синий*. Вследствие чего стали появляться слова, выражающие голубые оттенки. **Голубой цвет** – это цвет неба, поэтому коннотация слова была только положительной.

Исторически обусловленное негативное отношение русскоговорящего сообщества к **синему цвету** на лексическом уровне языка выражается в ослаблении семы положительного оценочного значения цветообозначения **синий** (положительно оценивается только ФЕ *синяя птица* – *το μπλέ πουλί, σύμβολο της ευτυχίας (θεατρικό έργο του Μορίς Μαίτερλινκ)*, остальные же немногочисленные ФЕ с цветообозначением **синий** относятся к отрицательной части оценочной шкалы: *синий чулок* – *γυναικα άχαρη, χωρίς θηλυκότητα, η οποία είναι ταγμένη στην επιστήμη (blue stocking)*; *гори все синим пламенем* – *να πέσει φωτιά να τους κάψει (κατάρα)*.

Изначально положительная оценка прилагательного **голубой** в семантике русского языка проявляется в значении «идиллический, связанный с мечтами, невинный». Как цвет неба, божественного начала **голубой** цвет во многих культурах ассоциируется с высшим обществом, аристократией: *голубая кровь, быть голубых кровей – είναι γαλαζοαίματος*.

Духовная, эмоциональная, ментальная сферы жизнедеятельности человека находятся в неразрывной связи с оценкой, вследствие чего представляется невозможным изучение оценки без учёта человеческого фактора, без обращения к антропоцентри-

ческой парадигме в языке. Анализ оценочных значений ФЕ с цветообозначениями в русском и греческом языках, обращенных к концептосфере «Человек и его качества», и классификация по признаку нарушения социальной нормы пейоративных ФЕ подтверждают отражение двух основных тенденций фразеологической системы: с одной стороны, в разных языках существует тенденция к межъязыковой аналогии, что подтверждается общностью характера выделяемых элементов классификаций и объясняется подобием ассоциативно-образного мышления носителей разных языков; с другой стороны, отображается национально-культурная специфика языковой картины мира.

Проведённый анализ языкового материала позволяет описать цвет как лингвокультурный феномен, представленный в языковой картине мира русского и греческого языков, в форме бинарных аксиологических оппозиций (положительный – отрицательный), что дало возможность выделения общего доминирующего оценочного отношения к определённому цвету в рамках фразеологического фонда сравниваемых языков. Таким образом, было выявлено, что в цветовой концептосфере русского языка доминирующим положительным значением обладают *белый, красный, голубой* цвета, отрицательным – *чёрный, синий, жёлтый*. В картине мира греческого языка наблюдается доминирование отрицательной оценки в семантике фразеологизмов с цветообозначениями *άσπρο – белый, μαύρο – чёрный, κόκκινο – красный, κίτρινο – жёлтый, μπλε – синий*. В идиоматике русского греческого языков *зелёный* цвет является нейтральным, так как в обоих языках было выявлено равное количество областей концептуализации этого цветообозначения с положительной и отрицательной оценкой. Изучение механизма образования оценочного значения в семантике ФЕ с компонентом «цвет» способствует общетеоретическому осознанию глубинных процессов функционирования языка, связанных с аксиологическими аспектами речемыслительной деятельности человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996.
- Карасик В.И.* Культурные доминанты в языке // *Языковая личность: культурные концепты.* Сборник научных трудов. Волгоград – Архангельск, 1996.
- Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – 2 – е изд., испр.и доп. – М.: ЧеРО, 2003. – 349
- Кунин А.В.* Основные понятия стилистики в области фразеологии // *Структура лингвостилистики и ее основные категории.* – Пермь, 1983. – с. 44–49
- Мостепаненко Е.М.* Цвет в языковой картине мира, 1986, 45 с.
- Тресиддер Д.* Словарь символов. Издательство: Гранд.Фаир-Пресс, 1999
- Хоригов И.П., Малев М.Г.* Новогреческо-русский словарь. М.,1993.
- Иоаннидис А.А.* Современный русско-новогреческий словарь М., 1961.
- Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μ.Τριανταφυλλίδη, Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, ανατύπωση με βελτιώσεις, Μάρτιος 1999.
- Μπαμπινιώτης Γ. Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας. Ε. Π. Ε., 1998.

Османова З.Ж.

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

Z.Z. Osmanova

Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty (Kazakhstan)

МОТИВАЦИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ

MOTIVATION AND COGNITIVE FUNCTION IN THE FORMATION OF NOMINATIVE UNITS

Всестороннее и глубокое изучение в новых аспектах значения и функций образования номинаций в процессе словообразований языковой системы возникает из требований и потребностей современности. В последние годы лингвисты все больше внимания стали уделять теории **номинации** и **мотивологии**. Рассматривать систему образования языковых единиц в комплексном единстве при определении закономерностей номинации и словообразования, вносящие свой вклад в пополнение лексического слоя словообразовательной мотивацией и производными словами, которые являются основным средством в образовании номинативных единиц.

Extensive study of the new aspects of the values and functions of education in the process of word formation nominations language system arises from the demands and needs of today. In recent years, linguists more attention was paid to the theory of nomination and motivologii. Rassmtarivat education of linguistic units in a complex unity in determining patterns of category and word formation, contributing to the completion of the lexical layer formative motivation and derivative words, which are a key tool in education nominative units.

Ключевые слова: номинация, мотивология, общественная функция, роль коммуникации, функциональное значение и функция, означаемый, образ, означающий, понятие, наименование, внутренняя значимая структура, семантическая пара, мотивированный признак, языковая форма, композитообразование и т.д.

Key words: nomination motivologiya, social function, role of communication, the functional significance and function, meaning the image, which means the concept, the name, the inner significance of the structure, semantic pair, motivated sign language form kompozitoobrazova.

Язык – средство миропознания, проявление мышления и понятия в реальной действительности. С помощью языковых знаков реализуется понятийный образ предметов и явлений в мире. поэтому язык напрямую связан с мыслями, мышлением. Язык – это оружие, средство мышления, сознания, познания. Язык – прямая реальность мыслей. С помощью языка человек доносит и реализует свои мысли.

Язык – это явление, которое развивается в паре с обществом. В связи с этим всестороннее и глубокое изучение в новых аспектах значения и функций образования номинаций в процессе словообразований языковой системы возникает из тре-

бований и потребностей современности. В последние годы лингвисты все больше внимания стали уделять теории **номинации и мотивологии**. В последние годы наряду с традиционными исследованиями в лингвистике, находят применение и новые методы и приемы, а также новые направления. Б.Касым, учитывая то, что новое лингвистическое исследовательское направление появилось под влиянием потребностей, утверждает, что язык раскрывает внутренние свойства, процесс развития, историю, содержание и сущность, семантические особенности закономерностей языка, а также язык – это не только объект исследования, но и явление, раскрывающее его общественные функции, роль в общении, функционально-прагматические, мировоззренческие свойства, сущность, оно возникло под влиянием жизненных требований и общественно-социальных потребностей. Автор также утверждает, что своеобразные особенности, познания и понимание, самосознание, сущность, менталитет, все культурное наследие и познавательный мир каждой нации можно познать посредством языка. Функции языка и мышления в словообразовании, связь сознания и представлений познания людей между бытием и языком можно отчетливо увидеть во внутренней структуре и сущности концептов номинаций. Автором отмечается, что, изучая познавательные свойства языка во взаимосвязи с теорией номинации в рамках законов и приемов словообразования, можно познать природу языковых единиц [Касым, 2010, с. 145].

Представление, познание, понятие, мышление находят свое отражение посредством языка. Между понятием и наименованием существует природная связь. Явление языка подчиняется известным законам, системе. Наименование или языковое обозначение не только обозначает название предмета или явления, но и явление, которое разъясняет их через осознание понятий и образов в сознании. Они находят отражение посредством определенной системы. В результате соотношений между *понятием – означаемым и образом – означающим* образуется языковой знак, наименование. Наименование проявляется через значение. При назывании какого-либо предмета или явления, значение придается его понятийной стороне. Понятие – одно из необходимых условий для предмета и явления. Понятие образуется в качестве наименования, которое затем входит в языковой оборот. *Наименование* предмета – это не только функция его обозначения, но также оно дает представление о понятии. Человек в процессе познания, освоения предмета изучает его, только потом присваивает ему наименование. Это происходит от того, насколько сознание людей понимает предмет, явление, в соответствии с этим дает им свое наименование, таким образом, формируется лексическая единица. В целом, понятие – это явление, свойственное людям, но его значение может быть различным и обозначение его также может быть различным, что является закономерным. Например, нем.: *das Tischtuch*, рус.: *скатерть*, каз. *асжаулық* или *дастархан* обозначены по разному, но передают одно понятие, обозначающее предмет, которым покрывают поверхность стола.

В настоящее время в языкознании все больше внимания уделяется словообразовательной мотивации, которую относят к числу актуальных проблем. Лингвист И.Н.Сергеева в своих исследованиях уделяет внимание словообразовательной мотивации имен существительных, во-первых, функции, значимости мотивации про-

изводных слов, а во-вторых утверждает, что мотивация – это источник дополнения словарного запаса языка. «Важность изучения словообразовательной мотивации обуславливается, с одной стороны, ролью мотивации как основного номинативного механизма при создании производных слов, а, с другой стороны, преобладающей долей производных слов в процессе лексического пополнения» [Сергеева, 1989, с. 5].

Если, во-первых, словообразовательная мотивация является основным средством образования номинативных единиц, во-вторых, она вносит свой вклад в пополнение лексического пласта словарного запаса производными словами, также при определении закономерностей номинации и словообразования имеет важное значение в изучении системы образования языковых единиц в комплексной целостности и в определении ее относительности к объективной реальности. В формировании производного слова мотивация считается основным механизмом номинации. Для познания сути наименования номинативные единицы способствуют определению механизма взаимосвязи между предметом и явлением. Для этого, как утверждает исследователь, главное условие при определении внутренней значимой структуры слова – это выявление мотивированных признаков. После того как сложные номинативные единицы сформируются в виде лексических единиц в языке, они не остаются неизменными, а находятся в постоянном развитии значений. Это закономерное явление, происходящее в языке. Поэтому данное явление в языкознании к ряду актуальных проблем, и проводятся специальные исследования. Таким образом, уделяется внимание проблемам семантического сложения и субстантивному сложному слову, что считается способом дополнения лексических единиц.

В процессе номинации можно рассматривать два периода. Первый период – выбор *мотивированных признаков*, являющихся основой образования, второй – выбор *языковой формы* на основе данных мотивированных признаков. В акте номинации необходимо уделить внимание следующему: на какой признак больше уделяется внимания людей в процессе называния предмета, тот признак и станет наименованием. Например, Е.С. Кубрякова в свое заключение говорит: «...номинация есть не что иное, как языковое закрепление понятийных признаков, отображающих свойства предметов» [Кубрякова, 1986, с. 37]. Подобные выводы делает и Д.Н. Шмелев: "Выбор признака, лежащего в основе той или иной номинации, более того, он влияет на «жизнеспособность» созданного на его основе наименования ... и складывающиеся в лексике системные связи, так или иначе, влияя на возможности и формы дальнейшего словопроизводства" [Шмелев, 1982, с. 5]. Ученый отмечает, что в основе образования номинации лежит *выбор*, который в дальнейшем вступает в языковой оборот, жизнеспособность номинации зависит от возможности образования, развития и изменения производных слов, от мышления и познания потребителя языка о бытие. Автор делает выводы о том, что и степень, и особенности номинаций в процессе развития языка могут меняться, и это закономерно, в результате этого *внутренняя содержательная структура* также изменится, что приводит к изменению значения. Например, **сложные наименования** (сложные имена прилагательные, сложные имена существительные): Дегендей; шешен – дауға, батыр – жауға, Жүйірікті – бәйгеге деп бағалауда. «дүлдүлі Көкшетаудың келді–десті, – *Топ жарган* талай елге

салған сауға» – албырап тұр *Құлагер* байлауында, Қарасып *Құланың* бас, аяғына: – Осы ма, *Құлагерін?*–деседі жұрт, – Жүйрігі жануардың қай жағында? – Салпы ерін, сала сүйек, *салбыр тірсек*. – *Қатыбас, қаншыр мойын, ит өндірішек*. – Бітімі *ойқы-шойқы*, орда шорқы, – Пішкендей жануарды олақ өлшеп (И. Жансугуров).

Семантическое развитие языковых фактов, образованных в различные периоды жизни, результат внутреннего содержательного изменения, в вышеприведенных строках языковые единицы *топ жарған – дарование, Құланың – кратко от Құлагер, салбыр тірсек – отвиснуты конечности, қатыбас – жестокий, қаншыр мойын – с мощной шеей, ит өндірішек ойқы-шойқы – неровный кадык*, можно назвать языковыми единицами, доведенных до уровня номинации метафорическим способом в результате семантического развития внутреннего значения. В данном случае словообразовательные метафоры, сравнительные сочетания использованы целесообразно в качестве языковых средств. Языковая единица из устного народного творчества *оққағар* (кольчуги батыров) нашло свое применение и в современном языке 1. *оққағар* → *железная бронь, надеваемая в целях защиты от пуль*. 2. *оққағар* → *защитник от неприятностей* (телохранитель), различие в значениях, думаем, не вызывает споров. Во-первых, сохранение словообразовательного обозначения (наименования), во-вторых, подвергнуть содержательным изменениям, усилить мощь слова – все это зависит и от жизненной практики человечества. В результате развития слов в содержательном плане образуется новая языковая единица, то есть развитие исконного значения приводит к выделению другого значения, в результате чего образуется новая лексическая единица. В семантическом пространстве единицы наименований не только обозначают предметное понятие, но и определяют сущность и роль в качестве лингвистических единиц, какова доля наименований в лексической системе, их отношение, связь к выполняемой функции в языковом применении.

В лексической системе определяются типы и виды, способы и приемы образования, развитие номинаций. Например, 1. *Көзақы – брать мзду за что-либо*. Берет мзду со всех. (разговорный). Кто я тебе, чтобы брать мзду с кого ни попадя? (М. Ауэзов). *Көзжасы*: – Если есть Бог, если есть власть, пусть увидят мои слезы, – плача, говорил старик, и слезы капали на его седую бороду (Г. Мустафин). *Көзәйнек~Көзілдірік*. Это была маленькая серенькая старушка с большим носом, на котором висели очки (Б. Сокпакбаев).

К двери подошел один странник, в руках которого был длинный посох с погремущкой (М. Ауэзов). *Асатаяқ* – казахский музыкальный инструмент. Один из видов древнего казахского народного ударного музыкального инструмента (Арай). **аса* – тюркское слово, значение – палка, костыль. Обе части слова имеют значение *палка*. Однако, значение слова *аса* потускнело, ослабело. Первичное его значение было *звук, голос*.

Изучение природы языковых наименований осуществляется в тесной взаимосвязи с различными аспектами языка. В исследовании процесса номинации ученые считают, что гносеологический и лингвистический аспекты обозначения, являющиеся основным принципом языкознания, необходимо рассматривать в тесной вза-

имосвязи. Поэтому *язык и мышление*, а также *наименование*, считающиеся их отражением, являются актуальными проблемами языкознания на сегодняшний день. Вместе с тем усилено внимание и функционально-прагматической функции языка, в особенности, языковым единицам в казахских афоризмах, фразах, пословицах и поговорках, их семантической функции, проявлению в них национального мировоззрения. Поскольку для разностороннего анализа значений лингвистических единиц через сравнительный анализ, изучение различных уровней языка, появляется возможность познать природу языковых единиц. К примеру, в научных взглядах профессора А.Салкынбая говорится о том, что под наименованием каждого предмета и явления картины мира находится *мир познания*: «Картина мира обозначается в языке, проявление ее в языке определяется в качестве наименования. В формировании наименований имеется своеобразная внутренняя закономерность. Производные слова в качестве сложной структуры, отражающей форму мышления в языке, формируются и образуются в словообразовательном процессе. Образование наименования – долгий исторический процесс. Так, любое слово-наименование, созданное на основе словообразования, может быть проанализировано в аспекте онтогенеза. Самым дорогим подарком для человечества в мире познания – это феномен языка. Язык – это система знаков, которая выполняет познавательные и коммуникативные функции в обозначении любого природного явления. Внедрить систему знаков в языке, обозначить словом воспринятый образ в понятии, дать название образам – все это выполняется системно в словообразовательном процессе. Только посредством словообразовательного процесса образ в речевой системе сможет перейти к своему словарному значению. Сможет отчетливо найти обозначение содержания, обозначить его обоснованно. Для того, чтобы наименование отражало достаточно ясно значение, оно должно быть обоснованным, мотивированным. В этой связи, словообразование должно определиться с точки зрения теории мотивации» [Салкынбай, 2008, с. 122].

В научный оборот языкознания такие лингвистические термины, как *композиционное образование*, *сложная номинация* были внедрены лингвистом Б. Касым, которые в настоящее время используются в научных исследованиях наряду с лингвистическими терминами. Известно, что история исследований сложных номинаций восходит к орхоно-енисейским письменностям, к грамматике языка хинди, в современной лингвистике сложные номинации разиваются в исследованиях по различным направлениям. Способы и методы исследований данного сложного лингвистического явления различны. Традиция исследования сложных номинаций охватывает следующие моменты: различия сложных слов и словосочетаний, их устойчиво сформированных моделей образования, структурных сторон и т.д. А обратная сторона данной актуальной проблемы, результат последних исследований – познание с точки зрения *наименования*. Вместе с этим в формировании наименования основную функцию выполняют *мотивация*, *мотивированный уровень* сложного слова. Известно, что в немецком, английском, русском языках данный вопрос был изучен на должном уровне, но все же проблема сложного слова до сих пор остается актуальной на повестке дня.

Поэтому при определении сложных слов правильно было бы связывать *устойчивые модели* образований, сформированных с позиций основных номинаций, а компоненты слов в данных моделях – выводить из *мотивированных уровней*. Основная *внутренняя содержательная структура*, создающая, формирующая модели с устойчивой структурой, а также ее компоненты состоят из различных лексических уровней, а основную *форму, вид*, находящихся на различных уровнях, необходимо рассматривать в качестве критерия. Например, модель сложного слова *теміржол* (железная дорога):

Прямая мотив → *теміржол* – железная дорога, *аяқкіім* – обувь, *қонақасы* – обед ради особого случая и т.д.;

Полумотивация → *арамшөп* – трава-сорняк, *айкезбе* – лунатик, *егеуқұйрық* – крыса, *оққазар* – телохранитель, *алыпсатар* – спекулянт, *егінжай* – посевы и т.д.;

Скрытая мотивация → *алаяқ* – мошеник, *алабота* – лебеда, *атқамінер* – активист и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Қасым Б.Қ. Қазіргі қазақ тілінің теориялық және қолданбалы аспектісі (Ғылыми мақалар). – Алматы: ЖК Волкова А.В., 2010. – 371 б.

Сергеева И.Н. Мотивационная типология сложных существительных английского языка (Опыт когнитологического моделирование). Дисс. ...канд. филол.н. – М., 1989. – с. 5.

Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М., 1986. – 37с.

Шмелев Д.Н. Введение //Способы номинации в современном русском языке. – М., 1982. –5 с.

Салқынбай А. Қазіргі қазақ тілі. Оқулық. – Алматы: Эверо, 2008. – 464 б.

Половинко Е.А.

Фан Цзяньвей

Днепропетровский национальный университет им. О. Гончара
г. Днепропетровск (Украина)

O. Polovynko

Fang Jianwei

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University
Dnipropetrovsk (Ukraine)

СИСТЕМА РОДСТВА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

RELATION SYSTEM IN RUSSIAN AND CHINESE CULTURAL LINGUISTICS

Статья посвящена сопоставительному анализу русских и китайских наименований родства (кровного и некровного). Предпринята попытка в максимальном объеме представить лексику данной группы, репрезентирующей древний и относительно устойчивый тематический пласт. Устанавливаются наиболее значимые понятия для данного фрагмента соответствующих языковых картин мира, выявляются соответствия и несоответствия в семантике, словообразовательном потенциале единиц данного отрезка лексической системы, обусловленные как внешними, так и внутриязыковыми факторами. В результате проведенного анализа лексики двух разноструктурных языков можно констатировать, что значительная часть китайских наименований родства требует описательного перевода на русский язык, так как китайскую систему родства отличает большая дробность и разветвленность, в семантической структуре ее конститuentов присутствует большее количество семантических признаков. В то же время можно утверждать, что русская система родства превышает количественно китайскую за счет производных (в основном суффиксальных), содержащих оценочный компонент.

The article is devoted to comparative analysis of Russian and Chinese relation names (blood and in law). An attempt to present maximally a vocabulary of a given group was made, that represents ancient and relatively stable thematic layer. The most meaningful meanings are arranged for given part of corresponding linguistic worldimages, correspondence and discrepancy are revealed in semantic, word-building units potential of a given part of lexical system, which are stipulated by external and intralingual factors. The analysis of two different structure vocabulary languages showed that the most part of Chinese relation names requires a descriptive translation into Russian, because Chinese relation system differs by more splitting and branching, in semantic structure of its constituents there are more number of semantic features. At the same time, it is possible to say that Russian relation system exceeds in number Chinese one by means of derivatives (mainly suffixal) containing evaluative component.

Ключевые слова: термины родства и свойства, сопоставительный анализ, языковая картина мира, семантическая структура слова, семантический признак.

Key words: relation and relation in law terms, comparative analysis, linguistic worldimage, semantic word structure, semantic feature.

Лексика, обозначающая родственные отношения, как в русском, так и в китайском языках представлена единицами, которые традиционно относят к наиболее древнему и относительно устойчивому тематическому пласту. Эта группа слов часто привлекается в качестве материала исследования в лингвистических работах. Заслуживают, на наш взгляд, внимания монографии «Система родства китайцев» М.В. Крюкова, «Коренное значение родства у славян» П. Лавровского, «О терминах родства и родственных отношениях в древнерусском литературном языке» Ф.П. Филина, а также исследования О.В. Близнюк, Г.Б. Джаукян, Ю. Левина, Т.А. Сумниковой и др. Однако история форм и значений соответствующих наименований, их стилистические особенности, специфика употребления, словообразовательные возможности на материале какого-либо языка не были представлены в полном объеме.

Необходимость исследования феномена родства в широкой социокультурной перспективе определяется социальным характером функций системы родства, ее культурной обусловленностью. «Система родства, с одной стороны, соотносится с терминами, с помощью которых выражаются различные виды семейных отношений, а с другой – с определенной системой социальных установок» [Близнюк, 2006, с. 8].

Описание терминов родства является значимым и для решения проблем перевода. Классическим примером того, как проблемы литературного перевода затрагивают этнокультурную реальность можно назвать обсуждение перевода слова *дядя* в романе «Евгений Онегин» на китайский язык: в китайском языке существуют отдельные номинации, обозначающие дядю по отцу, дядю по матери, а также дядю – старшего брата отца и дядю – младшего брата отца, а текст пушкинского романа не дает указаний, был ли дядя главного героя братом (старшим или младшим) отца или братом матери: *Мой дядя самых честных правил, Когда не в шутку занемог, Он уважать себя заставил...* [Пушкин, 1986, с. 187]. Еще один пример – слово *зять*, которое в наше время применяется чаще всего в значении «муж дочери»; значение «муж сестры» отошло на задний план. В трагедии А. Пушкина «Борис Годунов» Шуйский с ненавистью говорит о царе Борисе: *Вчерашний раб, татарин, зять Малюты, Зять палача и сам в душе палач...* [Пушкин, 1986, с. 356]. Кем приходится Борис Годунов Малюте, мужем его дочери или сестры, текст трагедии не объясняет. Только обратившись к историческим источникам, можно узнать, что жена Бориса Мария была дочерью Малюты. Кроме того, зятем нередко именовался и муж золовки. То есть при переводе данного слова на китайский язык необходимо уточнение экстралингвистических данных.

При сопоставительном анализе плана содержания лексики двух разных языков выделяют три типа соотношений: эквивалентный, безэквивалентный и частично эквивалентный. Описанные примеры относятся среди прочих к таким случаям, когда слова предлагается называть безэквивалентными, то есть «словами, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными понятиями» [Верещагин, 1990, с. 42]. Так, для перевода слов *дядя* и *зять*, о которых шла речь выше, требуется описательный перевод вместо простого или же простой перевод должен дополняться описательным, так как простой сам по себе непонятен без объяснения. Слово *дядя* может быть переведено на китайский как *bóbo* «старший брат

отца»¹, *shūshu* «младший брат отца», *jiùjiu* «брат матери» или же как *gūfū* «муж сестры отца»; слово *зять* также имеет несколько вариантов перевода: *nǐxū* «муж дочери», *jiěfū* «муж старшей сестры», *mèifū* «муж младшей сестры».

Русское название *мать-и-мачеха*, которое также рассматривается в рамках данного исследования, относится к группе слов, которые в китайском языке имеют точные переводческие эквиваленты, потому что представляют собой терминологию определенных наук. В русском языке слово хорошо известно всем говорящим на нем, тогда как в китайском слово *kuāngdōng* имеет совершенно иную мотивировку, не связанную с системой родства, и известно только узким специалистам.

Однако даже в случае, когда значения слов-соответствий в двух языках совпадают, говорить об их полном семантическом соответствии не всегда можно. Национальная специфика мышления, как известно, существует в каждом языковом обществе. Она обусловлена особенностями познавательной деятельности человека, его существованием в различных географических и исторических условиях. Язык выступает при этом как средство оформления мысли, как способ ее материализации. Одним из наиболее эффективных исследований своеобразия концептуализации мира в разных языках можно считать языковое сопоставление. Неслучайно о языковой картине мира заговорили впервые именно те лингвисты, которые владели несколькими разнотипными языками и имели дело с сопоставлением (В. фон Гумбольдт, Э. Сепир, Б. Л. Уорф и др.). Наиболее ярко отобразена специфика национального мировосприятия в лексике.

Цель настоящей работы заключается в том, чтобы провести разносторонний анализ русских и китайских наименований родства (кровного и некровного), установить наиболее значимые понятия для данного фрагмента русской и китайской языковых картин мира, выявить соответствия между ними и специфику элементов данных лексических отрезков.

Для достижения поставленной цели необходимо прежде всего определить понятие *родство*, а также смежное ему понятие *свойство*. В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой отмечено три значения слова *родство*, мы будем употреблять его в первом из них: «связь между людьми, основанная на происхождении одного лица от другого (прямое родство), или разных лиц от общего предка, а также на брачных семейных отношениях»².

Свойство – «отношение между людьми, возникающее из брачного союза одного из родственников (отношения между супругом и кровными родственниками другого супруга, а также между родственниками супругов)».

Методом сплошной выборки из толкового и словообразовательного словарей русского языка мы отобрали имена существительные, обозначающие отношения кровного родства и свойства в русском языке, а далее нами проводился поиск китайских соответствий, в результате которого мы пришли к выводу, что системы наи-

¹ Здесь и далее перевод и толкование китайских слов приводятся по Новому русско-китайскому словарю Чжан Ценьхуа и др. Пекин: Ун-т иностранных языков, 2005. 1304 с.

² Здесь и далее толкования русских слов приводятся по Толковому словарю русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. М. Азбуковник, 1997. 944 с.

менований родства у различных народов по-разному накладываются на множество биологических отношений родства. В целом группу терминов родства и свойства в современном русском языке можно характеризовать как замкнутую, с тенденцией к сокращению с заменой в каких-то ее частях простых терминов сложными [Сумникова, 1969, с. 122]. Система родства в русском языке отличается дробностью и разветвленностью, однако для системы родства в китайском языке характерна гораздо большая дробность.

К основным терминам родства по крови в русском языке традиционно относят слова *баба*, *бабушка* в зн. «мать отца или матери», *брат* в зн. «сын тех же родителей или одного из них по отношению к другим их детям», *внук* в зн. «сын сына или дочери», *внучка* «дочь сына или дочери», *дед*, *дедушка* в зн. «отец отца или матери», *дочь* в зн. «лицо женского пола по отношению к своим родителям», *дядя* в зн. «брат отца или матери, а также муж тетки», *мама*, *мать* в зн. «женщина по отношению к своим детям», *отец*, *папа* в зн. «мужчина по отношению к своим детям», *племянник* «сын брата или сестры», *племянница* «дочь брата или сестры», *родственник* «человек, который находится в родстве с кем-н.», *сестра* в зн. «дочь тех же родителей или одного из них по отношению к другим детям», *сын* в зн. «лицо мужского пола по отношению к своим родителям», *тетя*, *тетка* в зн. «сестра отца или матери, а также жена дяди». Словарь С. И. Ожегова приводит с пометой «просторечное» и слова *батя*, *батька*, *тятя* в зн. «то же, что отец». Большинство названий родственников представляют собой очень архаичный слой и имеют индоевропейское происхождение.

Специфической особенностью русских слов вообще и терминов родства в частности является их способность функционировать в речи с различными суффиксами, которые способствовали фиксации их в определенных значениях: *баба* – *бабушка*, *бабуся*, *бабуля*, *бабка*; *мама* – *маменька*, *мамонька*, *мамочка*, *мамуля*, *мамуся*, *мамушка*, *мамка*, *мамашиа*, *мамашенька*, *маманя*, *маманька*, *маман*; *мать* – *матушка*; *папа* – *папенька*, *папочка*, *папуля*, *папка*, *папаня*, *папаша*, *папашенька*, *папашка*, *папá* (устар.), *папáхен* (устар., разг., шутил.); *брат* – *братик*, *братец*, *братишка*, *братушка*, *братан*, *братуха*, *брательник*, *братчик*; *сестра* – *сестренка*, *сестрица*, *сестричка*, *сестричушка* и т. д.

Русский язык рельефно выделяется богатством эмоционально-оценочных средств, в частности для образования уменьшительно-ласкательных форм существительных рассматриваемой нами группы. Большинство таких форм следует отнести к безэквивалентной лексике, они свидетельствуют о лиризме, сентиментальности русского этноса по сравнению с другими народами. Так же широко представлена данная группа ироничными, уничижительными эмотивами. Причем одно и то же слово в зависимости от контекста, от отношения говорящего к именуемому объекту может входить как в первый, так и во второй из рядов.

В отличие от русского языка, в котором преобладают двусложные и многосложные слова, которому присуще разнообразие и продуктивность аффиксов, в китайском языке преобладают односложные и двусложные слова. Почти каждый слог является самостоятельной знаменательной морфемой, которые могут составлять

новые слова по синтаксическим правилам. Поэтому в китайском языке русскому слову зачастую соответствует сочетание слов. Подобные примеры являются демонстрацией неполной эквивалентности в лексической семантике русского и китайского языков [Ли Сяндун, 2003, с. 32].

В китайском языке иероглифы никогда не изменяются, но если говорящий хочет выразить определенное отношение, он добавляет прилагательное. К примеру, в русском языке в слове *мамочка* мы выражаем свою близкое отношение к человеку одним словом, а в китайском языке подобное будет обозначаться двумя словами, типа *милая мамочка* или *дорогая мамочка* – *qīn'ài de māta*.

На периферии терминов родства по крови (а некоторые исследователи причисляют их к терминам свойства, так как они обозначают лиц по отношениям, возникшим между одним из супругов и детьми другого от предшествовавшего брака) находятся слова *мачеха* «жена отца по отношению к его детям от прежнего брака», *отчим* – «муж матери по отношению к ее детям от прежнего брака», *пáсынок* – в зн. «сын одного из супругов по отношению к другому; для него неродному», *пáдчерица* «дочь одного из супругов по отношению к другому, для нее неродному». Этимологически названные слова восходят к тому же корню, что и слова *мать*, *отец*, *сын*, *дочь* соответственно, однако семантически лексемы *мачеха*, *отчим*, *пáсынок* и *пáдчерица* кроме того, что не называют родственников по крови, используется зачастую с негативной окраской. В качестве иллюстрации, демонстрирующей противопоставление отрицательной оценки слова *мачеха* положительной оценке слова *мать*, можно привести наименование *мать-и-мачеха*, которое дали «многолетнему травянистому растению семейства сложноцветных с листьями, сверху гладкими и холодными, а снизу – мягкими, опушенными».

Для семантического поля терминов кровного родства в русском языке характерно наличие трех общих дифференциальных семантических признаков: 1) признак, передающий информацию о поколении, к которому принадлежит родственник, номинируемый тем или иным словом (*отец-сын*, *дедушка* – *внук*); 2) признак, различающий родство по прямой или по боковой линии (*мать* – *тетя*, *сын* – *племянник*); 3) признак, различающий по половой принадлежности (*сестра* – *брат*, *дядя*, *тетя*, *внук* – *внучка*). Для семантического поля терминов свойства характерны только последние два признака, при этом в русском языке релевантным также является признак, передающий информацию о «направлении свойства», т. е. о лице, через которого осуществляется свойственная связь (*тесть* – *свекр*).

К терминам родства по свойству относятся наименования, связанные с брачными узами: *муж* в зн. «мужчина по отношению к женщине, с которой он состоит в официальном браке (к своей жене), *жена* в зн. «женщина по отношению к мужчине, с которым она состоит в официальном браке (к своему мужу)», *супруг* в зн. «то же, что муж» (устар., теперь офиц. и прост. или ирон.), *супруга* (устар., теперь офиц. и прост. или ирон.) «то же, что жена», *жених* «мужчина, вступающий в брак или намеревающийся жениться», *невеста* в зн. «девушка или женщина, вступающая в брак», *зять* «муж дочери или сестры», *сноха* «женщина по отношению к отцу и матери ее мужа, невестка», *невестка* «жена брата или жена сына, а также замуж-

няя женщина по отношению к братьям и сестрам ее мужа (и их женам и мужьям)», *тесть* «отец жены», *теща* «мать жены», *свояк* «муж свояченицы, а также (разг.) вообще свойственник», *свояченица* «сестра жены», *свойственник* «человек, который состоит в свойстве с кем-нибудь», *свекровь* «мать мужа», *свекор* «отец мужа», *деверь* «брат мужа», *золовка* «сестра мужа», *сват* в зн. «отец одного из супругов по отношению к родителям другого супруга (разг.)», *сваха*, *сватья* (разг.) «мать одного из супругов по отношению к родителям другого супруга», *шурин* «брат жены». К терминам свойства более позднего происхождения относятся термины, возникшие в связи с христианским обрядом крещения: *крестный* (*отец*, *сын*), *крестная* (*мать*, *дочь*) – «у христиан: участвующий в обряде крещения кого-н. в роли восприемника или восприемницы, а также окрещенный при участии таких лиц», *крестник* «крестный сын», *крестница* «крестная дочь». Сам крестный отец по отношению к родителям крестника и к крестной матери называется *кум*, а крестная мать – *кума*.

Названные термины и их значения приводят словари современного русского языка. Однако далеко не все эти слова одинаково употребительны в настоящее время. Многие из них если и бывают понятны носителю русского языка, не обязательно входят в его активный словарь. Часты случаи употребления описательных названий вместо терминов свойства: *брат жены*, а не *шурин*, *жена брата*, а не *невестка* и т. п.

Следует отметить, что некогда у восточных славян, в частности у русских, терминов родства и свойства было больше. Существовали специальные слова для обозначения «дядя по отцу» – *стрый* (*строй*) и «дядя по матери» – *уй* (*вуй*, *вой*), вытесненные впоследствии общим *дядя*. Вместо *сестринич*, *сестринец*, *сестрич* «племянник по сестре», *сестрична* «племянница по сестре», *сыновица* «племянница по брату» в литературном языке стали употребляться *племянник*, *племянница*. Исчезли *ятровь*, *свесть* «свояченица» [Сумникова, 1969, с. 120].

В китайском языке есть целые ряды слов, которые соответствуют одной русской лексеме. Это специальные наименования, содержащие в семантической структуре не только компоненты, указывающие на пол, поколение родственника, на линию родства (прямую или боковую), но и признак, детерминирующий по старшинству, а также более точное указание на то, по чьей именно линии (отцовской или материнской) приходится родственником именуемое лицо. Так, иероглиф *táng* в китайском языке имеет значение «брат со стороны отца» и «двоюродный родственник со стороны отца», функционирует он в составе слов, которые могут быть использованы для перевода русских терминов (*двоюродный*) *брат* / (*двоюродная*) *сестра*: *tánggē* «старший двоюродный брат со стороны отца», *tángdì* «младший двоюродный брат со стороны отца», *tángjiě* «старшая двоюродная сестра со стороны отца», *tángmèi* «младшая двоюродная сестра со стороны отца». Аналогично иероглиф *biǎo* в составе следующих наименований указывает на двоюродного родственника со стороны матери: *biǎogē* «старший двоюродный брат со стороны матери», *biǎodì* «младший двоюродный брат со стороны матери», *biǎojiě* «старшая двоюродная сестра со стороны матери», *biǎomèi* «младшая двоюродная сестра со стороны матери».

Сопоставление внутренней формы слов-соответствий, то есть способа мотивации слова, имеет большое значение для раскрытия языковой картины мира. Под

влиянием национальной культуры и традиций китайский язык в основном склонен к мотивированному, лаконичному и конкретному выражению лексического значения [Ли Сяндун, 2003, с. 32]. Каждый иероглиф в составе китайского термина родства вносит отдельный семантический признак (признаки).

Так, слово *мать* по-китайски – *mǔjīn* – состоит из двух иероглифов, первый из которых *mǔ* обозначает «мать, взрослую женщину», а второй *jīn* указывает на супружеские отношения. Слово *отец* по-китайски – *fùjīn* – также состоит из двух иероглифов, первый из которых обозначает «отца, взрослого мужчину, мужа матери», а вторая часть совпадает со вторым иероглифом предыдущей лексемы. В разговорной речи широко употребляются единицы *māma*, *bàba*, образованные путем повтора слога *mā* «название мамы, название для пожилой женщины» и *bà* «название папы». Повтор в данном случае выполняет роль, аналогичную функции русских уменьшительно-ласкательных суффиксов. Слова *сын érzi* и *дочь nǚér* также имеют общую часть *ér* «дети», которая указывает на принадлежность к соответствующему поколению, а вторая часть этих слов характеризует лиц по полу: *zǐ* – «сын, молодой человек», *nǚ* – «незамужняя женщина (в древности); женщина».

Русскому слову *сестра* в китайском языке соответствуют две лексемы: *jiějie* и *mèimei*, образованные повтором слога *jiě* «название женщины (девушки) старшей по возрасту...» и *mèi* «название женщины (девушки) младшей по возрасту в зависимости от человека, который к ней обращается» соответственно. Аналогично слову *брат* соответствуют лексемы *gēge* «старший брат» и *didi* «младший брат», где *gē* – «название мужчины старшего по возрасту...», а *dì* – «название мужчины младшего по возрасту в зависимости от человека, который обращается к нему».

Бабушка на китайский язык можно перевести как *nǎinai* «бабушка со стороны отца», *zǔmǔ*, *wàipó* «бабушка со стороны матери». Отдельный иероглиф *nǎi* значит «кормилица», иероглиф *wài* указывает на принадлежность родственников к семье по линии матери, *pó* – «бабушка, пожилая женщина». Добавление иероглифа *zhǔ* вносит значение «старшее поколение (первое)»: *wàizhǔfù* «прадедушка по матери», *wàizhǔmǔ* «прабабушка по матери», *zhǔfù* «прадедушка по отцу», *zhǔmǔ* «прабабушка по отцу».

Как видим, большинство китайских терминов родства образуется комбинацией иероглифов, каждый из которых выражает отдельную мысль: *yí* – «сестра матери» или «сестра жены», *fū* – «молодой человек», *yífū* – «муж сестры матери», *yímǔ* – «сестра матери»; *xí* – «жена младшего поколения (брата, сына)», *xífū* – «жена», *dìxí* – «жена младшего брата», *érxí* – «жена сына» и т. д.

Носители русского языка часто используют наименования родства в сочетании с именем соответствующего родственника. В китайской же культуре не принято использовать имя родственника в этих случаях, поэтому, видимо, и существует такое количество специальных наименований, в семантической структуре которых есть одновременно признаки, передающие и информацию о поколении, к которому принадлежит родственник, и указание на линию родства (прямую или боковую, отцовскую или материнскую), на половую принадлежность, на старшинство. Кроме того, в китайской культуре существует строгая иерархия людей по принадлежности

к тому или иному поколению, по степени родства и т. д. Каждый из этих признаков вносит отдельный иероглиф. При выборе варианта перевода в том случае, когда точно известно, какое отношение имеет человек в системе китайской родословной, следует подбирать специальное слово для обозначения личности этого человека. А если нет точных данных, к какой линии принадлежит этот человек, то избирается наиболее частотное слово, которое подходит для характеристики этого человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Близнюк О.В.* Сопоставительный анализ терминов родства в различных лингвокультурах: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.20 / О.В. Близнюк; Тверской гос. ун-т. Тверь, 2006. 17 с.
- Верещагин Е.М.* Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Рус. яз., 1990. 237 с.
- Ли Сяндун.* Языковые различия и их отражение в лексической семантике китайского и русского языков // Вопросы филологии. 2003. № 2 (14). С. 30–34.
- Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. М: Азбуковник, 1997. 944 с.
- Пушкин А.С.* Сочинения. В 3-х т. Т. 2. Поэмы; Евгений Онегин; Драматические произведения / А.С. Пушкин. М.: Худож. лит., 1986. 527 с.
- Сумникова Т.А.* Термины родства и свойства в современном русском языке // Рус. речь, 1969. № 2. С. 117–122.
- Тихонов А.Н.* Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. / А.Н. Тихонов. – 2-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1990.
- Чжан Ценьхуа.* Новый русско-китайский словарь / Ценьхуа Чжан, Вей Ван, Юйфан Пей и др. – Пекин: Ун-т иностранных языков, 2005. – 1304 с.

Рахимова А.М.
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы (Казахстан)

A.M. Rakhimova
Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty (Kazakhstan)

ОРАТОРСТВО — ПОКАЗАТЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

SPEAKING – AN INTELLIGENCE INDICATOR: CONCEPTUAL ANALYSIS

Данная статья направлена на то, чтобы изучить особенности понятия «оратор» как когнитивная единица со своими преобладающими смысловыми особенностями, которая определяет уровень интеллекта человека. Так же рассмотрен информационно-смысловое поле образующий ряд ассоциативных микроконцептов (*мудрец, вождь, литератор, историк, философ, правовед, служитель истины, советник*), микроконцептов, характеризующих истинное ораторское искусство (*находчивый, красноречивый, разговорчивый, сообразительный, разумный, хваткий, умный и т.д.*), микроконцептов, характеризующих внешний образ оратора (*системная речь, культура, этика, подготовленность, смелость, логика, дикция*). По мнению автора концепт «оратор» семантически связан и с такими фреймами, как «поэт», «писатель», «сказитель», «поэт-импровизатор», «певец» и ораторское искусство, тесно связанный с национальным миропониманием казахов, их ментальным сознанием является, в первую очередь, характеристикой интеллекта человека.

This article is directed on studying features the concept «speaker» as cognitive unit with the prevailing semantic features which defines I.Q. of the person. As a forming number of associative microconcepts (the wise man, the leader, the writer, the historian, the philosopher, the jurist, the attendant of truth, the adviser), the microconcepts characterizing true oratory (resourceful, eloquent, talkative, bright, reasonable, quick, clever, etc.) is considered an information and semantic field the microconcepts characterizing an external image of the speaker (system speech, culture, ethics, readiness, courage, logic, diction). According to the author a concept «speaker» is semantic connected and with such frames as «poet», «writer», «storyteller», «poet improvisator», «singer» and the oratory, closely connected with national outlook of Kazakhs, their mental consciousness is, first of all, the characteristic of intelligence of the person.

Ключевые слова: ораторское искусство, интеллект, концепт, базовый концепт, философ, мастер, афоризм, институт биев

Key words: oratory, intelligence, concept, basic concept, philosopher, master, aphorism, bi's institute.

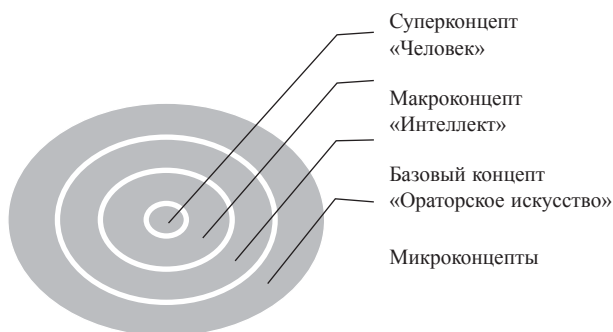
Концептосфера интеллекта – научное направление, вся суть и содержание которого (биофизиологическое, психологическое, философское, логическое, лингвистическое) еще полностью не раскрыта. Концепт «интеллект» – самое древнее и в то же время самое молодое понятие в науке. Формировавшееся

вместе с человеческой природой и прошедшее все этапы исторического развития, оно до сих пор находится в центре внимания многих научных аспектов. В настоящее время находит свое продолжение концептуальное рассмотрение языковых единиц, характеризующих интеллектуальные способности человека. И теперь современная наука диктует необходимость раскрытия национально-го характера интеллекта, многогранности его смысловых, концептуальных, аспектных функций.

То, что информационно-смысловое поле концепта «интеллект» очень широко, известно всем. Эту мысль подтвердит любой народ мира, любая научная среда. Вместе с тем истиной является и то, что есть отличия в языковых единицах, их употреблении, концептуальном поле, связанные с ментальными особенностями каждого народа. В связи с этим мы ставим своей целью раскрыть антропоцентрический смысл концепта «интеллект» в казахском языке.

Российский исследователь В.И.Убийко в ходе изучения концептуального поля человека сделал вывод, важный для всех ученых занимающихся вопросами когнитивной лингвистики. Он отмечает, что в самой смысловой среде языка можно выделить суперконцепты, макроконцепты и базовые концепты, в зависимости от их когнитивно-концептуального характера: «Суперконцепты, макроконцепты и базовые концепты представляют собой объемные ментальные образования, вбирающие в себя не только инвариант значений репрезентирующего слова, но и инвариант его словообразовательного гнезда и одновременно семантического поля. Этот объем заполняет его параметры. Чем больше параметры, тем больше объем концепта» [1; 37]. Это мнение было детализировано исследователем А.В.Крюковым: «Суперконцепты – это наиболее масштабные ментальные языковые единицы, за ними следуют макроконцепты, а в их состав входят базовые концепты, формирующие определенные представления об окружающей среде» [2; 22]. На наш взгляд, при концептуальном анализе понятий подобная конкретная классификация крайне необходима. К примеру, концепт «интеллект», выступающий в качестве объекта данного исследования, является макроконцептом, входящим в сферу суперконцепта «человек». А рассмотренные нами ранее в предыдущих исследованиях понятия *akyl* (ум, разум), *sana* (сознание), *bilim* (знание), *gylym* (наука), *tajyrıbe* (опыт), *madeniet* (культура) относятся к базовым концептам. Наряду с этим мы, анализируя каждый из этих базовых концептов, выделили входящие в их сферу микроконцепты (*akylman* – рассудительный, *akylgoi* – умник, умничающий (неодобр.), *sanaly* – сознательный, *sanager* – разумный, *sanalan* – здравомыслящий, *sanely soz* – размуная, обдуманная речь, *sanely areket* – обдуманные действия, *sheber* – умелец, *sheshen* – оратор, *ustazdyk* – наставничество, *galym* – ученый, *operaz* – искусный, умелец, любитель искусства, *tajyrıbeli* – опытный, *bilimdy* – образованный, начитанный, сведующий, *bilimdär* – знаток, сведующий, *bilikty* – компетентный, знающий, *bilim alu* – получать образование, учиться, *bilgyr* – знаток, осведомленный, *bilgysh* – знаток, знающий (неодобр.), *bilim joly* – путь к знаниям, обучение, *madenietti* – культурный, интеллигент – интеллигент, *tarbieli* – воспитанный, *ziyalı* – образованный, интеллигентный).

В казахском языке есть понятие «ораторское искусство», относящееся к ряду указанных выше базовых концептов. Считаем, что есть основание для включения ораторского искусства в поле макроконцепта «интеллект». Если схематически изобразить выводы В.И. Убийко в систематизированном виде применительно к нашей теме, получается следующее:



Понятие «ораторское искусство» тесно связано с историей, языком, традициями и бытом казахского народа. Об этом свидетельствуют уникальный институт биев (народных судей) в истории нашей страны, бережно хранящиеся в памяти казахского народа образцы ораторского творчества.

В целом история науки показывает, что ораторское искусство (риторика) берет начало в древнегреческих школах: в то время, как известно из истории, ораторы обучались в специальных школах, проходя все этапы обучения красноречию и пополняя свои знания, и лишь потом становились обладателями ораторского звания и могли служить на благо народа. Если же проследить за историей ораторского искусства у казахов, можно отметить, что оно формировалось и развивалось совсем по-другому. Ораторское мастерство – национальное искусство, свойственное природе казахского народа. В XIX веке В.В.Радлов, изучая язык и литературу казахов, оставил в своих записях следующее: «...Еще одним обстоятельством, подтолкнувшим меня к этому (*В данном случае речь идет о том, что ученый собрал большое количество образцов казахского народного литературного творчества – А.Р.*), было то, что среди других племен казахи выделяются исключительным красноречием и умением говорить» [3; 18].

«Формирование казахских ораторов как мастеров слова, совершенствование их слога проходило не в специальных риторических учебных заведениях, не в школах ораторского мастерства, не перед учителями, а в условиях традиционного степного быта. Высказывания казахских ораторов, биев, не знавших ни специальных школ, ни учителей, которые без устали обучали бы их этому искусству, до сегодняшнего дня продолжают удивлять как самих казахов, так и представителей других этносов» [4; 84].

То, что ораторское мастерство – особо ценное искусство, присущее казахскому народу, – является одним из главных показателей интеллекта человека, не вызывает сомнений. «Умом обладает каждый человек, каждый известный ученый. Без

зрелости ума не будет ни науки, ни ученого. Но глубина или зрелость ума и его хваткость – две разные категории, два различных понятия. Наука и знание развивают и совершенствуют ум, но не могут напрямую влиять на его хваткость. Хваткость ума не зависит от науки и знания. Наука и знание не смогут наделить ум сообразительностью, потому что она дается человеку от природы. Именно поэтому хваткость ума можно рассматривать как главное свойство врожденного таланта оратора» [4; 94].

Словом «шешен» в казахском языке называют, во-первых, *человека, обладающего красноречием, умеющего красиво, складно говорить, человека, который не лезет за словом в карман*, во-вторых (<лат. orator>) *человека, умеющего выступать перед публикой, находчивого, мастера слова, остроумца*, в-третьих, *би (народного судью), златоуста, красноречивого человека* [СКЛЯ; 356]. Обзор же его этимологии показывает, что наряду со словом *шешен* в казахском языке в киргизском языке употребляется слово *чечен*, а в башкирском – *сэсэн*, которые в переводе на русский язык означают «умный, мудрый» [<http://ru.wiktionary.org/wiki>].

Базовый концепт «ораторское искусство» напрямую связан с логикой. «Мышление и язык тесно взаимосвязаны. Оба представляют собой загадочные и сложные явления. Для того, чтобы выразить мысль согласно замыслу, необходим меткий, находчивый язык. Настоящий оратор всегда сможет сформулировать внезапно пришедшую мысль и лаконично и образно выразить ее соответствующими языковыми средствами. Его могучий мозг и ум похожи на гигантскую, никогда не перестающую работать фабрику» [5; 22]. Если говорить, что язык и мышление – идентичные понятия, являющиеся неотъемлемыми показателями ораторского искусства, то логика – первоисточник мышления, то есть здесь речь идет о лаконичном, взвешенном, обдуманном высказывании мыслей.

Ораторское мастерство реализуется и развивается ораторами. В казахском языке слово «шешен» может быть синонимично словам *шежіре – родословная, летопись, ділмар – красноречивый, майталман – сильный, искусный, лидирующий, тілді – острый на язык, тілуар – разговорчивый, болтливый, сөзгер – мастер слова, самар – оратор (книжн.), ділмар – красноречивый, язык подвешен (разг.)* [6; 602]. Умение красиво и убедительно говорить, метко подбирать слова, точно отражающие суть проблемы, выражать мысли складно и образно дается не каждому, это под силу лишь обладателям особого интеллекта – ораторам.

«Ораторы – это одновременно и историки, и литераторы, и знатоки-мыслители, философы, правоведы, психологи, политики и политологи своего времени... и самое главное – народные советники, общественные консультанты, учителя и наставники молодежи. Они же – духовные лидеры всего народа» [7; 14]. Действительно, если подвергнуть анализу данное мнение исследователя, можно прийти к следующему заключению:

1. Оратор – *мудрец*, складывающий фразеологизмы, паремии, изречения, наидания, благословения и пожелания. У каждого народа есть понятие «народная мудрость». К примеру, в казахском народе до настоящего времени не выходят из употребления понятия «образцы устного народного творчества» и «народные афо-

ризмы», которые тесно сплелись с историей. В истории известны случаи, когда биям – народным судьям приходилось решать «земельные тяжбы», «вдовьи тяжбы» и выносить заключения. У казахов широко распространена традиция говорить пожелания-благословения иносказательно, с подтекстом, включая в них рассуждения и призывы к хорошему. Подобные исторические факты говорят о том, насколько развито ораторское мастерство среди казахского народа. Высказанные когда-то для блага народа и принятые умом и сердцем людей мысли, авторство которых давно позабылось, передаются из поколения в поколение, храня в себе народную мудрость. Все это – языковые факторы, указывающие на состояние интеллектуальной формы народы. Например: *«Халық айтса, қалып айтпайды»* (букв.: *Если народ говорит, то говорит точно*), *«Сөзі мірдің оғындай»* (букв.: *Слово словно стрела лука*), *«Тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйіні»* (приблиз.: *Краткое заключение множества разговоров*), *«Батамен ел көгерер, жауынмен жер көгерер»* (букв.: *Земля цветет от дождей, народ процветает от благословений и добрых пожеланий*), *«Сөйлей-сөйлей шешен боласың, көре-көре көсем боласың»* (букв.: *Больше будешь говорить – станешь оратором, больше повидаешь – станешь предводителем*).

2. Оратор – философ. Чтобы стать оратором, человек должен обладать находчивым умом, острой, меткой речью, высоким интеллектом. Все это связано с логикой. Способность человека делать логические выводы свидетельствует о философском мышлении. Поэтому красноречивых людей, ораторов можно называть «людьми, влюбленными в мудрость». В казахском литературном наследии есть много примеров, подтверждающих это утверждение. К ним можно отнести высказанные известным оратором Болтириком мысли, глубокое содержание которых отражает высокий интеллект автора. Однажды султан Тезекторе прилюдно задал ему такие вопросы: *«Какое богатство нельзя ни растратить, ни износить? Кто самый преданный и верный защитник и помощник? Каким бывает священный огонь, дарящий свет всему народу? Каким бывает породистый крылатый скакун, обгоняющий ветер?»* Шешен Болтирик, не растерявшись, ответил следующим образом:

«Есть в мире одно богатство, которое не растратишь – это ум.
Есть в мире богатство, которое не износишь – это ум.
Есть в жизни один преданный помощник – это ум.
Есть в жизни один верный защитник – это ум.
Священный огонь, дарящий свет всему народу – это ум.
Есть одно счастье, которое может быть дано мужчине – это ум.
Единственное, что может править народом – это ум.
Непостоянна удача без ума,
Недолго просидит на троне невежа, лишенный разума.
Пусть упасет Бог от головы без ума!»

(Три пророка)

Здесь кроется глубокий философский смысл: если человек обладает умом, значит он обладает возможностями добиться счастья и всего необходимого.

3. Оратор – вождь. Вождь, как известно: 1. Руководитель какой-либо социально-политической группы, организации, течения, вдохновитель 2. Глава племенного союза, предводитель рода. 3. Лидер, знающий положение вещей, умеющий найти выход из трудных ситуаций. 4. Сильный, выносливый вождь [8]. Не каждый человек может управлять коллективом. Прислушиваются и подчиняются всегда тому, кто умеет уверенно, убедительно, аргументированно и логично говорить. Поэтому истиной является и то, что лидерство начинается с ораторского мастерства. (*Слышал я, что несмотря на бедность Абдикерим в свое время был волостным бием и мудрецом, одним словом разрешавшим споры (О. Бокей)*).

4. Оратор – литератор (поэт, писатель). Мудрые высказывания известных ораторов, имена которых навсегда вошли в историю нашего народа – это целое литературное наследие. В них есть не только глубина смысла, но и художественность, рифма, литературная гармония, прозаические мотивы. (*Здесь в качестве примера можно привести любое высказывание*).

5. Оратор – историческая личность. Причина, по которой ораторов можно называть историческими личностями, ясна – любое их высказывание тесно связано с общественно-социальной жизнью и порождено сложившимся опытом. В их речах скрыты глубины истории. Так, сказанная в свое время речь бия Казыбека, обладавшего, как говорили, гусиным голосом, поразила калмыцкого правителя Контайджи: *«Мы – казахи, разводящие скот, мы – мирный, ни на кого не нападающий народ. Чтобы благоденствие не покидало нас, чтобы враг не посягал на нашу землю, мы держим копыя наготове. Мы – народ, который не удалось покорить ни одному врагу, в красноречии нам нет равных. Мы – народ, который умеет беречь дружбу и не забывает хлеб-соль, мы – народ, который может усмирить высокомерного хана. Сыновья отцов наших рождаются не для того, чтобы стать рабами, дочери матерей наших рождаются не для того, чтобы стать рабынями. Мы – народ, который не станет сидеть сложа руки, когда над нашими сыновьями и дочерьми нависает угроза...»* (Три пророка). Это ораторское выступление ценно не только тем, что обладает воспитательным, патриотическим смыслом, но и тем, что повествует о событиях истории казахского народа.

6. Оратор – правовед. Вообще, главная цель выступления оратора перед народом – убедить публику в правоте своих слов. Любому представителю закона, будь это адвокат или судья, для того, чтобы предстать свои доказательства, связанные с рассматриваемым делом, убедить слушающих в их состоятельности и пролить свет на истину, необходимо использовать набор эффективных и выигрышных языковых средств. Его суждения, тон, применение языковых фактов – все должно импонировать публике. Отсюда и наше утверждение о том, что правоведу, юристу необходимо быть оратором. (*Был он сильным, одухотворенным, образованным, много учился и по-старому, и по-новому, объездил всю страну, наизусть знал все законы, обладал красноречьем, за него не было стыдно (О. Бокей)*).

7. Оратор – наставник. Человек, чья речь наполнена воспитательным, поучительным смыслом, безусловно, достоин быть учителем, наставником. Известно много высказываний, содержащих мудрые советы и наставления, определенную

духовную информацию. *(Нет ничего слаще слова. Нет ничего горше слова. Нет ничего легче слова. Нет ничего тяжелее слова. Подчиняй слово не языку, а уму. Не трать ум и слова на глупца, говори умному. Знай, что говорить. Знай, кому говорить. Знай, когда говорить. Знай, как говорить. (Три пророка).*

8. Оратор – честный, правдивый, служитель истины. Мастерство оратора оценивалось не только его умением говорить красиво, природосообразно, но и тем, насколько правдиво и, в то же время, иносказательно он передает информацию о радостных или печальных моментах жизни. У казахского народа есть особый обычай оповещения родных и близких о смерти человека. При исполнении этого обычая ораторам приходилось применять всю свою находчивость и эрудицию, чтобы спокойно, в мягкой форме передать печальную весть. Поэтому оратора можно характеризовать и как правдивого человека, служителем истины. *(Примером может служить фольклорный образец речи известного остролова по прозвищу Замухрышка. Плешивый мальчишка, в которой он сообщал другому остролову Жирение о смерти его жены Карашаи).*

Таким образом, в информационно-смысловое поле базового концепта «оратор» входит несколько характеристик:

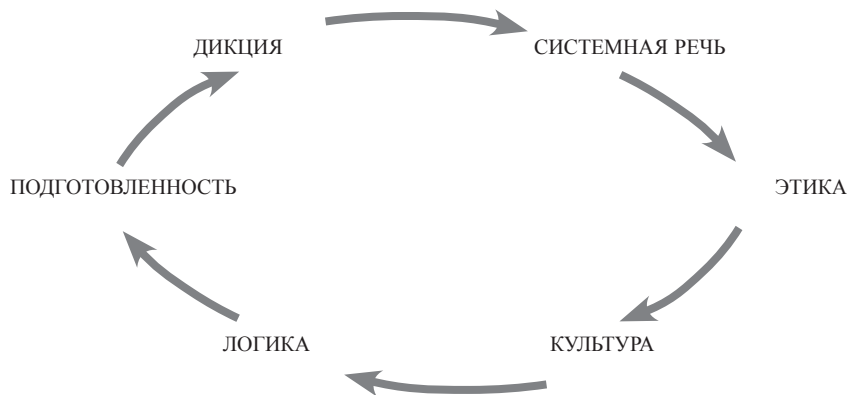


Известно, что интеллект человека определяется его умом, способностями мышления. Ораторское мастерство же является исторической ценностью, порожденной именно функциями интеллекта. Поэтому в макроконцепт «интеллект» можно отнести еще один **базовый концепт** – «**красноречие**». Только интеллект определяет настоящего оратора, другие качества здесь уже не так важны. «...Ораторское искусство – граница разума, чести, совести. За той чертой, за которой преступается совесть, утрачивается честь, теряется разум, ораторского искусства нет» [4; 83].

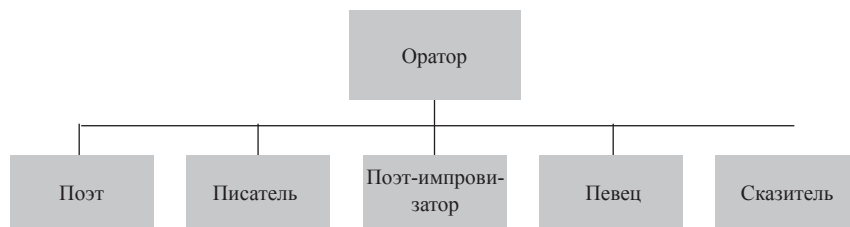
Как справедливо отмечает Г.С. Косымова, «содержательность ораторской речи зависит от уровня интеллекта, разносторонней эрудиции» [9; 98]. Оратор должен обладать рядом ценных качеств, должен соответствовать оценочной характеристике «сегіз қырлы бір сырлы» (букв.: «имеющий восемь граней и одну тайну»). Если произвести концептуальную систематизацию признаков, свойственных ораторскому мастерству, выходит следующее (*толкование микроконцептов в таблице взято из Толкового словаря казахского языка*):

Макро-концепт	Базовый концепт	Микроконцепт
И Н Т Е Л Л Е К Т	О Р А Т О Р	Сөзшен – говорун (<i>словоохотливый, красноречивый</i>)
		Сөзуар – златоуст (<i>красноречивый, разговорчивый</i>)
		Тапкыш – сметливый (<i>находчивый,мышленный</i>)
		Ойлы – рассудительный (<i>задумчивый, умный, сознательный</i>)
		Парасатты – здравомыслящий (<i>умный, рассудительный, знающий, разумный</i>)
		Пайымдағыш, пайымшыл – сообразительный (<i>наблюдательный, все подмечающий</i>)
		Көзді – «имеющий глаза» (<i>в переносн. значении. Ученый, много знающий</i>)
		Көкіректі – «имеющий грудь (душу)» (<i>в переносн. значении. Много знающий, видевиший, опытный</i>)
		Аңдағыш, аңдампаз – понятливый (<i>сметливый, наблюдательный, чуткий</i>)
		Зерделі – разумный (<i>умный, сознательный, внимательный, рассудительный</i>)
		Зейінді – толковый (<i>способный, одаренный, хваткий, усердный</i>)
		Тілді – «имеющий язык» (<i>в переносн. значении. словонаходчивый, красноречивый, острый на язык, говорящий ядовитым, горьким языком</i>)
		Білгір – сведущий (<i>много знающий, знаток, образованный</i>)
		Білікті – компетентный (<i>имеющий всестороннее представление, образованный</i>)
		Білімдар – знаток (<i>много знающий, сведущий, ученый</i>)
		Ақылман – рассудительный (<i>устарев. Мудрствующий, умник</i>)
		Алғыр – хваткий (<i>внимательный, мысленный, сообразительный</i>)
Кемеңгер – гениальный (<i>мудрый, гений</i>)		
Санагер – сознательный, разумный (<i>мыслитель, мудрец</i>)		
Данышпан – гений (<i>человек, склонный к раздумьям, обладающий незаурядным умом, интеллектом</i>)		

В качестве основных признаков, характеризующих «оратора», могут выступать следующие концепты: «системная речь», «культура», «этика», «подготовленность», «смелость», «логика», «дикция». Каждая из этих языковых единиц, если рассматривать их по отдельности, обладает особым значением (независимо от концепта «оратор»). В концептуальной же системе они являются составляющими информационного поля базового концепта («ораторское искусство») и также образуют группу микроконцептов:



Здесь можно отметить и фреймы, близкие по смыслу базовому концепту «ораторское искусство».



Обобщая сказанное, можно утверждать, что базовый концепт «оратор» – когнитивная единица со своими преобладающими смысловыми особенностями, которая определяет уровень интеллекта человека. Его информационно-смысловое поле образует ряд ассоциативных микроконцептов (*мудрец, вождь, литератор, историк, философ, правовед, служитель истины, советник*), микроконцептов, характеризующих истинное ораторское искусство (*находчивый, красноречивый, разговорчивый, сообразительный, разумный, хваткий, умный и т.д.*), микроконцептов, характеризующих внешний образ оратора (*системная речь, культура, этика, подготовленность, смелость, логика, дикция*). Концепт «оратор» семантически связан с такими фреймами, как «поэт», «писатель», «сказитель», «поэт-импровизатор», «певец». Таким образом, концепт «ораторское искусство», тесно связанный с национальным миропониманием казахов, их ментальным сознанием является, в первую очередь, характеристикой интеллекта человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Убийко В.И. Концептосфера человека в семантическом пространстве языка // Вестник Омского госуниверситета.–2004. № 5.
- Крюков А.В. Концептуализация интеллектуальных характеристик человека (На материале русского и английского языков). Волгоград, 2005. 179 с.
- Радлов В.В. Золотой сундук. (Составители, авторы предисловия и пояснений С. Кирабаев, К. Исламжанулы). – Алматы: Ана тили, 1993. – 256 с.
- Дадебаев Ж. Ораторское искусство и ораторский талант // Улагат. № 4. 2006.
- Негимов С. Ораторское искусство.– Алматы: Ана тили, 1997. 208 с.
- Словарь синонимов казахского языка . –Алматы: Арыс, 2005. 720 с.
- Ахан Б. Философский анализ ораторского искусства и искусства биев у казахов. /–Мир человека. № 1. 2002.
- Словарь казахского литературного языка. 8-том. –Алматы: Арыс, 2007.
- Косымова Г. Основы казахского ораторского искусства (учебное пособие). –Алматы, «Билим», 2003.–260 с.
- Бокей О. Сборник сочинений в двух томах. Певый том (повести).–Алматы: Жазушы, 1994.
- Три пророка/ Сост.: Ш.Муртаза, А.Нысаналы, С.Шиманбай, Е.Смайыл, А.Тилеулес. –Алматы, 1992. –184 с.

Романовская А.А.
Минский государственный лингвистический университет
г. Минск (Беларусь)

A.A. Romanovskaya
Minsk State Linguistic University
Minsk (Belarus)

АНТИЧНЫЕ ОБРАЗЦЫ «МИРОВОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА»

ANTIQUÉ MODEL OF THE «WORLD-WIDE POETIC TEXT»

Античная мифология с ее сакральностью, нравственными установками, ритуалами послужила культураносным источником для русского миропонимания. Мифопоэтическая модель мира характеризуется символами, передающими знаковые комплексы. В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением места и роли символа в тексте. Лексико-фразеологическая единица представляется как один из способов хранения и функционирования мифологических знаний, который привносит свет эллинизма в русский язык.

Antique mythology with its sacrality, moral directions and rituals served as a culture-bearing source for the Russian world outlook. The world's mythopoetic model is characterized by symbols delivering sign complexes. The article deals with issues related to defining the place and role of symbol in the text. A lexical-phraseological unit is considered to be one of possible ways of storing and functioning of mythological knowledge that brings the light of Hellenism into the Russian language.

Ключевые слова: античный символ, «мировой поэтический текст», лексико-фразеологическая единица, прямая цитация, аллюзия, сжатие сюжета.

Key words: antique symbol, «world-wide poetic text», lexical-phraseological unit, direct quotation, allusion, compression of subject.

Античность как система смысловых универсалий, вступая во взаимодействие с архетипами русской культуры, оказывает влияние на формирование языкового сознания ее носителей. В ней видится сохранившаяся ценность, источник исторических, общекультурных значений, источник эмоционального воздействия. «Эллинизм – это сознательное окружение человека утварью, вместо безразличных предметов, превращение этих предметов в утварь, очеловечивание окружающего мира, согревание его тончайшим телеологическим теплом. ... Эллинизм – это всякая печка, около которой сидит человек и ценит ее тепло, как родственное его внутреннему теплу. ... Наконец, эллинизм – это система в бергсоновском смысле слова, которую человек разворачивает вокруг себя, как веер явлений, освобожденных от временной зависимости, соподчиненных внутренней связи через человеческое я» [Мандельштам, 1991, с. 254].

Обращение к античности в письменном тексте имеет свою историю и особенности, переживает периоды подъема и спада. «Мифологическое мышление может отбросить свои прежние устаревшие формы, может адаптироваться к новым со-

циальным условиям, к новым культурным поветриям. Но оно не может исчезнуть окончательно» [Элиаде, 2005, с. 7]. Временем подлинного возрождения античности в русской литературе А.И. Белецкий называет вторую половину XVII в., когда возрастающая нужда в людях, которые могли бы способствовать повышению уровня культуры, вызвала приглашение в Москву украинцев и белорусов, воспитанников Киево-Могилянской коллегии, сведущих в греческом и латинском языках, когда античность все крепче срастается с культурным движением, проникает в литературу, в искусство (Епифаний Славинецкий, Симеон Полоцкий, Дмитрий Ростовский, Стефан Яворский, Феофан Прокопович и другие современники и деятели Петровской реформы) [Белецкий, 1961, с. 176]. Подчеркивая гуманизирующее значение античного наследия, В.Г. Белинский отмечает в обаятельном мире древности зерно всего великого, благородного, доблестного, потому что основа жизни античного наследия – гордость личности, неприкосновенность личного достоинства [Белинский, 1956, с. 52].

Установление роли и места древних образцов в языковом сознании, в художественном познании мира, соучастии в созидательных социальных процессах, совершенствовании морали и нравственности представляет собой важную исследовательскую задачу.

Свидетельствами возрождения древности являются античные образцы, обнаруживаемые в русскоязычных художественных текстах, – мотивированные элементы, включенные в канву повествования, которыми для нас являются античные символы. Благодаря языковой закреплённости в имплицитной семантике античных символов знания прошлого хранятся в социально-культурно-исторической памяти. Оживляясь в искусстве (в литературном творчестве, в частности), символы подчеркивают историческую преемственность мифа и современности.

Особенностью античного символа является то, что таковым становится языковой знак, обозначающий объект, персону мифа как реалию, наделенную символической функцией, т.е. функция символического типа содержится в самой реалии. Функции реалии древнегреческого мифа формируют значение символа как элемента культурного кода, представленного в языке вербальным знаком. Исследуемые материалы содержат прямое указание через античный символ на связь с *мировым поэтическим текстом*. «М и р о в о й п о э т и ч е с к и й т е к с т», пишет Т.В. Цивьян, формировался по некоторым закрытым и трудно выявляемым критериям – в него прежде всего включалось то, в чем ощущалась необходимость момента. При составлении «мирового поэтического текста» выдвигались как первостепенные требования духовной созвучности и близости, создающие ощущение преемственности и повторения. Кроме того, вводилось требование интенсивности: в «мировой поэтический текст» включалось ограниченное число признанных шедевров, главным образом европейской литературы, и не только широко известных, но почти хрестоматийных, т.е. стоящих вне моды и вне какой бы то ни было экзотики [Цивьян, 1989, с. 29].

Понимание и утверждение неисчерпаемости лучших образцов, общеизвестных именно оттого, что они лучшие, но при этом не ставших тривиальными, следует поставить в заслугу акмеистам. «Акмеистический ветер перевернул страницы класси-

ков и романтиков, и они раскрылись на том самом месте, какое всего нужнее было для эпохи» [Мандельштам, 1991, с. 258]. Книжность, ориентированность на другие тексты, тоска по мировой культуре декларировались акмеистами как рабочие инструменты понимания, прочтения стихов. В установке акмеизма на сопоставление собственного творчества с литературно-художественными образцами, т.е. с некоторыми фрагментами «мирового поэтического текста», в который входили или который повторяли и тексты самих поэтов, «утверждалась идея “вечного возвращения” поэзии, действующей через время и пространство, поэзии, где любой текст может восприниматься одновременно как “свой” и как “чужой”» [Цивьян, 1989, с. 29].

Образцами «мирового поэтического текста» являются античные подтексты в составе единиц лексико-фразеологического типа, выраженные мотивированными символами. Мотивация символа лежит вне произведения в мифе как мотивирующем тексте, который является подтекстом данного (анализируемого) текста. Мотивацией, отмечает К.Ф. Тарановский, разгадкой непонятого в тексте или непонятого текста становится цитата, рассматриваемая не в психологических терминах *воздействие, впечатление* или *подражание*, но как явление семантическое. По словам О. Мандельштама, цитата не выписка, а «цикада», которой свойственна «неумолкаемость» [Мандельштам, 1991, с. 368]. Нужно отметить, что Мандельштам принадлежит к той плеяде авторов, дающих художественный продукт, в котором проявляется умение анализировать текст так, как этого требует лингвистический анализ. «Неумолкаемость» цитаты подразумевает возможность и необходимость различных мотиваций; укорененность источника, подтекста в традиции включает в процесс цитации бесконечное число семантических сцеплений (смыслоуловительная функция цитаты) [Тарановский, 2000, с. 405]. Находки подтекстов объясняют так много, что побуждают к новым поискам.

Одним из способов хранения и функционирования мифологических знаний, которые приносят свет античности в русский язык, представляется лексико-фразеологическая единица с ключевым компонентом – символом. Материал, в семантике которого нашли отражение мифы как мотивирующие тексты, позволил выделить лексико-фразеологические сочетания двух типов: 1) устойчивые (социально обработанные) фразеологические единицы (фразеологизмы): *ахиллесова пята, ящик Пандоры, нить Ариадны, между Сциллой и Харибдой, авгиевы конюшни, гордиев узел, прокрустово ложе, пламень Прометея, огонь Прометея, троянский конь, подвиг Геракла, свирель Аполлона, трезубец Нептуна, яблоко раздора, рухнуть/(с)катиться в тартарары, кануть в Лету, панический страх, титанический труд, объятия Морфея, Муза Дальних Странствий, титаническая борьба, комплекс Нарцисса, эдипов комплекс, химерические идеи, химерическое учение* и др.; 2) неустойчивые единицы, в которых намечаются фразеологические тенденции – лексические локализации с аналитическим типом значения.: *испытать из Леты, титаническое мероприятие, прочь от Трои пылающей, отнять мою Трои, пришествие Астреи, тиски постылого Эреба, сумрак Эреба, прихоть Айсы, взбалмошенная Айса, заговор Лисистраты, блуждающая Елена, дыхание небесной Афродиты, океана дочь, жрецы Фемиды, безумство Мельпомены, клянусь Мельпоменой, пир Мнемозины, перебран-*

ка Камен, хор Аонид, Ахиллес, припадающий на пятку, Ахиллес – обреченный человек, Ахиллес догонит черепаху, наш Ахилл, Ахиллы и Антиной из состава русского офицерства, Антиной-адъютанты, наш Антиной, капитан Улисс, Одиссей современного флота, новая Аврора, послужить Гименеем, верховный Эфир, эфирные голоса, умирающий сфинкс, христианские нимфы, вакханическая идиллия, вакханическое упоение, сраженные Бахусом, Дионисовы чаши, вещая Кассандра, жестокое предвиденье Кассандры, качества Пенелопы, новые Диоскуры, казнь Прометеева, Орфеев путь, ветер Орфея, Эрот жестокий, дорога бога Эрота, источник Артемиды, усталый Сизиф, плач Андромахи, глаз Горгоны, осенить лаврами чело, сестры Фэтона, сила Геракла, левые Геркулесы, паническая реакция, аполлиническая натура, пушкинский аполлонизм, Аполлон российский, Аполлон коснулся чела, примет бог Посейдон, голиштинский Зевс, олимпийство туняядце, режущие углы Сциллы и Харибды, губительное пение Сирен, взгляд сатира, друг Полидевк и др. Таким образом, единицами фразеологического типа являются «сочетания слов (непредикативные и предикативные), которые воспроизводятся в речи в соответствии с узусом употребления – фразеологизмы» [Телия, 1996, с. 58], а также «лексические коллокации с аналитическим типом значения» – фразеологические сочетания, в которых хотя бы один из компонентов выступает в своем «свободном» значении «и при этом он выполняет роль семантически ключевого, т.е. предопределяет семантическое прочтение связанного с ним по смыслу и по форме другого компонента (или компонентов)» [Телия, 1996, с. 65]. Лексические коллокации представляют собой сочетания лексико-фразеологического типа, в которых античный символ выступает как семантически ключевой смыслопорождающий компонент.

Античный символ создает «аномальную» коммуникативно-прагматическую ситуацию, при которой языковая аномальность воспринимается идиоматично. Обоснованием идиоматичной интерпретации адресатом высказывания служит «постулат об идиоматичности» как важнейшем принципе обыденной коммуникативности Дж. Сёрля: «Говори идиоматично, если только нет особой причины не говорить идиоматично» [Сёрль, 1986, с. 215]. Если рассматривать данную максиму применительно к исследуемым лексическим коллокациям с аналитическим типом значения (*синдром Феникса, пьяная Айса, геркулесовы столбы цинизма, камни Полифема, грех Прометей* и др.), то суть сводится к следующему: при наличии символа нарушается языковая и коммуникативная конвенциональность высказывания; в силу этого оно интерпретируется как косвенный речевой акт, так как прямая интерпретация приведет к неинформативности.

Единицы лексико-фразеологического типа, посредством символа связанные с мифопоэтическими дискурсами, могут представлять собой разные виды цитаций: прямую цитацию (*ахиллесова пята, ящик Пандоры, геркулесовские столбы, между Сциллой и Харибдой, авгиевы конюшни, гордиев узел, прокрустово ложе, пламень/огонь Прометей, троянский конь, подвиг Геракла, сила Геракла, свирель Аполлона, трезубец Нептуна*); аллюзии к мифу через включение в сочетание одного-двух слов (*кануть в Лету, титаническое мероприятие, синдром Феникса, панический страх, паническая реакция, рухнуть/(с)катиться в тартарары*); «сжатие сюжета» (*яблоко*

раздора, пришествие Астреи, океана дочь, прочь от Трои пылающей, отнять Трои, тиски постылого Эреба, дары данайцев, прихоть Айссы, заговор Лисистраты, блуждающая Елена) и др. Общий смысл таких выражений понятен благодаря наличию античного символа как вербального и вербализуемого прецедентного феномена в составе фразеологизма, смысл которого знающими ассоциируется с мифом.

Прямые цитации, относясь к социально обработанным, способным к рекуррентному возобновлению единицам, непосредственно указывают на миф, и их правильное понимание требует от носителя языка знания мифологического текста. Такой тип фразеологизмов в силу социальной обработанности не нуждается в особой интерпретации. Аллюзии и сжатые тексты – неустойчивые единицы, в которых фразеологические тенденции только намечаются. Хотя они не являются устойчивыми, но являются лексическими коллокациями с аналитическим типом значения в плане их использования автором в тексте. Данный тип сочетаний содержит закодированные мифы и требует интерпретации. Источником культурно-национальной интерпретации лексических коллокаций для нас является символ, а также слова и словосочетания, получающие символическое прочтение. В современном сознании живет античный символ, за которым стоит миф и смысл которого сформирован метафорическим мифопоэтическим мышлением. Классический идеал наполняется новой жизнью в современном художественном тексте, где выявляются новые смыслы и обоснования, определяя тем самым место античности в современности. Античность дает культурные образцы (модели), в виде которых осуществляется передача традиции во времени, от поколения к поколению.

Возрождение античности наступает во времена перемен, кризисов, испытаний. Это можно объяснить тем, что в исторически отмеченные периоды меняются культурные ценности и смыслы, идеалы и идеи, образы и картины мира. Умирание культуры может быть вызвано двумя причинами: «национальным мазохизмом» (отрицанием своей ценности как нации) и «ущемленным патриотизмом» (бескультурными формами национализма) [Лихачев, 2006, с. 104].

Наука не может полностью вытеснить мифологию прежде всего потому, что наука не разрешает такие общие метафизические проблемы, как смысл жизни, цель истории, тайна смерти и т.п., а мифология претендует на их разрешение. Миф исключает неразрешимые проблемы и стремится объяснить их через разрешимое и понятное. «Познание вообще не является ни единственной, ни главной целью мифа. Главная цель – поддержание гармонии личного, общественного, природного, поддержка и контроль социального и космического порядка» [Мелетинский, 1998, с. 419; с. 251].

Когда наше художественное мышление, подчеркивает Д.С. Лихачев, теряет умение понимать символы, теряется и умение «читать» иконологические системы (семантику искусства) и воспринимать их в свете «эстетического климата» эпохи их создания [Лихачев, 1998]. Без исследования символа многие эстетические теории и даже целые философские системы исторического прошлого не могут быть глубоко поняты и достаточно правильно изложены [Лосев, 1973]. В символах закодировано знание прошлого, сквозь призму которого видится не только настоящее, но предопределяется будущее.

Реформы, революции, кризисы, в том числе, кризисы ценностей, социальные перевороты несут с собой новые традиции, новые нормы, новые установления в области всей жизни, в области науки и искусства, затмевая героику античности. Когда цивилизация обгоняет моральное развитие, для осмысления жизни личной и общественной, оценки нового, переосмысления старого необходима движущая сила, какой является отраженное в нашем языковом сознании античное наследие как источник идейных форм и ощущения исторического времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Белецкий А.И.* Русская литература и античность / А.И. Белецкий // Взаимосвязи и взаимодействие национальных литератур. М. : Наука, 1961. С. 174–179.
- Белинский В.Г.* Полное собрание сочинений / В.Г. Белинский. Т. 12. М. : Изд-во АН СССР, 1956.
- Лихачев Д.С.* Поэзия садов. К семантике садово-парковых стилей. Сад как текст / Д.С. Лихачев. М.: «Согласие», ОАО «Типография “Новости”», 1998. 356 с.
- Лихачев Д.С.* Избранное. Мысли о жизни, истории, культуре / Д.С. Лихачев; сост., подгот. текста, вступ. ст. Д.Н. Бакуна. М. : Рос. фонд культуры, 2006. 336 с.
- Лосев А.Ф.* Логика символа / А.Ф. Лосев // Контекст 1972. Литературно-теоретические исследования: сб. ст.; редкол.: А.С. Мясников [и др.]. М.: Наука, 1973. С. 182–217.
- Мандельштам О.* О природе слова / О. Мандельштам // Собр. соч.: в 4 т. М.: «ТЕРРА» – «TERRA», 1991. Т. 2. С. 241–259.
- Мандельштам О.* Разговор о Данте / О. Мандельштам // Собр. соч.: в 4 т. – М.: «ТЕРРА» – «TERRA», 1991. Т. 2. С. 363–413.
- Мелетинский Е.М.* Миф и двадцатый век / Е.М. Мелетинский // Избр. ст. Воспоминания / Е.М. Мелетинский; Рос. гос. гуманитар. ун-т, Ин-т высш. гуманитар. исслед.; отв. ред. Е.С. Новик. М., 1998. С. 419–426.
- Сёрль Дж.* Косвенные речевые акты / Дж. Сёрль // Новое в зарубеж. лингвистике; общ. ред. Б.Ю. Городецкого; сост., вступ. ст. И.М. Кобозевой, В.З. Демьянкова. М.: Прогресс, 1986. Вып. 17: Теория речевых актов. С. 195–222.
- Тарановский К.Ф.* О поэзии и поэтике / К.Ф. Тарановский; сост. М.Л. Гаспаров. М.: Языки рус. культуры, 2000. 432 с.
- Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологич. аспекты / В.Н. Телия. М.: Школа «Языки рус. культуры», 1996. 288 с.
- Цивьян Т.В.* Античные героини – зеркала Ахматовой / Т.В. Цивьян // Литератур. обозрение. 1989. № 5. С. 29–33.
- Элиаде М.* Аспекты мифа / М. Элиаде; пер. с фр. 3-е изд. М.: Акад. проект; Парадигма, 2005. 224 с.

Сабитова З.К.

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

Z. Sabitova

The Kazakh national university of al-Farabi
Almaty (Kazakhstan)
University of Helsinki
Helsinki (Finland)

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЕВРАЗИЙСКАЯ КУЛЬТУРА В КАЗАХСТАНЕ

RUSSIAN LANGUAGE AND EURASIAN CULTURE IN KAZAKHSTAN

В статье рассматриваются особенности русского языка в Казахстане, обусловившие его отличия от русского языка в России, анализируются заимствования в русском языке, возникшие под влиянием казахского языка и культуры, национально-специфические концепты, вербализированные в русском языке и характеризующие евразийскую ментальность.

The article researches the features of Russian language in Kazakhstan, which have caused it differences from Russian language in Russia. It analyzes borrowings in Russian, which has appeared under the influence of Kazakh language and culture, national-specific concepts, verbalized in Russian and characterized Eurasian mentality.

Ключевые слова: русский язык в Казахстане и России, заимствование слов, концепт.

Key words: Russian language in Kazakhstan and in Russia, the borrowing of words, concept.

Русский язык в Казахстане – это общение в среде носителей русского языка вне русского лингвокультурного пространства [Прохоров, 2007, с. 559]. Вместе с тем он сохраняет весь объем функций: по-прежнему используется как средство кумуляции и приобретения разнообразной информации, идеологического воздействия, средство и объект образования, составная часть духовной культуры казахстанского общества и мощное коммуникативное средство. Ведение документации осуществляется на казахском и русском языках; в учебных заведениях русский язык является обязательным учебным предметом и входит в перечень дисциплин, включаемых в документ об образовании.

В последнее время ученые говорят о национальном варианте русского языка, употребляемого в странах СНГ, в том числе в Казахстане. Известны варианты английского языка (британский, американский, австралийский и др.). Исследователи отмечают, что эти варианты, будучи формой адаптации единого литературного языка к тем или иным инациональным условиям, потребностям и традициям, имеют различия на всех уровнях языковой системы. Некоторые исследователи привлекают данные лексико-фразеологического уровня русского языка, непосредственно свя-

занного с реальностью, вследствие чего наиболее ярко представляющего особенности русского языка Казахстана, и на основе этого делают выводы о том, что русский язык в Казахстане является национальным вариантом полинационального русского языка [Журавлева, 2007, с. 12].

Влияние одного языка на другой язык обнаруживается прежде всего на лексическом уровне. Так, беспрецедентное распространение английского языка в мире приводит к интенсивному заимствованию разными языками слов и выражений из английского языка, к тому же заимствуются и некоторые черты англо-американского менталитета, моральные ценности, традиции и нормы поведения. Это является естественным результатом языковых и культурных контактов, однако не позволяет считать один язык вариантом другого языка.

Различия русского языка в Казахстане и российского русского языка касаются только лексического уровня – в основном это заимствования из казахского языка, обозначающие казахстанские реалии, фонетический и грамматический же уровни языковой системы не затронуты.

Э.Д. Сулейменова, возражая против признания русского языка в Казахстане казахским вариантом русского языка, подчеркивает, что для того чтобы столь неоднородные в языковом отношении носители русского языка сформировали собственный вариант русского языка, нужны более сильные предпосылки, чем просто длительные, массовые и интенсивные языковые контакты. Чтобы признать русский язык в Казахстане национальным вариантом, необходимо действие, помимо массовости и длительности взаимодействия с основным языком и культурой данного ареала, и других факторов: особые социолингвистические характеристики его носителей, изолированность языка, своеобразие коммуникативных условий, позволительность отклонений от стандарта и нормы, кодифицированность нового языкового образования и др. [Сулейменова, 2011, с. 102].

Однако за двадцатилетний период независимости Казахстан не стал изолированным ареалом функционирования русского языка, русский язык в Казахстане продолжает употребляться во всех формах, он не испытывает влияния территориальных диалектов (из-за их отсутствия); к тому же русский язык не кодифицирован: наблюдается графический, фонетический, морфологический, морфолого-словообразовательный разноречие [Сулейменова, 2011, с. 102, 103]. Вместе с тем русский язык в процессе функционирования в многонациональном, поликультурном Казахстане испытывает все более возрастающее влияние со стороны казахской культуры и казахского языка. Он таким образом приспособляется к потребностям носителей языков, вследствие чего неизбежно варьируется.

Рассмотрим, как в русском языке Казахстана отражается влияние казахского языка и культуры, обусловившее его отличия от российского русского языка.

Влияние казахского языка на русский получило название «диверсификация» – «казахизация». В последнее время это влияние заметно усиливается. Э.Д. Сулейменова связывает это с широким спектром происходящих в современном Казахстане процессов: 1) интенсификацией взаимодействия казахского и русского языков, обусловленного кардинальным изменением статуса и функционального состояния

государственного казахского языка; 2) принципиальными изменениями характера казахско-русского двуязычия; 3) расширением сфер и масштабов взаимодействия казахского и русского языков; большим разнообразием форм адаптации русским языком казахских слов; 5) некоторыми изменениями концептуально-ментальной картины мира, отразившейся в тематико-идеографической классификации казахизмов [Сулейменова, 2011, с. 92]

Наиболее заметно влияние казахского языка и культуры на русский язык в общественно-политической (*аким, мажлис, маслихат, оралман, асар*), социально-культурной (*жуз, дастархан, шанырак, той, айт*), бытовой (*камзол, чапан*), гастрономической (*баурсак, бешбармак, кумыс, курт, казы, шубат*), ономастической (*Озкемен, Орал*) сферах коммуникации. Эти сферы относятся к национально-специфическим, поскольку в них проявляются характер, ментальность казахстанцев, их жизненные ценности, нормы, способы освоения пространства, взаимодействия с окружающей средой и др. Так происходит приспособление языка к новым социально-политическим и культурным условиям, что обуславливает изменения прежде всего в лексике и фразеологии.

Особую группу составляют безэквивалентные слова, напр.: *бай, башлык, камзол, кобыз, кумыс, наурыз-коже, казан, кюй, малахай, тамыр, шанырак* и др., которые обычно определяются как экзотизмы, обозначающие реалии казахской традиционной культуры. Эти слова являются носителями национально-культурной информации и обычно не переводятся на другие языки, так как в другом языке для них нет слова-эквивалента. Они вошли в русский язык как знаки казахской культуры. Хотя они не приняли черты «чисто русского» слова, поскольку за ними стоят чужие, «нерусские» предметы, все же эти слова не являются варваризмами – словами, нарушающими языковую норму. К тому же при восприятии этих слов языковое сознание казахстанцев не отмечает: это «чуждое», непонятное, непривычное, для их понимания не нужна работа сознания по раскодированию смысла.

В казахстанском русском языке отмечается группа тюркизмов, особенных с точки зрения «вживания» в язык: *аким, дастархан, домбра, аксакал, оралман, токал, келин, асар* и др. В них культурная информация также воплощена в денотативном аспекте значения.

Заемствование предметов чужой культуры определяется ценностным отношением к ним, значимость, необходимость этих предметов в быту, жизни человека, потребность в них обуславливает их заимствование у другой культуры. Заимствуя казахизмы, русский язык стремится адекватно выполнять свои функции – обозначать актуальные для социокультурной ситуации реалии.

Для носителей русского языка в России эти слова являются экзотизмами, так как в них четко ощущается «чуждость» и в звуковой форме, и в содержании, казахстанцы же, независимо от национальности, воспринимают их как нечто само собой разумеющееся, поскольку это – «свое», «родное», принадлежащее миру родной культуры, поэтому не требующее усилий для понимания. При общении в рамках евразийской культуры коммуниканты имеют, помимо кода своей национальной культуры, и общий культурный код, общие морально-этические нормы, ценности,

связанные с их «месторазвитием». У собеседников отсутствует ощущение «чужеродности», инаковости партнера по общению и не происходит столкновения с иными нормами, стереотипами поведения.

Общаясь на разных языках, казахстанцы ощущают нормальность, естественность казахстанской, евразийской, культуры, поведения, воспринимают ее как нечто само собой разумеющееся. При наличии разных языков носители евразийской культуры считают казахстанскую культуру нормой, знаки этой культуры они считывают автоматически, так как она не является для них чужой, для понимания которой необходима постоянная работа сознания [Уфимцева, 2007, с. 611]. Такие знаки евразийской культуры, как *Астана*, *Байтерек*, *шанырак*, *дастархан* и др., казахстанцы считают своими.

Рассмотрим заимствованные русским языком казахские слова *баурсак*, *бешбармак*, *дастархан*, *чапан*, ставшие символами евразийской лингвокультуры.

Баурсак (каз. *бауырсақ*, «круглые или прямоугольные куски пресного или дрожжевого теста, жаренные в масле») – неперенный атрибут казахского дастархана («застолье»), к тому же это – символ гостеприимства казахстанского народа, ср.: *Участников венгерской экспедиции «От Золотого человека до Аттилы» в Кызылорде встретили традиционными казахскими баурсаками и кумысом («Время»)*. В казахской традиции баурсаки, курт (каз. *құрт*, «кисломолочный продукт, сушеный сыр») вместе с монетами разбрасывались над головами молодоженов (*шаиу*).

Ежегодно в Казахстане проводится праздник – День баурсака: *«Городской праздник «День баурсака» традиционно считается молодежным мероприятием в силу того, что он приурочен ко «Дню посвящения в студенты». Праздник... направлен на воспитание патриотизма у молодого поколения, а также распространение знаний о традициях казахстанского народа и уважения к ним»*.

Слово *баурсак* стало символом Казахстана, ср.: *Баурсак такой хороший – круглый, теплый, вкусный. Ну разве он не достоин таких почестей?! Ведь жареные солнышки – такой же символ Казахстана, как флаг и гимн, как кумыс и казы!* («Время»). Баурсак у казахстанцев вызывает такие ассоциации: 1) продукты и их свойства: *хлеб, еда, масло, мягкий, свежий, горячий, мука, вкусный, пышный, булочка, мучной, жирный*; б) традиции: *юрта, казах, Казахстан, шанырак, леген, казан, сладкий чай, Наурыз*; в) родные люди: *мама, бабушка, тетя* [Словарь евразийской лингвокультуры, 2011, с. 91].

Языковым репрезентантом лингвокультурного концепта ЧАПАН является слово *чапан* (каз. *шапан*, «традиционная казахская одежда, стеганый халат без пуговиц с поясом»). Чапан – это ценный подарок, его издревле в знак уважения дарили дорогим гостям: *В знак глубокого уважения он помимо мантии подарил почетному гостю казахский чапан, а его прелестной супруге Хьюн Ок Сон – национальный камзол и цветы («Вечерний Алматы»)*.

Символами Казахстана стали не только описанные предметы, но и другие (напр., бешбармак, кумыс, домбра), ср. контексты из газет с **казахизмами**, органично вошедшими в русский язык: а) контексты, описывающие традиции, обычаи казахов: *С городского праздника нас повели в нарядную юрту, где украшением дастархана*

стал **бешбармак** из *каспийской белуги*... (Ю. Поминов. Записки редактора); *Труженики станции гостеприимно приглашали гостей посетить их шанырак*. В национальных **юртах** предлагали традиционный **бешбармак**, румяные **баурсаки**, плов, **шубат** и **кумыс** («Литер»); б) контексты, свидетельствующие об отношении казахов к своей культуре, национальным традициям, кухне: *Ребенок, который учится за кордоном, прислал эсэмэску: «Мне, пожалуйста, привезите флаг Казахстана, казахскую музыку (**домбру**), книги на казахском, **казы**»* («Время»); *Спасибо, я вырос в ауле, люблю свой край. Если есть возможность, дайте **кисешечку кумыса*** («Караван»); *Кто они теперь – без простора казахской степи, без терпкого глотка **кумыса**, без ароматного **бешбармака**, без вековой народной мудрости, без **ночных застолий и чайных бесед?*** («Мегаполис»); в) контексты, характеризующие предметы быта, традиционные казахские блюда, напитки и др., ставшие символами Казахстана: *Брендами Казахстана вполне могут стать **казы, жая, шуужук** и другие мясные изделия – экологически чистые, превосходные по своим вкусовым качествам, доступные по цене* («Казахстанская правда»); *Наши соотечественники предлагают рекламировать в качестве национального бренда деликатесы из конины, **кумыс** и **шубат, юрту**, новую столицу **Астану, Байтерек**, межнациональное и межконфессиональное согласие, камчу, заповедные места и пр.* («Мегаполис»); *Они считаются самыми лечебными, самыми полезными. Наши **казы-карта**, наш **айран**, который используют в программе долголетия, наш **кумыс**, наш **творог*** («Мегаполис») и др.

Функционирующие в русском языке казахизмы обеспечивают коммуникативную адекватность русского языка как проявление его высокой адаптивной способности и пластичности [Сулейменова, 2011, с. 103].

Процесс вхождения в мир чужой культуры, как отмечалось, осуществляется в результате вступления в контакт с культурными предметами, распределения их, овладения деятельностью и образами сознания, которые ассоциируются с обозначающими их словами. В межкультурной коммуникации происходит обмен культурными ценностями – культурными предметами, ментальными образами культурных предметов. Описанные культурные предметы настолько гармонично вошли в русский язык, что стали средствами выражения образов сознания. При заимствовании важна потребность, побуждающая жизнедеятельность человека, и мотивы – предметы, удовлетворяющие этой потребности. То, что приложимо к материальной культуре, социальным ритуалам, институтам, в равной степени приложимо и к человеческим ценностям, идеям, отношениям, способу мышления о мире и собственной жизни в нем [Вежбицкая, 1999, с. 2].

Русский язык заимствовал слова *чапан, баурсак, кумыс, казы, бешбармак* и др., поскольку обозначаемые ими предметы приобрели практическую ценность в жизни казахстанцев. Значит, они представляют собой культурные предметы как объективированную предметную форму человеческих способностей.

Так, образованные от слова *чапан* производные обозначают традицию одаривания чапанами почетных гостей: *очапанить* («подарить в знак уважения чапан, т.е. одарить чапаном»), *чапанизация* («традиция одаривания чапанами почетных гостей»), *чапановый*, ср.: *Чапанизация Голливуда: Сигурни Уивер в Алматы приодели;*

Идея «очапанить» Сигурни Уивер пришла спонтанно, уже в дни кинофестиваля; В духе лучших традиций со словами «чапанизация у нас не отменена» аким области накинул на хрупкие женские плечи юбиляра непрременный национальный атрибут.

Г. Бельгер писал: «А чапановая градация получилась такая. В 50 лет меня очапанили дважды. В 60 лет я получил аж 32 чапана, и я несколько лет передаривал их русским и немецким друзьям. В 70 лет мои плечи укрыли три чапана. В 75 – еще три... Однажды из газет я узнал, что какая-то организация очапанила одним махом всю еврейскую делегацию – тридцать пять человек. ...Я возмутился: нельзя же так безалаберно обходиться с национальным символом. Казахский чапан – не разменная монета. Не следует одаривать каждого встречного-поперечного».

Для обозначения описанных культурных действий были использованы ресурсы русского языка – словообразовательные модели *очапанить* (ср. *одарить, осыпать (золотом)*), *чапанизация* (ср. *приватизация, транспортизация*). Употребление этих слов в речи русскоязычных казахстанцев – это употребление, связанное не просто с знанием этих казахских слов и обозначаемых ими предметов, действий, а с тем, что это – факты языка, которые определяют специфику ЯКМ казахстанцев.

Ценность бешбармака как главного казахского блюда имела следствием то, что он стал знаком евразийской культуры, ср.: *Слово «бешбармак» действительно уже прочно вошло в обиход казахстанцев. Именно под таким названием казахское национальное блюдо известно и за границей. А в Казахстане уже появились и производные слова «бешбармачить», «бешбармачный» или «беш» («Мегаполис»).*

Высокая степень освоенности казахизма *бешбармак* привела к тому, что казахстанцы – носители разных языков и культур – видят в нем модель культурного действия. Ср. образованное по модели бешбармак слово *фишбармак*: *В Атырауской области модернизировали рецепт и стали готовить «фишбармак» с семгой или белугой («Мегаполис»).*

Глагол *бешпармачить / бешбармачить* в русском языке обозначает «есть бешбармак», однако он расширил свое значение и стал называть культурное действие, связанное с застольем – дастарханом, на котором обязательно присутствует бешбармак, с ритуалом приготовления и подачи бешбармака на стол, с беседой за столом, а главное – с удовольствием, наслаждением от застолья, общения. Напр.: *Мне один агашика так и сказал: «Чего тебе не хватает – лежи дома, кушай бешпармак». А я так думаю: бешпармачить можно и на старости лет, а сейчас, пока мы молодые, надо работать («Время»).*

На казахстанском телевидении организован проект «Бешбармак-шоу», целью которого является не только состязание в приготовлении бешбармака, но и знакомство с казахскими традициями, связанными с его приготовлением и ритуалом подачи на стол.

Концепт БАУРСАК в казахстанской лингвокультуре расширил свое содержание благодаря организованному несколько лет назад Дню баурсака, который широко освещается в СМИ. Праздник направлен на воспитание патриотизма у молодого поколения, а также распространение знаний о традициях казахстанского народа и уважения к ним. Фиксация в СМИ слова *баурсак* в связи с Днем баурсака способ-

ствовала более глубокому пониманию его содержания в языке и культуре, развитие у него новых значений, ассоциаций, расширению концептуальных смыслов. Так, появилось слово *баурсачий*: *На все это баурсачье мероприятие организаторы потратили порядка 50 тысяч долларов*, ср. также трансформацию известного фразеологизма как *баурсак в масле кататься*.

Высокая степень освоенности слова *баурсак* в русском языке свидетельствует о значимости заимствованного предмета, названного этим словом, о его месте в языковом сознании казахстанцев. Попытки найти эквивалент слову *баурсак* в русском языке привели к тому, что его стали заменять словосочетаниями *казахский колобок*, *пончик*, напр.: *Под таким девизом в воскресенье в Алматы в шестой раз прошел День баурсака. Желающих полакомиться «казахскими колобками» собралось немало; Им вручили пакеты – по 25 «казахских пончиков» в каждом («Время»).*

Произошло наложение фрагментов казахской и русской картин мира. В контекстах: *«Казахские колобки» жарили в настоящих казанах под открытым небом; Съешь меня, патриот!* («Время») – отмечается переключки с известной русской сказкой «Колобок», по-казахски «Бауырсақ ертегісі». Ср.: *Катится колобок по дороге, а навстречу ему заяц: – Колобок, Колобок! Я тебя съем!* «Бір кезде оған Қоян жолығып: – Бауырсақ, Бауырсақ! Мен сені жеймін! – дейді». В заголовке статьи «*Съешь меня, патриот!*», описывающей День баурсака, отмечается трансформация ПТ «*Колобок, колобок! Я тебя съем!*» и обращение к патриоту – участнику Дня баурсака.

Специфику евразийской лингвокультуры Казахстана, выраженную в русском языке, составляют концепты, знаками которых являются слова *волк*, *гостеприимство*, *дом*, *родственник*, *степь* и др., в которых культурно значимая информация выражается в коннотативном аспекте значения. Данные слова являются лакунами, обладающими в разных лингвокультурах разными культурными коннотациями. Изучение названных концептов особенно важно, так как они внешне совпадают с концептами других культур, но различаются культурной семантикой, ролью в формировании и выражении системы ценностей.

Концепт РОДСТВЕННИК характерен для концептосферы любой культуры. Анализ словарных дефиниций лексем *родственник*, *родство* позволит выявить в содержании слова *родственник* семы: кровное родство по прямой линии, принадлежность одному роду, близость по духу и привычкам.

Концепт РОДСТВЕННИК значим в евразийской лингвокультуре, в нем выражаются такие черты национальной ментальности, как стремление к совместному труду, взаимной поддержке, сохранению культуры и истории, гостеприимство, уважение к старшим и родственникам, так как лишь семья, родственники способны передавать традиции, ценности из поколения в поколение. Родственные связи в Казахстане очень сильны: родственники всегда держатся вместе, помогают друг другу независимо от обстоятельств. К тому же для казахов очень важно мнение родственников: поступки, совершаемые вопреки мнению семьи, осуждаются. Ср.: *Есть ведь родственники, друзья, которые всегда подставят плечо; Ведь каждому нужно решить какие-то свои конкретные жизненные вопросы. В таких случаях обычно че-*

ловец сначала обращается к **родственникам**, друзьям; Это проверка семьи жениха на финансовую состоятельность: насколько трудолюбива эта семья, есть ли у них родственники, готовые помочь в трудные времена? («Мегаполис»).

Ассоциативные реакции на стимул *родственник* подтверждают сказанное: а) родственники – близкие люди: *близкий, дружный, фамильное древо, мама, сестры, семья, кровные, родители, брат, узы, кровь, родной, любимый, дядя, свекровь, мой, мамин*; б) родственники – помощь: *долг, поддержка, помощь, связи*; в) родственники – праздник: *день рождения, той, незнакомые люди, праздник, гости, в другой стране, чужой, новый, подарки, дальние, бедные, приехал, юбилей* [Словарь евразийской лингвокультуры, 2011, с. 151].

Итак, анализ концептов СТЕПЬ, РОДСТВЕННИК в казахстанской и российской культурах позволил выявить различия их образных и ценностных составляющих, обусловленных разными историческими, политическими, культурными, географическими условиями.

Таким образом, проанализированные слова представляют собой именами лингвокультурных концептов, изучение которых позволит выявить особенности евразийской ментальности и культуры. В этих концептах обнаруживается национально-культурное содержание, которое является ведущим, поскольку обуславливает ценность обозначаемой реалии евразийской лингвокультуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Валиханов Ч.Ч. Собрание сочинений. В 5 т. / Валиханов Ч.Ч. Алма-Ата: Гл.ред. Казахской советской энциклопедии, 1985. Т. 2. 416 с.
- Журавлева Е.А. Вариативность лексической системы: русский язык как полинациональный: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 0102.10. / Журавлева Е.А. Алматы, 2007. 43 с.
- Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. статей. / Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. М.: Языки славянских культур, 2005. 544 с.
- НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: www.ruscorgora.ru
- Прохоров Ю.Е. Старые вопросы нового времени: Чему учить иностранца? Проблемы взаимосвязи языка и культуры сегодня // Мир русского слова и русское слово в мире. Т.4. / Прохоров Ю.Е. София: Heron press, 2007. С. 558–563.
- Русский ассоциативный словарь. М.: Изд-во ИРЯ РАН, 1998. Кн. 5. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Ч. III. 204 с.
- Словарь евразийской лингвокультуры Казахстана / Сабитова З.К., Жанкидирова Г.Т., Складенко К.С., Шантаева Д.С., Шетиева А.Т. Алматы: Қазақ университеті, 2011. 526 с.
- Сулейменова Э.Д. Языковые процессы и политика / Сулейменова Э.Д. Алматы: Қазақ университеті, 2011. 117 с.
- Уфимцева Н.В. Психолингвистика и межкультурная коммуникация // Мир русского слова и русское слово в мире. Т.4: Язык, сознание, личность / Уфимцева Н.В. София: Heron press, 2007. С. 609–615.

Салханова Ж.Х.

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

Zh. Kh. Salkhanova

Kazakh National University named after Al-Farabi
Almaty (Kazakhstan)

СИНТЕЗ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ КАК ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

SYNTHESIS OF CULTURAL TRADITIONS AS A FORM OF CREATIVE THINKING

В статье рассматривается проблема литературного взаимодействия, диалога культур в условиях межъязыковой коммуникации. Автор отмечает, что синтез культурных традиций в творчестве казахских русскоязычных писателей обусловлен соединением национального менталитета и инонациональных культурных традиций. В статье изучаются современные подходы к проблеме исследования, взгляды российских, казахстанских, западных ученых. Анализируется явление художественного билингвизма, его истоки и современное состояние. Прослеживается связь явлений маргинальности, ментальности, формирующих особые формы художественного сознания в творчестве современных казахских писателей.

In this article consider the problem of literary interaction, dialogue of cultures in a cross-language communication conditions. The author notes that the synthesis of cultural traditions in the works of Russian writers of the Kazakh national mentality caused compound and other national cultural traditions. In article learning modern methods of search problems, Russian, Kazakh, West scientists's views. Also analyzed the phenomenon of bilingualism art, its origins and current status. The connection of phenomena marginality mentality traced formed a special form of artistic consciousness in the works of modern Kazakh writers.

Ключевые слова: культура, литература, национальное самосознание, менталитет, маргинальность, художественный билингвизм.

Key words: culture, literature, national identity, mentality, marginality, artistic bilingualism.

В развитии каждой национальной литературы, так же как и в творчестве отдельного писателя, чрезвычайно велика роль тех художественных традиций, которые накоплены и закреплены в культуре этого народа на протяжении многих лет. Эти традиции – важнейший компонент литературного процесса. Вместе с тем, очевидно, что характерные черты любой национальной литературы обусловлены не только внутринациональными факторами ее становления, но и особенностями ее внешних связей, поскольку развитие национальной литературы неизбежно включает в себя в той или иной мере и ее обогащение внешними импульсами.

Политические и социально-экономические перемены в постсоветском обществе, произошедшие в конце XX – начале XXI веков, позволили выявить серьезные проблемы в области национальных и межнациональных отношений. В XXI столетии

межкультурный диалог стал острее ощущаться как насущнейшая потребность всего общества. Всплеск национального самосознания у многих этносов, проживающих в странах постсоветского пространства, выразился в движении по возрождению национальной культуры, активном развитии межкультурного диалога.

В основе диалога культур лежит сохранение этнической самобытности каждого народа при взаимодействии разных цивилизаций, искусств и литератур. В этой связи большой интерес вызывает сравнительное изучение литератур полиязычных многонациональных стран, которое дает возможность глубже понять историческое место и современное состояние каждой национальной литературы, ее истоки, становление, традиции и новаторство.

В условиях обновления многонационального культурного пространства Казахстана перед литературоведением с новой остротой встала проблема переосмысления межнациональных литературных отношений с учетом социально-общественного становления народов, их религиозного мирозерцания, языковых реалий, а также выявления новых путей и форм соприкосновения литератур в полиэтническом государстве.

Современный процесс глобализации мира, с одной стороны, объединяя народы в общественно-экономической деятельности, ускоряет научно-технический прогресс, разрушая исторические барьеры, а с другой – несет угрозу стирания этнического и культурного своеобразия. Стремление к общему, цельному, одинаковости для всех, вступает в противоречие с необходимостью сохранения неповторимости, индивидуальности культуры того или иного народа. В связи с тем, что эти явления имеют тенденцию к усилению, проблема диалога культур приобретает насущное значение. Каждая национальная культура стремится к самоидентификации, сочетает ценности родовой и многонациональной принадлежности. Кроме того, проблема межнационального культурного сотрудничества закономерно обуславливает усиление интереса к проблеме взаимодействия и взаимовлияния национальных культур, литератур в новую историческую эпоху.

В современном мире все более дают о себе знать интегрированные культурные образования, возникающие вследствие поступательной эволюции цивилизаций, ускоренного развития коммуникативных связей, диффузных межнациональных процессов, усиливающейся миграции народов, взаимопроникновения и слияния культур. Мы говорим сегодня о культуре в целом европейской, азиатской, африканской, латиноамериканской, хотя каждая из них внутри себя чрезвычайно национально мозаична. Иначе говоря, одновременно с процессами дифференциации нарастают интегративные процессы, в известной степени, нивелирующие национальные различия в культуре. Такова историческая закономерность, результатом которой является феномен маргинальности, когда человек не может со всей определенностью отнести себя к конкретной культуре.

Естественно, что наиболее велик слой маргиналов в транскультурных странах, например, в США – стране эмигрантов. В современной России и Казахстане в условиях многонационального состава населения, разнородных традиций и обычаев, би-и-полигlossии, нарастающих миграционных процессов человек все чаще оказыва-

ется на границе, пересечении разных культур, когда национальное взаимодействует с инонациональным, образуя своеобразное единство. В этой связи сегодня мы являемся свидетелями такого явления, когда человек в силу разных обстоятельств не укоренился в культуре своих предков (включая родной язык, обычаи, традиции), успешно вошел в культуру близкую или совершенно инородную.

На постсоветском пространстве, в том числе и в Казахстане, такое явление имеет место быть и в значительной степени объясняется все еще сильным влиянием русского языка, который был вторым родным для многих нерусских. Сложившиеся как личности под воздействием русскоязычной культуры, они в то же время осознают себя этнически иными, нерусскими. Особенно ярко это проявляется в судьбе и творчестве билингвальных личностей. Так, в национальном и художественном сознании возникает ощущение «пограничности», «двойственности», приводящих к маргинальности мироощущения, сознания, «двойному культурному коду».

Что мы имеем в виду, когда говорим о маргинальности? Каково значение данного термина? Каких критериев следует придерживаться, определяя явление маргинальности? Понятие маргинальности в научной литературе появилось сравнительно недавно и связано с именем американского социолога Р. Парка.

В словарных статьях термин имеет значение – периферийность, «пограничность» какого-либо (политического, нравственного, духовного, мыслительного, религиозного и проч.) явления социальной жизнедеятельности человека по отношению к доминирующей тенденции своего времени или общепринятой философской или этической традиции. Отчасти такое толкование термина объясняется буквальным переводом с латинского *marginalis* – расположенный на границе, у края. Отсюда сложилось первоначальное понимание социокультурной неопределенности соответствующего слоя людей как своего рода отшельников от «своей» культуры. По мере распространения понятие маргинальности без всяких на то оснований стало употребляться с явным оценочно-негативным оттенком. Феномену маргинальности в той или иной степени придавался акцент чуждости, беспочвенности, культурной ущербности. Причина этого, вероятнее всего, кроется в идеологизации национально-культурных ценностей. Если человек в полной мере не вписывается в контекст приоритетного для данного сообщества культурной ориентации, выпадает из него – значит, он маргинал.

Позднее сам Р. Парк и его последователи стали рассматривать явление маргинальности более широко и пришли к выводу о том, что маргинальная личность воплощает в себе новый тип культурных отношений, складывающихся на новом уровне цивилизации в результате глобальных этносоциальных процессов. «Маргинальный человек – это тип личности, который появляется в то время и том месте, где из конфликта рас и культур начинают появляться новые сообщества, народы, культуры. Судьба обрекает этих людей на существование в двух мирах одновременно; вынуждает их принять в отношении обоих миров роль космополита и чужака. Такой человек неизбежно становится (в сравнении с непосредственно окружающей его культурной средой) индивидом с более широким горизонтом, более утонченным

интеллектом, более независимыми и рациональными взглядами. Маргинальный человек всегда более цивилизованное существо»[Оганов, 1999, с. 64].

Ключевой в определении маргинала представляется характеристика – «внесистемный». Маргинал вне социальной структуры, т.е. не принадлежит к тем элементам и социальным группам, отношения между которыми определяют характер общественного целого. Отсюда и не вполне ясна роль этого явления в культуре. В художественной культуре он вне основных для нее художественных направлений, вне основных типов художественного мышления и языка. Как таковой, маргинал не принадлежит ни к господствующей, ни к основным оппозиционным группам и субкультурам.

Определенные критерии существуют лишь в отношении системных элементов культуры. Есть нормы мышления, поведения, языка и в господствующей культуре, и у «системной оппозиции». Согласно этим нормам, культурные феномены оцениваются нередко противоположным образом. И тем не менее, в соответствии с определенными ценностями, нормами и логикой той или иной субкультуры. Для маргинала же, для маргинальных явлений, по определению, надежного критерия нет. Ибо система в этом случае оценивает внесистемное явление.

На наш взгляд, трактовка маргинальности как некоторой культурной дезориентации неточна и преждевременна. Зачастую маргинал просто не в полной мере принадлежит какой-либо культуре, сообществу. Нередко он находится на пересечении разных культур и создает высокие творения вне сколько-нибудь определенных национальных координат. На наш взгляд, маргинал и маргинальность должны восприниматься как понятия безоценочные. Это ни хорошо, ни плохо. Ибо может быть и «хорошо», и «плохо». Сама постановка вопроса о том, хорошо это или плохо, некорректна. Не имеет данное слово и постоянного денотата – обозначаемого им конкретного предметного содержания. То, что сейчас внесистемно, завтра может войти в систему. То, что сегодня системно и даже господствует, завтра, возможно, окажется на обочине и социальной структуры, и художественной культуры. Таковы законы и закономерности философии, находящие свое отражение и в сфере литературы.

Некоторые исследователи считают, что маргинал – тот, кто отстал и тот, кто опередил. Он может быть атавизмом отжившей уже культуры, ее ценностей, мышления и языка. И может быть человеком будущего, чьи творения, не понятые и не принятые современниками, могут войти в основание грядущей культуры. Отсюда и функции маргинала в культуре: он ее или консервирует, или развивает, или разлагает. В первых двух случаях маргинал нужен человечеству. Маргинал как «человек будущего» нужен культуре и такие, как он, «на обочине» культуры наработывают новые принципы мышления, поведения, ценности и язык, нужные следующим поколениям, которые «откроют» своих предшественников и воздадут им должное [Тернова, 2006, с. 120]. В изложенном контексте становится очевидной попытка выйти за рамки негативного понимания феномена маргинальности. Представляется, что с течением времени это явление будет определено объективно, но то, что маргинальность расширяет свои рамки, проникая в художественное сознание, очевидно уже сейчас.

На наш взгляд, одним из «позитивных» фактов развития феномена маргинальности в условиях современного Казахстана представляется явление художественного

билингвизма, когда двуязычные авторы создают свои произведения на двух языках. Несомненный научный интерес представляет реализация синтеза культур в творчестве писателей разных национальностей, то, каким они видят Казахстан, каким воссоздают образ мира. Сегодня мы с полным правом говорим о таких феноменах, как русскоязычный писатель, двуязычие, художественный билингвизм.

К какой литературе должен быть отнесен немец, родившийся в Казахстане и пишущий стихи на русском языке, – к немецкой, русской или казахстанской? К какой литературе должен быть отнесен этнический казах, пишущий на русском языке, – к казахской или русской? Таким же вопросом можно задаться, задумываясь над творчеством казахстанских корейцев, белорусов, украинцев, болгар. Их объединяет Отечество – место рождения и проживания, русский язык, и вместе с тем каждый осознает свою национальную принадлежность, связь с исторической родиной, традициями, «материнскими» корнями.

Примечательны в этом смысле слова композитора А. Шнитке, который отмечал: «Я все время вижу висящий передо мной вопрос. Ищу ответ на него, но пока не нашел. И вопрос этот связан с тем, что, не будучи русским по крови, я связан с Россией, прожив здесь всю жизнь. С другой стороны, многое из того, что я написал, как-то связано с немецкой музыкой и с идущей из немецкого логикой, хотя я специально и не хотел этого». О маргинальном сознании личности, оказавшейся за пределами своей исторической родины, и возможностях его преодоления пишет казахстанский писатель поколения сорокалетних Александр Кан. Его роман «Треугольная земля», книги «Сны нерожденных», «Обретенный шаман» получили высокую оценку критиков и читателей.

В новейшей истории казахской литературы и культуры все более заметна роль этнических казахов, пишущих на русском языке, – О. Сулейменова, Б. Джандарбекова, С. Санбаева, Р. Сейсенбаева, Б. Каирбекова, Б. Кенжеева, Б. Канапьянова, А. Алимжанова, С. Санбаева и других поэтов и писателей. Художественный билингвизм, воспринимавшийся несколько десятилетий назад как нечто необычно экспериментаторское, в наши дни приобрел статус общепризнанного оригинального эстетического явления.

Маргинальность в творчестве этих авторов отражается в мировосприятии, на тематическом, сюжетном, образном уровнях. Знакомство с их книгами рождает различные вопросы, при этом, как нам кажется, важно думать не о том, как «поделить», а о том, чтобы правильно оценить, не упустить и поддержать уникальное явление современной литературной и общественной жизни. Здесь правомерно говорить об особой художественно-эстетической парадигме – внациональной по своей основе. Общечеловеческое проявляется, в определенном смысле, через космополитическое. Проявление национального в таком искусстве своеобразно, что не исключает его существования. В подобных случаях причастность художника к мировой культуре практически не опосредуется культурой национальной.

Много лет назад молодой О. Сулейменов так сказал о своей книге «АЗиЯ»: «Я впервые заявил, что «Слово о полку Игореве» было написано для двуязычного читателя двуязычным автором. Допустим, русским, который владел и тюркскими язы-

ками. Значит, на Руси тогда существовал билингвизм. Я попытался это доказать, опираясь на данные многих древнерусских источников. В советской исторической науке считалось, что в русский язык за время половецкого и татаро-монгольского нашествия попало всего несколько тюркских слов, таких как аркан или кумыс. Я же говорил о невидимых тюркизмах, которые всегда считались русскими. Вот это и потрясло академиков. Я, как ни странно, оказался первым двуязычным читателем „Слова о полку Игореве”» [Сулейменов, 1975, с. 7].

Сейчас, сквозь призму прошедшего времени слова поэта понимаешь как предвидение, предвосхищение значимости билингвизма в истории литературы и культуры в целом. В настоящее время ученые и культурологи рассматривают художественный билингвизм как концептуальное явление. Так, В.В. Бадиков утверждает, что «Творчество писателей – билингвов (обычно называемых у нас «русскоязычными») – явление мирового масштаба, объективный «литературный факт», вклад их в национальную и мировую литературу по-своему неоценим. Спор идет лишь о том, к какой национальной культуре их относить, считать ли критерием национальной принадлежности язык творчества или художественное видение, ту картину мира, которая возникает в их произведениях» [Бадиков, 1996, с. 140]. Исследователи, анализируя своеобразие художественного билингвизма, выделяют характерные черты, классифицируют по группам.

Ч.Г. Гусейнов выделяет целый ряд типов художественного билингвизма, среди которых отмечает и такой, как «творчество лишь на русском языке, которое причисляется к национальной литературе». Говоря, в частности, об О. Сулейменове, исследователь рассуждает: «Конечно, если стать на точку зрения определения творческой принадлежности к той или иной литературе только по языку, то следует считать национальных писателей русскими писателями, разрабатывающими национальную тематику. Но если принять к сведению, что они знают национальный язык, отображают как бы изнутри национально-специфическое и своеобразное, что взгляд их на предмет исследования вбирает в себя всю сложную систему нравственно-психических традиций, характеризующих духовный склад нации и находящихся проявление в их творчестве, то мы должны признать, что О. Сулейменов – писатель все же казахский» [Гусейнов, 1972, с. 315].

М. Каратаев, размышляя о феномене О. Сулейменова отмечал: «Твори Сулейменов на казахском языке, он был бы лишен возможности писать с тем блеском и с теми тончайшими нюансами, какие находит он в богатейшем русском языке. Сулейменов хочет говорить «Во весь голос», и эту возможность в теперешних условиях предоставляет ему русский язык» [Каратаев, 1987, с. 454]. В известном смысле это справедливо, ибо, как бы ни были великолепны те или иные лирические произведения на языке автора, иноязычный читатель оценит их по достоинству лишь в случае художественно полноценного перевода. Трудности же перевода стихотворений в иноязычную систему хорошо известны, этой проблеме посвящено немало литературы. Сулейменов же, по остроумному суждению, С. Рассадина, «сам себе перевод».

Характеризуя философские основы художественного билингвизма, Г.Д. Гачев, в свое время, подчеркивал, что «двуязычие – это диалог двух мировоззрений, систем

мира, обуславливающий стереоскопичность зрения, объемность мышления. Ч.Т. Айтматов также отмечал, что опыт другого языка с большим «литературным стажем» и стоящей за ним культуры постоянно присутствует и помогает исподволь, самопроизвольно, как бы невидимо раздвигать рамки видения; что «обращаясь к русскому языку как к форме художественной практики, как к форме создания литературных произведений, национальные писатели развивают не только традиции русской, но и своей национальной литературы и культуры» [Айтматов, 1969, с. 33].

А что же сами писатели и поэты? Какова их позиция? Каким образом они объясняют наличие «двойного культурного кода» в своем творчестве? Как они трактуют специфику инонационального в национальном сознании? Обратимся к дневниковым записям одного из видных русскоязычных казахских писателей Мурата Ауэзова. Он пишет: «Пишу на русском языке, но не по-русски. Мой русский язык – неприятный, маленький костер, огня которого вполне достаточно, чтобы высветить определенный объем информации и лица собеседников. Русским языком творить казахское вольное слово попытка возможна, твердая решимость моя в том убеждает, но и сложна, хотя бы потому, что этот язык всегда ощущается мною как чуждый, способный выразить мое ожесточение, но не любовь, не чувства нежные, глубоко интимные, незащитные в своей откровенности. Всегда находились, а порою и просто придумывались звукосочетания, фонетически близкие к словам сокровенным в тюркоязычной лексике. За этим не было сознательной позиции, осознанных протюркских настроений. Мы, русскоязычные казахи, начинали осваивать мир с помощью звуков, ритма, мелодики, знаков родной речи. В нашем русском языке, как правило, не функционируют с полной мерой нагрузки лексический слой детских слов, первых, крупных, святых» [Ауэзов, 2012, с. 193].

По мнению М.М. Ауэзова, ответы на вопросы, связанные с творчеством билингвальных авторов, можно получить при рассмотрении осознающей себя этнокультурной среды, непосредственно ее целенаправленных действий: «Конкретные условия определяют содержание этих действий, и опыт прошлого имеет для них значение отдельных аналогий, не более того. Вместе с тем, исторические факты говорят о том, что в ходе взаимодействия различных культур формируется особый тип личности, с деятельностью которой существенно связано состояние языковой ситуации, ее негативная или позитивная перспектива.

Речь идет о так называемой «маргинальной личности», воспринимающей культуру, к которой принадлежит этнически, как бы извне, со стороны и потому – крупномасштабно. В случае сознательной ориентации на участие в судьбах этой культуры она обладает ценнейшей предрасположенностью к целостному осмыслению ее состояния и перспективы в соотношении с другими культурами. Благодаря этому качеству маргинальные личности неоднократно исполняли в истории роль активных деятелей как в развитии одной, так и в процессе ее взаимосвязей с другими культурами» [Ауэзов, 2012, с. 208].

Мы солидарны с мнением М.М. Ауэзова в том, что именно ситуация «маргинальности» обуславливает различие таких понятий, как «сознание этнической принадлежности и национальное самосознание». Подлинно творческая личность с глубокой

мировоззренческой позицией в маргинальной ситуации восходит к национальному самосознанию, преодолевая в себе двойственную неопределенность маргинальности. Национальный язык в этом случае становится объектом, на повышение общественной роли которого направлены все его усилия, хотя в собственной практике он может предпочесть тот язык, которым лучше владеет как средством достижения своих мировоззренческих идей. «Совокупная деятельность творческих личностей, преодолевших уровень маргинальности и обретших себя в качестве субъектов национальной культуры, способствует в конечном итоге снятию противоречий двумя ее «ветвями» и решению общих задач ее развития.

М.М. Ауэзов в статье «Предки, в бою поддержите меня» отмечал, что в отличие от известных в практике мировой литературы случаев насильственного вытеснения родного языка завоевателями или сознательного предпочтения языка более развитой культуры творчество современных казахских литераторов, пишущих на русском, сосуществует с развитой литературой на казахском языке, питается ее эстетическим опытом и оказывает, в свою очередь, заметное влияние на ее дальнейшее развитие.

Известный поэт, переводчик, киносценарист, режиссер Бахыт Каирбеков, отмечает, что «два могучих крыла Пегаса» в равной мере питают его творчество. Поэт пишет: «Иногда меня спрашивают, почему я, владея казахским языком, не пишу на родном языке? Потому что знать язык и творить на нем – это разные вещи. Творить – означает не только совершенное знание языка, но обогащение его новыми образами с использованием всей палитры литературного языка. В моем случае я могу мыслить и писать на русском языке, ибо я воспитан на образной системе русской культуры и изначально впитываю казахскую образную систему через призму русского и европейского восприятия мира» [Абишева и др., 2011, с. 161].

Размышляя о феномене русской литературы Казахстана, Б.Каирбеков отмечает: «Это огромное богатство – чувствовать чужой язык и чужую культуру как свою. Жить поэтически на рубеже двух культур и двуязычия – всегда было перспективно и плодотворно для человека пишущего, а пишет он чаще на одном языке, но мироощущение его базируется на двух пластах – изначально чужеродных, но именно соединяясь и сливаясь в душе поэта, они становятся взаимопроникающими и, конечно же, взаимообогащаемыми».

Поэт-переводчик выделяет две стороны процесса взаимовлияния: первое – осознание глубинных корней своего языка через призму другого языка, который всегда влиял на родной язык, и находки этого влияния превращают иной язык в инструмент опознавания «мин», ставших благодатными семенами настолько, что они уже практически не опознаваемы в русском языке, т.е. стали его корневой системой.

Второй процесс – это узнавание художественных ценностей другой культуры, другого языка, и через это знание, помогающее ему снять шелуху повседневной лексики, создать произведение, позволяющее по-новому засиять исконной светозарной этимологии слова, которое проявляется в остром восприятии, казалось бы, обыденных слов. Таким образом, благодаря знанию и погружению поэта в чужую лексику, он «прозревает» свой язык».

Мы солидарны с мнением исследователей и считаем, что эстетическое освоение через национальные образы событий древней истории и культуры, элементов традиций и быта своих народов является творческим кредо казахских писателей-билингвов. Изображая «космос» кочевника – горы, степь, небо, луну, ночь – в сочетании с жизненными перипетиями героев, художник-билингв погружает читателя в мир национальной стихии и чувств, выраженный средствами русского языка.

Творчество таких авторов явление национальное, ибо в сознании писателя-казаха, пишущего на русском языке, объективная действительность преломляется сквозь призму национального восприятия и обретает специфическую форму выражения. Неродной язык, в данном случае русский является средством и способом выражения мысли, в то время как мировосприятие и образная система остаются выразителями национального мира.

Специфика современного художественного билингвизма проявляется в том, что, обращаясь к русскому языку как к форме художественной практики, национальные писатели развивают традиции не только русской, но и национальной литературы и культуры. Это развитие находит свое выражение и в подборе фактологического материала, и в образной системе, и в использовании фольклорных элементов, и на лексическом уровне. Речемыслительная деятельность билингвальной художественной личности характеризуется необычной эстетической концептосферой, художественным континуумом, лингвопоэтической структурой и другими приемами, обусловленными сочетанием элементов нескольких культурных кодов.

Поэзия и проза казахов, пишущих на русском языке, вобрала в себя этнические казахские свойства, касающиеся исторического мироощущения, хронотопного состояния, этнической традиции, культурной преемственности, цивилизационной принадлежности, а также культурные достижения русской поэзии и мировой цивилизации. Это, прежде всего, иной язык функционирования инкорпорированной поэзии консорции.

Маргинальность, реализованная в пределах художественного текста, может быть рассмотрена на разных уровнях: антропологическом, жанровом, общекультурном. Значимыми в описании антропологической маргинальности являются национальный компонент, поэтологический ракурс, реализуемый через систему автометаописаний, пафос текста. Исследование жанровой маргинальности предполагает выявление специфики и мировоззренческого обоснования авангардного жанростроения. Современная казахская литература, как и культура в целом, – явление уникальное, в том числе благодаря наличию и тесному взаимодействию традиций разных народов. Национальные литературы органично вобрала в себя традиции казахской культуры, которая в свою очередь обогатилась их достижениями. Национальная идентичность авторов-билингвов при этом нисколько не утеряна, она приобрела специфический характер «двойного культурного гражданства», маргинальность художественного мышления стала долгом и осознанной судьбой. Маргинальность – мировоззренческий и художественный феномен переходных эпох, суть которого состоит в смене аксиологических и художественных приоритетов. Основанием для ее реализации становится плюрализм как универсальная характеристика мировосприятия. Марги-

нальность – безоценочный термин, фиксирующий процесс стирания границ между периферией и центром, высоким и низким, жизнью и искусством, национальным и инациональным.

Эпоха независимости выдвинула на первый план идеи национальной самоидентификации, вопросы национальной литературы и культуры, которые приобрели политическую маркированность. В этих условиях стремление писателей-билингвов, по словам О. Сулейменова, «представлять мировую культуру в своей и свою – в мировой» актуализировалось и зазвучало по-новому. Сегодня очевиден факт трансформации билингвального подхода в освоении художественного пространства в самобытное полноценное явление полного художественного билингвизма. При этом мы наблюдаем выход за рамки собственно художественной литературы – в области литературной критики, публицистики, философии. В качестве прорыва можно рассматривать движение к полному, двустороннему двуязычию: О. Сулейменов в докладах, интервью использует возможности казахского и русского языков в равной степени; на казахском языке уже выпустили свои сборники Б. Каирбеков, Б. Канапьянов; пишет на родном языке А. Кодар, выпустивший в свет журнал «Тамыр» («Корень»). Идеи национального самосознания, художественного билингвизма, культурной идентичности и другие обсуждаются на страницах журнала. Название печатного органа символично и отражает философски плюралистический подход к освоению действительности.

Национальная идентичность авторов-билингвов при этом несколько не утеряна, она приобрела специфический характер «двойного культурного гражданства», маргинальность художественного мышления стала долгом и осознанной судьбой. Сегодня мы являемся свидетелями того, что художественный билингвизм, пройдя испытания недоверием, жесткой критикой, идеологическим давлением, все еще признан не всеми как явление прогрессивное. Но бесспорно то, что это действительно яркое явление, одна из отличительных черт современной казахской литературы.

Национальное, как философская категория, представляет собой многие стороны жизни национальных общностей, воплощает многообразие индивидуального, особенного, отдельного, охватывает все богатство материальной и духовной жизни нации. При этом следует учитывать и то, что особенное и общее, национальное и инациональное явления органически взаимосвязанные. Утверждение инационального, общего в национальном – одна из важных закономерностей духовного развития общества.

Общее интернациональное и особенное, то есть общее для группы родственных наций проявляются в литературе через национальное видение мира, и все это вместе – общее, особенное, отдельное преломляется через неповторимую индивидуальную личность художника. Именно в ней и в произведении, которое и есть полное проявление личности художника, осуществляется «связь народов и времен», взаимодействие общечеловеческого, интернационального и национального. На уровне отдельного национального и происходит влияние внешних традиций на творчество художника, развитие литературы и культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Айтматов Ч.Т.* Проблемы двуязычия// Азия и Африка, 1969, № 2, с. 33-40.
- Ауэзов М.М.* Дневники, А: Жазушы, 2011, 360 с.
- Бадиков В.В.* На изломе времен, Шымкент, 1996, 127 с.
- Гусейнов Ч.Г.* Проблема двуязычного художественного творчества в советской литературе. М: Искусство, 1972, 317 с.
- Каратаев М.* Диалектика поэтических дерзаний, А: Жазушы, 1987, 485 с.
- Оганов А.А.* Феномен маргинальности в культуре//Маргинальное искусство, М.: Изд-во МГУ, 1999, с. 64-72.
- Прямая речь: интервью, размышления, эссе писателей Казахстана. Сост.: У.К. Абишева и др., А: КазНУ имени аль-Фараби, 2012, 218 с.
- Сулейменов О.О.* Азия, А: Жазушы, 1975, 304 с.
- Тернова Т.А.* Национальная ментальность и национальные литературы в (пост)имперскую эпоху / П.А. Бороздина, М.К. Попова, Т.А. Тернова. – Воронеж, 2006, 270 с.

Сафаралиева Г.М. кызы
Бакинский славянский университет
г. Баку (Азербайджан)

G.Safaraliyeva
Baku Slavic University
Baku (Azerbaijan)

ЗООМОРФНАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ОБРАЗНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА

(на материале русского и азербайджанского языков)

ZOOMORPHIC METAPHOR AS A WAY OF FIGURATIVE HUMAN CHARACTERISTICS

(In russian and azerbaijani languages)

В данной статье автор рассматривает зооморфную метафору как способ образной характеристики человека на материале русского и азербайджанского языков.

Зообразы, характеризующие человека, отражают менталитет народа, специфику национальных ценностей в представлении и видении картины мира. Наука стремится к постижению *картины мира*, так как с ней связана сущность научного познания как представление о действительности.

In this article, the author examines the zoomorphic metaphor as a way shaped human characteristics in Russian and Azerbaijani languages.

Zoobrazy, characterizing human, as they reflect the mentality of people, country-specific values in the view and vision of the world picture. Science seeks to comprehend the picture of the world, as it is associated with the nature of scientific knowledge as a representation of reality.

Ключевые слова: метафора, зоометафора, зообразы, семантическая классификация, русский язык, азербайджанский язык.

Key words: metaphor, zoometaphora, zoobrazy, semantic classification, Russian, Azerbaijani.

В современной системе лингвистических исследований изучение метафоры является важным и необходимым с позиции когнитивной лингвистики. А.П. Чудинов в своих работах рассматривает метафору как основную ментальную операцию, как способ познания, оценки и объяснения мира: «Исследование теории концептуальной метафоры и описание ее конкретных моделей в различных видах дискурса – одно из интенсивно развивающихся направлений современной когнитивной лингвистики. Новая теория метафоры не отказалась от всего лучшего, что было в традиционных (идуших еще от Аристотеля) учениях о метафоре. Она просто предложила использовать при исследовании метафор принципы когнитивной лингвистики, и это позволило увидеть новые грани в, казалось бы, хорошо известном феномене.

Современная когнитивистика (М. Джонсон, Ф. Джонсон-Лэрд, Е. Киттей, Дж. Лакофф, М. Тернер, Ж. Фоконье, А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, И.М. Кобозева,

Е.С. Кубрякова, А.П. Чудинов и др.) рассматривает метафору как основную ментальную операцию, как способ познания, структурирования, оценки и объяснения мира. Человек не только выражает свои мысли при помощи метафор, но и мыслит метафорами, познает при помощи метафор тот мир, в котором он живет, а также стремится в процессе коммуникативной деятельности преобразовать существующую в сознании адресата языковую картину мира» [Чудинов, 2003, с. 11]

Великий философ Аристотель считал: «В метафоре мы имеем дело с измененным значением, создание метафоры – отнюдь не бесцельная игра в перемещение понятий» [Аристотель, 1935, с. 185].

Мы также, вслед за Аристотелем и А. П.Чудиновым, считаем, что метафора не есть «бесцельная игра в перемещение понятий», а «способ познания, структурирования, оценки и объяснения мира».

Исследователи по-разному относятся к месту метафоры в языке. Одни лингвисты считают, что метафора имеет место лишь в поэтической речи, а другие утверждают, что она отражается в нашей обыденной жизни. Вторая постановка вопроса поддерживается многими современными исследователями: «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути. Сущность метафоры состоит в осмыслении, в переживании явлений одного рода в терминах явлений другого рода» [Лакофф, и др. 1990: 387]

И.Г. Гамидов в работе «Философия грамматики афоризмов и пословиц» пишет о связанности метафор с понятием, что процесс метафоризации предполагает слово и понятие: «О метафоризации нельзя думать как о чем-то случайно привнесенном, не имеющим отношения к инвариантной (понятийной) семантике слова. Следует солидаризироваться с Х. Вайнрихом в трактовке мотивации метафор, которых, как он утверждает, слова без понятия не бывает. Известно, что слова существуют благодаря своим мыслительным инвариантам – понятиям. Если метафора по своей лингвopsихологической сути связана именно с понятием, – а с этим трудно не согласиться, – то отсюда следует, что процесс метафоризации предстает феноменом, онтологически особым образом связывающим эти два берега единого русла – слово и понятие. Особенно понятным в этом смысле становится утверждение: «Не только нельзя писать без метафор, без метафор думать нельзя» [Гамидов, 2001, с. 67].

В лингвистических исследованиях последних лет описываются и выделяются различного рода метафоры. Лингвисты выделяют ботанические, зооморфные, антропоморфные, географические и другие метафоры. Рассмотрим, к примеру, географические метафоры: *Рим строился не один день; Не сразу Москва строилась; Москва – третий Рим; В Тулу со своим самоваром не едут; Şamaxı/Aşqabad batan kimi batdı; Soraq-soraq ilə İsfahana gedərlər; Zirəni Girmana aparmazlar; Bağdadda pişik onu dişdiyib, İstanbulda it döyüb; atı olmayan Hətədanda/Qarabağda piyadadır* и т.п.

«В первых письменных источниках любого народа есть неоднократные упоминания о тех или иных представителях животного мира, метафорические сравнения героев этноса с различными животными. Названия животных часто связаны с на-

родной и мифической символикой. Корни этого явления уходят далеко вглубь веков, когда племена поклонялись изображениям животных-тотемов. В могильниках племен, живших на берегах морей, находят фигурки черепахи, нырка, тюленя или дельфина; племен степей – фигурки змеи; у проживавших в лесных массивах – медведя, оленя или волка, считавшихся предками народа, его божествами. В более поздний период отдельные животные стали олицетворением качеств, которыми человек хотел бы обладать или от которых он стремился избавиться: змея – символ мудрости, но также олицетворение хитрости и коварства; лев – олицетворение силы и благородства; медведь – символ силы и т.п.

Уступая животным в силе, ловкости и скорости, человек мог выжить только за счет своего интеллектуального преимущества. Ему необходимо было не только самому знать повадки диких животных, но и передавать эти знания последующим поколениям, поэтому лексические единицы, являющиеся названиями представителей фауны, относятся к одним из самых древних и распространенных, и, следовательно, именно в них более всего отражаются воззрения, традиции, обычаи того или иного народа. «Зоонимы являются особыми единицами дискурса и относятся к числу тех его составляющих, национально–культурная обусловленность семантики которых выражена особенно ярко» [Галимова, 2004, 309 с.]

Лингвисты отмечают, что человеку свойственно образно выражать свои мысли, чувства, суждения, действия, так как человек всегда испытывает потребность в образном мышлении. Включение зоонимов и зооморфизмов в состав устойчивых сравнительных оборотов (УСО) и фразеологизмов свидетельствует об этом.

В языке зооморфизмы, выражающие эмоциональную оценку состояния лица, действий человека, манеры его поведения, внешнего облика, могут обозначать следующие понятия: *львица* – женщина светского, аристократического общества с гордым, своенравным характером; полную, неуклюжую женщину – *коровой/inək*; упрямого и глупого человека – *ишаком/eşşək*; человека, вызывающем презрение, негодование своими поступками – *псом/körək*; скверного, подлого человека – *собакой/it*; молодого, неопытного в каком-либо деле человека, мальчишку – *щенком/küçük*; неопрятного или дрянного, неблагодарного – *свиней/donuz*; хитрого, лъстивого человека независимо от возраста и пола – *лисица/tülkü*; женщину (а также мужчину в русском языке), вызывающую отрицательные чувства по причине своего поведения – *сукой/qanıcı*; грубого, низкого, подлого человека – *скотом, скотиной/heyyan* и т.п.

Семантическая классификация зоонимов, по выражаемым ими эмоционально-оценочной характеристики людей, показала, что их можно разделить на два основных типа: 1) зоонимы, выражающие негативную оценку, характеристику; 2) зоонимы, выражающие позитивную характеристику, оценку.

Зоонимы, выражающие негативную, уничижительную оценку, характеристику человеку, составляют большинство среди зоонимических единиц: «Тип регулярного метафорического переноса ЖИВОТНОЕ – ЧЕЛОВЕК играет в языке роль одного из самых сильных экспрессивных средств, обычно такие наименования – характеристики направлены на дискредитацию, резкое снижение предмета речи и облада-

ют яркой пейоративной окраской (исключения единичны: голубь, орел, лев и др.)» [Скляревская, 1989, с 178].

Семантическая классификация зоонимов с пейоративной окраской в русском и азербайджанском языках показала, что животным могут приписываться различные человеческие качества: невоспитанность, неразвитость, грубость, злопамятность, подлость, леность, праздность, безделье, легкомыслие, развратность, хитрость, продойшество, ловкачество, беспринципность, льстивость, угрюмость, грубость, неотесанность, неуклюжесть, медлительность, нерасторопность, неловкость, невнимательность, неповоротливость и т.п.

Различные животные могут быть выразителем одного и того же качества. Так, например, для выражения покорности, зависимости, робости, трусливости используются разные зооморфизмы, что обуславливает совпадений зооморфных значений как в одном и том же языке, так и в разных языках: а) в русском языке: *овца, овечка, заяц, мышка, быдло, свора, стадо, табун* и т.д.; б) в азербайджанском языке: *dovsan, qoyun, quzu, sürü*, и т.д.

Один и тот же зооморфный образ может развивать несколько метафорических значений.

Приведем некоторые из них в русском и азербайджанском языках:

Обезьяна: 1. о человеке, который гримасничает, кривляется, передразнивает других; 2. об очень некрасивом и уродливом человеке.

Собака: 1. О злом, грубом человеке (разг.); 2. знаток, ловкий в каком-нибудь деле человек (прост.); 3. собачья преданность, привязанность, покорность; 4. собачий нюх: об обостренном чутье.

Şaqqal / Шакал: 1. шельма, хитрюга, пройдоха; 2. подлец.

Öküz / Бык: 1. о человеке с массивным, крупным телом, крепкого телосложения, здоровенном; 2. перен. о грубом, тупом, тупоголовом, неотесанном человеке; тупица, недотепа.

Устойчивые сравнения, как и зооморфизмы, разделяются на два основных типа: 1) сравнения негативной оценки; 2) сравнения позитивной оценки.

Сравнения с негативной оценкой составляют большинство среди зоонимических УСО. В русском и азербайджанском языках разные образные средства устойчивых сравнительных оборотов с названиями животных отражают:

а) физические качества, возможности: а) в русском языке – *голодный как лошадь; сильный/выносливый как лошадь; работать как ломовая /рабочая лошадь, как лошадь работать; дышать как загнанная лошадь; силен как медведь; силен/здоров как бык; зоркий как рысь; нюх как у собаки; злой как собака; устал как собака; как щенок дрожать от холода; кусаться как собака; замерзнуть как собака; умереть как собака; голодный как собака; голодный как волк/ как волк голодный; здоров как битюг/битюк* и т.д.; б) в азербайджанском языке – *ayı kimi güclü; dələ kimi qıvraq; ac qurd kimi; it kimi tutur; it kimi ötüb-keçəni qapan; it kimi yorulmuş/yorulmaq; it/köpek kimi üşümək/donmaq; it/köpək kimi ölmək; küçük kimi titrəmək/əsmək; dovşan kimi ürkək/qorxaq; nər kimi; it kimi iy bilir; it kimi bir birini didmək; it kimi boğuşmaq, it kimi bir-birini tutmaq* и т.п.

б) внешний облик: в русском языке – *козлиная бородка; толстый как боров; толстый, жирный как свинья; грязный как свинья; неряшливый как свиненок; слепой как крот; рослая, здоровая как кобыла; мокрый как мышь; лохматый как медведь; неуклюжий, неповоротливый как медведь; грязный как медведь; воловь глаза; воловий взгляд; как мышинный хвостик (косичка); как корове седло идет /пристало; неповоротливый, неуклюжий как лошадь; зубы как лошади, смотрит, как волк на теля; смотреть/глядеть волком и т.п.* б) в азербайджанском языке – *eşşəyə palan yaraşan kimi yaraşır; öküz kimi şişman; dana kimi şişman; donuz kimi piyli; mal kimi gözünü döymək* и т.п.;

в) психические качества (черты характера): в русском языке – *упрям как бык; как осел упрямый/упрямый как осел; уперся как баран; робкая, безответственная как овца; как овечка кроткий; угрюмый как бирюк; грубый, невоспитанный как медведь; труслив как заяц; ревнивый как собака; зол как тигр; тихий как мышь* и др.; в азербайджанском языке: *quzu kimi sakit/ quzu kimi; dovşan kimi qorxaq; qoyunimi/ qoyun kimi qorxaqdır; eşşək kimi tərsdir; keçı kimi tərs; itlə pişik kimi dolanmaq/yola getməmək; tülkü kimi bədir; keçı kimi tərs; dəvə kimi kinli* (мстительный, злопамятный); *pişik kimi cırtaqlaşmaq* (драться как кошка); *canavar kimi baxmaq* (волком смотреть); *canavar kimi ulamaq* (волком выть); *qurd kimi qızgın* (сердитый как волк); *at kimi üzə durmaq* (дерзить как лошадь) и т.п.;

г) интеллект: в русском языке – *как сивый мерин глуп/глуп как сивый мерин, уставиться как баран на новые ворота; хитрый как лиса; неумный как лошадь; неумная как корова; как свинья в апельсинах разбираться/понимать; как стадо баранов/овец* и др.; в азербайджанском языке: *dəvə nalbəndə baxan kimi (baxmaq) ; tülkü kimi bədir; eşşək zəfəranplovun nə olduğunu bilməyən kimi; mal kimi gözünü döymək; mal sürüsü kimi, iki eşşəyin arpasını bölə bilməyən* и т.п.

д) повадки, умения, навыки: в русском языке – *ловкий как обезьяна; напиться как свинья; неряшливый как свиненок; есть/жрать как свинья; идти как собаке ермолка; держать в ежовых рукавицах; резвая, бойкая как коза; неповоротливый, ленивый как байбак; неповоротливый, неуклюжий как лошадь; ржать как лошадь; есть как лошадь; как сивый мерин врать; затаился как мышь в норе, притих как мышь под метлой; красться, лазить как кошка; бегать, летать как угорелая кошка; бедный как церковная мышь; доить как корову; как кошка живуч; как сидорову козу бить /лупить/ драть; влюблен как кошка; играть как кошка с мышкой; как кошка с собакой; биться/сражаться как кошка, набрасывать как волк на кого-то; кусаться как собака* и т. п.; б) в азербайджанском языке: *it kimi yalan demək; ayı armuddan küsən kimi küsmək* и т.п.

В материале исследования имеются УСО с отрицательной оценкой, которые выражают с экспрессией негативное отношение к чему-либо или кому-либо: неодобрительно-обличительные, иронические, выражающие осудительное отношение к объекту сравнения: *грязен как свинья, любит как собака палку, труслив как заяц, зверем смотреть, надулся как мышь на крупу, ayı armuddan küsən kimi küsmək, seyrən südü* – о водке (обычно о самогоне) и т.п.

УСО могут использоваться в сатирических целях для создания наглядно-экспрессивного образа: *ржать как лошадь; устойчив как корова на льду, говорит, как*

лошадь хомут тащит, затаился как мышь в норе, притих как мышь под метлой; красться, лазить как кошка; бегать, убегают как крысы с тонущего корабля, летать как угорелая кошка; как щенок дрожать от холода; как черепаха идти/ шагать/ идти как черепаха и т.п.; at kimi kişnəmək; ac qurd kimi gözünə təpir; çoban qouunu qırخان kimi qırxmaq; it/köpek kimi üşümək/donmaq; küçük kimi titrəmək/əsmək; it/köpək kimi ölmək, tısbəğa kimi getmək, sürünmək, gəzmək; batan gəmidən qaçan sıçanlar kimi qaçirlar и т.п.

Семантическая классификация позволила нам констатировать, что метафоры, выраженные зоонимом, в русском и азербайджанском языках обозначают отрицательные качества человека, очень редко положительные.

Семантические группы с положительной оценочностью малочисленны в сопоставляемых языках, например, в русском языке при характеристике храброго, отважного, мужественного человека даются сравнения со следующими зоонимами: *леопардом, пантерой, барсом, львом, львицей*; о человеке, пользующийся большим успехом у женщин и занимающим видное положение в светском обществе, говорят: *лев, львица*; стройность, гибкость сравнивается с *ланью, газелью, джейраном*; сила, здоровье: *буйвол, медведь, быком*; о резвой, бойкой девочке: *коза*; о верном человеке: *собака*; о способностях: *нюх как у собаки*; об опытном и ценном специалисте – *зубр* и т.д.; в азербайджанском языке о человеке, имеющем внешние физические свойства, привлекательность – стройность, гибкость, красота, молодость: *ahu, ceýran, taral, ceýran*; о ком-либо отличающемся, поражающей силой, храбростью, смелостью, отважностью: *aslan, bəbir, kəl, qoç, nər, pələng, canavar*; благородность: *конь, верблюд*; об опытном, обладающим житейским опытом, знанием жизни: *əkə, qurd* и т.д.

Сравнения позитивной оценки можно условно разделить на: поэтические сравнения и живописующие сравнения. Поэтические сравнения: *быстрая, трепетная лань; зоркий как рысь; ahu kimi qaçmaq* – убежать как газель, *ahu kimi baxmaq* – смотреть как газель, *ahu gözler* – красивые глаза, *глаза как у газели; gözləri elə bil ceýran gözüdür* – глаза как у джейрана; *aslan ürəkli adam* – человек с львиным сердцем; *aslan kimi* – сильный, здоровый, крепкий как лев; *aslan ürəyi yeyib* – смелый, отчаянный (о человеке); *pələng cəldliyiylə* – с тигриной ловкостью; *pələng sıçrayışı* – подобно тигрину прыжку и т.п.

Имеются сравнения, при использовании которых перед нашими глазами сразу живо встает видение этого зообраза: *воет как волк на морозе, драться как лев, храбрый как лев, ловкий как лев, ловкий как барс, ловкий как обезьяна, крутится как белка в колесе, он, как кошка, все на ноги падает, at kimi üzə durmaq* – дерзить как лошадь; *pişik kimi cırmaqlaşmaq* – царапаться как кошка, *canavar kimi baxmaq* – волком смотреть, *canavar kimi ulamaq* – волком выть; *qurd/canavar kimi zar-zar ağlamaq, çaqqal kimi ulamaq* – выть как шакал; *dişi çaqqal kimi dişlərini ağartmaq* – как шакал скалить зубы; *dana kimi böyürmək* – очень громко кричать подобно волу; *canavar sürüsü kimi ağlamaq* – выть как волчья стая; *pişiyə rast gələn sıçan kimi* – быть в ужасе, дрожать от страха, подобно мышке при встрече с кошкой; *gözü qızmış dəvə kimi* (точно взбесившийся верблюд), *küçük kimi titrəmək/*

əsmək – дрожать подобно щенку; *tsbağa kimi, sürünə – sürünə, ölü kimi gəzmək* – подобно черепахе медленно ползти и т.п.

Зообразы, характеризующиеся человека, представляют большой интерес, так как они отражают менталитет народа, специфику национальных ценностей в представлении и видении картины мира. Наука стремится к постижению *картины мира*, так как с ней связана сущность научного познания как представление о действительности. (М. Хайдеггер)

При сопоставлении азербайджанского и русского материала наблюдаются совпадения и несовпадения: 1) в оценочности наименования лиц; 2) в конкретной трактовке тех или иных зообразов, лежащих в основе оценочного наименования лица.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Аристотель*. Поэтика. Античные теории языка и стиля. М., 1935. 185 с.
- Галимова О.В.* Этнокультурная специфика зоологической лексики, характеристики человека: на материале русского и немецкого языков. Дис. канд. филол. наук: 10.02.20. – Уфа, 2004. 309 с.
- Гамидов И.Г.* Философия грамматики афоризмов и пословиц. Баку, Сабах, 2001. 272 с.
- Лакофф Д.* Метафоры, которыми мы живем. Теория метафоры. М., Прогресс, 1990. 511 с.
- Склярёвская Г.Н.* Языковая метафора как объект лексикологии и лексографии: Дис. докт. филол. наук. Л., 1989. 443с.
- Чудинов А.П.* Метфорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2003. 248 с.

Скляренко К.С.
Международный университет информационных технологий
г. Алматы (Казахстан)

X. Sklyarenko
International University of Information Technologies,
Almaty (Kazakhstan)

ОТРАЖЕНИЕ ЕВРАЗИЙСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОНЦЕПТАХ

REFLECTION OF THE EURASIAN MENTALITY IN THE UNIVERSAL CONCEPTS

В статье рассматривается отражение евразийской ментальности, сформировавшейся на территории Казахстана, в универсальных, общечеловеческих концептах. Евразийская ментальность представляет собой ментальность особого типа, возникшую в результате длительных контактов представителей различных этносов, проживающих на одной территории. Значения концептов, характерные для русской концептосферы, сохраняя свое основное культурное значение, меняют коннотации, расширяя или сужая свои границы, в соответствии с окружающими реалиями, под воздействием казахской культуры. Одной из особенностей таких концептов является их репрезентация тюркизмами, активно функционирующими в русском языке казахстанцев. На примере универсального концепта *дом* можно проследить, что в результате межкультурной коммуникации могут изменяться не только периферийные слои, но и понятийный слой концепта.

The article deals with the reflection of the Eurasian mentality formed in Kazakhstan in universal, human concepts. Eurasian mentality is a special type of mentality which has arisen as a result of prolonged contact of representatives of various ethnic groups living in the same area. Value concepts characteristic for Russian concept sphere retain their basic cultural values, but change connotations, expand or limit their meanings in accordance with the surrounding reality, under the influence of the Kazakh culture. One of the features of these concepts is representation in their meanings of Turkism actively operating in the Russian language in Kazakhstan. With an example of the universal concept house we can see a result of the cross-cultural communication, because of which not only the peripheral layers but also the conceptual layer can change.

Ключевые слова: лингвокультура, суперэтнос, евразийство, ментальность, концепт.

Key words: lingua-culture, super-ethnos, Eurasian, mentality, concept.

Каждая культура представляет собой совокупность языков, «культура – исторически сложившийся пучок семиотических систем (языков), который может складываться в единую иерархию (сверхязык), но может представлять собой и симбиоз самостоятельных систем» [Лотман, 2001, с. 397]. Язык и культура представляют собой такие семиотические системы, знаки которых тесно связаны и взаимообусловлены. Когда культура закрепляется в знаках языка и когда эти знаки становятся «телами знаков языка культуры» (В.Н. Телия), возможно говорить уже о третьей

семиотической системе, то есть о лингвокультуре. Лингвокультура функционирует в определенной среде, пространстве. Лингвокультурное пространство – это географическое пространство, на котором проживают народы одной или нескольких этнических групп, говорящие на одном языке и имеющие общую культуру. Культура эта может быть древней, архаичной, возникшей вместе с формированием самого этноса, а может быть относительно новой, возникшей вследствие диалога культур народов, проживающих на одной территории.

Л.Н. Гумилев вводит понятие «суперэтнос» – это этническая система, состоящая из нескольких этносов и противопоставляющая себя всем подобным целостностям. Одна из основных черт суперэтноса – общая ментальность, благодаря которой он предстает прежде всего как идейно-религиозная и культурная целостность [Гумилев, 1993]. Если отталкиваться от теории Л.Н. Гумилева, народ, обитающий в центре материка Евразия, вне зависимости от конкретной национальной принадлежности, является частью одного суперэтноса – евразийского. Этот суперэтнос формировался на протяжении столетий, народы, в него входящие, имеют много общего в результате постоянного общения. Казахстан – многонациональная страна, и люди, проживающие в ней, за долгие годы успели перенять, сознательно или нет, традиции, привычки, модели поведения, черты ментальности друг друга. Мало того, можно говорить о том, что здесь «формируется совершенно особая форма взаимоотношений между людьми и новая ментальность» [Журавлева, 2007, с. 146]. Два наиболее широко представленных на территории Республики этноса – казахский и русский, и именно их взаимовлияние ощущается наиболее сильно и представлено наиболее наглядно.

Наиболее полно культура сконцентрирована в концептах – «сгустках культуры в сознании человека», как образно охарактеризовал их Ю.С. Степанов. Если придерживаться определения концепта, данного С.Г. Воркачевым, то «концепт – это вербализованный культурный смысл», ведущим признаком которого становится его этнокультурная отмеченность, это особый культурный смысл, закрепленный за именем. Такое понимание концепта позволяет выделить несколько его особенностей, таких как комплексность бытования, ментальная природа, ограниченность сознанием носителя, многомерность, условность и размытость и, что особо важно для нас, изменчивость, позволяющая в ходе жизни языкового коллектива менять актуальность концептов (интенсивность оценки) [Антология концептов, 2007, с. 10–13]. Именно благодаря последнему признаку концепты одной культуры имеют возможность расширять границы и меняться при взаимодействии с другими культурами, появляются новые концепты, единые на всем пространстве, где различные народы проживают совместно.

Черты евразийской ментальности, характерной для казахстанцев, отражаются в лингвокультурных концептах, функционирующих в сознании жителей страны. Особенностью евразийской концептосферы является насыщенность русскоговорящих жителей Казахстана тюркизмами, репрезентирующими тот или иной концепт. Известно, что для тюркизмов в период вхождения в русский язык характерна «двойная рефлексия» – в них совмещаются видения двух картин – тюркской и

русской [Алефиренко, 2002, с. 13]. Тюркизмы на этапе вхождения в русский язык обозначают новый для русской культуры предмет, позже он включается в круг русской культуры, используется в качестве культурной рамки, т.е. становится для лингвокультуры своим, понятным, а значит, таким, которым можно пользоваться в качестве ориентира. Приобретение заимствованными предметами жизненной ценности в евразийской лингвокультуре, их роль в жизни евразийского народа привели к тому, что обозначающие их слова вросли и подчинились законам русской языковой системы. Но не только тюркизмы являются знаковыми для евразийской картины мира и лингвокультуры. Концепты, характерные для русской концептосферы, на территории Казахстана также имеют свои особенности. Сохраняя свое основное культурное значение, они меняют коннотации, расширяя или сужая свои границы, в соответствии с окружающими реалиями, под воздействием казахской культуры.

Для всех этносов характерна концептуальность, культурная значимость понятия *дом*. Не смотря на разные имена этого концепта в разных языках, общая символичность и даже значение символа очень схожи – дом символизирует освоенное пространство, в котором человек чувствует себя в безопасности, семейные узы, очаг, объединяющее начало, вместе с тем, дом – это то, что нуждается в защите, охране со стороны человека. Несмотря на различие внешнего вида и наименований (изба в русской культуре, иглу в чукотской, вигвамы у индейцев и т.д.), дом как концепт практически всегда сводится к этим, перечисленным смыслам.

В словаре С.И. Ожегова дается такое определение дома: «1. Жилое (или для учреждения) здание; 2. Свое жилье, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство; 3. Место, где живут люди, объединенные общими интересами, условиями существования; 4. *Чего* или *какой*. Учреждение, обслуживающее какие-то общественные нужды; 5. Династия, род» [Ожегов, 1989]. Уже здесь, на уровне словарного значения, открывается многозначность слова, а значит – его значимость для народа и культуры. Даль дает не менее развернутую характеристику слова «дом»: «строение для житья; в городе, жилое строенье; в деревне, изба со всеми ухажаями и хозяйством... Семейство, семья, хозяева с домочадцами. Род, поколение, говоря о владетелях или высоких особах» [Даль, 2003].

Анализируя статью из словаря символов, можно сделать вывод, что дом – космический символ, очень емкий, многозначный, он уподобляется уменьшенной модели вселенной. С древнейших времен дом мыслится как центр мира и персонифицируется духами предков. Дом – это место, где находится очаг, а значит – место священное, в нем хранится символ жизни, света. Поэтому во многих культурах дом идентифицируется с очагом (*домашний очаг*). Дом – это то, что передается по наследству, это символ рода. Это не просто строение, он наполнен жизнью, смыслом, его стремятся построить, сохранить (возможно, отсюда значение слова, связанное с фамилией, династией). Все части дома также обладают своей символичностью. Дверь и порог дома – место перехода из незащищенного пространства в защищенное, дверь символизирует границу между мирами. Порог – место, где обитают духи, поэтому с порогом связано множество ритуалов, схожих в разных культурах

(нельзя здороваться или прощаться через порог, жених переносит невесту через порог и т.д.). Порог – это край чего-то, предел, поэтому возникают такие выражения, как «на пороге жизни», «на пороге смерти». Стены и крыша – символы основной функции дома – способности защищать, скрывать, помогать, поэтому часто наименования частей дома переносятся на название всего строения, в русском языке существуют такие выражения, как «иметь крышу над головой», «сидеть в четырех стенах» и т.д. Еще одно значение стены – разделение, преграда, изоляция [Энциклопедия символов, знаков, эмблем, 1999, с. 159-161].

Анализируя дом как видовое понятие, можно выделить на основании словарных статей следующие значения слова: жилье, квартира, семья, хозяйство, учреждение, родина, династия, общество. Все эти смыслы активно функционируют в современном русском языке Казахстана, более того, анализ печатных средств массовой информации, произведений современных казахстанских писателей, а также свободный ассоциативный эксперимент показал, что в евразийской лингвокультуре словарное значение расширено, зачастую благодаря тесному функционированию разных культур на территории страны.

Анализ СМИ позволяет, помимо основного значения (дом-строение) выделить более абстрактное употребление концепта, как *дом-семья*: «*Молодые девушки, участвовавшие в традиционной игре, привлекали выгодную брачную партию, юноши гадали о своем будущем, а семейные люди трудились над укреплением дома и семьи*» (По мосту вечности, Караван, 19.02.2010). Хотя здесь дом и семья и стоят в одном ряду, но они выступают близкими по значению, называя семейные ценности, дом-крепость, нечто надежное, что дается именно семейным людям.

Другой пример проявления значения «семья» для концепта *дом*: «*Если дети выгоняют из дома родителей сегодня, значит, проблема воспитания возникла вчера*» (Отцы и дети, Литер, 24.12.2011). Слово сочетание «выгнать из дома» употребляется как в прямом смысле (лишить крыши надо головой, выписать из квартиры), так и в переносном (дом – основа семьи, традиций, выгоняя кого-то из дома, мы отлучаем его от семьи, выгоняя из дома родителей, человек разрушает семью на корню, нарушает законы нравственности, морали).

Еще одним значением, появляющимся в СМИ, можно считать *дом-родина*: «*Но я уперлась: завоюю эту страну, во что бы то ни стало, в конце концов, это мой дом!*» (Майра Керей: Выжить и уцелеть помог муж, Караван, 09.01.2011). Дом – это что-то надежное, с такой же надежностью у людей ассоциируется родная страна, так как она дает ощущение силы, уверенности, она укрывает человека от внешнего, чужого. Границы страны – это стены общего дома, покидая их, человек выходит во внешний мир. Лингвокультурная доминанта *дом-родина* присутствует в любой этнической культуре, является универсальной. Но выражена она может быть различными языковыми средствами и поэтому требует особого внимания, учета этнокультурного фона. Так, в евразийской культуре активно функционирует концепт *юрта*, который был воспринят суперэтносом из казахской культуры и языка. Одна из составных частей юрты – шанырак – изображена на гербе Казахстана, и в последние годы этот образ прочно укоренился в сознании казахстанцев как символ родины.

Если в русской культуре концептуальность *дома-родины* зафиксирована только в фактах языка, в культуре, то в евразийской ментальности концептуальность шанырака как части юрты, дома зафиксирована на государственном символе.

Дом – это символ надежности, защиты. Человек за стенами чувствует себя в безопасности, поэтому он готов при необходимости отстаивать свои права на жилище. «Когда **дом** – не крепость» (Вечерний Алматы, 4.02.2010) – вынесено в заголовок статьи, рассказывающей о сносе старых домов, выдаче за них компенсаций и споров, возникших по этому поводу. Известная пословица (Мой дом – моя крепость) активно функционирует в языке и сознании представителей евразийской культуры. Во многом тяга к дому, как к некоей стабильности, монументальности, семейности, обусловлена такой чертой евразийской ментальности, как склонность к общинности, крепость родственных связей. Храня свой дом, свой очаг, человек хранит семью, которая собрана под одним кровом, вокруг одного, общего очага.

Обращаясь к произведениям современных казахстанских писателей и поэтов, мы также неоднократно встречаем слово *дом*, несущее множество разных смыслов. Ярким примером отношения молодых литераторов к дому может служить следующий отрывок: «Покидая **дом** – не зарекайся, / Что обратно не вернешься вскоре. / **Дом** твой – парус твой в бескрайнем море. / Отчий дом один... не зарекайся» (Песни о любви, Алмас Бисен). Здесь дом – не только родина, это ориентир, своеобразный маяк, который мы видим (пусть даже и мысленно), в какой бы стране не находились. Еще одно значение, появившееся здесь – отчий дом, родители, место, где будут жить дети, нечто, передающееся не просто как наследство, а как наследие, культурная ценность. Казахстанцы не хотят покидать своих домов, у них нет тяги к смене места жительства, если по каким-либо возникшим обстоятельствам они и уезжают, то всегда при первой возможности стремятся вернуться в отчий дом.

Возникает в литературных произведениях и горечь от того, что многие молодые люди забывают свои корни, свою культуру: «Никто уже не помнит, что такое **дом**, и уж тем более никто не помнит, что такое вечность» (Девушки Передней и Средней Азии, Вадим Дергачев). Люди теряют ценности, хранившиеся веками, поэтому просвещенная часть населения, болеющая душой за сохранение традиций и национальной культуры, пытается хоть что-то сохранить, объяснить, почему так важен дом. Концепт *дом* скрывает в себе весь пласт достижений цивилизации и культуры, в нем отражается стремление евразийцев жить в гармонии с окружающим миром, опираясь на знания и опыт предков.

Человек, лишенный дома, незащищен, даже если он лишился его по своей воле: «Ты лишил меня **дома**, меня здесь все обижают» (Капелька, Дария Джумагельдинова). Героиня просила, чтобы ее унес ветер, потому что ей было скучно и тесно на родине, но за ее пределами не нашла она счастья. Русская пословица «*Дома и стены помогают*» сегодня широко используется носителями евразийской культуры. Когда человек находится в родной стране, с детства знакомом ему месте, все и все готовы оказать ему помощь, он может развиваться, совершать какие-то великие дела.

Хотя у самих евразийцев к гостям особенное отношение. Существует казахская пословица, которую можно перевести как «*Дом, в который не приходит гость, подобен могиле*». Действительно, нет более гостеприимного, радушного, дружелюбного народа, чем казахстанцы. Недаром здесь рядом уживаются представители стольких национальностей. Казахское гостеприимство, как традиция, веками существовавшая у кочевого народа, русская хлебосольство, известная по всему миру соединились здесь, возможно, поэтому двум народам всегда было легко жить соседями, ведь эта общая черта характера определяет много в ментальности народов – способность сопереживать, сочувствовать, помогать, последнее отдать не только родственнику или другу, но любому нуждающемуся.

«*Кто этот, встретившийся тебе в твоём доме человек*» (Мост Бессонные ночи, Вадим Дергачев) – задается вопросом автор. Здесь дом – это не помещение, он шире, это улица, город, страна – там встречаются люди, незнакомые, но все чем-то родные, хотя бы тем, что встречаются они в твоём доме. Можно по-другому подойти к пониманию этой фразы – в доме появление незнакомых людей никого не удивляет. Человек, пришедший в твой дом, к тебе в гости не может нести зла, во всяком случае, вокруг всегда есть родственники, друзья, которые помогут, защитят тебя и твой дом.

Дом – это место, где кто-то живет. Обычны для нас такие сочетания, как «детский дом», «дом престарелых», «белый дом», «дом правительства» и т.д. Все эти словосочетания можно рассматривать как отдельные концепты, несущие свои смыслы, негативные и позитивные оттенки. В творчестве писателей в доме могут жить и работать не только люди, но и неодушевленные предметы, и даже абстрактные понятия. «*В саксофоне святого джона сидит великий кенсей и дайто срезает уши спешащим от дома в котором живет музыка*» (b.e.b.o.p., Павел Банников) – дом, описанный поэтом, наполнен звуками. Здесь концепт выступает как нечто абстрактное, любая форма, наполненная определенным содержанием: дом музыки – это и дом, в котором музыка звучит, и нотный стан, и просто сам «текст» мелодии, ее звучание.

Для того чтобы выяснить значимость концепта *дом* для современных носителей русского языка в Казахстане, был проведен свободный ассоциативный эксперимент. Испытуемым предлагалось написать пять реакций на слово-стимул «дом».

По результатам эксперимента, наиболее частотной реакцией стала «семья». Это показывает, что молодые казахстанцы в первую очередь видят в доме очаг, место, где живут родственники, нечто объединяющее. *Дом-семья* включает в себя приверженность традициям, стремление сохранить моральные ценности. Попадая домой, люди оказываются среди близких, родных, они чувствуют спокойствие и уверенность, могут отдохнуть и после тяжелого рабочего дня, и после длительной отлучки их дома. *Дом* может выступать как синоним слова «семья», говоря «меня ждут дома» человек имеет в виду именно родственников, тех, кто ему дорог. Вступая в брак, молодой человек «приводит жену в дом», то есть знакомит ее с родителями, вводит в семью.

Следующая по частотности и, соответственно, значимости ассоциата – «квартира». Жители города, думая о своем жилище, всегда представляют перед собой квартиру, хоть она фактически является частью дома. Большие, многоквартирные дома стали неотъемлемой частью жизни каждого. Мы редко называем свое жилище квартирой, говоря «пойду домой», «буду дома» и т.д. Таким образом, одно из значений концепта (*дом-жилище*) вербализуется словом «квартира», хоть и более близким современному городскому жителю, но менее присвоенным, а потому заменяемым в речи привычным *дом*.

Еще одна ассоциация, неоднократно возникающая у опрошенных – «очаг». Несмотря на отсутствие в современных домах очага в прямом смысле этого слова (печи или чего-либо другого, где горел бы огонь), благодаря активно используемым пословицам и поговоркам, сохранившим «очаг» как компонент, слово это известно носителям языка и используется ими. «Очаг» называет абстрактное понятие, что-то, собирающее вокруг себя семью, что необходимо хранить и поддерживать, чтобы гармонично существовали родные под одной крышей. Огонь почитался во всех культурах, он всегда символизировал единство, он спланивал вокруг себя род, поддерживал жизнь. В казахской юрте в центре находился очаг. Это место считалось священным, сакральным, духа, хранившего огонь, почитали и подносили ему щедрые дары. Русская изба строилась вокруг печи, очаг был сердцем жилища человека. Искусство слагать печи передавалось из поколения в поколение. Сегодня очаг – это кровные узы, место, где душевно тепло и уютно.

Следующей по количеству встреч стала ассоциация «уют». Уют опять же связан с семьей, с чем-то родным, позволяющем расслабиться, отдохнуть. Дом для евразийцев должен быть уютным, а значит своим – «уют» отличается «комфортом» тем, что второй может быть создан в любом помещении, это просто удобства, необходимые для жизни. Уют же включает в себя тепло, даримое родными людьми, уют может быть создан только в родном доме.

Распространена такая ассоциата как «крепость» (в один ряд с ней можно поставить «безопасность», «укрытие», как близкие по смыслу). Несмотря на то, что пословица «Мой дом – моя крепость» изначально английская, она очень популярна в русском языке, она легко впиталась в него и воспринимается как исконно русская. Это произошло благодаря такой черте евразийской ментальности, как стремление к постижению других культур, способность перенимать и полностью осваивать их элементы. Возможно, ассоциация «крепость» появляется именно благодаря этой пословице. Слова же «безопасность» и «укрытие» подтверждают, что для носителей русского языка в Казахстане стены дома остаются самым надежным убежищем, место, которое всегда ждет и спрячет от любых внешних угроз.

Еще одной неоднократно встреченной ассоциацией стало слово «родители». Дом связывается в сознании евразийцев с чем-то родным. Так как опрошенные были молодыми людьми, среди которых практически не было имеющих собственные семьи и детей, для них дом – это, прежде всего, то место, где живут их родители. Даже те, кто уже живет самостоятельно, своим домом часто продолжают считать именно родительский – то место, где прошла большая часть их жизни. Конечно, с возрас-

том отношении к тому, какой дом считать родным, меняется, для многих с домом начинают ассоциироваться такие слова, как «муж», «дети».

Особенностью результатов ассоциативного эксперимента, проведенного на территории Казахстана, является появление тюркизмов, которое возможно благодаря тесным контактам народов, проживающих на одной территории. Так, встречаются такие ассоциации, как «юрта», «дастархан». «Дастархан» – типично казахстанский концепт, это – не просто праздничный стол, это место, где собирается вся семья, где принимают гостей, где царит мир и согласие. В лингвокультуре казахстанцев дастархан выделился в отдельный концепт, слово употребляется в самых различных смыслах и контекстах. Но в первую очередь – это символ семьи, причем не только в рамках одной семьи как социальной единицы, но и в отношении всего народа в целом. То, что дом ассоциируется с дастарханом, показывает, что опрошенные не видят свой дом закрытым для гостей, это не убежище, в котором человек прячется, а место, где можно отдохнуть, в том числе, встретиться с родственниками и друзьями.

Еще одной особенностью стало появление в ассоциативном ряду слова «степь». Ассоциируясь с Казахстаном, с родиной, степь вошла и в семантическое поле концепта *дом*. Степь объединяет всех своих жителей, независимо от классовой, половой, возрастной или национальной принадлежности, человек, родившийся в степи, является степняком, также и приехавший в степь, чтобы остаться жить в ней, может стать степняком. Подтверждение близости понятий в сознании казахстанцев можно и в текстах СМИ: «*Все мы там тосковали по **дому**, по родным **степям** – это нас и сплотило*» (Экспресс К, 14.06.2009).

Итак, проанализировав данные ассоциативного эксперимента, можно вывести несколько основных смыслов концепта *дом* в сознании носителей русского языка в Казахстане: жилище, семья, защищенность, место, где проходит основная часть жизни человека – не по времени (больше времени люди проводят на работе), а по значимости (дома уютно, можно отдохнуть, встретиться с друзьями), родина.

Таким образом, черты евразийской ментальности проявляются в конкретных языковых фактах. Склонность к общинности, крепость родственных и дружеских связей проявляется в том, что *дом* воспринимается как что-то семейное, как место, где хранятся семейные традиции, где формируется сама семья. Гостеприимство выражается в открытости *дома* для гостей, в готовности предоставить кров нуждающимся, в том, что человек, придя домой, не отгораживается от внешнего мира, а зовет к себе своих друзей и близких. В этом же проглядывает и такая черта ментальности, как толерантность. Такие смыслы концепта, как «юрта», «дастархан», «очаг» показывают стремление сохранить свою культуру, почитание памяти предков. Вместе с тем концепт *дом* получил и современные репрезентанты – «квартира», то есть в сознании носителей языка он не статичен, постоянно меняется, расширяет свои смыслы (и сужает их – в процессе проведения ассоциативного эксперимента такие значения слова «дом», как «династия», «правлящая семья» получены не были).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Антология концептов 2007: 10–13 Антология концептов / Под ред. Карасика В.И., Стернина И.А. – М.: Гнозис, 2007. – 512 с.
- Алифиренко Н.Ф.* Алифиренко 2002: 13 Поэтическая энергия слова: Синергетика языка, сознания и культуры. – М.: Academia, 2002. – 394 с.
- Гумилев Л.Н.* Гумилев 1993 Этносфера: история людей и история природы, М.: Экспресс, 1993. – 542 с.
- Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля [Электронный ресурс]: подготовлено по второму печатному изданию 1880–1882 гг. – М.: АСТ, 2003.
- Журавлева Е.А.* Журавлева 2007: 146 Прецедентные тексты начала XXI века (на материале прессы Казахстана): монография / Е.А. Журавлева, Ж.Д. Капарова: под общ. Ред. Е.А. Журавлевой. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 256 с.
- Лотман Ю.М.* Лотман 2001: 397 Семиосфера. – С.-Петербург: «Искусство – СПб», 2001. – 704 с.
- Ожегов С.И.* Словарь русского языка: Ок. 57000 слов/ Под ред.чл.-корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой. – 20-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1989. – 750.
- Энциклопедия символов, знаков, эмблем / Сост. Андреева В. И др. – М.: Локид; Миф, 1999 – 576 с.

Скрипникова А.И.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы (Казахстан)

A.I. Skripnikova

Kazakh National Pedagogical University named after Abay
Almaty (Kazakhstan)

РОЛЬ ПОЛИЯЗЫЧНЫХ СМИ В СТАБИЛИЗАЦИИ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ

THE ROLE OF POLYLINGUAL MASS MEDIA IN STABILIZATION OF THE INTERLINGUAL RELATIONS IN SOCIETY

В статье представлен анализ полиязычных средств массовой информации, функционирующих на территории Казахстана и являющихся основными накопителями и ретрансляторами модифицированного русского языка. Трудно переоценить их роль в нормализации межъязыковых отношений в неоднородном казахстанском обществе. На современном этапе развития техники и технологий информация, распространяемая СМИ, доходит до потребителей в считанные секунды, иногда минуя редакторскую и корректорскую правку, в связи с чем в разы возрастает ответственность журналистов. А если они работают в межкультурной среде, в полиязычном обществе, то эта ответственность удваивается. Казахские журналисты, пишущие на русском языке, зачастую в своих материалах употребляют исконно-казахские слова и выражения, не прибегая к их русскому переводу, что, в свою очередь, приводит к «растворению» казахской лексики в русскоязычном дискурсе текстов СМИ.

In this article the results of the analysis of Kazakhstan's polylingual mass media (the main stores and repeaters of modified Russian) are presented. It is difficult to overestimate their role in normalization of the interlingual relations in non-uniform Kazakhstan society. At the present stage of development of equipment and technologies information, extended by mass media, reaches consumers in only a few seconds, sometimes passing editorial and proof-reading editing. Responsibility of journalists increases in times. And if they work in the cross-cultural environment, in polylingual society, this responsibility doubles. The Kazakhstan journalists, who write in Russian, in their materials often, use the primordial-Kazakh words and expressions, without resorting to their Russian translation. It leads to «dissolution» of the Kazakh lexicon in the discourse of Russian-speaking mass media.

Ключевые слова: язык масс-медиа, проблемы перевода, полиязычные СМИ, межкультурная и межъязыковая коммуникация, Казахстан.

Key words: language of mass media, problems of translation, polylingual mass media, cross-cultural and interlingual communication, Kazakhstan.

Согласно данным, опубликованным в докладе Агентства Республики Казахстан по статистике, среди общего числа казахстанцев в возрасте 15 лет и старше (12150912 человек) большинство жителей, а именно 11467426, владеют русским языком. При этом из них свободно читают – 415212, свободно пишут и читают – 10306797 человек [Смаилов, 2010, с. 85]. Следовательно, русский язык, в том числе

и русскоязычные средства массовой информации (СМИ), играют весомую роль в коммуникационных процессах.

Казахстан – страна с богатым историческим прошлым. Столь же богата история становления казахского языка и модификация русского на территории республики. Взаимоотношения языков здесь четко обозначены существованием газет, журналов, теле– и радиoproграмм, которые выходят одновременно на двух языках. Они призваны, в первую очередь, удовлетворять информационную потребность населения с разным уровнем владения языком. Во-вторых, само их существование и государственные субсидии – показатели того, что стабильно функционирующие полиязычные СМИ способны влиять на межъязыковые отношения.

Мы разделяем точку зрения автора учебного пособия по межкультурной коммуникации Рябова Г.П., который выражает уверенность, что: «Мир, в котором мы живем, становится все теснее, он действительно начинает напоминать *global village* – большую полиязыковую и поликультурную деревню. И общение в этой планетарной деревне возможно только на основе межъязыкового и межкультурного взаимопонимания и взаимодействия [Рябов, 2000, с. 287].

В Казахстане печатная полиязычная продукция выходит в формате «2 в 1», т.е. часть материалов печатается на русском, часть – на казахском языке в отдельной вкладке, или наоборот. Что же касается телевизионных программ, – характерным отличительным признаком являются субтитры. Помимо этого, с 2012 года один из телеканалов ввел новую функцию – выбор языка просмотра зарубежных фильмов. Нажав на пульте определенную кнопку, телезритель может выбрать звуковую дорожку к фильму (дубляж) на русском или казахском языке. С точки зрения анализа языка, наиболее интересны печатные СМИ. В данной статье нами делается попытка ответить на вопросы: в чем специфика «казахстанского русского языка», и каким образом полиязычные СМИ участвуют в процессе межкультурной и межъязыковой коммуникации.

Существует мнение, согласно которому русскоязычные казахстанские СМИ следует отнести к особому виду, подкатегории, так как русский язык, используемый отечественными журналистами, разительно отличается от русского языка, находящегося на вооружении их российских коллег.

Как отмечает в своей статье «Особенности изменения семантики заимствований в русском языке новейшего периода», Казкенова А.К.: «Развитие процесса заимствований казахизмов, обусловленное развитием картины мира, отражаемой на страницах газет, без сомнения, является показателем изменения психологии ее носителей. Процесс перехода многих глубоко национальных явлений и их наименований на русскую почву – свидетельство ослабления противопоставления «свое-чужое» в сознании русскоязычных» [Казкенова, 2000, с. 52]. Ряд отечественных исследователей отмечает планомерное исчезновение данного противопоставления. Русский язык, по их мнению, подвергается гибридизации. Причем процесс этот протекает достаточно органично, естественно.

Особенностью современного этапа миграции казахизмов в русскоязычные газеты является связь с глубинными изменениями в жизни казахстанского общества

[Абилхасимова, 2002, с. 165]. Эти изменения связаны отчасти с государственной пропагандой национальных ценностей; отчасти причина кроется в неспособности русского языка кратко и емко передать смысл того или иного казахского понятия, фразеологизма; отсутствие эквивалента в русской лингвокультуре.

К тому же, «переносчиками» слов из казахского в русский язык являются билингвы. Полиязычные СМИ, редакции которых работают, в основном, на билингвов, содействуют этому процессу.

Ученый Абилхасимова Б.Б. приводит множество примеров полиязычных журналистских текстов: «*Почетные места – **тор** – в юртах занимали не начальники, а уважаемые **аксакалы***» (Комсомольская правда – 1988 – № 56). «*Вот, что я хочу сообщить вам, – обратился он к **байбише** и детям, – я решил съездить в Мекку*» (Туркестанские ведомости – 1899 – № 40). «*Союз молодоженов освятил **имам** местной мечети, **аким** города преподнес счастливым супругам ковер (Огни Алатау – 1999 – № 25)*. Все казахизмы, употребляемые в том или ином СМИ, автор сводит в таблицу, предварительно распределив их по семантическим группам. Основные группы – это административно-территориальные деления (аул, аймак), служители культа (муфтий, мулла), обозначения мусульманских праздников и обрядов (Ораза, хадж), наименования одежды, обуви, головных уборов (шапан, саукеле), обозначение лиц по занимаемой должности (бий, аким), обозначения мифических персонажей (шайтан, пери), погодные и атмосферные явления (буран, джут), национальные игры и инструменты (байга, асыки, домбра) и т.д. Причем, все вышеперечисленные группы слов активно используются журналистами, которые сами не владеют казахским языком, т.е. можно констатировать тот факт, что множество исконно-казахских слов употребляются русскоязычными людьми (в процессе коммуникации – это журналисты и читатели) не как заимствованные, «чужие», а как «свои», привычные, бытовые наименования.

Исследователь Айкулова А.С. в диссертации «Проблемы перевода казахских символов и этно-бытовых знаков на русский язык» замечает: «Чтобы правильно передать обозначения, содержание образов, символов, этнознаков необходимо знание действительности, изображенной в произведении (а журналистский текст – несомненно, тоже произведение). И если сама вещь не названа прямо, а кроется в подтексте, задача еще труднее, тем легче возникают ошибки, неточности понимания, приблизительность перевода... Каждый этно-бытовой знак, символ как отдельное самостоятельное слово или сочетание слов, категория лингвистическая [Айкулова, 1999, с. 130]. В качестве иллюстративного примера используем разбор перевода слова «шанырақ». Особо подчеркнем, что толкования данного слова отсутствуют в Словаре иностранных слов и в Толковом словаре современного русского языка Российской академии наук. Несмотря на это, «шанырақ» чаще всего переводят как «купол (верх) юрты», хотя это весьма условный смысл. Шанырақ – последняя деталь юрты, которая скрепляет все остальные, она является центральной, как бы венчает юрту. К шаныраку казахи издавна относились с особой осторожностью. Потерять шанырақ во время перекочевки – предвещание беды.

В книге «Государственные символы тюркоязычных стран» отмечается: «Для тюрка-кочевника купол юрты – то же, что фундамент для европейца, то есть олицетворение очага, семьи, дома». Самые добрые, сердечные пожелания, также и сильные проклятия у казахов связаны со словом «шанырак» (Пример: пусть рухнет твой шанырак! – в значении пусть дом рухнет, опустеет, умрет). Как известно, пожелания и проклятия весьма интересны в плане народной психологии [Айкулова, 1999, с. 130]. Подчеркнем, что сейчас слово «шанырак» употребляется в русскоязычной речи без перевода с заменой специфического казахского звука «қ» на конце на соизвучный русский «к».

Приведем еще примеры. В казахских пословицах и поговорках, переведенных на русский язык, также употребляются неперебиваемые понятия: «*Джигит рождается дома – умирает на поле боя*», «*Батыр с дубинкой, труса с саблей одолеет*» и т.п.

По мнению исследователя Рахимжановой Г.К., тюркизм, проникший в язык-реципиент, становится основой для образования новых слов. В таком случае словообразовательный потенциал языка служит способом передачи авторского отношения к описываемым явлениям, актуализации внимания читателя на тех или иных оттенках семантики слова. В результате развиваются словообразовательные гнезда с исходным заимствованием. Например: домбра – домбрист, джигит – джигитовка, калым – калымить [Рахимжанова, 2005, с. 156]. Здесь исследователь разделяет убеждение Шанского Н.М.: «Все эти слова содержат иноязычные корни, но все же, это не заимствования, а особая часть собственно русской лексики». Полиязычные СМИ – самые крупные источники подобных слов, из которых слова «перекочевывают» в русскоязычные масс-медиа, приобретая там свою «постоянную прописку». В ситуациях с приведенными выше словами потребителю информации (читателю, зрителю, слушателю) бывает непросто (зачастую и ненужно) определить, из какого языка данное слово.

Газетная публицистика моментально реагирует как на изменения, происходящие в общественной жизни, так и на изменения в словарном составе языка. Возникновению множества инноваций в языке СМИ способствует переоценка ценностей, демократизация общества, двуязычие [Рахимжанова, 2005, с. 156]. Правда, множество аналитиков считает, что трактовать эти изменения в словарном составе языка как исключительно позитивные или исключительно негативные нельзя. Альтернативы использования некоторых казахских слов в русской речи на данный момент нет.

По утверждению Рахимжановой Г.К.: «Большинство тюркизмов используется в русскоязычных текстах СМИ без перевода: «*Ароматный дымок зазывал гостей отведают душистый плов, хозяйки угощали наурыз-коже, баурсаками, беишбармаком*» (газета «Южный Казахстан» от 24.03.04). «*У казахов ребенок до года считается существом иного мира, его называют тумак (нерожденный)*» (газета «Южный Казахстан» от 08.11.99) [Рахимжанова, 2005, с. 156]. В приведенных примерах перевести выделенные слова на русский язык практически невозможно. Что касается наименования блюд, то наурыз-коже – это особый молочный суп из семи ингредиентов, который варят на праздник весеннего равноденствия Наурыз. Бешбармак – национальное блюдо из мяса, теста и лука. Слово «баурсак» – тоже, как прави-

ло, не переводят. Стоит отметить, что существует два варианта написания слова на русском языке: «баурсак» и «бауырсак» (приближенное к оригиналу). Несмотря на то, что «баурсак» не переводится на русский язык, обратный процесс весьма распространен. Русская народная сказка «Колобок» знакома многим казахоязычным детям под названием «Бауырсак». Хотя, колобок и баурсак – это разные кулинарные мучные изделия (по размеру и рецептуре).

Как отмечает Рахимжанова Г.К.: «В публицистике используются различные способы ввода тюркизмов в русский текст СМИ: дословный перевод, включающий в себя прямой и обратный перевод, способ подбора синонима, т.е. подбор к казахским словам русских аналогов, приемы толкования с помощью перифраз, использование реплик диалога как способа толкования тюркизмов, редакционные сноски, подстрочный комментарий и т.п. Все указанные приемы позволяют сделать тюркизмы понятными носителю русского языка [Рахимжанова, 2005, с. 156]. На территории Казахстана тюркизмы (а казахизмы составляют их большую часть) просты и понятны для русскоязычного населения. Немалая заслуга в этом принадлежит полиязычным СМИ.

В случае с полиязычными масс-медиа, ситуация усложняется тем, что каждый журналист должен обладать еще и навыками переводчика.

Уникальность языковой личности переводчика как посредника в межъязыковой коммуникации заключается в том, что его индивидуальный тезаурус оказывается «местом встречи» двух коллективных тезаурусов – тезаурусов разных лингвокультурных сообществ. Постоянная работа над развитием индивидуального тезауруса позволяет переводчику стать подлинным специалистом в межъязыковой и межкультурной коммуникации [Мурадян, Каири, 2010, с. 174]. Журналисты Казахстана за годы работы, действительно, становятся специалистами в межкультурной коммуникации, – отрицать этого нельзя. Им ежедневно в своей работе приходится сталкиваться с представителями разных национальностей, так как население региона весьма неоднородно. И в большинстве, жители региона владеют двумя и более языками.

По данным многих исследователей, билингов в мире больше, чем монолингвов, и, таким образом, билингвизм в настоящее время следует признать весьма распространенным явлением. Можно предполагать, что эта тенденция будет расти и дальше. Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации и определяется как общение людей, представляющих разные культуры [Мурадян, Каири, 2010, с. 175].

Как пишет Еркналиева М.К.: «Согласимся с тем процессом, который реализуется в межкультурном общении: происходит не только заимствование, но и образование новых познавательных структур в результате интеграции исходных. Поэтому лингвокультурные общности в настоящее время заимствуя когнитивные формы и структуры, развивают и порождают новые [Еркналиева, 2010, с. 145]. Одной из таких новых форм и является модифицированный русский язык. Его основными накопителями и ретрансляторами служат полиязычные средства массовой информации, которые, таким образом, нормализуют межъязыковые отношения в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Абилхасимова Б.Б.* Казахизмы в русскоязычных газетах Казахстана (II половина XIX и конец XX веков): дис...канд. филолог. наук. /Абилхасимова Б.Б.; КазНУ им. аль-Фараби, Алматы, 2002. 165 с.
- Айкулова А.С.* Проблемы перевода казахских символов и этно-бытовых знаков на русский язык: дис... канд. филолог. наук. /Айкулова А.С.; АГУ имени Абая, Алматы, 1999. 130 с.
- Казкенова А.К.* Особенности изменения семантики заимствований в русском языке новейшего периода // Актуальные проблемы теории и практики перевода в контексте современности. Алматы, 2000. С. 52.
- Рахимжанова Г.К.* Тюркизмы в русском газетном тексте (на материале СМИ южного региона Республики Казахстан): дис...канд. филолог. наук. /Рахимжанова Г.К.; ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, Астана, 2005. 156 с.
- Рябов Г.П.* Глобальное образование и проблемы межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие М.: Эксмо, 2000. 287 с.
- Казахстан в мировом образовательном пространстве: материалы Второй междунар. конф. (2010; Алматы). Мурадян М., Каири М. Перевод в контексте изучения иностранного языка. Алматы: КазНПУ, 2010. С. 174-178.
- Обучения языкам в условиях би- и полилингвизма: проблемы, инновации, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Алматы; 2010). Еркналиева М.К. Вопрос о межкультурной коммуникации в аспекте глобализации. Алматы: КазНТУ, 2010. С. 145-148.
- Перепись населения Республики Казахстан 2009 года. Краткие итоги. Статистический сборник / Под ред. А.А. Смаилова / Астана, 2010. 110 с.

Смагулова Г.Н.

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

G. Smagulova

The Kazakh national university of al-Farabi
Almaty (Kazakhstan)

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА В КАЗАХСКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

SPEECH CULTURE IN KAZAKH AND TURKISH LANGUAGES

Если участники коммуникации являются представителями двух различных наций (иногда представители одной нации могут относиться к различным культурам), в этом процессе будут проявляться особенности их менталитета. Например, манера и культура речи, традиции и обычаи, собранные в багаже их знаний, и другие особенности, свойственные определенной нации. В статье анализируются особенности межкультурной коммуникации в казахском и турецком языках. Различия в речевой культуре казахов и турков доказаны посредством примеров по культуре речи. Сравниваются устойчивые коммуникативные формулы казахского и турецкого языков, сформированные на основе национальных традиций и обычаев, образа жизни каждой нации. Анализируются фатические, апеллятивные, конативные, эмотивные функции речевого этикета в коммуникативной деятельности.

If the participants in communication are representatives of two different nations (sometimes representatives of one nation can refer to different cultures), this process will show the features of their mentality. For example, the manner and speech, traditions and customs, collected in the baggage of their knowledge, and other features typical of a particular nation. The paper analyzes the features of intercultural communication in the Kazakh and Turkish. Differences in speech culture of Kazakhs and Turks were proved by means of examples of speech. Stable communicative formulas in Kazakh and Turkish, generated on the base of national traditions and customs, way of life of every nation, were compared. The phatic, appellative, connotative, emotive functions of speech etiquette in the communicative activity were examined.

Ключевые слова: коммуникация, речевая культура, речевого этикет, фатические, апеллятивные, конативные, эмотивные функции.

Key words: communication, speech culture, speech etiquette, phatic, appellative, connotative, emotive functions.

В процессе коммуникации люди обмениваются между собой различной информацией, осуществляют различные действия в зависимости от ситуации. Оба участника коммуникативного общения преследуют цель не только показать свои национальные обычаи и традиции, но и познакомиться с речевым этикетом, проявляющегося в жизненных принципах другой нации. Однако прежде, чем перейти к обмену логико-содержательной информацией, необходимо вступить в речевой контакт, а это совершается по определенным правилам. Широкое понятие культуры непременно включает в себя то, что называют культурой общения, культурой речевого поведения. Чтобы владеть ею, важно понимать сущность речевого этикета разных народов.

Как объект исследования в языкознании культура речи стала активно изучаться с начала последней четверти прошлого столетия. В статьях многих ученых-лингвистов, особенно в исследованиях академика Р. Сыздык «Проблемы культуры речи»; «Культура беседы» и др. проводятся научные анализы по культуре речи [Сыздык, 1985;1990]. Следует отметить, что в некоторых трудах, перешедших в монографические исследования, например, в таких работах, как «Культура казахского языка» М.Балакаева (1971), «Сила слова» (1997), «Языковая норма и ее становление» (2001) Р. Сыздык, «Культура речи» Н.Уали (1984), проблема культуры речи разносторонне была проанализирована в качестве научной проблемы. В этой связи Н. Уали перевел термин речевой этикет на казахский язык как «soz adebi» и внедрил его в научный оборот. Автор в «Энциклопедии казахского языка» о речевом этикете говорит следующее: «Речевой этикет – это свод правил и порядок применения слов, принятых в обществе и имеющие свои национальные черты» [Уали, 1998, 350 с.].

Речевому этикету в культуре речи отводится особое место. В связи с этим в словаре «Turkce sozluk», изданном в 1998 году в Анкаре, были собраны языковые единицы этикета, употребляющиеся в современном турецком языке.

С начала обретения Казахстаном независимости расширились границы применения национального языка, казахский язык стал применяться во всех сферах общественной жизни. Общение с представителями других наций и налаживание дипломатических связей с другими государствами заставило носителей языка уделять больше внимание языку в целом и, в частности, культуре речи. Речевая культура родного языка языковой личности, выступающей в качестве члена коллектива или представителя целого государства в другой стране, будет восприниматься как культура нации, общества, государства. Известно, что вопросы культуры речи, языка того или иного народа относятся к сфере проблем его культуры.

Обретение Казахстаном суверенитета, получение казахским языком статуса государственного способствовало началу большого целенаправленного пути к обновлению древней духовно-культурной взаимосвязи единого тюркского мира. Результатом глубоких культурных взаимоотношений явились научные выводы сравнительных исследований казахского и турецкого языков. Было написано немало исследовательских работ по лексико-фразеологическим единицам и грамматическим особенностям обоих языков. В научном исследовании З.Шадкама «Лингвокультурные особенности речевого этикета в казахском и турецком языках» (2005) проведен всесторонний анализ культуры речи.

Действия, осуществляемые людьми в процессе соприкосновения культур, получили название «межкультурная коммуникация». Поскольку самыми длительными у казахов были взаимоотношения с соседним государством Россия, это оставило свой отпечаток в их речевой культуре, что обусловлено влиянием билингвизма. Такие слова-паразиты русского языка, с недавних времен используемые казахами в речи, как *давай, так, так что, вообще, короче*, и другие, относятся к ряду варваризмов в казахском языке. В культуре речи любого казаха и по сей день в разговорном общении имеются подобные группы слов-сорняков. Вместе с тем, заметно влияние и английского языка в разговорной речи современной молодежи.

Эта проблема возникла под влиянием неверного формирования социальных взглядов на культуру речи.

По нашему мнению, говорить о том, что вопросы культуры речи в турецком языке всесторонне исследованы, преждевременно. Но в исследованиях по истории, литературе, этнографии и культурологии турецкой нации имеется ряд сведений и по культуре речи.

Турецкий мыслитель *Z. Gokalp* в своей работе «*Turk Toresi*» (1975) говорит о происхождении, традициях и обычаях, а также о культуре речи турецкого народа. А в работе *M. Hengirmen, N. Koc* «*Turkce ogreniyoruz*» (1983) встречаются языковые единицы по культуре речи турецкого языка, которые употребляются при прощании, знакомстве, извинениях, выражении благодарности, просьбы и т.д.

В учебном пособии *M. Ergin* «*Universiteler icin Turk dili*» наряду с грамматикой турецкого языка, говорится о культуре речи. В данном пособии охвачены вопросы культуры языкового общения, соблюдения норм употребления слов, правильного применения слов в речи.

В казахском языке существуют такие термины, как *культура языка, культура речи, культура слова, разговорный этикет*. В некоторых случаях они могут употребляться в качестве соподчиненных терминов, поскольку имеют близкие значения.

Культура письма и речи – это аспект культуры языка. А культура языка – сложное теоретическое понятие. В качестве объектов его исследования должны выступать вышеназванные термины. Таким образом, данные словосочетания можно понимать как дополнительные понятия, применяемые по отношению к культуре речи.

Взаимоотношения между людьми осуществляются при помощи языка. Язык как средство обмена мнениями передает не только мысли людей, но и их чувства. Проявление почтения и уважения в речи влияет на чувства учтивого человека. Часто употребляемые в речи слова приветствия, прощания, выражения согласия, прощения, поздравления, выражения сочувствия и т.д. относятся к понятию **речевой этикет**. При встрече людей эти слова являются, в первую очередь, связующим звеном. Насколько стало традиционным приветствие при встрече с родственниками, друзьями, знакомыми, при уходе – прощание, настолько естественным стало разделение чьей-либо радости и горя. «Приятные, теплые слова для людей, словно отзвуки его настроения», – пишет в своей книге «*Культура речи*» *Н. Уалиев* [1984, 103 с.].

Значение казахской пословицы «*Adam soyleskenshe, jilki kisineskenshe – Кони сторонятся – пока не перекликнутся, люди – пока не поговорят*» (*букв. пер*) также говорит о глубоком влиянии речевого этикета на правильное взаимопонимание людей друг с другом по ситуациям взаимоотношений, на установление дальнейших коммуникативных связей.

Во взаимной речевой деятельности людей имеют место различные ситуации, причины. В языке каждой нации они характеризуются посредством языковых единиц, привлекают внимание к культуре языка. Если перечислять по установившимся языковым терминам, то к видам речевого этикета в коммуникации относятся следующие:

установление связи между адресатом и адресантом (*фатическая*),
обращение внимание слушателя на самого говорящего (*апелятивная*),
проявление вежливости при разговоре (*конативная*),
утешение или забавление слушателя (*эмотивная*).

Опираясь на языковые факты, можно утверждать, что в казахском и турецком языках имеются свои устойчивые коммуникативные формулы, основанные на национальных особенностях, традициях и обычаях, образе жизни обоих народов.

Апелятивная функция речевого этикета, т.е. *обращение внимания слушателя* на говорящего, в турецком языке, к примеру, имеется традиция называть людей по именам, что в казахском языке происходит довольно редко. В казахском языке даже в официальных местах употребляются чаще слова обращения **арау (обращение к старшим по возрасту женщинам)**, **агау (обращение к старшим по возрасту мужчинам)**. Некоторые люди воспринимают такое обращение нормально, а некоторых оскорбляет такое обращение: «я тебе не тетя» или «какой я тебе дядька». Это обстоятельство заставляет нас задуматься.

А в турецком языке и в официальных, и неофициальных ситуациях не употребляются такие обращения, как *абла-сестра*, *агабей-брат*. По отношению к учителям, образованным людям употребляется обращение *хожам-учитель*. К незнакомым людям возможно применение слов-обращений *бейефэнди-господин*, *ханым-госпожа*, *кызым-дочка*, а при официальном и неофициальном обращении к знакомым людям употребляются слова *ефэндим*, *ханьмефэнди*. Таким образом, можно отметить, что в турецком языке при соблюдении официальности обращение к учителям, образованным людям имеет оттенок значения уважение. В турецком языке функционирует очень много слов-обращений, различающих социальный статус людей, занимаемые ими должности и положение в обществе.

Количество же апелятивов по наименованиям родства в казахском языке намного больше, чем в турецком языке. Согласно традиции уважения старших в казахском языке старший при обращении к младшему по возрасту, но занимающему более высокую должность, может употреблять такие обращения, как *balam -сын*, *kizim-дочка*, *karagim-милый*, *shiragim-голубчик*. Возможно, что со временем подобные обращения будут искоренены. Под влиянием русской культуры и тесных взаимоотношений с русским народом, в последнее время распространено обращение к должностным лицам по имени-отчеству, с прибавлением к имени отца слова **uli – сын**, например, Serik Kurmanuli – Серик Курманович, **kizi-дочь**, Banu Aydinkizi – Бану Айдыновна.

Анализ языковых единиц, использующихся в казахском и турецком языках по отношению к имени человека, наименованиям родства, семейного, а также социального положения, для привлечения внимания слушающего, дает полное представление о ментальном пространстве тюрков, имеющих общие корни.

Казахская пословица гласит «Soz anasi – salem», что в переводе на русский язык означает: «Приветствие – начало разговора». Таким образом, установление связи со

знакомыми людьми или незнакомцами проявляется с помощью *фатической функции*, то есть приветствия и прощания людей. В культуре речи казахов и турков и в данном случае имеются различия. Словосочетания *Kayirli tan, Kayirli kun, Kayirli kesh* в казахском языке – это калькированный вариант русских словосочетаний (*Доброе утро, Добрый день, Добрый вечер*), а не исконно казахские выражения, как думают некоторые.

В турецком языке также встречаются 3-4 варианта приветствий по отношению к вечернему времени суток *Сабах (лар) хайыр олсун (ола)! Сабах (лар) шерифлер хайыр олсун (ола)! Хайырлы сабахлар! Ийи сабахлар!* Если турецкие выражения *Гүн айдын! Түн айдын!* вошли в употребление позже, то арабское заимствование *Мэрхаба!* применяется в значении *Здравствуйте!* В турецком языке часто употребляется и форма приветствия *Насылсын?*

В казахском языке чаще всего применяется форма приветствия *Kesh jarik!* А архаичная форма *Armisin!* никак не войдет прочно в повседневное употребление. Но тем не менее данное выражение можно встретить в речи дикторов телевидения и радио.

Такие формы приветствия, как «*Mal-jan aman ba? – Как поживаете?*», «*El-jurt aman ba? – Все ли в порядке?*», которые отражают национальные особенности казахского народа, говорят о видах его хозяйства и традициях. Мусульманское приветствие, свойственное и казахскому, и турецкому народу, *Assalaumagaylekum* и *Uagaleykumassalam* распространена среди мужчин. В древности, чтобы узнать к какому роду принадлежит тот или иной человек, было принято выражение *Кау баласин? – Чей сын? Suyegin kim? – Кто твои предки?*

В казахском и турецком языках в речевом этикете имеются коммуникативные формулы, выражающие просьбу, просить разрешения, разрешить и т.д. Весьма распространено применение турецкого слова *buurunuz*, не встречающегося в казахском языке. Это слово играет огромную роль при установлении взаимоотношений между людьми. Употребляется перед началом выполнения любых действий, речевой деятельности для оказания внимания и уважения будь то в знакомой, либо незнакомой среде, либо в местах оказания различных услуг. Мы бы назвали это слово *словом-почтением*. В настоящее время, к сожалению, большинство казахов в разговорной речи употребляют русское слово *пожалуйста*. Узбекское «мархабат» также не отражает полностью значение вышеуказанного слова. Для того, чтобы приласкать, побаловать, поддержать, восхвалить, выразить любовь, просьбу и другие различные чувства в казахском языке употребляется слово «айналайын», значение которого способен понять только казах.

В казахском языке для выражения вежливости и учтивости к собеседнику используется множество видов коммуникативных формул. Одним из таких видов является утешение собеседника – *эмотивная функция речевого этикета*. Не высказывать слишком резко и открыто свои мысли, а преподносить все немного мягче, высказываться косвенно, со скрытым подтекстом, использовать языковые средства выражения для смягчения слова – это свойственно национальной культуре казахов.

В языке любой нации имеются как табу, так и эвфемизмы. Их наивысшие формы свойственны мусульманскому сообществу, где запреты во многом основываются на хороших традициях. «Доброе слово – это половина вашего благополучия», – говорят казахи. Табу и эвфемизмы относятся к *эмотивной функции* речевого этикета.

Высказывать пожелания, давать благословение, возвышать человека, благодарить его – это те качества, которые свойственны как казахскому, так и турецкому народу. Данные выражения употребляются в сочетании со словом Бог, Творец. Казахи говорят: *Kuday tileuindi bersin!* – *Да будут услышаны ваши молитвы Богом!*, а турки утешают выражением *Alla yardimciniz olsun!* – *Да поможет Вам Бог!* Словосочетание *Gecmis olsun* (Гечмиш олсун) имеет значение: пусть все плохое пройдет, останется позади. Тематика **слов-пожеланий** в казахском языке многообразна. **Слова-благословения**, которые в турецком языке употребляются не часто, распространены в различных ситуациях жизни казахов.

В казахском языке особое место занимают эвфемистические сочетания, использующиеся при оповещении о кончине кого-либо, выражении соболезнования. В таких выражениях встречаются различные виды ораторского искусства. Это объясняется особым богатством словарного запаса казахского языка. Вместе с тем следует отметить, что данные образцы речевого этикета являются исключительной особенностью казахов, которая стоит проведения анализа.

Одной из функций речевого этикета в казахском и турецком языках является *конативная функция* – это просить прощения, поздравить, благодарить. В любых жизненных ситуациях в казахском языке часто и продуктивно используется слово *Keshiriniz* – *Извините*. Заимствованное из арабского языка выражение *gafu etiniz* – *извините* также употребляется в значении просить прощения. Кроме этого, имеется еще несколько вариантов данного значения. Например, языковые формы *ayipka buyrmaniz*, *ayip etpeniz*, *renjimeniz* используются в различных контекстах.

В турецком языке заметно частое употребление в разговорной речи молодежи французского слова *Pardon*. Также турецкое *Affedersiniz* по своему значению близко к значению казахской формы «*gafu etiniz*». Выражение *Bagislayin*, как и казахский этикет «*keshiriniz* – извините», встречается практически во всех ситуациях. При выражении чувства удовлетворения чем-либо, при убеждении собеседника среди турков часто слышится фраза *Estagfurullah*, что в казахском языке имеет значение *что вы, не стоит, не за что*.

И в казахском, и в турецком языках имеется выражение *Kosh keldiniz!* – *Добро пожаловать!*, которое обычно используется при первой встрече, выражении радости от данной встречи с собеседником, а также произносится с особой интонацией. И турецкий ответ *Kosh kordik!* также воспринимается с теплотой.

В настоящее время невозможно рассматривать культуру речи отдельно от культуры нации. Они как бы пропагандируют, дополняют друг друга и являются визитной карточкой любого государства. Этикет – это стандартные языковые единицы, которые регулируют нормы коммуникативной потребности людей в обществе и организации.

Несмотря на то, что виды речевого этикета используются по отдельности, все же их языковые функции взаимосвязаны между собой. Речевой этикет можно назвать формулой языковых функций, определяющей систему при регулировании различных проблем во взаимоотношениях людей. Говоря о культуре речи, нельзя представлять себе только учтивость и культурность народа. В ней раскрываются бытие и образ ментальной жизни нации, обуславливающие отличия одной нации от другой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Sizdik R.* Soz madenyetinini maseleleri. //Kazak SSR Habarlari. Til-adebyet seryasi. – 1985. № 1. 33–38 b;
- Sizdik R.* Suhbattasu madenyeti. //Suhbat. –1990. № 2. 16–31b.
- Ualy N.* //Kazak tilinin ensyklopedyasi. Almaty: 1998.
- Ualy N.* Soz madenyeti. Almaty: 1984
- Eren H., Gozaydin N., Parlatir I., Tekin T., Zulfikar H.* Turkce sozluk. –Ankara: Dil Dernegi, 1998. – 214 s.

Суатай С.К.
КазНМУ имени С.Ж.Асфендиярова
г. Алматы (Казахстан)

Даркенбаев А.И.
КазНУ имени ал-Фараби
г. Алматы (Казахстан)

S.K. Suatai
KazNMY named after S.Zh. Asfendiarov
Almaty (Kazakhstan)

A. I. Darkenbayev
KazNY named after Al-Farabi
Almaty (Kazakhstan)

ПУТИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

THE COMPETENCE THE FOUNDATION OF PERSON OF DEVELOPING WAYS (KINDS)

Статья посвящена проблеме реализации компетентного подхода в Вузе. Авторы, раскрывая понятия «компетенция», «компетентность» и «компетентностный подход», на основе анализа литературы, дает сравнительную характеристику особенностей компетентностного образования и традиционного обучения.

Article is devoted to the implementation of competence-based approach to medical school. The authors, revealing the concept of «competence», «competence» and «competence approach», based on literature review, provides a comparative description of the competence characteristics of education and traditional education.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, компетентностное образование, традиционное обучение.

Key words: competence, competence, competence approach, competence characteristics of education, traditional education.

В настоящее время на основе совершенствования общеобразовательного среднего образования предлагается использование компетентностного подхода. В Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года также говорится о содержательной компетенции, направленной на знания, то есть о необходимости перехода к содержанию образования, ориентированного на результат.

Мы являемся свидетелями нового технологического потока. Современный век – это век научно-технического развития, развития цивилизации, век компьютеризации. Компьютеры и интернет, новейшие средства связи, научные новинки, все это влияет на кругозор учеников. Использование студентами возможностей информационных технологий напрямую влияют на получение образования, повышение качества образования в соответствии с требованиями времени. А повышение качества образования, воспитание компетентного специалиста – это одна из важнейших про-

блем, волнующая всех преподавателей. В современное время требования, предъявляемые к обучающимся, возрастают с каждым днем и с каждым годом.

Подборка учебного материала точно в соответствии с особенностями специализации в связи с речевой ситуацией способствует активизации овладения врачебной лексики.

При обучении с применением новых технологий можно охватить следующие вопросы:

- конкретизация цели (*осуществление речевого общения в качестве врача с больными*) и задачи (*формирование свободного изложения мыслей на казахском профессиональном языке*);
- выборка языковых фактов в выполнении цели и задач, точная формулировка тем, определение методов и средств обучения, эффективных видов работ;
- выбор лексико-грамматического минимума, употребляющегося в повседневном общении, определение необходимости соответствия терминов и тематики текстов особенностям специальности и языковой сферы;
- определение фактора, то есть языковой ситуации, которая провоцирует врача вступать с больными в речевое общение.

В результате самостоятельного составления студентами-врачами текстов (взять за основу текст из монолога), так необходимых им во время работы, у врачей повышаются способности свободного изложения мыслей на казахском языке. Все виды говорения, которыми они овладели в процессе обучения, могут быть эффективно использованы ими в ходе их профессиональной деятельности.

Будущее любой страны зависит от системы образования и уровня интеллектуального общества, поэтому не вызывает сомнений и потребность в образовании народа Казахстана на уровне мировых держав. Содержание нового образования, охватывающего передовые технологии обучения мирового образовательного пространства, должно обеспечить воспитание личности, готового к настоящим соревнованиям, честной конкуренции. Это требование возлагает большую ответственность на преподавателей. Поэтому нам приходится находиться в постоянном поиске, а также необходимо быть готовым к занятиям, чтобы они были интересными.

Требования настоящего времени ставят перед нами задачу формирования у студентов основных компетентностей. Компетентность – результат образования, отражающийся в овладении обучающимися знаний, умений, навыков и универсальных методов деятельности при разрешении учебных и жизненных ситуаций.

Понятие компетентности охватывает такие понятия, как «знание», «умение», «навык» (ЗУН). Однако это не просто какой-либо новый комплекс ЗУН. Компетентность отражает не только результаты обучения (знания и умения), но и определяет опыт творческих действий учащихся и систему ориентированности их ценностей. Компетентность – это способность применения на деле полученных знаний и умений, решения каких-либо теоретических и практических вопросов повседневной жизни [Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года, с. 18]. Эта способность, в первую очередь, формируется в школе в процессе обучения. Таким образом, компетентностный метод обучения обеспечивает качество обучения

как результат образования, а он, в свою очередь, требует реализации комплексных методов и средств обучения, создания целостной системы оценки качества обучения в процессе образования. Следовательно, внедрение в педагогическое воспитание в образовательных учреждениях понятий «компетенция» и «компетентность» требует изменения содержания и методов образования, конкретизации видов работ.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» отмечено: «Основной задачей системы образования является создание необходимых условий для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики; развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащение интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности» [Закон Республики Казахстан «Об образовании», 2010, с. 12]. Для реализации названных задач предусматривается выявление таких вопросов, как внедрение и эффективное применение инновационных технологий обучения, обеспечение развития системы обучения, как основного принципа системы образования, способствующей повсеместному использованию в обществе личного потенциала каждого в получении знаний.

Современный процесс общественного развития ставит перед собой цель воспитать образованную личность, способную эффективно планировать свои действия, уместно использовать полученные знания в познавательной деятельности, вступать в диалог общения с людьми из разных групп для получения конечного результата.

При использовании различных форм обучения следует уделять должное внимание на самостоятельное изучение обучающихся, направленность учебных материалов к способностям мышления, овладеть знаниями не в заученном виде, а с творческим подходом [Иванов, Митрофанов, Соколова, 2005, с. 101]. Только получившие качественное образование, имеющие высокую познавательность, компетентные, умеющие выдержать любую конкуренцию, носители языка способны открыть дверь в будущее. Выделение нашего государства в мировом пространстве осуществляется посредством образованного, смелого, молодого поколения с духовно богатым национальным сознанием.

Таким образом, компетентность – это не только знания, это умение правильно, эффективно использовать все полученные студентами в учебном процессе знания, умения и навыки.

Ученые выделяют следующие аспекты реализации компетентностного подхода в образовании:

- Основные компетенции
- Обобщенные предметные умения
- Прикладные предметные умения
- Жизненные навыки

Все данные направления весьма необходимы в медицинском образовании. Выполнение каждого из них будет способствовать повышению компетентностей студента, их готовности к работе после окончания университета.

Отличия понятий «компетентность», «компетенция» от применяемых в практике знаний, умений, навыков, заключаются в следующем:

- Отличие от знаний выявляется не в информационных свойствах относительно функции, а в виде формы продуктивной функции;
- Отличие от навыков – сознательная функция, группируя прочитанный материал, творчески используя явления и закономерности, имеет способности к изменению;
- Отличие от умений – необходимо не доставлять или заменять автоматизацию навыков, а наоборот объединить навыки по нескольким дисциплинам, ощутить основы общих функций.

В исследованиях современных ученых особое внимание уделяется вопросам осуществления формирования компетентности при помощи средств образования, развитию вследствие этого способностей обучающихся и возникновению возможностей решать жизненные вопросы, начиная от бытовых и заканчивая производственными, социальными проблемами. В этот ответственный период, в котором каждый день вносит свои изменения, на преподавателей возлагается большая ответственность за воспитание молодого поколения образованными, отвечающими требованиям времени, не остающими от интенсивного развития общества.

Формирование у студентов коммуникативной компетентности в системе образования особую роль играют информационно-коммуникативные технологии. Применение данных технологий повышает интерес и активность студентов, а также их мастерство и способности к работе. Вместе с тем способствует эффективному усвоению программы, планированию своей работы, самостоятельной работе студентов. На получение студентами образования в соответствии с требованиями современности, качество образования оказывают прямое влияние информационные средства.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не осведомленность обучающегося, а его умение решать жизненно важные вопросы, связанные с познанием и объяснением конкретных явлений; освоением современной техники и технологии; оценением своей подготовленности к получению профессиональных знаний, необходимых в практической жизни, при выборе профессии; с необходимостью ориентирования рынка труда; определением своего места в жизни; с выбором образа жизни, способов решения различных споров. Б. Турганбаева считает: «В процессе обучения, направленного на компетентность, увеличиваются возможности решения вопросов практическими способами. Это обстоятельство является основой при переходе ко второй модели возрастания умений» [Турганбекова, 2005, 86].

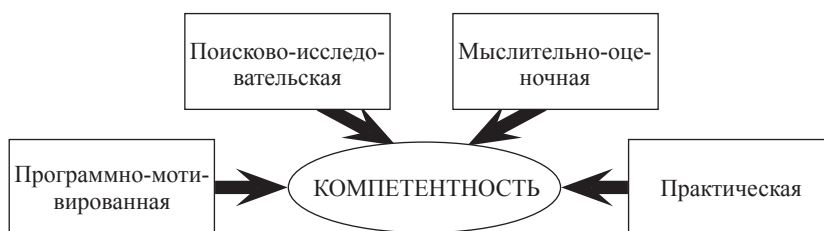
Студент – это человек со смелыми фантазиями, с утонченным внутренним миром, активный в интересном для него деле, с развитыми умственными способностями, поэтому творчество должно приносить ему настоящее удовольствие, радость. Способы развития творчества студента можно реализовать посредством информационной и коммуникативной компетентностей.

Посредством информационной компетентности формируются такие умения, как поиск необходимой информации при помощи конкретных объектов, анализ, выборка, организация, преобразование, хранение и передача информации. Эта компетенция обеспечивает навыки работы с информацией из учебных предметов и сферы образования, а также из окружающей среды.

Коммуникативная компетентность охватывает овладение необходимыми средствами, взаимодействие с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, различные социальные роли в коллективе. Студент должен уметь писать письмо, заполнить анкету, подать заявление, задать вопрос, уметь спорить и т.д. для овладения данной компетентностью в учебном процессе необходимо обозначить нужное и достаточное количество конкретных целей коммуникаций и способы работы с ними.

В процессе обучения казахскому языку в русской аудитории основной задачей является реализация действий, направленных на результат, с точки зрения компетенции. Компетентность – это результат обучения, отражающийся в действиях студента.

Направленность студентов русской аудитории на творчество охватывает следующие вопросы:



На сегодняшний день перед сферой образования стоит задача сформировать личность образованную, овладевший навыками, не просто повторяющий за учителем, но умеющий подходить к делу творчески, способный открывать новое, отличающийся уникальными мыслительными способностями. Это, конечно, является важным вопросом в развитии творческих действий учеников.

В настоящее время целью преподавателя в образовании является применение предоставленных информационной средой возможностей, предназначенных для овладения содержанием образования и внедрения его в свой личный образовательный капитал. С каждым днем и с каждым годом возрастают также и требования, предъявляемые к обучающимся. Формирование основных компетенций молодежи является требованием современности.

Вместе с тем в «прикладном» аспекте имеются как минимум две идеи, способствующие значительному обогащению и модернизации содержания современного образования. Первая из них очень проста. На самом деле эта идея отражает содержание образования в действиях (необходимо освоить не знания о способах, а сами способы). В этом случае можно привести простой пример. К примеру, студенты через освоение определенного медицинского текста должны суметь выразить свою

мысль в полном виде на практике в качестве будущих врачей. Если рассматривать содержание образования с этой позиции, то это приведет к наиболее эффективным результатам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года.

Закон Республики Казахстан «Об образовании». Алматы, 2010.

Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИППРО, 2005.

Турганбекова Б.А. «Развитие творческого потенциала учителей в условиях повышения квалификации: теория и практика» Алматы, 2005.

Обучение казахскому языку: достижения и новые направления развития // Материалы республиканской научно-методической конференции. Алматы, 2011.

Направления инновационной деятельности в обучении аудитории с неказахским языком обучения // Материалы международной научно-теоретической конференции, Алматы, 2012.

Тё М.В.

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева
г. Астана (Казахстан)

М.У. Тую

Eurasian National University after L.N. Gumilyov
Astana (Kazakhstan)

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗ «ЮЖНОЙ КЕЛИН» КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

LINGVOCULTURAL IMAGE OF «SOUTHERN DAUGHTER-IN-LAW AS A RESULT OF INTERLINGUAL COMMUNICATION

В данной статье рассматривается вопрос языковой неоднородности в условиях успешной межъязыковой коммуникации в полиэтничном пространстве на материале форумов и интернет-комментариев к статьям. На основе анализа лингвокультурного образа «южная келин», который является своего рода результатом межъязыковой коммуникации, можно сделать определенные выводы об особенностях культурного поведения внутри одного этноса в разных регионах страны, а также описать специфику межэтнического взаимодействия.

This article addresses the issue of linguistic heterogeneity in a successful cross-language communication in a multi-ethnic area on the materials of forums and internet comments to articles. Based on the analysis of the lingvocultural image «southern daughter-in-law», which is a sort of the result of cross-language communication, we can draw some conclusions about the features of cultural behavior within the same ethnic group in different regions of the country, as well as to describe the specifics of inter-ethnic cooperation.

Ключевые слова: межъязыковая коммуникация, лингвокультурный образ, языковая неоднородность, этническая группа.

Key words: interlingual communication, lingvocultural image, linguistic heterogeneity, ethnic group.

В такой полиэтничной стране, как Казахстан взаимодействие культур проживающих этносов проявляется в особенностях межкультурной коммуникации и языковой неоднородности, которые ярко выражаются в процессе речевого общения. Язык, по убеждению Тер-Минасовой С.Г., есть «зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [Тер-Минасова, 2008, с. 14]. Очевидно, что для успешной межъязыковой коммуникации требуются не только знание языка, но и представление особенностей культуры другого народа, и даже представителей одной этнической группы, проживающих в разных регионах страны. В силу исторических, социально-экономических, политических факторов даже внутри одного этноса наблюдаются культурные различия. Этот факт также необходимо учитывать

при обучении русскому языку как иностранному с целью успешного формирования коммуникативной компетентности.

Целью данной статьи является попытка описать проблемы взаимоотношения представителей одного этноса на основе исследования образа «южная келин» как составляющего компонента лингвокультурного типажа «южане». Фактическим материалом исследования послужили интернет-ресурсы: форумы на темы «Он из Шымкента», «Южный менталитет – трагедия», «Келин или жизнь после брака», «Нужны ли традиции», «Замуж в Западный КЗ», «Положение снохи в традиционных семьях», «Замуж за южанина» и др., а также статьи, содержащие информацию о положении снох в семьях разных национальностей.

В процессе взаимодействия культур в полиэтническом пространстве в межъязыковой коммуникации формируется лингвокультурный типаж «южная келин» (в переводе с казахского языка келин означает сноха). Как показал анализ интернет-комментариев (500), участники форума определенно употребляют такое сочетание, а во избежание тавтологии используют эквивалент в русском языке – сноха, невеста: *«Конечно, в Шымкенте не может быть поголовное такое отношение к келин»* (Аруна, 17.01.2013 – 10:07, коммент. к статье «Келин», газета «Приуралье»), *«Автор затронул интересную тему и сама выделила «южане», «на западе», да, у нас в Западном Казахстане, скажем так – положение келин, немного другое. Они свободнее, отношение к снохам, как к дочкам...»* (Гость, 16.01.2013 – 12:58, коммент. к статье «Келин», газета «Приуралье»), *«Такое есть у Кызыл-ординских! Знаю одну жалаирку, которую украл один «мал» из Кызыл-ординских. Вот у его семьи таких замашек на невесту полно...»* (Jelair, 12.05.2011 – 14:20, коммент. к теме форума «Положение снохи в традиционных семьях»).

Можно заметить, что слово «келинка» выступает как результат «языкового взаимодействия, которое проявляется в образовании дериватов-гибридов, сочетающих в себе словообразовательные элементы двух систем» [Суюнова, 2010, с. 30]. Исследователи описывают ситуации, «когда русскоязычный говорящий сознательно делает выбор в пользу казахской лексики при наличии эквивалента на русском языке» [Шайбакова, 2006, с. 43]: *Хочу сказать лозунг в защиту Шымкента...да и снохи у нас примерные, настоящие казахские келин, которые стесняются и уважают старших, носят платок ...* (Мадина, 26.05.2012 – 00:34, коммент. к теме форума «Замуж за южанина»). «Форумчане» в межъязыковой коммуникации стараются подчеркнуть особенное отношение к «южной келин», используя казахское слово «келин» как отражение национальной особенности, в тоже время функционально-доминирующей в их речевой деятельности является русский язык. Большое внимание в комментариях уделяется компоненту лингвокультурного образа «южная»: «покорная келин», «современная келин», «молоденькая келенка», «очередная келин», «отличная келинка», «южанская примерная жена», «келинки-шмелинки», «бедная девочка», «жертвы традиций», «золотая сноха», «совершенная казахская келин», «золотая келин», «настоящие казахские келин»:

«Поэтому лучше в жены брать южанок! И учиться держать жену как южанин. Возьмете «современную», будете жить без традиций и встретите старость

в доме престарелых, куда ваши же дети отвезут с «современной» келинкой. (Гость, 15.01.2013 – 22:35 коммент. к статье «Келин»).

«И к его следующему приезду приготовили еще одну очередную келин...» (Гость, 16.01.2013 – 09:47 коммент. к статье «Келин»).

«У меня такая же ситуация была, только нас снох пять штук. Все делала сначала, носилась как электровеник, платок, салема, в общем все делала как примерная сноха...» (Simon, 12.12.2005 – 17:57, коммент. к теме форума «Сноха в казахской семье»).

«Вах! Настоящая женщина – это Терминатор? Лично я ничего не буду делать...но зато не придется быть ломовой лошадейю» (Аксиома, 13.12.2005 – 14:35, коммент. к теме форума «Сноха в казахской семье»).

Как отмечает Суюнова Г.С., «влияние этносреды на речевое и коммуникативное поведение человека служит этническая неоднородность такого поведения. Об этнической неоднородности поведения говорится в случае, если этноязыковая личность как реперезентант личности языковой демонстрирует в своем коммуникативном и речевом поведении элементы, присущие разным этнокультурам» [Суюнова, 2010, 22 с.]. Проявление этноязыковой неоднородности можно проследить в процессе межъязыковой коммуникации, например:

«49 признаков совершенной казахской келин: 1 Она мудра. 2. Она скромна. 3. Она в совершенстве владеет казахским языком. 17. Она восхищается своими детьми, и они часто слышат от своей мамы «жаным, айым, кошаканым, кулыным, ботам, кунім... 37. Она хорошо готовит казакша ет, куырдак и пр... Она в совершенстве владеет искусством «шай кую...» 47. Но не каждый джигит достоин ее...» (Subject, 27.12.2005 – 16:17, коммент. к теме форума «Сноха в казахской семье»).

«Есть у меня одна женишка. Ее бы я назвал золотой келин... все работы по дому делает своими руками (хотя имеет возможность нанять кого-то). Дров нарубить? Лехкко. Корову надоить? Запросто. Салем салу и прочее по умолчанию» (Sheva, 03.08.2006 – 18:40, коммент. к теме форума «Сноха в казахской семье»).

«Я знаю только одну семью, где бедная келин попадает...» (Коржик, 03.08.2006 – 13:48, коммент. к теме форума «Сноха в казахской семье».)

Беседа участников форумов и интернет-комментарии дают четкое представление, что в основном общении происходит между представителями одного этноса (казахи), свободно владеющих русским языком и использующих в своей речи слова из родного языка: *«Самое шокирующее: невеста должны говорить: «Саламатсызба» при подаче чая родственникам жениха...»* (Jelair, 12.05.2011 – 14:20, коммент. к теме форума «Положение снохи в традиционных семьях»), *«Совершенно сыздыке – мама плохого не посоветует – жена должна быть хозяйственной...»* (Serval, 07.08.2006 – 21:20, коммент. к теме форума «Сноха в казахской семье»), *«Его родители произвели впечатление истинных Чимкентских. Мать в платке, дома разговаривают только на казахском, дома живет куча родственников...»* (Зачем все надо, 21.04.2012 – 07:45, коммент. к теме форума «Келин или жизнь после брака»).

Как справедливо отмечают исследователи, «...длительное проживание на одной территории. Взаимовлияние и взаимопроникновение культур ведет к формирова-

нию общности сознания индивидов, которые в процессе социализации подвергаются воздействия общества, в данном случае мультикультурной среды...» [Ахатова, 2007, 10, с. 354]. К примеру, Южный Казахстан (если рассматривать его с позиции «юг-север»), к которому относят такие крупные центры, как Шымкент, Тараз, Кызыл-Орда, Алматы, где сплав культур представителей разных этносов породил нечто индивидуальное, присущее только определенному региону страны: *Мы южане – симбиоз различных культур...* (Гость, 25.05.2012 – 10:07, коммент. к теме форума «Замуж за южанина»). В связи с чем встала необходимость разграничивать южный менталитет и северный.

Действительно, на территории Южного Казахстана проживает большое количество национальностей. В качестве примера можно привести выдержку из республиканской газеты «Караван» о Кызылординской области: *«...но вообще этот населенный пункт в полном соответствии со своим названием интернационален – здесь живут казахи, турки, корейцы, русские, киргизы, азербайджанцы, узбеки, татары, украинцы, белорусы, чувашаи»* (Караван, 10.06.2011, № 23).

Для раскрытия особенности лингвокультурного образа «южной келін», необходимо обратиться к культуре, традициям и обычаям проживающих этносов. В турецкой семье положение снохи (гялин) измеряется поговоркой «молчание – золото»: «Невеста все время молчит. Гостям отвешивает особый медленный поклон и здоровается, лишь кивая головой и опуская глаза... Когда невестку приводят в дом, проводят обряд «подрезания языка». После него и до момента, когда свекровь разрешит разговаривать, сноха объясняется со всеми домочадцами, кроме мужа, жестами. А с мужем говорит, только оставшись наедине. Покладистым снохам свекрови, бывает, сразу позволяют рты открыть. А иным девушкам не так везет...» Положение снохи у ингушей похоже на турецкую сноху «большая семья ингушей представляла собой хорошо слаженный механизм. Жизнь ее была строго организована и регламентирована... Блюсти молчание со свекровью было труднее, чем со свекром. Женщины совместно участвовали в домашнем хозяйстве, сноха выполняла все распоряжения свекрови, выслушивала ее советы... Невестка обслуживала обычно оба стола».

Основные требования в татарской семье, «согласно традициям, предъявляемые к невесте, сохраняются поныне. Она должна обладать добрым характером и трудолюбием, а также с глубоким почтением относиться к родителям мужа. Недопустимым считалось, если невестка вставала утром позднее свекрови. Она не могла сидеть без дела, в то время как свекровь занималась хозяйством. Жена обязана: подчиняться его приказаниям, если они не безрассудны; строго соблюдать супружескую верность с момента подписания брачного договора, не зависимо от того, был ли уплачен махр или нет; не показываться без уважительных причин в публичных местах... После заключения брака муж имеет полную власть над женой... Жена не может без согласия...». Большое внимание уделяли «ее трудовым навыкам».

В чеченской семье «невестки должны были оказывать полное уважение ценнане, особенно это относилось к младшей невестке. Последняя должна была ложиться спать позже всех, хотя вставала раньше всех и проводила уборку в доме. Несмотря на то, что в доме проживало несколько женщин, между ними, как правило, не было

несогласия и не происходило ссор, поскольку женщина не имела права нарушать господствовавшие в семье традиции. Кто не придерживался этих правил, наказывался вплоть до изгнания, что являлось большим позором для женщин. ... в присутствии свекрови не может допускать вольных разговоров, легкомысленных шуток и т.д. Кроме того, жена сына не должна появляться перед свекровью без платка, неопрятной. Нана в семье опекала, воспитывала, контролировала поведение и поступки невесток и дочерей. Но тяжесть всей домашней работы ложилась на невестку, которая выполняла основную часть домашней работы».

Положение русской снохи в семье ярко отражают пословицы и поговорки: *Кошки бьют, а невестке наветки дают, (а невестка гляди да казись); Все в семье спят, а невестке молоть велят; Смалчивай, невестка, - сарафан куплю (говор. сношник).*

Сноха в казахской семье: «...после женитьбы сына, в казахской семье появлялась проблема построения отношений с новым членом – снохой, невесткой. «Ата» (свекр, букв. дедушка) и «Ене» (свекровь), принимая «Келин» (невестку), должны причислить ее в ранг своих дочерей... Разумеется, люди все разные и отношения складываются по-разному, порой бывает очень драматичные ситуации... Существовал обычай, что женщина не имела права в течение одного года после замужества навещать родителей, родных. Разумеется, никто насильно или взаперти женщину не держал». «Молодые замужние женщины с 25 до 30 лет находились в возрастной группе «келиншек». Все интересы женщины после брака должны были быть подчинены интересам новой семьи. Запреты в поведении и новые нормы этикета, которым следовала замужняя женщина, были следующие: женщина обязана была избегать и не называть по имени отца мужа, ей запрещалось называть имена братьев мужа, она должна была подбирать для них подходящие прозвища, даже имя самого мужа женщине запрещалось произносить, ей приходилось заменять личное имя мужа нарицательным или называть его отцом своих детей. Молодая невестка была обязана полностью подчиняться свекрови, слушать ее наставления и выполнять все домашние и хозяйственные работы, на которые та ей укажет».

В процессе анализа описанного выше положения снохи у разных этносов, невольно складывается один обобщенный образ снохи, которая «не имела права...», у которой порой случались «очень драматичные ситуации...»; для которой «лучший отдых – это смена вида деятельности... и главное, чтоб была работающая, хозяйственная, домовитая...». «Молодая невестка была обязана полностью подчиняться свекрови, слушать ее наставления и выполнять все домашние и хозяйственные работы, на которые та ей укажет», свекровь «внушала необходимые нормы женского этикета...». «Сноха выполняла все распоряжения свекрови, выслушивала ее советы», и учитывались «ее трудовые навыки...». «Недопустимым считалось, если невестка вставала утром позднее свекрови. Она не могла сидеть без дела, в то время как свекровь занималась хозяйством. Жена обязана...». «Невестки должны были оказывать полное уважение ценнане, ... младшая невестка должна была ложиться спать позже всех, хотя вставала раньше всех и проводила уборку в доме...», и «тяжесть всей домашней работы ложилась на невестку, которая выполняла основную

часть домашней работы. Считалось неприличным, если молодая женщина без дела ходила по дому».

Именно некий сплав национальных черт и лег в основу обобщенного образа снохи, который воспринимается «южанами» (Южно-Казахстанская область, Кызылординская область, Жамбылская область, Алматинская область) как должное, а «не южанами» как «жертвы традиций». Оценочное отношение к «южной келін» участников форумов и авторов несколько тематических статей выражают глаголы, характеризующие жизнь «южной келін»: убираться, готовить, стирать, эксплуатировать, вставать рано, поздно ложиться, строить, прогинаться, пахать, использовать, подстраиваться, гнобить, должна, обязана почитать, уважать, не водить, не иметь прав, мнение не учитывать, не обсуждаться, обслуживать, подчинить, заставлять, терпеть, выдержать, указывать, методично ломать, припахать, присесть: «... вы не рабыня и соответственно не должны позволять себя эксплуатировать, дайте понять это своему мужу!» (Scoobi_Doo, 18.12.2005 – 19:30, коммент. к теме форума «Сноха в казахской семье»); «Жаль вас. С ребенком, да еще пахать у предков мужа + заловка. Вы перестаньте ходить к ним...» (Mean, 26.12.2005 – 13:40, коммент. к теме форума «Сноха в казахской семье»); «Не могу понять... сноха подстраивается под свекровь???» (Arsina, 02.08.2006 – 13:52, коммент. к теме форума «Сноха в казахской семье»); «Так мне мой жених всяких «должна» наговорил, что у меня глаза на лоб полезли...» (SWEETthing, 10.08.2006 – 17:53, коммент. к теме форума «Сноха в казахской семье»); «интересно, как по мнению присутствующих здесь мужчин – только сноха должна уважать родственников мужа, или уважение должно быть взаимным?» (Госпожа Линсон, 10.08.2006 – 16:43, коммент. к теме форума «Сноха в казахской семье»); «... Румия апа и ее жизнь в роли снохи – ведь ее также эксплуатировали и поэтому она не хочет отказывать себе в долгожданной роли – енешки» (Гость, 16.01.2013 – 15:08, коммент. к статье «Келин», infoportal.kz); «...выходила замуж за кызылординского...пахать с б утра заставляли и готовить на все семейство...» (aina, 18.11.2009 – 23:49, коммент. к теме форума «Замуж за южанина»). Причем некоторые глаголы повторяются неоднократно: подстраиваться – 40; вставать рано и поздно ложиться – 35; заставлять – 4; эксплуатировать – 25; использовать – 30; модальные глаголы «обязан» – 50; «должна» – 55.

Изучение содержания форумов, нескольких статей на тему «келін» и интернет-комментариев позволило установить, что культурный шок возможен и внутри одной этнической группы: казахи северного, западного и восточного регионов по большей части испытывают трудность, культурный шок, попадая в южные семьи, что обусловлено спецификой традиций данного региона. Как отмечают сами «форумчане», «у всех есть свои минусы плюсы. У меня много друзей чимкентских, да у них конечно, скажем так, требования к девушкам намного строже, чем у других, но они тоже знают как уважать девушку... Западные немного демократичнее... Это все зависит от воспитания, не спорю, что на юге это преобладает...» (Тахмина, 21.06.2004 – 13:29, коммент. к теме форума «Южный менталитет – трагедия»); «Если северянин женится на южанке, будет классная семья... Только представьте, она воспитана по-южански, уважает его страшно, голоса не повысит, и он со

своим супер уважением к женщине не станет на ней ездить, а будет еще больше уважать...» (Сирота, 23.06.2004 – 14:04, коммент. к теме форума «Южный менталитет – трагедия»); «... по Казахстану самый низкий процент разводов там (Южный Казахстан), оно и понятно, там еще сильные казахские традиции...» (Батыс Орда, 26.12.2006 – 13:02, коммент. к теме форума «Нужны ли традиции»).

Таким образом, как показал анализ фактического материала, эффективность межъязыкового общения в условиях сложившейся языковой ситуации в Казахстане зависит не только от знаний языка, но и особенностей культуры даже внутри одного этноса. В процессе коммуникации необходимо учитывать специфику региона, где межэтническое взаимопроникновение породило свою модель культуры, традиции, воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. М.: Слово, 2008. 624 с.

Уфимцева Н.В. Этнический язык в условиях культурной и языковой полифонии // Филология и культура. – Казань, 2012. – № 2 (28). – 129–132 с.

Ахатова Б.А. Влияние общественно-политических факторов на языковое сознание русскоязычных жителей Казахстана // Международный конгресс «Русский язык и литература в XXI веке: теоретические проблемы и прикладные аспекты», Астана, 2007. 350-365 с.

Ильясов Р. Особенности родственных взаимоотношений внутри казахской семьи. – [Электр. ресурс] / Р.Ильясов. – 2007. – Режим доступа: www.kazakh.ru.

Кудусова Ф.И. Состав семьи. Внутрисемейные отношения. Воспитание детей. Детские игры. Нравственное воспитание. Эстетическое воспитание. [Электрон. ресурс] / Ф.И.Кудусова. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/traditsionnyi-svadebnyi-obryad-i-etiketngushei>

Права и обязанности женщины у казахов. – [Электр. ресурс]. – Режим доступа: www.bilu.kz.zhenchina.

Семейные традиции у татар. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://family73.ru>.

Суюнова Г.С. Межэтническая коммуникация: онтологический и металингвистический аспекты: автореф. дис... док.фил.наук: 10.02.20 / Г.С.Суюнова; НИИ языкознания Инновационного Евразийского университета. Астана.: Мастер «По». 2010. 51 с.

Турецкая свадьба: самый важный ритуал. – [Электрон. ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.caravan.kz>.

Шайбакова Д.Д. Функционирование неорганического языка в полиэтничном обществе (на материале русского языка в Казахстане): автореф. дис... д-ра филолог.наук: 10.02.01 / Д.Д.Шайбакова. – Алматы, 2006. 49 с.

Хасбулатова З.И. Воспитание детей в чеченских семьях. [Электрон. ресурс] / З.И.Хасбулатова. – Режим доступа: <http://nohchalla.com>.

Форум. Тема «Южный менталитет – трагедия». [Электрон. ресурс] / Режим доступа: <http://kazakh.ru/>.

Форум. Тема «Нужны ли традиции». – [Электрон. ресурс] / Режим доступа: <http://kazakh.ru/>.

Форум. Тема «Он из Шымкента». – [Электрон. ресурс] / Режим доступа: <http://kazakh.ru/>.

Форум. Тема «Замуж в Западный КЗ». – [Электрон. ресурс] / Режим доступа: http://ct.khttp://ct.kz/topic/173502-zamuzh-v-zapadnii-kz/page__st__180z.

Форум. Тема «Келин или жизнь после брака...». – [Электрон. ресурс] / Режим доступа: <http://kazakh.ru/>.

Статья «Келін». – [Электрон. ресурс] / Режим доступа: infoportal.kz.

Форум. Тема «Замуж за южанина». – [Электрон. ресурс] / Режим доступа: <http://mama.kz>.

Форум. Тема «Сноха в казахской семье». – [Электрон. ресурс] / Режим доступа: ct.kz/topic/69135-snoha-v-kazahskoi.

Форум. Тема «Положение снохи в традиционных семьях». – [Электрон. ресурс] / Режим доступа: <http://kazakh.ru/>.

Форум. Тема «Замуж за южанина». – [Электрон. ресурс] / Режим доступа: <http://forum.e-shymkent.kz/>.

Форум. Тема «Замуж за чимкентского парня». – [Электрон. ресурс] / Режим доступа: <http://shimkent.info>.

Тихомирова Ю.А.
Национальный Исследовательский Томский государственный университет
г. Томск (Россия)

Y.A. Tikhomirova
National Research Tomsk State University
Tomsk (Russia)

РОЗА НЬЮМАРЧ — ПЕРЕВОДЧИК И ПОПУЛЯРИЗАТОР РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МИРЕ

ROSA NEWMARCH AS TRANSLATOR AND POPULARISER OF RUSSIAN CULTURE IN THE ENGLISH-SPEAKING WORLD

В статье рассматриваются особенности переводного творчества английской писательницы и поэтессы начала XX в. Розы Ньюмарч, которая известна в России и мире как музыковед и популяризатор русской музыки. Начав с трансляции текстов русских песен на английский, она со временем занялась переводами из русской классической поэзии, которые представила в своей книге «Поэзия и прогресс в России» 1907 года как иллюстрации поэтических принципов А.С. Пушкина, В.А. Жуковского, И.И. Козлова и др. Ее переводы из русской поэзии несут безусловный отпечаток поэтического таланта и особой музыкальности автора: они отличаются особой гармонией и мастерским владением формой. Одно из важнейших свойств переводов Р. Ньюмарч – использование стратегии вокального перевода.

Поэтика ее переводов не всегда максимально приближается к оригинальной. Тем не менее, обладание чувством стиля, ритма, слова очевидно в разнородности, осознанной вариативности стратегий перевода: в некоторых из них достигается высокая степень идентичности с формой оригинала, другие – заведомо адаптированы для англоязычного читателя; в их поэтике усматривается как подспудное влияние англоязычной поэтической традиции, так и целенаправленное желание перенести оригиналы на английскую почву, сделать достоянием англоязычной словесности.

The paper examines the peculiarities of Rosa Newmarch's poetic translations. She was an English musicologist who was writing extensively on Russian music and composers.

Translations from Russian classical poetry followed her translations of Russian songs. The former were presented in her book «Poetry and Progress in Russia» in 1907 as illustrations of A.S. Pushkin's, V.A. Zhukovskiy's, I.I. Kozlov's poetics. Her translations from Russian bespeak of both poetic talent and peculiar musicality of the author: they are distinguished by unique harmony and masterful command of poetic form. One of distinguishing features of Newmarch's translations is using of vocal translation strategy.

Poetics of her translations does not always fully comply with the original one. Nevertheless, good sense of language, style and rhythm is evident through the conscious diversity of translation strategies: some of them show a highest degree of identity with the original poem in both form and meaning, others are obviously adapted for English-speaking readers. The latter indicates the influence of English poetic tradition as well as a conscious intention to transplant Russian originals onto the English soil, make them a part of the English-speaking word culture.

Ключевые слова: поэтический перевод, вокальный перевод, русско-английские связи, Роза Ньюмарч.

Key words: poetic translation, vocal translation, Russian-English relations, Rosa Newmarch.

Начало XX века – особый период в истории русско-английских культурных связей. Несмотря на напряженные дипломатические отношения России и Англии, обусловленные их противоборством на международной арене, расцвет самой русской культуры, ее вхождение в число наиболее привлекательных европейских культур не могли не привести к интенсификации культурного диалога, причем интерес был, безусловно, обоюдным. Англичане составляли себе мнение о России не только и не столько по пропагандистским заметкам в периодике, направленным на высмеивание и осуждение имперских притязаний России, сколько по ставившейся в то время в столичных и провинциальных театрах русской драматургии, концертам русской музыки и балета (например, «Русские сезоны» С. Дягилева и др.)¹. Всплеск интереса англичан к русской прозе и поэзии связан и с активной деятельностью русских эмигрантов в англоязычных странах, переводивших русскую классику, читавших лекции по истории русской литературы и издававших книги о ней (Д. Мирский, С. Волконский, П. Кропоткин, Н. Яринцова и др.).

Поэтому культурно-просветительскую деятельность Р. Ньюмарч нельзя назвать уникальной; наоборот, она вполне согласовывалась с общей тенденцией русско-английского межкультурного диалога. И все же, ее интенсивное и разноплановое творчество представляется уникальным во многих аспектах и является, скорее, исключением, которое подтверждает правило.

Роза Ньюмарч известна в России и англоязычном мире в основном как музыковед и биограф, написавший книгу и издавший письма П.И. Чайковского на английском языке. Но ее просветительская деятельность в отношении русской литературы также заслуживает внимания. Ее труд 1907 года «Поэзия и Прогресс в России» [Newmarch, 1907], в котором ее переводы из русской поэзии служат иллюстрациями к рассуждениям о поэтике и достижениях А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, В.А. Жуковского и др., известна только узкому кругу исследователей. Интереснейший материал представляют собой ее переводы русских народных и авторских песен [Newmarch, 1917]. Тот факт, что переводы словесных текстов выполнены музыковедом, безусловно, накладывает огромный отпечаток на поэтику перевода: усилия переводчика направлены на то, чтобы текст пелся на оригинальную мелодию (хотя, конечно, этим не ограничиваются); все остальные свойства поэтики текста подчиняются этой первостепенной необходимости. Такая стратегия перевода определяется как *вокальный перевод*, изучение их свойств, несмотря на то, что это словесные тексты, во многом задает музыкаловедческий анализ наряду с филологическим. Например, Р. Ньюмарч ввела в английский певческий репертуар русские народные песни «Эй, ухнем» («Song of the haulers on the Volga»), «Среди долины ровныя» («Amid a lowland valley green»), «Утушка луговая» («Duck of the meadows») и др. Английские слова были опубликованы с нотным сопровождением в вышеупомянутом сборнике. Например, начало песни «Эй, ухнем» на английском звучит следующим образом:

¹ Подробно о русско-английских культурных отношениях конца XIX – начала XX вв. пишет В.Н. Долгова [Долгова, 2005].

Pull a-way lads, pull a-way lads,
A long strong pull all to-ge-ther...

Прервавшие в 1914 году тесные культурные русско-английские связи обрекли работы Р. Ньюмарч на забвение. В течение полувека ее деятельность практически никак не освещалась, книги не переиздавались, исследователи обходили вниманием ее переводы. И вот, в 2010 году в издательстве Rivendale Press (Великобритания) вышел в свет том ее оригинальной поэзии и переводов, тщательно собранных из архивов и журналов и прокомментированных Джоном Холмсом и Наташей Дистиллер [Newmarch, 2010]. Показательно, что почти треть данного тома стихотворных произведений составляют переводы и переложения русской поэзии на английский язык. Обращение издателей и исследователей к оригинальному и переводному поэтическому творчеству Р. Ньюмарч – безусловное свидетельство культурно-исторической ценности ее деятельности. Вышедшее издание получило высокую оценку рецензента К. Браун как в аспекте художественной ценности самих произведений, так и в плане признания значимости культурно-просветительской миссии автора [Brown, 2011].

Цель данного небольшого исследования – реконструкция картины функционирования жанровой системы переводов Р. Ньюмарч в пространстве русско-английского межкультурного диалога начала XX века, а также определение свойств поэтики переводов, которые могут составить основу для описания стратегии вокального перевода.

Кроме упомянутых выше А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, В.А. Жуковского, Р.Ньюмарч обращалась к поэзии И.И. Козлова, Н.А. Некрасова, А.Н. Майкова, С.Я. Надсона, А.С. Хомякова, А.В. Кольцова, Е.А. Баратынского и др. Круг переводимых авторов довольно широк и нуждается в специальном комментарии. Частично свой выбор переводчица объясняет в предисловии к книге «Poetry and Progress in Russia», где пишет, что «... я всего лишь спроецировала на экран несколько показательных фигур, которые могли бы послужить доказательством того, что в России, как и во всем цивилизованном мире, были поэты, которые стали пионерами свободы и просвещения...» (перевод мой – Ю.Т.) [Newmarch, 1907, p. xi]. По ее мнению, выбранные поэты – личности, которые особо характеризуют отдельные периоды русской культуры. Определяя место каждого поэта в истории литературы, она характеризует Пушкина как «типичного поэта периода правления Александра I, который рассуждал о космополитизме восемнадцатого века и был предвестником реализма века девятнадцатого», Кольцов и Никитин отмечены как «народные поэты» [Newmarch, 1907, p. xi]; а в поэзии Надсона, по ее мнению, «можно почувствовать темпераментный пессимизм и налет социализма, который держится под контролем уступчивостью и смирением, характерными для еврейской нации» [Newmarch, 1907, p. xi] (перевод мой – Ю.Т.). Жуковский интересен ей как родоначальник романтизма в России, и т.д. Тем не менее, есть одно обстоятельство, объединяющее творчество всех вышеперечисленных поэтов: лирика их очень музыкальна. Безусловно, вся русская лирическая поэзия 19 века по праву считается

очень музыкальной; но тенденция к выбору авторов лирики, свойства которой наиболее приближены к музыкально-словесным произведениям, в творчестве Р. Ньюмарч представляется очевидной. В.А. Жуковский, И.И. Козлов являются авторами более восьмидесяти оригинальных и переводных песен, слепой поэт, не видевший графического облика оригинала, с голоса читавших ему друзей и дочери создавал свои *вокальные* переводы; многие произведения А.Н. Майкова, Е.А. Баратынского, А.В. Кольцова, И.С. Никитина и др. положены на музыку известными композиторами.

Интересное наблюдение касается творческих отношений Р. Ньюмарч и русского поэта-романтика И.И. Козлова. В начале XIX века Козлов был известен как проводник английской поэзии в русскую литературу. Увесистый том его стихов (в котором уместилось полное собрание его сочинений) на треть состоит из переводов с английского. В начале XX века славу проводника русской поэтической культуры в английскую снискала себе Роза Ньюмарч, треть поэтических произведений которой состоит из переводов с русского на английский. Оба автора основывают свои переводы на принципе вокальной трансляции, т.к. для обоих синкретическое восприятие поэтического слова и музыки – единственно возможный тип восприятия, хотя и по разным причинам¹. «This notion of the reciprocal influence of art forms on each other is also central to Newmarch's approach to writing about music» («... понятие взаимного влияния форм искусства является основным в подходе Ньюмарч к написанию заметок о музыке» – Ю.Т.) [Bullock, 2010, p. 303]. И хотя речь в статье идет о прозаическом тексте, описывающем музыку, эстетизм, унаследованный Р. Ньюмарч от У. Патера, обосновывал возможность синкретического восприятия музыки, словесности и визуальных образов, что соответствовало стремлению романтиков к интуитивному постижению бытия. Вероятно, поэтому с русскими романтиками у Р. Ньюмарч сложились особые отношения.

Переводы Р. Ньюмарч изначально привлекают изысканной плавностью поэтической речи. Изначально создается впечатление, что у нее нет ни единой ритмически неправильной строчки. На чем оно основывается? Проанализировав переводы и сопоставив их с оригиналами, укажем на то, что схема их ритмико-метрической организации часто не совпадает с оригинальной, хотя (и это стоит особо отметить) в некоторых переводах она абсолютно идентична. Например, точно воспроизводится ритмико-метрическая картина стихотворения пушкинского стихотворения «Анчар» («The Uras Tree») [Newmarch, 1907, p. 114] (сохранены даже мужские и женские рифмы). Перевод стихотворения А.С. Пушкина «Гречанке» в этом отношении заслуживает особого упоминания. Поразительно точно передана и ритмико-метрическая схема (четырехстопный ямб), и сложная картина рифмовки (строфа состоит из 9 строк и рифмуется аВаВссDDс, чередование мужских и женских рифм тоже сохранено). К сожалению, переведена только первая строфа стихотворения (с за-

¹ Подробно о синкретическом восприятии искусства Розой Ньюмарч пишет Филип Росс Баллок (Philip Ross Bullock) в статье ««Lessons in sensibility»: Rosa Newmarch, Music Appreciation, and the Aesthetic Cultivation of the Self» [Bullock, 2010] на основе материалов аналитических заметок Ньюмарч о музыке (ее профессиональная деятельность была долгое время связана с написанием программ для концертов в Квинз-Холле (Queen's Hall) в Лондоне).

главием «Eastern song» [Newmarch, 1907, p. 120]. Такое же удивительно точное воспроизведение ритмико-метрической оболочки мы наблюдаем в переводе стихотворения А.С. Пушкина «К ***» («Я помню чудное мгновенье...»), помещенного в книгу «Poetry and Progress in Russia» под заголовком «To A.P. Kern» [Newmarch, 1907, p.115]. Этот перевод принадлежит не самой Ньюмарч, а ее современнику, профессору русского языка и литературы Оксфорда Уильяму Ричарду Морфиллу (W.R. Morfill), но именно этот перевод Ньюмарч предпочла нескольким другим, существовавшим на тот момент, что говорит само за себя.

Из данного небольшого обзора можно заключить следующее: неоспоримо, что Р. Ньюмарч способна в совершенной точности передавать архитектонику стихотворения, его метрику, ритмико-интонационное оформление. Ее «Восточная песня», хоть и не является полным переводом стихотворения «Гречанке», все же великолепно доказывает этот факт. Главный вопрос состоит в том, каким образом происходит выбор стратегии перевода. Представляется, что в творческом сознании Р. Ньюмарч существовала определенная система жанровых разновидностей перевода, реализация которой зависела от нескольких факторов, в первую очередь, от свойств самого произведения, способных провоцировать использование способа вокальной трансляции, а также от переводческой интенции создать либо идентифицируемый в англоязычном культурном пространстве продукт, сблизить два культурных кода – родную английскую словесность и восторженно любимую русскую культуру, к пониманию которой Ньюмарч пришла через русскую музыку – искусство, не знающее языковых барьеров.

Далеко не обо всех переводах, вышедших из-под пера Ньюмарч, можно сказать то же самое, что о переводе первой строфы стихотворения «Гречанке». Кэтрин Браун (Оксфорд) в рецензии на «*Notae Amoris*» справедливо полагает, что переводы Ньюмарч – не просто переводы, выполненные с целью познакомить англоязычного читателя с творчеством русских поэтов [Brown, 2011, p. 399-400]. Правда, с термином, который она использует – «cultural transplantation», нельзя безоговорочно согласиться. Далеко не все из проанализированных переводов подпадают под это определение. Скорее, наоборот, лишь в небольшом количестве переводов можно усмотреть использование этой стратегии.

В первую очередь, это, безусловно, упомянутая К. Браун басня И.А. Крылова «Квартет» («The Quartet»). Даже сравнение графического облика оригинала и перевода не оставляет сомнений, что это два разных стихотворения, не имеющих ничего общего в архитектурной организации. Сопоставление лексико-семантического и образного строя только подтверждает это предположение. Басня начинается с перечисления животных, участвующих в квартете. Эпитеты в этом вступлении получают только два животных; при этом «косолапый мишка» вполне согласуется с народной формулой, не обозначающей ничего более чем, традиционное именование этого зверя, заслужившего прочное место в фольклоре. «Проказница» применительно к мартышке, хоть и не является устойчивой формулой, несет определенную семантическую нагрузку (выдумщица, способная на проделки). В английском тексте все четверо получают разнокачественные характеристики. Мартышка в переводе

скалит зубы, осел упрямого вида соседствует с длиннорогим козлом и косолапым медведем гризли. Все это сильно амплифицирует текст, подменяя крыловский легкий, вариативный басенно-сказовый ритм довольно ровным и правильным пяти-стопным ямбом со сплошными мужскими окончаниями. Издатели сборника «*Норае Аморис*» связывают это обстоятельство с желанием переводчицы придать басне форму, «более узнаваемую для английского читателя» («recognizable to English readers»), т.к. традиция английской сатирической поэзии ассоциируется, в первую очередь, с поэтом 18 века Александром Поупом [Newmarch, 2010, p. 43]. Но Ньюмарч не только изменила ритмико-интонационную картину басни. Персонажи через свое речевое поведение получают совершенно иные характеристики. Мартышка изъясняется изысканно и вежливо: «One moment, pause, I pray you, not so fast» («Одну минуточку, подождите, я вас умоляю, не так быстро». Пер. мой – Ю.Т.) вместо «Стой, братцы, стой!». Сам вопрос, который задают соловью, в русском производит более сатирический эффект, т.к. спрашивается только о том, как сесть. У переводчицы он сильно модифицирован, амплифицирован и звучит изысканно. В ответ на вопрос соловей раздражается тирадой в 10 строк (вместо 5-и на русском) и перечисляет все свойства, которые необходимы музыканту: «... each must be possest / Of gifts with which coarse natures are not blest / Pure taste, great skill, warmth of poetic fire, Besides a delicate and subtle ear.» («... каждый из вас должен обладать / Дарами, которыми грубые натуры не благословлены: / Безупречный вкус, великое мастерство, жар художественного (поэтического) огня / И, ко всему, деликатный и тонкий слух») [Newmarch, 1907, p. 25–26]. Здесь, безусловно, усматривается влияние профессиональной деятельности Р. Ньюмарч в музыковедении; ее особое, трепетное отношение к музыке прорывается даже в басне, которая не предназначена для такого рода рассуждений. В целом, несомненно, эта басня относится к разряду произведений, переписанных заново; стратегию перевода можно определить как культурную трансплантацию.

Анализ выявил интересную ситуацию в отношении ритмико-интонационной картины переводов Р. Ньюмарч из И.И. Козлова, С.Я. Надсона, некоторых переводов из А.С. Пушкина и многих переводов из М.Ю. Лермонтова. Чаще всего они выполнены размерами, которые соответствуют оригинальным, но их невозможно назвать ритмико-метрическими эквивалентами. Во всех из них наблюдается, прежде всего, пристрастие переводчицы к сплошным мужским рифмам, что, с одной стороны, обедняет ритмико-метрическую картину перевода, но, с другой, унифицирует ее, придает ей свойства структурной жесткости, правильности, устойчивости конструкции. Сравним, например, начало стихотворения И.И. Козлова с переводом: «День гаснул в зареве румяном, – / И я, в смятеньи дум моих, / Бродил на берегу песчаном, / Внимая ропот волн морских, ...» и «Day in a purple flush had died, / And I, with bitter thoughts at heart, / Lulled by the murmur of the tide, / Upon the sea-shore walked apart.» [Newmarch, 1907, p. 28]. Унификация чередования мужских и женских окончаний у И.И. Козлова под мужские в переводе придает тексту динамизм, отчетливо различимый эффект ритмичной ходьбы, практически маршевости движения, вместо задумчивого блуждания по песчаному берегу. Необходимо отметить также, что у переводчицы каждая из трех начальных строф стихотворения – отдельное предло-

жение, тогда как у Козлова эти три строфы представляют собой одно целое, что тоже работает на создание эффекта нецеленаправленного, медленного движения погруженного в мысли лирического героя. К. Браун указывает на некоторые другие особенности этого перевода [Brown, 2011, p. 399]: употребление «A shattered ship» вместо «broken» она связывает с «shattered visage» из стихотворения «Ozymandias» П.Б. Шелли и приводит в доказательство строки из перевода Ньюмарч: «...the evening sunlight *mocks* / Th'abandoned hulk with gleams of gold» («...вечерний солнечный луч *смеется* / Над тем остовом с проблесками золота»). У Козлова солнце лишь *играло* над ним. В этом К. Браун усматривает приметы культурной трансплантации поэтического текста [Brown, 2011, p. 399].

Профессиональная деятельность в области музыковедения наложила, как представляется, отпечаток и на перевод пушкинского стихотворения «Черная шаль» («The Black Shawl») [Newmarch, 1907, p. 112]. С этим переводом в круг особенностей ее трансляций входит способность ритмико-метрической картины уподобляться структуре музыкального такта и использовать распространенное в музыке явление – затакт, когда один или несколько безударных слогов предшествуют первому ударному слогу, совпадающему с сильной долей такта. Стихотворение А.С. Пушкина написано четырехстопным амфибрахийем с усеченной последней стопой. Первая же строфа перевода начинается с анапеста, затем в четвертой строфе опять появляется анапест в чередовании с амфибрахийем, и еще несколько раз опять появляются отдельные строки анапеста. Но, в нарушение всех ожиданий, на общую ритмическую картину читаемого текста это не влияет: ритмико-метрическая структура воспринимается как однородная, перебивки ритма незаметны. Дело в том, что, подчиняясь песенно-романсной структуре текста, читатель (слушатель) воспринимает первые два безударных слога анапеста или первый безударный слог стопы амфибрахия за затакт, и трехстопный (трехдольный) размер автоматически унифицируется, динамика текста создается его стремлением к каждому ударному слогу (в музыковедческих терминах – к сильной доле такта). Музыкальный профессионализм Ньюмарч в данном случае помог ей создать адекватный аудиальный репрезентант текста, хотя его графический облик говорит об обратном, частая смена размера должна была привести к невыдержанности ритма, перебивкам в интонационном оформлении.

Внимания заслуживает и перевод стихотворения В.А. Жуковского «Цветок» («To a Floweret») [Newmarch, 1907, p. 24]. Четырехстопному ямбу с перекрестной рифмовкой и чередованием женских и мужских окончаний в оригинале Ньюмарч противопоставляет четырехстопный хорей, а в чередовании мужских и женских окончаний меняет порядок их появления. Чем объясняется такоевольное обращение Ньюмарч с размером подлинника, тем более что лексико-семантическое и образное наполнение передано довольно точно? Согласно М.Л. Гаспарову, исследовавшему семантический ореол различных стихотворных размеров, «Специфика 4-стопного хорей – это его связь с песней: она прослеживается в силлабо-тоническом хорее и его силлабических аналогах разных европейских языков и, по-видимому, объясняется тем, что песня для четкости ритма предпочитает размер с сильным местом на первом слоге, без затакта, т. е. хорей, а не ямб.» [Гаспаров, 1990, с. 5] Подзаголовок

В.А. Жуковского «Романс», подчеркнувший музыкальную природу этого стихотворения, навел переводчицу на мысль максимально отразить эту связь с музыкой в английском тексте, ассоциировав его с европейской песенной традицией использованием хорей. И если в отношении А.С. Пушкина такая вольность была, очевидно, недопустима, т.к. 4-стопный ямба – неотъемлемая принадлежность пушкинской поэтики, то в отношении стихотворений В.А. Жуковского, который, к тому же, всегда воспринимался как проводник западноевропейской поэзии в русскую культуру, такое возвращение песни/романса в исходную традицию оказалось допустимым и возможным, фундированным самой репутацией поэта в англоязычных странах.

Исследование переводческих стратегий Р. Ньюмарч не мыслится в отрыве от ее профессиональной музыковедческой деятельности; некоторые свойства поэтики ее переводов можно объяснить только особенностями ее восприятия, которое имеет отчетливо выраженные признаки синкретизма. С другой стороны, культурное сознание переводчицы, глубокое ощущение принадлежности англоязычной культурной традиции, позволили ей унифицировать, а в некоторых случаях, и «трансплантировать» культурно-обусловленные свойства поэтики произведений словесности на родную почву, тем самым сближая транслирующую и принимающую культуры, обе из которых были для нее дороги.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Гаспаров М.Л. Семантический ореол пушкинского четырехстопного хорей // Пушкинские чтения: Сб. ст. / Сост. С.Г. Исаков. Таллинн, 1990. С. 5–14. Также доступно на Ruthenia. <http://www.ruthenia.ru/document/526619.html>. Дата публикации: 12.05.2003. Режим доступа: свободный.

Долгова В.Н. Русско-английские культурные связи в конце XIX – начале XX веков: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Орел, 2005. 232 с.

Bullock, Philip Ross. «Lessons in sensibility»: Rosa Newmarch, Music Appreciation, and the Aesthetic Cultivation of the Self // The Yearbook of English Studies, Vol. 40, No. 1/2. The Arts in Victorian Literature. 2010. Pp. 295-318.

Brown, Catherine. Review of 'Horae Amoris': The Collected Poems of Rosa Newmarch. Edited by John Holmes and Natasha Distiller. 293 pp. High Wycombe: Rivendale Press, 2010. // Translation and Literature. Vol. 20, № 3. Nov. 2011. Page 397-403. ISSN 0968-1361.

Newmarch, Rosa. Fourteen Russian Folk-songs with pianoforte accompaniment/ Select. and tr. by Rosa Newmarch. London: J. & W. Chester, 1917. 14 pp.

Newmarch, Rosa. «Horae Amoris»: The Collected Poems of Rosa Newmarch / Ed. by John Holmes and Natasha Distiller. High Wycombe: Rivendale Press, 2010. 293 pp.

Newmarch, Rosa. Poetry and Progress in Russia. London: John Lane the Bodley Head, New York: John Lane Company, 1907. 270 pp.

Фацанова С. В.
Томский государственный университет
г. Томск (Россия)

S. V. Fashchanova
Tomsk State University
Tomsk (Russia)

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В РАДИОДИСКУРСЕ И РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ (Исследование выполняется в рамках проекта РГНФ № 11- 34-00365а2 «Медиадискурс в аспекте коммуникативной успешности/неуспешности»)

ETHNO-CULTURAL STEREOTYPES IN RADIODISOURSE AND THE ROLE OF LANGUAGE GAME IN THEIR REPRESENTATION

В статье рассматриваются культурные стереотипы как феномен языка и культуры. Представлены некоторые подходы к пониманию данного сложного феномена. Материалом для исследования послужили выпуски радиопрограмм «48 минут» и «49 минут» радиостанции «Эхо Москвы». Выбор радиопрограмм обусловлен тем, что они посвящены мировым лидерам («48 минут») и политической ситуации в США («49 минут»), активное участие в передачах принимают слушатели, а также опрашиваются случайные прохожие на улице, что дает возможность говорить об объективности собранного материала. Выделены и проанализированы основные группы этнокультурных стереотипов, актуализирующихся в радиодискурсе, описаны языковые средства их репрезентации. Особое внимание уделяется анализу приемов языковой игры в языковом воплощении культурных стереотипов.

The article is devoted to cultural stereotypes as the phenomenon of language and culture. Some approaches to the understanding of this complex phenomenon are presented. Radio broadcasts «48 Minutes» and «49 Minutes» of radio station «Echo of Moscow» are the material for research. The choice of radio programs is caused by the fact that they are devoted to world leaders («48 Minutes»), and the political situation in the U.S. («49 Minutes»), the audience are actively involved in radio programs, casual passers on the street also are interviewed that gives an opportunity to speak about the objectivity of the collected material. Main ethnic and cultural stereotypes actualized in radiodiscourse are analyzed, language means of their representation are investigated. Special attention is paid to the analysis of language play in language embodiment of cultural stereotypes.

Ключевые слова: стереотип, радиодискурс, языковая игра, когнитивная лингвистика.

Key words: stereotype, radiodiscourse, language game, cognitive linguistics.

Ментальность народа – это мир человека, воспринятый им сквозь призму языка. Язык – это факт культуры, ее составная часть. Культура реализуется в языковых концептуализациях, поведении, предубеждениях и предпочтениях, способе мышления и стереотипах.

В настоящее время в мире насчитывается около 200 государств и около 2000 национальностей [Википедия], имеющих своеобразную культуру, обычаи, традиции, свои нравы, свой язык. По отношению к большинству из них в нашем сознании складываются определенные стереотипы.

Термин «стереотип» неоднозначен, в научной литературе отмечается его неудачность, расплывчатость, нетерминологичность. В метафорическом смысле стереотип – это прочно сложившийся, постоянный образец чего-либо, стандарт [Щекотихина, 2008, с.69]. Феномен стереотипности, присущ любой деятельности, поэтому является объектом рассмотрения в дисциплинах различной научной направленности: социологии, политологии, культурологии, когнитивистике, лингвистике и др. Различные ракурсы рассмотрения объекта накладывают свою специфику на его определение и терминологическое обозначение, отраженные в следующих терминах: стереотип социальный, политический, ментальный, мыслительный, поведенческий, двигательный, культурный, этнический, этнокультурный, расовый, профессиональный, гендерный, языковой, речевой, коммуникативный и т.д. [Щекотихина, 2008, с.70].

В когнитивной лингвистике стереотип рассматривается «как стандартное мнение о социальных группах или об отдельных лицах как представителях этих групп» [Демьянков, Кубрякова, 1996, с. 177].

Выделяются стереотипы поведения, определяющие поведение и действия, которые следует осуществлять, и стереотипы-представления, определяющие то, что следует ждать в той или иной ситуации. Вторая группа стереотипов хранится в виде клише. Их отличие от стереотипов поведения состоит в том, что они предсказывают набор ассоциаций и определяют языковую форму, их выражающую, и выполняют предикативную функцию [Красных, 2002, с. 79–80].

В данном исследовании в первую очередь будут рассматриваться этнические, этнокультурные стереотипы, отраженные в языке. Под этническими стереотипами понимаются устойчивые, обобщенные представления о психологических характеристиках этнических, национальных, культурных сообществ людей [Щекотихина, 2008, с.70].

Образ любой страны присутствует в нашем сознании в стереотипном виде, русскому сознанию присущи определенные ассоциации, связанные с той или иной страной и народом, проживающим в ней.

Нельзя не отметить значительную роль средств массовой информации в формировании и закреплении национальных стереотипов. Используемые журналистами этнокультурные стереотипы отражают специфику современного национального самосознания, национальную картину политического мира [Коптякова, 2008, с.132].

Материалом для данного исследования послужили выпуски программ «48 минут» и «49 минут» радиостанции «Эхо Москвы». Выбор материала обусловлен тематикой указанных программ. Так, радиопередача «48 минут» посвящена мировым политическим лидерам. Ведущие рассказывают о том, что делают эти политики для своей страны. По ходу передачи ведущие вместе со слушателями обдумывают: достоин ли герой программы стать лидером России. В передаче приводится много

интересных фактов, известных и неизвестных, таким образом, к концу программы создается портрет политика определенной страны. Радиопрограмма «49 минут» рассказывает о политической жизни в Соединенных Штатах Америки, чередуется с выпусками «48 минут», но выходит гораздо реже, так как в основном привязана к конкретным событиям: выборам, назначению новых лиц на высокие должности в государстве.

Интересной композиционной частью обеих передач является опрос корреспондентом случайных людей на улице о герое программы и стране, которую он возглавляет. Чаще всего корреспондент «Эха Москвы» показывает портрет или просто называет имя политического лидера и просит рассказать что-нибудь о нем. Зачастую респонденты начинают в первую очередь характеризовать страну или нацию в целом, что позволяет выделить этнокультурные стереотипы, хранящиеся в их сознании. Данный опрос показывает, что на формирование стереотипов в сознании отдельного гражданина значительно влияет современная политическая ситуация, интенсивность политических, экономических и др. контактов между странами. Ср., например, следующий диалог, в котором корреспондент спрашивает, что прохожий может сказать о Чехии и о недавних выборах в этой стране:

ОЛЕГ (прохожий): Бывшая страна СССР//

Корр.: А какие-то последние новости оттуда/ политические?//

ОЛЕГ: Никаких/

Корр.: А про выборы не знаете?//

ОЛЕГ: Нет/ честно говоря/ после ухода Вацлава Гавела /как-то//

Корр.: Неинтересно просто следить стало?//

ОЛЕГ: Нет//

Корр.: Просто потому что мы потеряли какую-то близость/ или страна для вас стратегически неважна?//

ОЛЕГ: Стратегически неважна/ много россиян/ правда/ красивый город// а так// («48 минут», 07.02.2013).

Прохожий откровенно признается, что Чехия как страна его сейчас не интересует, первый стереотип по отношению к Чехии, который он называет – «бывшая страна СССР», для большинства других случайных прохожих, опрошенных корреспондентом (см. стенограмму на сайте радиостанции: <http://www.echo.msk.ru/>), эта ассоциация также была одной из первых. Олег, прохожий, сам же и объясняет отсутствие интереса россиян к современной Чехии тем, что страна для России «стратегически неважна» в современной политической ситуации, поэтому все сведения о стране заканчиваются периодом распада СССР. Следует отметить и другие стереотипы, обозначенные Олегом: «много россиян», «красивый город» (скорее всего, речь идет о столице Чехии – Праге). Это всё спонтанные стереотипы, но они свидетельствуют о том, что в русском сознании не закрепилось негативного отношения к данной стране, чему способствуют современные нейтральные отношения между государствами. Интересные дополнения к стереотипам, названным случайными прохожими, вносит словесный «портрет» новоизбранного президента, подготовленный журналистом Н. Троицким, постоянным участником передачи «48 минут». Ср.:

Милош Земан/ третий президент суверенной и сепаратной Чехии// ... это был не голос изысканно готичной Златы Праги/ и среднего класса// а глас вопиющего из гущи провинциальной/ из ядерной чешской глубинки// ... нация/ породившая швейковский юмор/ спокойно выдержит и не такое// ... Чехия не Греция/ ей крах не грозит// и она может позволить себе такого президента-оригинала// («48 минут», 07.02.2013).

Н. Троицкий в своем выступлении актуализирует основные стереотипы, связанные с образом Чехии в нашем сознании. Прежде всего, это независимость, «особость» страны, богатая история и культура («готичной Златы Праги»), одна из устойчивых ассоциаций русского человека, связанных с Чехией,— это бравый солдат Швейк, придуманный писателем Я. Гашеком. Необходимо отметить и такие характеристики Чехии и чешского народа, выделяемые Н. Троицким, как стабильность экономики, спокойный темперамент, свобода выбора политических деятелей. Несмотря на то, что нам представлена точка зрения одного человека, можно сказать, что она является отражением типичных стереотипов о Чехии, закрепленных в сознании россиян.

В научной литературе типология стереотипов подробно представлена в работе П.Н. Донца [Донец, 2001, с.184], согласно которой выделяются несколько асимметричных оппозиций:

- личностные/вещественные/событийные
- прагматические/когнитивные
- гетеростереотипы/авгостереотипы
- интенциональные/спонтанные
- позитивные/негативные.

Анализ материала показал, что в радиодискурсе преимущественно актуализируются личностные и вещественные стереотипы, ср.:

...Ким Ир Сена/ не помню как его зовут/ сын Ким Чен Ира/ внук Ким Ир Сена/ жесткий авторитарный режим/ экономика довольно стагнирующая// будь даже у них ядерное оружие/ никакой здравомыслящий политик/ я думаю/ в Корее/ вполне здравомыслящие люди/ не применяют ядерного оружия// («48 минут», 13.12.2012).

В передаче «48 минут», посвященной молодому севернокорейскому лидеру Ким Чен Ыну, прохожие на улице на вопрос корреспондента, что им известно о политической ситуации в Северной Корее, в первую очередь пытались восстановить в своей памяти правящую династию пофамильно, а затем давали общую характеристику страны, т.е., как мы видим, актуализировались сначала личностные стереотипы (правители КНДР), а затем вещественные (связанные со страной). Ведущие программы даже позволили себе обыграть имя нового северокорейского лидера:

Н. АСАДОВА: Вывели на орбиту// таким образом/ они отметили годовщину кончины отца нынешнего правителя/ Ким Чен Ира// и годовщину нахождения у власти нынешнего правителя/ 29-летнего Ким Чен Ына// Ким Чен Сын/ мы его еще называли/ помнится// («48 минут», 13.12.2012).

Следует отметить, что событийные стереотипы актуализируются в тех случаях, когда само событие произошло не так давно, и оно активно обсуждалось в средствах массовой коммуникации, например, как в случае с запуском спутника в КНДР:

НИКОЛАЙ (случайный прохожий): Они запустили спутник/ и это привело к конфликтам разным/ международным// мне кажется/ так сильно ничего не изменилось// как была тирания/ так и осталась// («48 минут», 13.12.2012).

Говоря о гетеро- и автостереотипах, нужно отметить следующее, стереотипными могут быть представления не только о других народах, социальных группах, но стереотипными бывают представления о себе (автостереотипы). Чаще всего автостереотипы актуализируются при характеристике другого этноса, так как мы неизбежно сопоставляем его со своим, возникает оппозиция «свой-чужой», которая маркируется лексическими единицами (мы-они, здесь-там и т.п.). В наибольшей степени эта оппозиция ощущается при характеристике американского народа, ср.:

АЛЕКСЕЙ (прохожий, реагирует на портрет политика): Страна Америка/ похож на некого магната//

Корр.: А почему Америка?// как определяется?//

АЛЕКСЕЙ: У них вид счастливых// у нас/ грустные глаза// у него глаза радостного человека/ в жизни всего добился// («49 минут», 10.01.2013).

СЛАВИК (прохожий): Видно/ что он/ какой-то влиятельный человек// видно/ американец// видно/ что следит за собой/ опрятный// на вид вообще он обязательный человек/ он привлекательный// но вообще я люблю Советский Союз// но Америку я/ на самом деле/ тоже люблю// там люди хорошо живут/ там много хороших людей// я бы не отказался бы там пожить// («49 минут», 16.08.2012).

В приведенных фрагментах интервью с прохожими на улице можно выделить стереотип типичного американца, который сложился в русском сознании: счастливый человек, привлекательный внешне, следит за своей внешностью, имеет хороший достаток. Соответственно, данное представление полностью противоположно автостереотипу русских: мы все с грустными глазами, живем не очень хорошо («там хорошо живут»).

Одним из обязательных компонентов вышеназванных радиопрограмм является словесный «портрет» политического лидера, составленный журналистом Н. Троицким. Н. Троицкий старается представить нам не только известные факты, дать информационную справку, но и каким-либо способом обыграть общеизвестную информацию, наши стереотипные представления о нем, его стране. Ср.:

Н. ТРОИЦКИЙ: Си Цзиньпин/ лидер пятого поколения китайских руководителей// невольно вспоминается Фамусов// она еще не родила/ но по расчету моему/ должна родить// так и тут/ два года назад Си Цзиньпин еще не достиг высшей власти// но уже тогда по расчету/ отнюдь не моему/ а великого Дэн Сяопина было известно/ что он ее достигнет// («48 минут», 06.12.2012).

Использование прецедентного текста из известной комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» позволяет довольно точно охарактеризовать ситуацию политической преемственности в Китае и общие стереотипы, связанные с отсутствием демократических выборов в данной стране. Следует отметить, что прецедентные тексты довольно часто выступают в качестве способа обыгрывания культурных стереотипов, например:

Н. ТРОИЦКИЙ: *Уильям Генри Гейтс Третий/ широко известный как просто Билл Гейтс/ миллиардер/ демиург/ и я бы даже сказал/ творец новой реальности// <...> Он открыл современникам окно/ а/ вернее/ окна Windows// в будущее («48 минут»).*

Трансформация прецедентного текста в качестве приема языковой игры направлена на привлечение внимания к герою программы – Б. Гейтсу, текст ассоциируется с «окном в Европу», актуализирован и стереотип, связанный с именем Б. Гейтса, – операционная система Windows (в переводе с англ. «окна»). Положительная оценка, заложенная в данном прецедентном тексте, позволяет одновременно реализовать коммуникативную цель формирования положительного образа Б. Гейтса как новатора, коренным образом изменившего жизнь человечества.

Одним из распространенных приемов языковой игры, использующийся при обыгрывании стереотипов – окказиональные слова. Ср:

Н. ТРОИЦКИЙ: *Мустафа/ Мохаммед Абдель Джалиль/ должен обеспечить новое/ цивилизованное/ как бы демократическое лицо/ не вполне понятной ливийской власти/ у него явно не получится/ **перекаддафить** Каддафи// хотя неясно/ получится ли что-нибудь// («48 минут», 01.09.2011).*

Имя ливийского лидера стало ассоциироваться с насилием, терроризмом, вооруженными конфликтами. Это и становится предметом языковой игры Н. Троицкого, который подчеркивает исключительность личности М. Каддафи, негативные последствия его деятельности настолько значительны, что сложно их повторить.

Другие приемы языковой игры гораздо реже встречаются в радиодискурсе, что во многом обусловлено спецификой протекания радиокоммуникации.

Средства массовой коммуникации и, в частности, радиодискурс позволяют выявить этнокультурные стереотипы, существующие в нашем обществе, однако они выполняют и другую функцию: зачастую СМИ формируют многие стереотипы, так как обладают значительной воздействующей силой на аудиторию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Википедия: свободная энциклопедия. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/>.

Демьянков В.З. Стереотип // Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. Под общей ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филологический факультет им. М.В. Ломоносова, 1996. С. 177–179.

Донец П.Н. К типологии стереотипов // Социальная власть языка. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – С. 183–188.

Красных В.В. Этнопсихология и лингвокультурология: Курс лекций/ В.В. Красных. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 284 с.

Коптякова Е.Е. Германия в национальных стереотипах русских и американцев // Политическая лингвистика. 2008. № 24. С. 129–132.

Щекотихина И.Н. Стереотип: аспекты и перспективы исследования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2008. № 5(19). С. 69–80.

Χαρατσιδης Э.К.
Фракийский университет им. Демокрита,
г. Комотины (Греция)

E. K. Charatsidis
Democritus University of Thrace
Komotini (Greece)

РОССИЯ ГЛАЗАМИ НОКОСА КАЗАНДЗАКИСА

RUSSIA IN AS SEEN BY
NIKOS KAZANDZAKIS

Мир России Никоса Казандзакиса своеобразен и многогранен. Отражаясь своим многообразием в его творчестве, мир этот представляется читателю то «предметом» глубоких размышлений автора о русском литературном гении, большим поклонником и знатоком которого он был; то «источником» вдохновения уже его гения, оставившего греческому читателю прекрасные произведения, в которых он и создает правдивый образ своего русского мира.

Во всех свои произведениях о России Казандзакис выступает прекрасным знатоком страны и его народа, с которыми он связан невидимой нитью. Его преклонение перед Россией переходит в восхищение ей. Он уверен, что, рассказав о ней, он эти чувства передает и своему читателю.

The Russian world from Nikos Kazantzakis's perspective is unique and multifaceted. This world's variety is reflected in his works and it is represented to the reader either as the "subject matter" of the author's deep reflections about the Russian literary genius, which he admired a lot and knew as an expert, or as a "source" of inspiration for his own genius, which created outstanding works for the Greek reader revealing a truthful image of his Russian world.

In all his works about Russia, Kazantzakis acts as a connoisseur of the country and its people, with which he is connected by an invisible string. Its worship for Russia grows into admiration. He is certain that speaking about Russia he passes these feelings on to the reader.

Ключевые слова: Россия, мир России, своеобразный и многогранный, литературный гений, преклонение, греческий читатель, Никос Казандзакис, знаток страны.

Key words: Russia, the Russian world, unique and multifaceted, literary genius, worship, the Greek reader, Nikos Kazantzakis, the expert on the country.

«Оставаясь христианином, Казандзакис до конца своих дней почитал Ницше, Будду и Ленина»¹.

Кузнецова В.Н.
«Православный нигилист»

«Ах! Этот Советский Союз! Эта «святая земля Матушки», которую с огромной любовью буду воспевать и оставаться ей верным! Помочь ей, сделать ее понятной и любимой – вот моя цель. Именно там в России обретет кровь и плоть новый Божественный миф. Именно оттуда нам будет спасение.»²

Никос Казандзакис.
«Тода-Раб»

Вместо предисловия. Русский мир Никоса Казандзакиса своеобразен и многогранен. Отражаясь своим многообразием в его творчестве, мир этот представляется читателю то «предметом» глубоких размышлений автора о русском литературном гении, большим поклонником и знатоком которого он был; то «источником» вдохновения уже его гения, оставившего греческому читателю прекрасные произведения, в которых он и создает правдивый образ *своего* русского мира.

Введение. Имена многих греческих писателей получают известность в России в 60-ые годы 20 столетия. До этого греческая литература многими здесь воспринималась как нечто периферийное, вызывающее больше этнографический интерес. В этот период русский читатель получил возможность приобщиться к современной ему греческой литературе, которая вошла в их жизнь прекрасными, полными жизненной энергией произведениями греческих писателей.

В 60-ые годы переводятся произведения многих греческих писателей на русский язык. Среди них один из лучших романов Никоса Казандзакиса «Христа распинают вновь». После выхода в свет этого произведения в русском переводе имя автора обретает новый смысл у литературной общественности России. Однако по сей день имя Н.Казандзакиса остается «на слуху» благодаря снятым по мотивам его романов фильмам «Грек Зорба» и «Последнее искушение Христа». А казалось автор должен был стать известным более широкому кругу русских читателей благодаря его произведениям о России³, которые к нашему великому сожалению на русский язык до сих пор не переведены.

Никос Казандзакис очень любил путешествия, котрые его вдохновляли и из которых он уносил с собой огромную массу впечатлений. Из них он черпал не-

¹ В качестве эпиграфа к статье взята фраза из статьи магистра богословия, автора современного перевода Нового Завета на русский язык Валентины Николаевны Кузнецовой «Православный нигилист». (Кузнецова В.Н. «Православный нигилист». Опубликовано в НГ-Религии от 17.12.2003 Оригинал: http://religion.ng.ru/style/2003-12-17/8_kanadzakis.html)

² Здесь и далее переводы отрывков из произведений Никоса Казандзакиса сделаны автором статьи.

³ В 1928 году Н.Казандзакис в афинском издательстве «Стохастис» издает два тома «Ταξιδεύοντας Ρωσσία» («Путешествие в Русию»), под названием *Ti eida sti Rousia – apo ta taxidia mou* («Что я увидел в России»). В 1929 году он пишет и издает на французском языке книгу «Moscou a crüe», которую переиздает в 1934 году под названием «Toda-Raba» в Парижском журнале «Le Cahier Bleu». А в 1937 году произведение это выходит в испанском переводе. В 1930 году начинает работать над «Историей русской литературы», которую издает в том же году.

обходимую информацию, которую впоследствии использовал в своих прекрасных художественно оформленных книгах-справочниках. В них он предстает перед читателем в роли добросовестного экскурсовода, который взял его за руку показывает и рассказывает в подробностях и деталях о том, что сам видел и познал, уводя его при этом в свой личный мир чувств и взаимоотношений с увиденными реалиями действительности [Κώστας Ρωμαίος, «Νέα Εστία», Т. 102, 1977, с. 74.].

С 1925 по 1930 годы Никос Казандзакис три раза побывал в России. Прожив здесь в общей сложности более двух лет, он прошел «*Россию от Минска до Владивостока, от Мурманска до Бухары и до Эчмиадзина*» [Казандзакис (3), 2000, с. 7].

За время пребывания в России он изучает историю и культуру страны, увлекается русской литературой и философией. Здесь он становится участником различных политических и культурных событий.

Как и многие его современники, он не остался равнодушным к марксизму. Пребывая в Советском Союзе, он познакомился с Максимом Горьким, а в 1927 г. был среди иностранных гостей на трибуне Мавзолея во время празднования десятилетия Октябрьской революции [Казандзакис, (2), с. 7–8].

Однако будучи весьма восприимчивым ко лжи и несправедливости, он не был ослеплен коммунистическими идеями и большими переменами, которые происходили в России после революции. Предчувствуя наступление страшных времен террора и гражданской войны, он в 1919–1920 гг. организовал возвращение на родину с незапамятных времен живших на юге России десятков тысяч греков, спасая их от верной гибели¹.

Русский мир Никоса Казандзакиса. Живя и путешествуя по СССР, он знакомится с выдающимися представителями современной ему русской и советской литературы, встречается с художниками, скульпторами, драматургами, актерами... Встреча с ними помогает Никосу Казандзакису понять Россию изнутри.

У них он черпает свои знания о России и его главным герое – русском народе, «*вдохновителе многих шедевров русской художественной культуры*» и его самого [Казандзакис (4), 2001, с. 5]².

Он нередко обращается и к Нестору – этому «великому летописцу древней Руси», часто цитирует Н.М. Карамзина, И.В. Гоголя, Н.А. Клюева, А. Блока и др. Его мысли о России, о русском народе и его мировосприятии часто перекликаются с идеями Н.А. Бердяева, В.О. Ключевского. В начале первой главы «Истории русской литературы» он пишет: «*Восприятие русской литературы без бескрайних плодородных российских равнин, без бесплодных степей, лесов и великих рек – без земли, на которой она была возвращена, невозможно*» [Казандзакис (4), 2001, с. 12].

В самой «*объективной и правдивой книге о Советском Союзе «Путешествуя в Русию»*», написанной им в манере путевых записок, повествование ведется от первого лица, что дает возможность писателю давать свою оценку событиям и при-

¹ Н. Казандзакис был членом специально организованной комиссии при правительстве Ел. Венизелоса. О своей деятельности на юге России, на Кавказе и Закавказье он рассказывает в книге «Отчет для Эль Греко» (1956).

² Здесь мы имеем ввиду вышеуказанные произведения Н. Казандзакиса.

дать произведению автобиографический характер. Портрет своей России Казандзакис создает постепенно, штрих за штрихом, то уводя читателя вглубь ее истории, то возвращая его в окружающую действительность, сопровождая при этом каждую веху русской истории узловыми личностями. Сам он на протяжении всего повествования самый активный участник происходящих событий. Казандзакис детализирует события, комментирует их, конкретизирует во времени и в пространстве. Это дает ему возможность создать образ своего русского мира, в определенных географических границах страны, именуемой «Русией» – «*страны, раскинувшейся на огромном пространстве Евразии, с великой культурой и героическим народом*» [Казандзакис (4), 2001].

Художественное пространство в понимании Н. Казандзакиса материально, неизменно, вечно. Оно представлено в его сознании и отражено в произведениях не отвлеченной философской категорией. Путешествуя по России, он не только исследует ее, но и очерчивает определенные географические границы изучаемого пространства, которое размежевывает на более мелкие составляющие, наполняя их определенным смыслом, порой просто перечисляя конкретные предметы, расположенные в нем. В таком творческом процессе проявляется философская суть Н.Казандзакиса, который старается найти красоту и гармонию не только в самих предметах, но и в их расположении в пространстве и, конечно же, в человеке и его отношении к окружающему миру.

По мнению Казандзакиса для русского человека не существует естественных границ. Земля для него подобно морю и пустыне бескрайна, что вызывает в нем одновременно чувства беспомощности и величия. Россия в глазах его народа – это огромный мир, который, в свою очередь, и есть огромная Россия, где люди одинаково чувствуют, думают и действуют [Казандзакис, (4), с. 12].

В этой неимоверно большой стране живут народы, имеющие, несмотря на различие в этническом происхождении, много общего: одинаковую историческую судьбу, религию, единый язык, «насаждаемый сверху»... Однако все они объединены чувством единой родины, в которую возвращаются когда-то покинувшие по разным причинам его жители: простые и невежественные, богатые и знатные, и просто интеллигенты – вся мозаика составляющих ее народностей: украинцев, армян, греков, евреев, калмыков, татар, узбеков и казахов. По пути в Одессу на корабле Казандзакис начинает понимать и своего спутника, возвращающегося из Греции в Россию грека, который, увидев вдали проступающий в тумане российский берег, воскликнул «*Матушка Русия (Русь)! Матушка Русия!*». Чувствами и полученными от увиденного впечатлениями, автор спешит поделиться с читателем, изображая «родную землю» эмигрантов сначала как «*единую и неясную, расположившуюся совсем низко пепельно-зеленой линией горизонта, все отчетливее выступающей в сыром воздухе...*», а потом «*ближе к полудню отчетливо виднеющимися зелеными луковичками церквей*» [Казандзакис, (4), с. 19].

Писатель в своих произведениях слово «пространство» употребляет редко. Широкозначность лексемы «пространство» Казандзакис передает различными художественными приемами и средствами. Таким образом, он создает видимость пространства в

различных его проявлениях – пространства географического, городского, сельского, поля, помещения. Он наполняет каждое из них специфическим содержанием, создает ощущение отдельного ограниченного микромира, живущего и связанного тысячами нитями со множеством других подобных микромиров. *«Вот и Украина с ее чудесными рукодельными ковриками и многоцветной керамикой. А вот и Крым с радующими глаз вышивками на шелку. В изделиях из металла и кожи ощущается татарский дух. И, наконец, вот и длинноволосые, укутанные в овечьи тулупы, отшельники севера. Они приходят сюда, чтобы выставить напоказ свои неповторимые изделия из дерева и кости с прекрасной резьбой»* [Казандзакис, (3), с. 37].

Смысловое содержание многогранного и своеобразного «русского мира» Никоса Казандзакиса в его творчестве зиждится на отдельных микромирах, в каждом из которых неотделимо рождается, живет и умирает русский человек ... В книге «Тода-Раба», описывая одного из главных героев, он писал: *«Россия на этом африканском острове еще с детских лет казалась ему мифической страной – многоцветной, покрытой снегом, бесконечной, с золотыми куполами, мужиками с широкими красными поясами, зеленоглазыми женищинами, необузданными танцами, душераздирающими и печальными звуками балалайки»*. [Казандзакис (2), 2005, с. 81]

Казандзакис в своих произведениях о России выступает не просто как сторонний наблюдатель, который, оказавшись в этой стране, описывает ее жизнь. Используя противопоставления, он придает динамичность описаниям, стремится сделать для своего читателя реальными увиденные им «картины» России.

Первая зарисовка страны статична. Писатель пока еще не знаком с местностью, куда он едет. Он мобилизует свою фантазию и способность воспринимать и чувствовать. *«Я молчаливо смотрел, воспроизводя в уме необъятные просторы Руси.»* – пишет он. – *«Далеко на севере черные непроходимые лесные чащи: ели, вязы, дубы, бук и липа. А на юге – простирающиеся бескрайние казацкие степи ...и курганы, возвышающиеся над ними своми священными склонами, скрывающих в недрах своих останки героев прошлых времен... . В Руси есть все: растительный и животный мир, живущий свободно на просторах русской земли от полюса (северного – Э.Х.) и до тропиков.»* [Казандзакис (2), 2005, с. 25]. Такая настроенность автора дает ему возможность положительно оценить прошлое в творческом переосмыслении фактов и событий, предопределивших настоящее.

Абстрактность восприятия стирается постепенно... Он, как и его герои, живет в России, сопереживает с коренными жителями все то, что происходит на стыке эпох, познавая эмоциональную сферу их жизни, бытовую функциональную установку, разрушаемые эпохой неизменные символы на фоне быстро меняющихся *«просторов за окном поезда»*. *«Я смотрел и смотрел Взгляд мой охватил голубую глубину дали, похожую на ту, которая возникает в глазах человека, при отражении в них бескрайней равнины»*, – пишет Казандзакис. *«Я смотрел и смотрел ... Как вдруг к полудню издалека в серо-черном небе тускло замаячили круглые золотые купола»*. [Казандзакис (1), 2003, с. 391].

Согласно Казандзакису, огромное это пространство, именуемое Россией, является одним из основных факторов, формирующих этнический менталитет и раскры-

вающих тайны «русской души», на которую «тяжелым гнетом легли» «необъятные пространства России» [Бердяев, 2004, с. 326].

В этом глубоком процессе познания автор берет из русской культуры разнообразные понятийные символы, наполняя, таким образом, «*бескрайнее пространство*», которое в его представлении становится своеобразным всеобъемлющим началом формирования менталитета русского человека.

Чувство восторга преобладает и при описании городов: «*Наконец утром приехали в Киев, в древнюю столицу Руси. Издали, сквозь легкий туман, заметны были, похожие на сверкающие остроконечные татарские шлемы, золотые купола...*» «*Святой тот город кровотоцит, как и все старые города*» – восклицает Казандзакис. Одним штрихом, на одном дыхании он воссоздает историческую картину татарского нашествия и катастрофические последствия, пережитые городом от него. Это и сожженные церкви, и убитые мужчины, и угнанные в рабство женщины и дети, и монастыри, ставшие убежищем для русской «науки и искусства».

И сразу же, возвращая читателя к действительности, продолжает свою «хронику». При этом меняются краски. «Знаменитый город» постепенно сбрасывает с себя черно-красное покрывало... Все пространство вокруг залито ярким солнечным светом. Оно приобретает человеческий облик. «*Облагороженные парки, яркость красок, доброжелательные лица. Это и есть Украина – цветущее лицо Руси.*» [Казандзакис (4), 2001, с. 29].

«Русия» Казандзакиса приобретает другие черты с приближением к Москве. При этом писатель использует характерную для русского народа лексику, например: *степь, курган, кнут*. Часто прибегает к исторической и церковной лексике, которая понятна как ему самому, так и жителям той страны, куда он приехал. Употребляя церковную лексику, Казандзакис придает своему приезду в Москву паломнический характер. «*Уже приближаемся, подъезжаем к новому Иерусалиму – труженику Бога, в самое сердце новой Земли Обетованной – к Москве*» – восклицает он. [Казандзакис (4), 2001, с. 32]

Иногда главным действующим лицом становится описываемая местность, чтобы на ее неизменном фоне со всеми такими же неизменными строениями, символами, жителями и даже птицами, показать всю сложность будничных дней коммунистического времени: «*Извозчики, закутанные в овечьи тулупы сердито бранятся, как будто они все еще находятся в безлюдных степях. Ступают они тяжело, словно лошади.... Стаи каркающих ворон, перелетающих с дерева на дерево, с крыши на крышу..., которые я впервые тысячами увидел в Одессе, порадовали меня ... и сейчас, в Москве, я рад видеть их кружение..., садящихся прямо на двуглавых орлов, еще смотрящих с башен советского Кремля...*» [Казандзакис (4), 2001, с. 180].

Писатель из пассивного наблюдателя превращается в сочувствующего сторонника людей, увидев и прочувствовав их агонию. В этой ситуации детали окружающего мира являют собой реальную возможность сосуществования прошлого с настоящим. А разве могло быть иначе? «*Бескрайние просторы Руси..., и народ наш, все еще погруженный в незнание и предрассудки*» – говорит в разговоре с писателем русский врач [Казандзакис (4), 2001, с. 113]. И здесь же очевидно стремление пи-

сателя внести свой вклад в формирование объективного мнения о России в глазах всемирной общественности, для которой: «... исследование великодушной и плодородной этой страны, не дало столь нужных до сих пор практических результатов» [Казандзакис (4), 2001, с. 110].

Вместо выводов. Во всех свои произведениях о России Казандзакис выступает прекрасным знактоком страны и его народа, с которыми он связан невидимой нитью. Его преклонение перед Россией переходит в восхищение ею. Он уверен, что рассказав о ней он эти чувства передает и своему читателю. В «Путешествии в Русию» он писал: «Путешествие подходит к концу. Русия, от покрытой снегом Москвы вплоть до солнечного Батума, сверкала уже в ореоле бессмертия в наших умах, словно мы совершили путешествие от одного края души до другого» [Казандзакис (4), 2001, с. 110]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Бердяев Н. Смысл творчества. М., 2004.

Казандзакис Н. Путешествуя в Русию. («Ταξιδεύοντας Ρουσία»), Афины, 2000.

Казандзакис Н. История русской литературы. («Ιστορία της Ρώσικης Λογοτεχνίας»), Афины, 2001.

Казандзакис Н. Обращение к Греко. («Αναφορά στον Γκρεκό»), Афины, 2003.

Казандзакис Н. «Тода-Рамба», («Τόντα-Ράμπα»), Афины, 2005.

Ρωμαίος Κ. Ο Καζαντζάκης και ο λαϊκός πολιτισμός της Κρήτης (Казандзакис и традиционная культура Крита), журнал «Νέα Εστία», Т. 102, 1977.

Χαραυιδис Э., Димаси М. Образ России в произведении Никоса Казандзакиса «Путешествуя в Россию». Материалы IX Международной научнойконференции «Русистика в современную эпоху», Одесса, 2007.

Харитонов А.А.
президент издательского центра «Нарния»
Санкт-Петербург (Россия)

A. Kharitonov
president of the publishing center «Narnia»

СЛОВАРЬ РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ: ОТ ИДЕИ К ВОПЛОЩЕНИЮ

DICTIONARY OF RUSSIAN MENTALITY: FROM IDEA TO IMPLEMENTATION

В тезисах в краткой форме представлена концепция Словаря и история его создания. Отражено понимание авторами основных терминов (ментальность, концепт), необходимых для понимания концепции Словаря; также сформулированы основные методологические принципы анализа концептов (вниманию читателя предложен алгоритм анализа каждого из привлекаемых к рассмотрению концептов) и описан способ синтетического представления концептов в Словаре (синергичная связь, присутствующая в семантическом треугольнике и необходимая для восприятия/понимания концепта, противоречит линейной последовательности текста, однако представляется авторам необходимым компонентом основной единицы ментальности, поскольку помогает побудить читателя к самостоятельному воссозданию национального концепта в своем сознании). Приводятся высказывания русских философов, труды которых легли в основу концепции Словаря. Кроме того, в тексте есть примеры словарных статей, что позволяет познакомиться с образцами этого готовящегося к публикации словаря нового типа.

The thesis is presenting a summary of the conception of the Dictionary and of the history of its creation. It reflects the understanding of key terms (mentality and concept) by the authors which is the key to the conception of the Dictionary. It also formulates the basic methodological principles of the analysis of concepts (an algorithm for the analysis of each of the treated concepts is offered to the reader), and describes a method of synthetic representation of the concepts in the Dictionary (the synergetic relationship existing in the semantic triangle and necessary for perception/understanding of the concept contradicts to the linear sequence of the text, but according to the authors is a necessary component of the basic unit of mentality, because it helps to induce the reader to rebuild a national concept in his own mind.) Russian philosophers are quoted whose work was fundamental for the conception of the Dictionary. In addition, the examples of entries from this forthcoming Dictionary of a new type are included.

Ключевые слова: русская ментальность, концепт, синтетический словарь, концепция, методология ментального исследования, принципы дискурсивного представления.

Key words: Russian Mentality, concept, synthetic dictionary, conception, methodology of mental study, principles of discursive representation.

1. Чем можно объяснить постоянные разногласия между политиками и прочими публичными деятелями как внутри России, так и – особенно – за ее пределами? Можно вспомнить о политических распрях, сопутствующих им взаимных экономических претензиях, можно – о расовых предрассудках или, если посмотреть с другой стороны, предрасположенностях...

Все это верно, хотя в каждом конкретном случае основания разногласий складываются в оригинальную комбинацию. Но в подсознании любого человека сохраняется, помимо этих разновеликих категорий, существенная причина несводимости мнений – национальный менталитет. Менталитет (от лат. *mentalis* ‘умственный, рассудочный’) с этой точки зрения (а далее мы приведем и иные определения) есть генная память разума, заложенная в языке и подключенная к всемирной ноосфере (пространству мышления). Интересно, что понимание менталитета было научно сформулировано в начале XX в.: сначала применительно к мышлению первобытных народов, отличающемуся от европейского; потом – к необычным формам мышления ребенка, еще только входящего в социум; потом – к формам средневекового мышления; и, наконец, к мышлению и способам выражения народной речи своего собственного языка, понимаемого с точки зрения языка литературного – языка интеллектуального действия на фоне символически-образной народной речи. Ментальность в своих признаках есть наивно целостная картина мира в ее ценностных ориентирах, существующая длительное время независимо от конкретных (постоянно меняющихся) экономических и политических условий, и притом основанная на этнических предрасположениях и исторических традициях, проявляемых в чувстве, разуме и воле каждого отдельного члена общества – и все это на основе общности языка и воспитания.

2. Обратимся к некоторым фундаментальным идеям, которые были сформулированы признанными авторитетами в мире отечественной научной мысли, которые прояснят для нас исходные позиции авторов Словаря русской ментальности:

- Познание есть именование (С. Булгаков).
- Выше слова нет на земле вещи более осмысленной. Дойти до слова и значит дойти до смысла (А. Лосев).
- Слово дает только направление, острие конуса (М. Бахтин)
- Слова в конце концов больше связывают и закрепляют, чем дела (С. Аскольдов).
- Язык наш есть покров такой прозрачный, что через него просвечивается умственное движение, созидающее его (А. Хомяков).

Начиная свою работу, наш исследовательский коллектив хотел творчески продолжить дело, начатое русскими философами. Мы стремились следовать русскому направлению мысли: мысль расценивается как дело (за которое можно судить и даже осудить); важен не результат, а намерение (здесь уместно вспомнить одно из крылатых слов В.Черномырдина: «хотели как лучше...»). Вслед за русскими мыслителями, которые традиционно были реалистами в философском понимании этого термина, мы полагаем, что мысль направляется и даже во многом определяется словом. Методологически важным принципом для нас была фиксация движения мысли от общего к частям (известная как русский феномен синкретизма мышления; в качестве яркого примера упомянем здесь всеобщий синтез Н.Федорова). Представляется также принципиальным важным, что русский человек обращает внимание на интуитивно улавливаемый им смысл, потому в нашей культуре так часто требуется «освежение внутреннего образа» (ср. постепенно появляющиеся в языке определения: *обаятельный – очаровательный – обворожительный*, с помощью которых носитель русского языка старается выразить суть того, что привлекает его в объ-

екте). Наконец, существенно, что все русские философы настаивают на единстве и равноценности разума и интуиции в процессе познания мира и себя самого.

3. Краткое изложение истории создания словаря позволяет создать следующую картину:

- Разработка концепции, составление словника, подбор материала для анализа, вербализация сущностных сторон концепта, выбор иллюстраций (1990 – 2012 годы).
- В разные периоды в работе принимали участие 15 человек.
- Поддержка РФФИ (1996), РГНФ (2006-2007), филологического факультета СПбГУ (2011).
- В момент передачи рукописи в издательство общий объем Словаря составлял примерно 184 авторских листа.
- Подготовка к печати в издательстве «Златоуст» и публикация Словаря (2013).

4. Говоря об основной рассматриваемой в Словаре категории, мы полагаем, что *ментальность* (русская форма заимствованного слова *менталитет*) в русской традиции – это не что иное, как духовность – т.е. способность воспринимать и оценивать мир и человека в категориях и формах родного языка, но с преобладанием идеальной, духовной точки зрения.

Концепт же – это основная единица ментальности; она сохраняется устойчиво, постоянно и независимо от формы его представления в образе (*русалка*), понятии (*женщина*) или символе (*богиня*).

5. Несомненно, встает вопрос об отличиях словаря ментальности от различного рода семантических словарей. *Цель* нашего словаря – свести отдельные семы в одно целое, чтобы понять, что именно позволяет слову веками существовать в национальной ментальности как одной единице.

Кроме того, обычно в семантических и идеографических словарях значения слов *актуальны* и *нормативны*. При этом момент действия, относящийся к плану настоящего, определяется образцами (текстами) из прошлого. Словарь же русской ментальности построен таким образом, что воссоздание концептума (*conceptum*) ведется как *аналитически* (авторами словаря на основе классических текстов), так и *синтетически* (творческим усилием читателя). Идеальным завершением этого процесса становится момент, когда читатель после знакомства с материалами словаря и активного собственного усилия речемысли осознает, что национальный концепт стал явлением его личной концептосферы.

6. Алгоритм выявления каждого исследуемого концепта:

- анализ исторических значений слова
- анализ переносных значений слова
- анализ словообразовательных моделей
- анализ и интерпретация использования в прецедентных для России текстах
- анализ сочетаемости слов в различных узких контекстах
- сопоставление с образцами западной традиции осмысления

По такому алгоритму разворачивается каждая статья словаря, так что читателю предоставляется возможность познакомиться с материалами, которые легли в основу сформулированного в начале каждой статьи синтетического определения концепта. Кроме того, постижению потенциального объема концепта должно способствовать обилие внутренних отсылок между словарными статьями (так, при представлении

концепта *друг* использованы такие единицы, как *дружба, чета, враг, счастье, удача*, которые представлены в Словаре в качестве самостоятельных концептов и помогут пытливому читателю в процессе приближения к искомому концепту *друг*.

7. Используемый метод исследования и дальнейшего представления концептов основан, в частности, на таких идеях, как:

- ...вообще нельзя составить ничего живого. Живое рождается только из жизни (И.В. Киреевский);
- Элементы способны существовать и возникать только в системе целого (Н. Лосский);
- Подобное познается подобным. Внутреннее родство субъекта познания и объекта познания – обязательное условие истинного познания (Н. Бердяев).

Художник описывает подобный метод по-своему: «Истина всегда свежа, слепое повторение же не истина; новый человек живо воплощает свет и духовность, что не со вчерашнего дня существует. Но всякий, кто в себе растит и выхаживает этот свет, творит новое, высший тип, к которому стремится человечество» (Борис Зайцев).

Авторы прекрасно сознают, что *познавать* новое, неизвестное, – вообще сложно и трудно. Но в том и состоит интеллектуальное действие *сознания*, в котором посредством *познания* возникает новое *знание*. Мы видели своей главной миссией создание такого произведения, которое было бы способно дать каждому читателю возможность сотворить свое новое, тем самым обогатив не только лично себя, но и всю русскую ментальность.

8. Приведем несколько примеров различных статей из Словаря русской ментальности.

ГОСУДАРСТВО – суверенно свободная **держава, земля, страна** (определенная **часть** территории / **пространства**) под **властью государя**-самодержца, правомочного носителя этой власти, а не **вождя по духу**, не руководителя по делу, не **светоча по мысли**.

* Др. рус. (XV в.) от нов. рус. *государь* из *господарь*, также 'власть государя' (1515).

= Г. империалистическое, капиталистическое, национальное, правовое, рабовладельческое, русское, сильное, современное, цивилизованное; в тридесятом Г.-е.

Далее следуют примеры, которые, по нашему предположению, и позволят читателю воссоздать собственный концепт. Не имея возможности цитировать здесь все эти образцовые в том или ином отношении тексты русской культуры, приведем лишь некоторые из них.

◇ Ежели мы, русские, вообще имеем довольно смутные понятия об идеалах, лежащих в основе нашей жизни, то особенно безалаберностью отличается наше отношение к одному из них, и самому главному – к государству... Что такое государство? Одни смешивают его с отечеством, другие – с законом, третьи – с казною, четвертые – громадное большинство – с начальством... Благодаря этой путанице, мы вспоминаем о государстве... лишь тогда, когда нас требуют в участок для расправы... Есть легионы сорванцов, у которых на языке «государство», а в мыслях – пирог с казенной начинкой (Салтыков-Щедрин). – Лжеучение государства состоит в признании себя

соединенным с одними людьми одного народа, одного государства и отделенным от остальных людей других народов, других государств... Тысячи лет учреждалось государство и тысячи лет разрушается (Л.Толстой). – Русское государство дорого мне не как государство или известная определенная форма организации правового порядка вообще (мы знаем, как велики его несовершенства в этом отношении), но как русское государство, в котором моя народность имеет свой собственный дом (С.Булгаков). Государство существует лишь тогда, когда сословия и классы отстаивают, поддерживают и уважают всеобщие интересы... Государство есть дело единого народа, живая совокупность интересов и возможностей, скрепленная «национальной» солидарностью определенного уровня; в этом смысле жизнь государства может поддерживаться только «национальной» властью... Русская идея государства – организм из общества на сакральном освящении, а идущее извне – нет. Государство прорастает из общества как наивысший уровень «государения», а не навязывается по чужим схемам... Право и государство, закон и начальство как система абстрактных представлений мало о чем говорят волевому началу русской души. Необходимо их принять сердцем – с верой и совестью соединить, через веру и совесть обосновать и одобрить; надо объять их своим религиозным и нравственным взором, надо представить их художественно, стало быть персонифицировать (И. Ильин). – Государство есть то, в чем выражается отношение одного народа к другим, для него внешним народам, в чем он определяет себя и отделяет от других; право есть то, что определяет отношение одного лица к другим, для него чуждым людям... Государство есть сила. Это – его главное. Поэтому единственная порочность государства – это его слабость... Что такое «государство»? Что оно такое по народному воззрению?... Народ слова «государство» не знает; он знает только «государственные подати»... И выражения «государственная служба» – тоже не знает; он говорит: «царская служба» (Розанов). – России еще никто не любил в самой России, ибо, понимая необходимость государства, никто не понимал его святости (Хомяков). – Государство не есть проповедник истины; запад потому и развил законность, что чувствовал в себе недостаток внутренней правды. Приехав в Россию, где нет такой законности, ибо есть другое начало, иностранец являлся во всей своей дикой натуре, ибо внутренних преград для него нет или мало. Цель государства – сделать не нужную совесть (И.Аксаков). – Государство отнимает у каждого часть его свободы только с тем, чтобы обеспечить ему все остальное. Но остальное – это, если хотите, безопасность, но никак не свобода. Свобода неделима: нельзя отсечь ее часть, не убив целиком. Малая часть, которую вы отсекаете, – это сама сущность моей свободы, это все... Государство – это самое вопиющее, самое циничное и самое полное отрицание человечности. Оно разрывает всеобщую солидарность людей на земле и объединяет только часть их с целью уничтожения, завоевания и порабощения всех остальных... Там, где начинается Государство, кончается индивидуальная свобода, и наоборот... Немцы ищут жизни и свободы в государстве; для славян же государство есть гроб. Славяне должны искать своего освобождения вне государства (Бакунин). – Государство обязано всегда быть грозным, иногда жестоким и безжалостным, потому что общество всегда и везде слишком подвижно (Леонтьев). – Идея государства как некоторой реальности вышла из идеи Церкви как мистического тела Христова. Эта

идея влечет за собою и другую – идею общей воли целого, отличной от «воли всех»... Государство есть организованная форма выражения народного духа... Борьба Нации с тем, что не есть сама она, приводит ее к созданию основной и необходимейшей для нее ценности – государства (Бицилли). – Государство есть машина для подавления (Ленин). – Государство существует не для того, чтобы превратить нашу жизнь в рай, а для того, чтобы не дать ей окончательно скатиться в ад (Изв., 2007, 213). – Существует традиция недоверия к государству, наше право – для обвиняемого, а не для прокурора и потерпевшего. Это очень просто объяснить: любое государство как институт совершило в истории больше преступлений, чем все преступники вместе взятые (Изв., 2009, 57). – В смысле нравственном появление государства было полным падением (Ключевский). – Государство есть внешняя правда (Хомяков).

Государство есть сила. Это – его главное (Розанов).

С другой стороны, приведем пример образного представления единиц конкретной лексики.

БРЕСТИ – медленно **идти**, **видом** своим воплощая безысходную **усталость** и **покорность судьбе**.

Образ связан с переходом **реки вброд**: **дорога** неизвестна и опасна, требует большой **осторожности** и **внимания**, что отнимает много **сил**. Но уж очень плохи наши дороги, и обессилевший пешеход плетется по **броднице** – жидкой топкой **грязи**. Осторожность и внимательность сменяются тупым безразличием и рассеянностью, неспешность переходит в **медлительность**. Идущий сутулится, волочит **ноги** – он **бредет**, влачится, тащится. Это **бродяга**.

* Осл. 'переходить вброд'; др.рус. 'идти медленно, с трудом' (1471), 'идти по воде вброд' (1513).

◇ Мне рок судил: брести неведомой стезей (Жуковский). – Там ступа с Бабою Ягой Идет, бредет сама собой (Пушкин). – Вот бреду я вдоль большой дороги В тихом свете гаснущего дня, Тяжело мне, замирают ноги! Друг мой милый, видишь ли меня?.. Как грустно полусонной тенью, С изнеможением в кости, Навстречу солнцу и движенью За новым племенем брести! (Тютчев). – Он едва брел – желтый, опухший, опираясь на толстую трость (Паустовский).

9. *Синтетический историко-семантический* Словарь русской ментальности, представляемый вниманию коллег, как мы понимаем, несомненно вызовет критическую реакцию; мы готовы принять все поправки, дополнения и замечания, которые не противоречат основным установкам и замыслу нашего произведения.

10. С основными теоретическими положениями, легшими в основу Словаря, можно познакомиться благодаря уже опубликованным трудам научного руководителя и вдохновителя всего проекта, профессора В.В. Колесова (см. Список литературы).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Колесов В.В. Язык и ментальность / В.В. Колесов. СПб., 2004. 240 с.
Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте / В.В. Колесов. СПб., 2006. 624 с.
Колесов В.В. Реализм и номинализм в русской философии языка / В.В. Колесов. СПб., 2007. 384 с.

Ходжумян Б.С.
Ереванский государственный университет
г. Ереван (Армения)

B.S.Khojumyan
Yerevan State University
Yerevan (Armenia)

РОЛЬ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (На примере сопоставления русского и армянского языков)

THE PART OF SOMATHIC IDIOMS IN THE PROCESS OF INTERCULTURED COMMUNICATION

Процесс межкультурной коммуникации включает две стороны: вербальный язык и невербальные знаки – жесты, мимику и т.д. Невербальные знаки имеют свои эквиваленты в вербальном языке в виде соматических фразеологизмов. Соматические фразеологизмы как одна из тематических групп фразеологизмов широко вовлечены в процесс межкультурной коммуникации, и их знание значительно облегчает общение между представителями двух разных культур.

The process of intercultural communication includes two sides: verbal language and un verbal signs such as gestures and mimicry. Unverbal signs have their equivalents inside the verbal language – somathic idioms. Somathic idioms as the part of phraseology take active part in the process of intercultural communication and considerably make the communication easier between representatives of two different cultures.

Ключевые слова: соматические фразеологизмы, межкультурная коммуникация, вербальный язык, невербальные знаки.

Key words: somatic idioms, intercultural communication, verbal language, non-verbal signs.

Среди выразительных средств любого языка особое место занимает пласт фразеологических единиц. Опираясь на общезначимые для носителей той или иной культуры пути смысловой коммуникации, фразеологизм преодолевает в достаточной мере строго соблюдаемое на уровне лексем и их организованных сочетаний, используемых в речи, соотношение между количественным объемом элементов высказывания и заключенным в нем значимым содержанием. Фразеологизмы выступают в языке как способ «упаковки» усложненного комплекса мыслей и переживаний в сжатом виде. Поэтому им присуща особая узуально и окказионально проявляющаяся организация на всех уровнях.

Рождаясь первоначально под пером писателя, публициста, в устах политика или, наконец, в повседневном человеческом общении как результат схватывания в ограниченном словесном образовании каких-то черт, отношений, свойственных окружающему миру, они приобретают статус фразеологичности при соблюдении обязательного условия их включения в круг общеупотребительных языковых единиц. Для полноценного их участия в актах коммуникации от адресанта сообщения и его

адресата требуется владение культурным и языковым кодом, позволяющим сначала распознать фразеологизм, а затем и «распаковать» его.

Таким образом, фразеология как наиболее выразительная область языка, активно используется в повседневном общении и играет очень важную роль в процессе межкультурной коммуникации. Отсюда понятно, что знакомство с фразеологией языка-коммуниканта во многом облегчает процесс коммуникации и играет немаловажную роль во взаимопонимании представителей разных культур, носителей разных языков.

Как известно, в процессе коммуникации часто участвуют невербальные знаки (жестикаляция, мимика и т.д.), многие из которых получили вербальное выражение в форме фразеологизмов.

Жестикаляция и мимические движения, сопровождающие речь, были знакомы еще древним людям и укрепились в языке как символ эмоционального выражения всевозможных человеческих чувств, состояний и мыслей. Во фразеобразовании огромную роль играет человеческий фактор, так как подавляющее большинство фразеологизмов связано с человеком, с разнообразными сферами его деятельности. Фактор адресата является важнейшим элементом коммуникации. Кроме того, человек стремится наделить человеческими чертами объекты внешнего мира, в том числе и неодушевленные.

Еще Ш.Балли утверждал: «Извечное несовершенство человеческого разума проявляется также и в том, что человек всегда стремится одухотворить то, что его окружает. Он не может представить себе, что природа мертва и бездушна; его воображение постоянно наделяет жизнью неодушевленные предметы, но это еще не все: человек постоянно приписывает всем предметам внешнего мира черты и стремления, свойственные его личности» [Балли Ш., указ. соч., с. 221].

Широкое употребление соматизмов в составе фразеологических единиц в значительной степени обусловлено тем, что соматизмы представляют собой один из древнейших слоев в лексике различных языков и входят в ядро основного состава словарного фонда языка. Характерной чертой соматической фразеологии является наличие в языках многочисленных аналогов, очень близких по образной направленности словосочетаний. Эта особенность резко отличает СФ от других тематических групп фразеологизмов. Помимо этого, соматические лексемы проявляют особенно большую активность в плане символического воплощения, ибо они теснейшим образом связаны с выполнением соответствующих жестикуляционных, мимических и различного рода ритуальных действий.

Учитывая вышеуказанные факторы, мы выбрали объектом нашего исследования именно тематическую группу соматических фразеологизмов, которые часто проявляют очевидную связь с соответствующими невербальными знаками и выступают как бы в качестве их вербальных синонимов или эквивалентов.

Вербальные и невербальные семиотические коды неразрывно связаны между собой и находятся в постоянном взаимодействии, в результате чего происходит «фразеологизация» жестов и их переход в номинативный аспект. При сопоставлении номинативного выражения частей тела внутри соответствующих фразеологизмов с теми же частями тела в невербальном языке между ними обнаруживаются как опре-

деленное сходство, так и существенные расхождения. Жесты, связанные с частями тела, обычно не поддаются логической интерпретации, а больше соприкасаются с этническим фактором, общим для данного языкового коллектива; реализация же тех или иных частей тела в составе соответствующих фразеологизмов может иметь конкретное логическое объяснение.

Совпадение образности соматических фразеологизмов в разных языках объясняется не только фактом заимствования, но и общими закономерностями, которые приводят к возникновению родственных фразеологических единиц, демонстрирующих универсальный характер переноса соматических лексем, их функционально-семантическую динамику в составе фразеологизмов. Обилие соматических фразеологизмов в разных языках естественно, так как соматические лексемы, входящие в их состав, обладают высокой способностью метафоризироваться.

Однако при создании метафор степень продуктивности соматизмов неодинакова: одни соматизмы используются редко (плечо, кулак, пятка и т.д.), другие же – наоборот, очень часто (ср. голова, глаз, нос, рот, язык, рука, нога). При более глубоком анализе выясняется, что наиболее продуктивными оказываются лексемы–соматизмы, функции которых в организации человека предельно ясны и особенно важны, с чем и можно связать легкость их переосмысления.

Говоря об общности для разных народов функций, понятий, выражаемых отдельными соматизмами, не следует забывать и о важности национального фактора, который зачастую может оказаться причиной расхождений значений многих СФ у конкретных носителей разных языков. Лексемы–соматизмы могут иметь в каждом конкретном языке новое употребление, связанное с символизацией лежащих в их основе денотатов, что в свою очередь имеет непосредственную связь с табуированием и жертвоприношением. Попав в состав фразеологических единиц, эти слова как бы «уточняются» в своих функциях, а языковой коллектив принимает как данное, например, что в Италии храбрость ассоциируется с печенью, а во Франции – с желудком. Для представителя же любой другой этнической группы подобные ассоциации могут быть непонятны, необъяснимы и даже абсурдны.

Вот почему многие фразеологические выражения, закрепившиеся в системе одного языка, невозможно дословно перевести на другой язык (независимо от степени родства этих языков, а также от степени ясности лежащих в их основе лексем – соматизмов).

С позиций отмеченного подхода представляется возможным провести некую условную параллель между фразеологией и поэзией. Почему оригинальная и переводная поэзия так часто не воспринимаются одинаково? Почему оригинал всегда звучит мелодичнее, а в переводе все чаще ощущается диссонанс? Думается, что здесь опять-таки все исходит от национальных особенностей, национального колорита данного языка, ибо его никто не может почувствовать, а, следовательно, и передать так хорошо, так метко и так ярко, как это делает человек, для которого язык этот является родным. Даже самый профессиональный перевод часто страдает если не от полной, то хотя бы от определенной степени утраты национального колорита. Вот почему великие переводчики всех времен старались не переводить тех слов и

выражений, стилистические соответствия которым невозможно (или трудно) было отыскать в языке перевода. Так, сравним известные строки стихотворения Саят – Новы с переводом из «Антологии средневековой армянской поэзии»:

Աշխարհումս ար չիմ քաշի,
Քանի վնր ջանիս ինձ հաւտր...

В русском переводе эти строки звучат так:

Я в жизни вздоха не издам,
Доколе джан ты для меня...

Именно в том, что переводчик оставил непереуведенным слово «джан», и проявляется его истинное мастерство, ибо ни в одном другом языке нельзя найти подобного слова, передающего всю глубину оригинала, ибо только армянин может правильно понять суть и безмерную внутреннюю теплоту одного этого короткого слова.

Примерно то же самое происходит и в области фразеологии: если попробовать перевести русский фразеологизм на армянский язык, то неизбежным результатом окажется утрата национальной специфики и стилистической окраски последнего. Зачастую же подобный перевод приобретает определенную степень абсурдности.

Как и любые языковые единицы, фразеологизмы в своем употреблении подчиняются существующим языковым нормам, и именно в таком соответствии установленным нормам последние зафиксированы во фразеологической системе языка. Однако в разговорной речи очень часто фразеологизмы могут принимать другую форму и выражение. Логично, что всякое отклонение от нормы должно считаться ненормативным употреблением, но когда рассматриваются две разные сферы употребления (язык и речь), то здесь нельзя говорить о каких-либо нормах. Точнее, понятие нормы в данном случае относится к языку, а речевого процесса это не касается. Дело в том, что речевые границы довольно широки и весьма подвижны: здесь могут иметь место индивидуальное и авторское употребление фразеологизма, трансформация его нормативной формы, всевозможные сдвиги внутри фразеологизма. Важно также учесть, что все указанные преобразования нормативных форм употребления фразеологизмов подчинены определенным целям: они либо призваны внести новый оттенок, либо – придать дополнительный колорит, либо помечены просторечным употреблением и т. д. Понятно, что подобные сдвиги не могут быть квалифицированы как ненормативное использование фразеологизмов. Однако порой индивидуальные изменения внутри фразеологизмов могут затронуть (и даже исказить) их значение. В таких случаях необходимо выяснить природу и цель этих изменений. Помимо этого, неправильное речевое употребление фразеологизма может исходить от незнания языка и непонимания смысла фразеологизма.

При сопоставительном исследовании русско-армянских фразеологизмов рассматриваемой тематической группы (СФ) в качестве основного фактора, объединяющего параллельные фразеологические единицы данного типа, выступает преимущественно фактор структурно-семантического сходства последних. Однако в процессе дальнейшего анализа фразеологического материала мы выявили также определен-

ные несоответствия между рассматриваемыми парами русских и армянских СФ. Указанные расхождения представляют определенный интерес как в плане историческом, так и в плане структурно-семантическом и, на наш взгляд, заслуживают отдельного изучения.

Мы выделили некоторые наиболее интересные случаи несоответствий между эквивалентными парами русских и армянских СФ, которые, на наш взгляд, являются прежде всего следствием проявления национальной специфики этих языков и национального менталитета этноса-носителя каждого конкретного языка.

Среди многочисленных тематических групп фразеологизмов, зафиксированных во фразеологических системах как русского, так и армянского языков, группа СФ является одной из наиболее обширных и употребительных. Указанная группа включает фразеологизмы с обязательным соматическим компонентом (названием части человеческого тела или лица), одинаковым в разных языках, а именно: в русском языке, к примеру, для обозначения верхних конечностей человеческого тела существует слово «рука», в армянском языке ту же функцию выполняет синонимичное слово «ձեռք» т.е. оба слова обозначают одну и ту же часть человеческого тела. Или: нога — «ոտ» (нижняя конечность) и т.д. Вся разница состоит лишь в том, что указанные пары слов построены по разным языковым формам соответствующих языков.

Логический подход к изучаемой проблеме предполагает наличие в параллельных русско-армянских фразеологизмах одного и того же соматического компонента. Однако при более глубоком исследовании выясняется, что очень часто эквивалентные русские и армянские фразеологизмы расходятся именно по соматическому компоненту, при этом сохраняя синонимичную семантику.

Так, сравним:

зарубить себе на носу	սկսանջին օղ անել	в русском языке «нос», в армянском «ухо»
перемывать косточки (кому-либо)	լեզվի սակ գգել	в русском языке «косточки», в армянском — «язык»
с глазу на глаз	երես առ երես	в русском языке «глаз» в армянском — «лицо»
кусать себе локти	ծնկերին սալ	в русском языке «локоть», в армянском — «колени»
в глаза не видал	երեսը չտեսնել	в русском языке «глаз», в армянском — «лицо»
тыкать в глаза	երեսով սալ	в русском языке «глаз», в армянском — «лицо»

и т.д.

Наблюдения над конкретным фразеологическим материалом позволяют заметить, что помимо весьма распространенного явления замены соматического компонента, в соотносительных армянских фразеологизмах часто прослеживается также полное отсутствие последнего. Иначе говоря, другой причиной расхождений между синонимичными русскими и армянскими фразеологизмами может быть передача смысла русского СФ несоматическим фразеологизмом с синонимичной семантикой. Так, сравним:

приложить руки — ջանք թափել;
на широкую ногу — անք-փանք;
на скорую руку — արագ-արագ;
сходить с рук — հեշտ պրծնել и т.д.

Более серьезное несоответствие между анализируемыми парами русских и армянских СФ, на наш взгляд, может быть вызвано смещением языковых уровней. Здесь мы имеем в виду случаи выражения семантики русского фразеологизма в армянском языке не фразеологическими средствами, а средствами других уровней языка, а именно: либо с помощью синонимичного слова (на лексическом уровне), либо описательным путем (на синтаксическом уровне).

Сравним, например:

медный лоб	բթաւիտ	дословно: тупой
клевать носом	ննջել	дословно: дремать
комар носу не подточит	սնթրեղի արված	дословно: невозможно придраться
как рукой сняло	խաւառ վերանալ	дословно: навсегда исчезнуть

и т.д.

Наконец, расхождения между параллельными русскими и армянскими СФ могут носить исторически обусловленный характер. Так, многие русские СФ, получившие в языке широкое распространение, в армянской фразеологической системе просто незафиксированы. В данном случае мы склонны считать, что отсутствие синонимичных армянских фразеологизмов вызвано отсутствием тех реалий действительности, которые они отражают в русском языке.

Итак, вышепредставленные расхождения между соответствующими парами русских и армянских СФ в основном и в общем вытекают из особенностей национальной специфики, ментального фактора этих языков, что в свою очередь непосредственно связано с фактом прохождения разных путей исторического развития каждым из языков.

В существующих русско– армянских фразеологических словарях подчас в случае отсутствия реального фразеологического синонима соответствующих русских СФ предлагается пословный перевод их на армянский язык, что, на наш взгляд, может рассматриваться как определенное нарушение фразеологических норм языка. Помимо этого, подобный перевод не дает реального представления о природе этого фразеологизма, ибо любой пословный перевод лишает оригинал стилистических нюансов, во многом способствующих отражению семантики всего выражения в целом. В итоге в языке перевода возникает выражение, лишенное смысла или, в лучшем случае, приобретает форму свободного словосочетания, полностью утратившего всякую связь с тем конкретным денотатом, который заложен в исконном фразеологизме.

Сравним, например:

носить на руках	ձեռքերի վրա ման տալ;
иметь голову на плечах	-ուսերի վրա գլուխ ունենալ

и т.д.

В процессе исследования конкретного фразеологического материала нами были выявлены многочисленные случаи, когда русский СФ имеет в армянском языке более одного

фразеологического соответствия с разными соматическими компонентами в своем составе. При этом, как правило, один из синонимов уступает другому в частотности употребления в языке и в степени распространенности в речи.

Так, сравним:

рукой подать	ձեռքդ մեկնես կհասնի; քթի տակ; երկու քայլ է
пускать пыль в глаза	աչքերին թոզ փչել; գլուխը յուղել; մատների վրա խաղացնել
пальчики оближешь	մատներդ հետը կուտես; համը բերանդ կմնա; համից չես կշտանա

и т.д.

Представленные примеры дают основание судить о богатстве фразеологической системы современного армянского языка.

Сопоставительное исследование соматических фразеологизмов русского и армянского языков, выявляющее определенные соответствия, а также ряд серьезных расхождений между единицами сравниваемых языков, позволяет заключить, что для получения более ясного представления о природе и характере тех или иных изменений, происходящих внутри рассматриваемых единиц, очень важно обращение к этнолингвистическому фактору, зачастую предопределяющему разные пути развития идентичных языковых единиц в разных языках. С другой стороны, следует отметить, что в процессе межъязыковой коммуникации (включающей вербальную и невербальную формы общения) происходит взаимодействие культур, имеющее результатом их взаимообогащение и взаимопонимание между народами-носителями разных культур, и в этом процессе особо важную роль играет язык.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Балли Ш.* Французская стилистика (пер. с франц. К.А.Долина). М.,1961
Мокиенко В.М. Загадки русской фразеологии. М . 1990

Хромова И.А.

Сюй Лили

Ивановский государственный университет
г. Иваново (Россия)

I. Khromova

Xu Lili

Ivanovo State University
Ivanovo (Russia)

ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕПЦИИ ПЬЕС А.П. ЧЕХОВА В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

THE FEATURES OF A.P.CHEKHOV'S PLAYS RECEPTION IN MODERN CHINA

Предмет исследования в статье – сценическая рецепция чеховских пьес в начале XXI века в КНР, проблема адекватного восприятия инокультурного текста с учетом ментального дискурса. Стремление китайских режиссеров раскрыть психологию русского человека через призму восточного мировосприятия в спектаклях «Три сестры» и «Вишневый сад».

The article is about the theatrical reception of Chekhov's plays at the beginning of the 21st century in China, the problem of adequate perception of foreign culture texts considering mental discourse, Chinese stagedirectors attempt to reveal the psychology of the Russian people by the Oriental worldview in the staging Anton Chekhov's «Three Sisters» and «The Cherry Orchard».

Ключевые слова: диалог, культура, Чехов, пьесы, рецепция, Китай, ментальность, интерпретация, мировосприятие.

Key words: dialogue, culture, Chekhov, plays, reception, China, the director, the mentality, the interpretation, worldview.

А.П. Чехов занимает особое место в русской и мировой культуре, его творчество в XX веке признано явлением общечеловеческого значения. В последние десятилетия в условиях возросшего интереса к межкультурной коммуникации особенно актуальным становится исследование рецепции чеховского творчества в разных культурах. Наследие писателя привлекает внимание не только российских ученых, но получает различную интерпретацию в контекстах различных литературных и театральных систем. Это позволяет более объемно рассматривать драматургию Чехова в аспекте соотношения национального и всечеловеческого. М.М. Бахтин отмечал: «чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже» [Бахтин, 1979, с. 334]. В последнее время заметно усилилось внимание к проблемам рецептивной эстетики. Развитие любой национальной литературы предполагает органическое сочетание национальной самобытности с освоением и переосмыслением достижений мировой культуры. Таким образом, в рамках межкультурной коммуникации разные культуры обмениваются своими художественными ценностями. В этом случае рецепция произведения в инациональной среде предстает как взаи-

модействие отдающей и принимающей культур и важно проследить механизм этого взаимодействия.

Особенностями китайской культуры новейшего времени является одновременное развитие собственной культуры и становление литературы современного типа. Появление русской литературы в переводах в XX веке стало важным звеном в процессе модернизации китайской культуры, перехода ее от средневековья – к современности, от чисто национальной – к мировой. Большое значение в становлении драматургии Нового Китая имело творчество А.П. Чехова, постановка его пьес в КНР. Стало афоризмом высказывание известного китайского режиссера, что китайский театр немыслим без Чехова и Шекспира.

Чехов был первым из тех, кого нашли китайские переводчики и издатели в русской литературе еще в начале XX века. Известный китайский историк и писатель Го Можо писал: «Главнейшая причина популярности Чехова заключается, вероятно, в том, что форма и стиль его произведений близки и понятны восточному читателю. В литературе востока народ любит что-то лирическое, любит что-то глубокое и богатое содержанием, но не страдающее тяжеловесностью: любит вкус, который похож <...> на вкус зеленого чая, к легкой сладости которого примешивается некоторая терпкость <...> Все должно иметь внутреннюю скрытую красоту, а не внешнюю пышность. Восточный народ любит скромные тона, любит меланхолию, а не гоняется за величественностью, которая пугает своей гнетущей силой»¹.

В настоящее время существует ряд исследований, освещающих проблему рецепции чеховских пьес в Китае. История переводов произведений Чехова на китайский язык, роль его творчества в формировании современной литературы Китая нашли отражение в следующих работах: М.Е. Шнейдер «Русская классика в Китае» (М., 1977); Ху Син Лян «Влияние драматургии Чехова в Китае // Сицзюй ишу (1993, № 11); Ван Пу «Чехов и «тенденции дедраматизации» китайской драмы». В последней автор отмечает, что главное влияние, оказанное Чеховым на китайских драматургов, – «дедраматизация» традиционных китайских драм <...> это заложило замечательную и необходимую основу для возникновения китайской модернистской драматургии восьмидесятых годов [Ван Пу, 1989, с. 114].

В рамках одной статьи невозможно рассмотреть все особенности сценической рецепции чеховских пьес в Китае. Нас особенно интересует адекватное восприятие инокультурного текста, которое происходит лишь тогда, когда реципиенту удается осмыслить коммуникативную интенцию автора. Восприятие фактов иноязычной культуры в тексте характеризуется национально-специфическими различиями, существующими между родной и чужой культурами. Именно эти различия создают определенные трудности в процессе восприятия иноязычного текста, что может привести к неадекватной его интерпретации. Истолкование иноязычного текста возможно также только в соотношении с другими текстами и культурным контекстом. В процессе интерпретации реципиент строит свою проекцию текста, привносит в художественный текст свои представления о жизни и жизненных ценностях. Становится возможным существование нескольких различных интерпретаций. «Художественный текст – это не объект, а процесс» [Ван Пу, 1989, с. 114].

¹ Цит. по: А.П. Чехов. Энциклопедия. М.: Просвещение, 2011. С. 623.

ственная интерпретация допускает и даже предполагает «вольность» прочтения литературы, порой заметные от нее отклонения, недопустимые в литературоведческих истолкованиях» [Хализев, 1987, с. 128].

Драматические произведения Чехова в современном Китае активно переводят, издают, ставят на сцене. При этом неизбежно возникает вопрос о выявлении их инвариантной основы и пределов подвижности их смысловых границ в театральных интерпретациях. В этом случае на первый план выходит проблема ментальности в сценическом истолковании чеховских пьес китайскими режиссерами и актерами; соотношение национального и инонационального компонентов. Еще К.С. Станиславский писал, что «Интерпретация драмы и характер ее сценического воплощения всегда и неизбежным образом являются в известной мере субъективными и окрашиваются как личными, так и национальными особенностями режиссера и актера» [Станиславский, 1953, с. 486 – 487].

Россия и Китай – две огромные цивилизации, которые существенно отличаются своими социально-историческими и культурными традициями. При этом нельзя забывать, что в формировании социально-психологического, культурного облика китайцев большую роль играла письменность. Китайский язык за 5 тысяч лет создал огромные различия между Китаем и всем остальным миром. Иероглифы в некотором смысле защищают Китай от вторжения чужой культуры и навязывания чужеродных традиций. Иностранные слова, записанные при помощи иероглифов, приобретают новое содержание. Потому возникают определенные трудности при переводе и художественной интерпретации чеховских пьес в Китае. Здесь невозможно простое, механическое соединение двух разных традиций. Свидетельством этого может служить постановка в 2006 году российским режиссером В.В. Тепляковым дипломного спектакля «Иванов» в Центральном институте театрального искусства в Пекине. Режиссер стремился вписать традиционные китайские элементы в спектакль: на сцене появились красное полотенце, паланкин для свадьбы и др., чтобы привлечь китайских зрителей. Но, по мнению критика, эта попытка сотрудничества российского режиссера с китайскими актерами, выпускниками института, не была удачной. Большинство зрителей не поняли пьесу. Главная причина заключалась, по-видимому, в том, что у студентов не сложилось правильного представления о сути ролей в пьесе, им не хватало глубинного прочтения и понимания драматургии Чехова. Кроме того, китайские зрители не привыкли понимать подтекст, главную идею пьесы при изображении обычной повседневной жизни¹. Видимо, в этом случае проявилось также различие русской и китайской ментальности. Китаец, как правило, отдает предпочтение несложным интеллектуальным построениям как наиболее доступным и рациональным для запоминания жизни и деятельности. Он очень редко руководствуется абстрактными принципами, его логика отличается высокой предметностью, показателем чего, являются, например, китайские пословицы и поговорки: «Когда телега подкатит к горе – дорога найдется», «Человек предпо-

¹ «Китай и Россия вместе поставили классическую пьесу “Иванов” на сцене Центрального института театрального искусства» // <http://ent.sina.com.cn/r/m/2006-11-13/19001326164.html/> (перевод с китайского).

лагает, а бог располагает». Поэтому в этой постановке пьесы «Иванов» китайские зрители не смогли уловить социально-психологический подтекст пьесы, «подводное течение», поэтому спектакль вызвал недоумение зрителей.

Сделаем небольшой экскурс в историю постановок пьес А.П. Чехова в КНР. Впервые имя Чехова в Китае упоминается в 1916 году. В 1921 г. уже вышли в свет переводы трех пьес Чехова. История постановок чеховских произведений в Китае начинается с 1930 года. В этом году в шанхайской опере режиссер Чжу Жан Чэнь поставил чеховскую пьесу «Дядя Ваня». В 1950-е годы благодаря «братской дружбе» между Китаем и Россией перевод и изучение русской литературы в Китае достигли небывалых масштабов. Во время культурной революции (1966–1976 гг.) в Китае все произведения иностранной литературы, в том числе и русской, считались запрещенными книгами. С 1978 года Китай объявил «политику открытости», исследование русской литературы вновь обрело официальный статус, появились новые журналы по русской литературе. По последним данным в течение прошлого столетия в распространении произведений Чехова в Китае участвовали более 70 переводчиков, не было ни одного издательства, которое не печатало бы чеховские рассказы. С 90-х годов в КНР наблюдается особый интерес к чеховской драматургии. Вследствие деидеологизации духовной атмосферы в стране наблюдается небывалый плюрализм в интерпретации чеховских текстов. В 2004 году издательство «Вэньминь» выпустило «Избранные произведения Чехова» в переводах Лу Синя, Чжоу Цзоджэня, Гао Мана, Тун Даомина. Книга снабжена справочными материалами и рецензиями на чеховские произведения, публиковавшиеся в Китае, начиная с XIX века.

Особую роль в распространении, популяризации пьес А.П. Чехова в Китае сыграл открывшийся в 2004 году в Пекине Международный театральный сезон, приуроченный к 100-летней годовщине со дня смерти А.П. Чехова. Организаторами культурного мероприятия выступили Китайский государственный драматический театр и Китайское объединение по внешним культурным связям при Министерстве культуры КНР и драматическая студия «Линь-Чжаохуа». В течение сентября театральные коллективы из Китая, России, Израиля, Канады представили зрителям Пекина постановки различных пьес Чехова. На сцене Китайского государственного драматического театра были поставлены спектакли «Платонов» и «Вишневый сад».

Пьеса «Безотцовщина» («Платонов») была незнакома китайским зрителям. Режиссер спектакля Ван Сяоин так писал о ней «Герои пьесы переживают, они испытывают тоску из-за неопределенности судьбы. Они хотят найти выход, но не знают, что надо делать <...> Такой мотив созвучен современному человеку, который живет в быстром, изменяющемся мире. Главное в современном человеке – нравственная неустойчивость, вызывающее поведение, и одновременно в нем есть потребность осознать свое назначение. <...> Наша эпоха очень далеко отстоит от того времени, когда писал Чехов, однако наши чувства и эмоции, напротив, очень близки описываемым в «Платонове». Может быть, новое прочтение Чехова поможет нам лучше узнать самих себя¹. Не случайно театральный фестиваль в Пекине получил

¹ Пьеса «Платонов» открывает фестиваль «Вечный Чехов» // <http://drama.anhuinews.com/system/2004/08/19/00071339.shtml> (перевод с китайского)

название «Вечный Чехов», или другой перевод: «Чехов навсегда».

Во время театрального фестиваля китайские зрители смогли посмотреть две версии «Вишневого сада», поставленные А. Бородиным и Линь Чжаохуа. Спектакль Московского театра юного зрителя был успешным, вызвал настоящую овацию. Режиссер А. Бородин исследовал в своей постановке как протекают и развиваются отношения между людьми, обитающими в пространстве красоты, выставленной на торги. На вопрос, почему китайцы так отнеслись к Чехову, режиссер ответил: «Я понял, что, как ни странно, Чехов для них не является каким-то далеким иностранным автором. Мне кажется, что между китайцами и русскими очень много общих точек, есть какое-то объединяющее нас чувство¹. Об этом же писал известный чеховед Б. Зингерман: «В театральных героях Чехова воплощены лучшие свойства европейской интеллигенции, в то же время им присущи черты, достаточно чуждые европейскому характеру [Зингерман, 2001, с. 185]. Чеховские герои заняты жизненной практикой, но главное место в их душе занимают духовные искания и созерцание смысла жизни, что близко характеру восточного человека.

19 сентября 2004 года в пекинском театре был аншлаг – зрителей привлек спектакль «Вишневый сад» на китайском языке. Постановщик пьесы Линь Чжаохуа предложил соотечественникам свое прочтение чеховского произведения, стремясь вписать элементы современности в классическое театральное произведение. Спектакли, поставленные Линь Чжаохуа, в Китае называют экспериментальными и авангардистскими. Сам режиссер считает иначе: «Мое творчество не относится к авангардизму, порывающему с существующими нормами и традициями. Авангардистская драма это творческая работа, отличающаяся своей оригинальностью и самобытностью. В своей работе я всегда придерживаюсь принципа «золотой середины»; с самого начала моей карьеры режиссера я не оставляю традиционную театральную драму, потому что у меня не хватает смелости предложить взамен какую-то действительно настоящую идею»².

Спектакль «Вишневый сад», поставленный Линь Чжаохуа, имел успех, его играли 10 раз подряд вплоть до закрытия сезона. О концепции постановки режиссер писал позднее: у него сложилось представление, что Чехов в пьесе говорит о будущем всего человечества, и в то же время ностальгирует по старой жизни. В «Вишневом саду» лирика всегда идет немного позади: автор как бы показывает читателю все возможные потери человеческой культуры и нравственности, о которых нужно постоянно заботиться и приумножать. В «Беседах об интерпретации драмы Чехова» он писал: «По-человечески хорошие и добрые воспоминания Чехова, проявленные в пьесе «Вишневый сад», действительно могут остановить быстрый и полный крах моральной нравственности, однако сам Чехов никогда не отказывался от неумолимого желанья, стремления к вечной, истинной красоте <...> «Вишневый сад» вызывает в сознании людей именно то бесстрастное лицо новой эры со смешанными, сложными, а зачастую двуликими образами и чувствами. Запутавшись в прагматизме,

¹ Последняя пьеса «Вишневый сад» показана в Пекине //http://news.xinhuanet.com/newscenter/2004-09/20/content_1995586.htm (перевод с китайского).

² http://culture.ifeng.com/popular/vanguard/200906/0604_4103_1188077.shtml (перевод с китайского)

материализме и развитии нравственного учения, читатель невольно находит в пьесе именно «свой» вишневый сад, который тот час же становится для него настоящим символом человеческого духа – такой огромный, такой зеленый и по-настоящему живой. Автор через этот образ вишневого сада как бы обращается напрямую к нам, современным людям, рациональным, эмоциональным и совестливым, побуждая нас серьезно задуматься об истинных нравственных ценностях...»¹. Таким образом, решающим фактором верного восприятия и понимания чеховской пьесы «Вишневый сад» является именно фактор времени. В современном литературоведении давно уже утвердилось мнение о том, что мотив времени – один из главных в чеховской драматургии. «Драматические персонажи Чехова живут в нескольких временных измерениях: стиснутые повседневностью, их душа чутко внемлет мгновенным впечатлениям бытия и распахнута вечности» [Зингерман, 1979, с. 117].

Лирическое начало в еще большей степени пронизывает пьесу Чехова «Три сестры», которая вызывает пристальный интерес китайских режиссеров. В мае 2010 года в Центральной академии драмы в Пекине студентами была осуществлена экспериментальная постановка пьесы А.П. Чехова «Три сестры». Режиссер спектакля был Лю Либин, вице-президент Академии. В этом спектакле начинающим актерам удалось уловить главную особенность поэтики, стиля чеховской пьесы. По мнению критики, вся постановка была выдержана в стиле «психологического реализма»: «Каждый герой, каждая реплика, художественная деталь были пронизаны глубоким пониманием и чувствованием жизни, ее сущности, вещества существования, за каждой бытовой деталью мы видим бытие <...> и актерам удалось уловить и передать невыразимое»². Актеры стремились показать не только колорит быта и реальной жизни персонажей, но и как это отражает противоречивый мир русской души, через эти неуловимые полутона, легкие жесты, взгляды, но именно в них скрыта чеховская глубинная психология. Режиссер, который создал этот спектакль, говорил о том, что «Чехов является удивительно русским писателем, который знает и понимает психологию русского человека и жизни. Поэтому при создании постановки пьесы «Три сестры» необходимо было раскрыть специфику характера и качественные особенности русской души <...> Чехов говорит о том, что в каждом человеке всегда существуют глубокие духовные противоречия, а их преодоление, проживание и есть истинное бытие, в этом и состоит главная задача пьесы «Три сестры»³. Лю Либин тонко уловил суть русской души, ее противоречивые метания между добром и злом, ангелом и демоном. Этот «русский максимализм», по мнению преподавателя Лоянского института иностранных языков, противоположен принципу «золотой середины» китайской ментальности [Ван Цзунху, 2011, с. 536].

В сентябре 2010 г. к 150-летию со дня рождения Чехова режиссер Цзянь Тао, профессор Центральной академии драмы, в Даинском театре, вновь поставил чеховские «Три сестры». В результате получилась новая интерпретация пьесы, в кото-

¹ Линь Чжаохуа. Вишневый сад. Беседа об интерпретации драмы Чехова. 1994–2010 (перевод с китайского)

² <http://www.anhuinews.com/zhuoyeguanli/system/2010/05/06/002880003/shtml> (перевод с китайского).

³ <http://ent.sina.com.cn/j/2010-08-29/18413068280.shtml> (перевод с китайского).

рой удалось передать пересечение особенностей русской души и китайского созерцания мира, возникающее перед нами в виде таинственной мистерии чувств. Этот спектакль явился удачной реализацией диалога русской и китайской культур.

Мы рассмотрели лишь некоторые особенности восприятия и сценической интерпретации пьес А.П. Чехова в современной Китае. Следует отметить стремление китайских режиссеров раскрыть психологию русского человека, интеллигента через призму восточной философии, восточного мирозерцания. Лучшие чеховские спектакли в КНР последних лет свидетельствуют о том, что чеховские пьесы обогащаются новой энергетикой восточного созерцания, духовного спокойствия и величия духа, сохраняя при этом глубину и силу русской души.

В течение прошлого столетия китайские переводчики и ученые в своем выборе всегда придерживались двух принципов: «духовность» и «классичность». Китайские театральные деятели придерживаются этого же принципа в постановках пьес А.П. Чехова, бережно относясь к чеховскому тексту. При этом они создают оригинальные современные спектакли. Новое прочтение Чехова, по мнению режиссера Ван Сяоина, помогает им узнать лучше самих себя, в свою очередь это помогает нам лучше понять творчество Чехова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. / М.М. Бахтин. М.: Искусство, 1979. 422 с.
- Зингерман Б.И.* Очерки истории драмы 20 века. / Б.И. Зингерман. М.: Наука, 1979. 392 с.
- Зингерман Б.И.* Театр Чехова и его мировое значение / Б.И. Зингерман. М.: РИК Русанова, 2001. 432 с.
- Станиславский К.С.* Статьи, речи, беседы, письма. / К.С. Станиславский. М.: Искусство, 1953. 520 с.
- Хализев В.* Интерпретация // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. М.: Советская энциклопедия, 1987. 751 с.
- А.П. Чехов.* Энциклопедия / сост. и научн. ред. В.Б. Катаев. М.: Просвещение, 2011. 695 с.
- Ван Пу* «Чехов и «тенденции дедраматизации» китайской драмы» / Вайго вэньсюе пинлунь, 1989, № 4. 114 с.
- Ван Цзинху.* Размышления о преподавании русской литературы китайским учащимся // XII Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Русский язык и литература во времени и пространстве / Под ред. Вербицкой Л.А., Лю Лиминя, Юркова Е.Е. Шанхай, 2011. Т. 4. 723 с. .

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Высшая школа перевода
При финансовой поддержке Федерального агентства
по печати и массовым коммуникациям РФ

**Русский язык в современном мире:
традиции и инновации в преподавании русского языка
как иностранного и в переводе**

Материалы III международной научно-практической конференции

Греция, 26 апреля – 1 мая 2013 г.

Подписано в печать 18.04.2013 г.
Формат 84×108 1/32.
Гарнитура «Times New Roman».
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 28.
Тираж 500 экз. Заказ № 201.

ISBN 978-5-91366-623-9



ИПО «У Никитских ворот»
121069, г. Москва
ул. Большая Никитская, д. 50а/5,
тел.: (495) 690-67-19
www.uniki.ru

