

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Филологический факультет

**ФЕНОМЕН РОДНОГО ЯЗЫКА:
КОММУНИКАТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ,
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ, ФИЛОСОФСКИЙ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Сборник научных статей

Под общей редакцией И.П. Зайцевой

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2019*

УДК 81'242:008(082)
ББК 81.006.2-022я43
Ф42

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 19.12.2018 г.

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук, профессор **И.П. Зайцева** (отв. ред., Витебск, Республика Беларусь); профессор **Е.М. Маркова** (Москва, Российская Федерация); кандидат педагогических наук, доцент **Л.И. Бобылева** (Витебск, Республика Беларусь); кандидат филологических наук, доцент **О.И. Воробьёва** (Витебск, Республика Беларусь); кандидат филологических наук, доцент **М.Л. Дорофеев** (Витебск, Республика Беларусь); кандидат педагогических наук, доцент **Е.В. Турковская** (Витебск, Республика Беларусь)

Под общей редакцией *И.П. Зайцевой*

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор *И.В. Бугаёва*
(Российский государственный аграрный университет-МСХА имени
К.А. Тимирязева, Москва, Российская Федерация);
доктор филологических наук, профессор *И.И. Степанченко*
(Харьковский национальный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды, Харьков, Украина)

Ф42 **Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты** : сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И.П. Зайцева (отв. ред.) [и др.]; под общ. ред. И.П. Зайцевой. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – 360 с.
ISBN 978-985-517-695-5.

В сборник включены статьи, подготовленные на основе докладов, которые были представлены на II Международной научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка, 20–22 февраля 2019 года. Составляющие сборник публикации, по мнению редакционной коллегии, будут способствовать более глубокому и разноаспектному осмыслению феномена родного языка как с теоретических позиций различных гуманитарных наук, так и в плане выработки разного рода практических рекомендаций, связанных с обозначенными в исследованиях проблемами.

Предназначен широкому кругу адресатов: учителям школ и преподавателям вузов, исследователям разного уровня, в том числе магистрантам, аспирантам, докторантам и др., студентам и школьникам.

УДК 81'242:008(082)
ББК 81.006.2-022я43

ISBN 978-985-517-695-5

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

<i>Дейкина А. Д.</i> Ценности и смыслы родного языка в контексте современного образования: аксиологический подход и его реализация	7
<i>Королёва И. А.</i> О проекте научно-популярной монографии «Ономастическое пространство русско-белорусского приграничья»	12
<i>Маслова В. А.</i> Родной язык и его роль в образовании	15
<i>Солодовникова Т. В.</i> «Париж стоит мессы»: от диалога культур к интеграции гуманитарного знания	19

РАЗДЕЛ I. РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ САМОБЫТНОСТИ

<i>Булыня А. С.</i> Стереотип как фрагмент языковой картины мира	24
<i>Воробьёва О. И.</i> Лексические средства выражения рекламы на билбордах г. Витебска	28
<i>Дружина Н. Л.</i> Дискурс и семантическое поле в лингвистических исследованиях	31
<i>Иванова И. А.</i> Концептосфера «зарождение любви / первая любовь» как фрагмент концепта <i>любовь</i>	36
<i>Ковалёва А. В.</i> Номинация «восхищение» в русской языковой картине мира (на материале толковых словарей и Национального корпуса русского языка)	40
<i>Коробов-Латынцев А. Ю.</i> О возникновении русского философского языка	45
<i>Королькова А. В.</i> Феномен родного языка в русской классической афористике	49
<i>Красовская Н. А.</i> К проблеме сохранения лексических диалектных фактов современными носителями русского языка (на примере названий самок некоторых птиц)	54
<i>Мартынкевич С. В.</i> Країназнаўчы аспект навучання беларускай мове	58
<i>Мозговой В. И.</i> Пунктуация как отражение смысла невербальных средств коммуникации родного языка	61
<i>Позднякова А. А., Чепкова Т. П.</i> Международный образовательный проект «Сохраняя культуру в языке»: семантико-речевой и культурно-прагматический аспекты исследовательской деятельности	67
<i>Соболева И. А., Горбачёва К. А.</i> О содержании понятия «родной язык» в современной социолингвистике	72
<i>Чжан Вэй.</i> Роль родного языка в формировании гармоничной личности: культурологический аспект	75
<i>Чжоу Хунвэй.</i> Лингвокультурный потенциал фразеологических единиц с компонентом «сердце» и его дериватами	78

РАЗДЕЛ II. ОСМЫСЛЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА С ПОЗИЦИЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Балло Ю. А., Шкатуло Н. М.</i> Особенности изучения научных терминов (на примерах русского и английского языков)	83
<i>Балогне-Петкевич О.</i> Преподавание иностранного языка с учетом особенностей родного языка учащихся	88
<i>Бобылева Л. И.</i> Пути предупреждения интерференции родного языка в процессе формирования иноязычных навыков и умений	93

<i>Грушова Л. Д.</i> Интерактивный подход в обучении студентов неязыковых специальностей иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции	97
<i>Дзюбко Г. Ю.</i> Работа с текстом как способ формирования коммуникативной культуры будущего переводчика (на примере дисциплины «Древние языки и культуры»)	103
<i>Kazhekina L. V.</i> Native language use in a foreign language teaching	107
<i>Китаева В. Л.</i> Опора на родной язык при изучении фразеологии иностранного языка	111
<i>Маркова Е. М.</i> Родной язык при овладении лексикой близкородственного языка ..	116
<i>Марудова А. С., Шакурова А. М.</i> Грамматическая интерференция в туркмено-английском двуязычии	122
<i>Осипова О. П.</i> Лингвистическая компетенция как компонент коммуникативной компетенции в рамках компетентностного подхода в обучении иностранным языкам	126
<i>Розбодова Л.</i> Значение родного языка на уроках по русскому языку как иностранному в чешской образовательной среде	129
<i>Садыгова Афаг Аллахверди гызы.</i> Сопоставительное изучение ударения на уроках РКИ	134
<i>Свентицкая Н. В.</i> Межкультурная коммуникация в лингвистической подготовке будущих филологов	137
<i>Синкевич Т. И.</i> Кинофильмы как средство обучения русскому языку как иностранному	141
<i>Vey Tsao.</i> The Peculiarities of Teaching English Grammar to Chinese Students	145
<i>Черкашина Е. И.</i> Место родного языка в формировании лингвопрофессиональной компетенции студентов технических вузов	148
<i>Chernysh E. A.</i> The Extension of Students' Potential Vocabulary on the Basis of English Polysemantic Lexemes	153

РАЗДЕЛ III. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ПОЛЕ АКТУАЛИЗАЦИИ СВОЙСТВ РОДНОГО ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

<i>Алексеева Н. С.</i> Трансформации библейской образности в романах М. Булгакова «Мастер и Маргарита» и У. Фолкнера «Притча»	156
<i>Беценко Т. П.</i> Эстетика рідного слова	161
<i>Блинова І. А.</i> Прагматична пресупозиція як запорука ефективної міжкультурної комунікації (на матеріалі художніх творів)	166
<i>Гилевская А. Ю.</i> Роль значимых для чувашской культуры образов в поэзии Геннадия Айги	172
<i>Дзядова А. С.</i> Этнокультурная специфика канцэпту “мова” ў паэзіі Рыгора Барадуліна і Генадзя Бураўкіна	175
<i>Зіманскі В. Э.</i> Ужыванне моўных формул этыкету ў сітуацыях “прывітанне” і “развітанне” (на матэрыяле народных казак)	179
<i>Кулюпина Г. А.</i> Языковые особенности народных песен Белгородчины	183
<i>Лёвушкина О. Н.</i> Художественный текст как отражение родного языка и родной культуры: методический инструментарий лингвокультурологической характеристики текста	189
<i>Мальшева К. И.</i> Проза Э. Елинек в контексте немецкого постмодернизма	193
<i>Муратова Е. Ю.</i> Лингвокультурологическая составляющая поэтического текста ..	198

<i>Налётова Н. Н.</i> Художественная интерпретация деятельности и личности белорусского первопечатника в романе «Георгий Скарина» М. Садковича и Е. Львова	201
<i>Нестерук В. В.</i> Современная русская литература: в поисках вечных ценностей	205
<i>Семёнова А. М.</i> Лингвистическое воплощение бикультурности автора-лирика в стихотворении Елены Зейферт «Die Russlanddeutsche»	209
<i>Слесарева Т. П.</i> Белорусские языковые элементы в русском переводе романа Владимира Короткевича «Черный замок Ольшанский»: семантика и функционирование	213
<i>Степанова Н. С.</i> Феномен родного языка в автобиографической прозе первой волны русской эмиграции	217
<i>Туранина Н. А.</i> Метафорическая репрезентация образа природы в женской поэзии начала XX века (лингвоэстетический аспект)	221
<i>Турковская Е. В.</i> Сравнительно-сопоставительный анализ средств выразительности передачи образа матери в произведениях Б. Брехта и М. Горького	226
<i>Шаповалова И. В.</i> Магия родной речи в творчестве Беллы Ахмадулиной	231
<i>Шевцова Л. И.</i> Тема «невыразимого» в русской лирической поэзии	235

РАЗДЕЛ IV. ОПОРА НА РОДНОЙ ЯЗЫК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

<i>Алейникова О. С.</i> Развитие интеллектуальной сферы учащихся при обучении русскому языку	241
<i>Архипова Е. В., Лагунова Л. В.</i> Градуальная система упражнений в обучении русскому языку (на материале романов Б. Васильева)	245
<i>Барыш Т. В., Куринная А. Ф.</i> Реализация социокультурной линии языкового обучения в контексте непрерывного образования	252
<i>Григорьева Е. Я.</i> Психологические особенности содержания иноязычного образования в общеобразовательной школе	257
<i>Дрозд А. І., Мороз С. В., Курінна А. Ф.</i> Лінгвориторична особистість вихованців дошкільного навчального закладу (з досвіду роботи педагогічного колективу ДНЗ № 90 м. Запоріжжя)	263
<i>Курінна А. Ф., Малахова А. Н.</i> Розвиток комунікативної культури викладача засобами інтерактивних технологій	268
<i>Куринная А. Ф., Мороко Л. В., Медуница А. Н.</i> Лингвосинергетическая деятельность учителей-словесников в системе последиplomного педагогического образования	272
<i>Николаенко С. В.</i> Задания по русскому языку, ориентированные на актуализацию духовных региональных ценностей	278
<i>Попович Е. В., Чугуєнко С. В., Курінна А. Ф.</i> Підготовка публічної промови учасників конкурсу «Маленький оратор»	285
<i>Путий Т. Н.</i> Дидактический потенциал веб-квест технологии при обучении школьников русскому языку	288
<i>Черняк К. С.</i> Родной язык при обучении иностранному – помощник учителя или помеха?	292
<i>Третьинко Л. Н.</i> Развитие языковой личности обучающегося и его литературно-творческих способностей средствами родного языка на занятиях школьного литературного кружка	296

**РАЗДЕЛ V. РОДНОЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ ИНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР:
СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ**

<i>Алимпиева Е. В.</i> Категория предельности/непредельности как основа сопоставительного исследования способов глагольного действия и средств их репрезентации в русском и немецком языках	302
<i>Дорофеев М. Л.</i> Виконимия Витебщины и Смоленщины в национально-культурном пространстве регионов	308
<i>Ма Лун.</i> Качественные фразеологизмы с «пищевыми» компонентами в русском и китайском языках	313
<i>Мужейко И. А.</i> Национально-культурные образные основы адъективных устойчивых сравнений русского языка	319
<i>Скоков И. В.</i> Влияние языковой личности переводчика на выбор переводческой стратегии и переводческих трансформаций (на материале антологии эссе J. Clarkson «The World according to Clarkson»)	324
<i>Степаненко С. М.</i> Славянские заимствования в немецком языке	329
<i>Тарасевич М. А.</i> Особенности русской и англоязычной официальной коммуникации	333
<i>Уланович О. И., Русак В. А.</i> Эмоционально-эстетические эффекты и механизм перцепции комического текста на родном и иностранном языках	337
<i>Филипович Е. Л.</i> Типы переводческих установок и их влияние на воспроизведение оценочности в пространстве художественного дискурса при переводе текстов с английского языка на русский	343
<i>Хуцкая Т. М.</i> Принцип экономии языка в лексике (на материале немецких сложных слов)	346
<i>Яковлева-Юрчак Е. Н.</i> Этноязыковая ситуация в Республике Мали	349
<i>Сведения об авторах</i>	354

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 372.881.161.1

А. Д. Дейкина

Московский педагогический государственный университет
e-mail: adeykina@list.ru

Ценности и смыслы родного языка в контексте современного образования: аксиологический подход и его реализация

Ключевые слова: аксиометодика, родной язык, феномен языка, ценность, смыслы.

В статье изложен взгляд на родной язык как мировоззренческий предмет, формирующий личность, ценностное отношение к окружающему миру, чувство национального самосознания и толерантность к другим культурам.

Историческое начало методики преподавания русского языка связано с осознанием значимости родного языка, «природного», для развития просвещённого государства и расширения круга образованных людей. Когда в учебные планы народных училищ в последней трети XVIII века (прогрессивный проект Екатерины II) был введён русский язык, когда появились учебники Сырейщикова, Барсова и др., тогда появилась и потребность в закономерностях преподавания родного языка – в науке. Великие педагоги Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский писали методику преподавания именно родного языка, исповедуя идею Гумбольдта, Вольтера и других мыслителей языка о связи духа народа и духа языка. Культурная традиция народа, идущая из глубины веков, создаёт феномен языка с его исторической и ментальной памятью, неисчерпаемый источник цивилизационных смыслов.

В современных условиях развития государств и народов возвращение к понятию родного языка оказалось необходимым в силу социальных катаклизмов, когда родной язык стал опорой и защитой национальной самостоятельности и носителем ценностей, а не только значимым явлением культуры. Невольно всплывают исключительные по силе и высоте оценки слова И.С. Тургенева «Ты один мне поддержка и опора...».

Понятие родного языка несёт в себе прежде всего нравственный смысл родства, сближенности, общности, что для славянского народа всегда было особенной чертой, отражённой в нравственно значимых словах: *добро, истина, благо, милость* и др.

Ценность изучения родного языка обусловлена и взаимосвязанностью с процессом познания в целом. Посредством родного языка снимаются барьеры незнания, органичнее восприятие нового и др. Через родной язык происходит приобщение к многовековому богатству текстов духовно-нравственного содержания, формируется чувство национального самосознания, глубже воспринимается родная литература с её глубокими ценностными смыслами. Этот подход – ценностное отношение к предмету – безусловно, трансформировался со времени Буслаева до нашего времени и в трансформированном виде выглядит сложнее, содержательнее, богаче и разнообразнее по методам и приёмам, о чём и мечтал Ф.И. Буслаев [5]. Его прогрессивный прогноз о роли родного языка в развитии духовных свойств личности оправдан всем развитием методической науки и подтверждён в трудах современных методистов [1].

Тенденции и перспективы современного преподавания русского языка – в научении ценностям и смыслам. Тенденция – это всегда стремление приблизить то, что видится в будущем. С позиции преподавания родного языка – это стремление научить смыслам, с позиции ученика, изучающего родной язык, – научиться воспринимать смыслы, передаваемые языком. Одна из серьёзнейших проблем школы – недостаточное обеспечение того, как реализовать такое содержание преподавания, чтобы школьник чувствовал родное слово, понимал закономерности родного языка и осмысливал его внутреннее, смысловое,

что выражается через форму. С решением этой проблемы в школьном предмете «Русский язык» и в других предметах, познание которых происходит на русском языке (метапредметная функция русского языка), связывается развитие способности так владеть словом, чтобы понять другого и быть понятым, чтобы через язык выразить своё «я»: мысль, настроение, состояние, отношение. Самое важное положение в связи с родным языком – приобретение системы ценностей для жизни в родном пространстве и в государственном (социализация), укрепление своего собственного я и чувства патриотизма, ответственности, уверенности, не испытывая дискомфорта от окружающей среды, понимание её смыслов – смыслов среды родного языка. «Владение оценочно-ценностными смыслами даёт возможность общаться, избегая конфликтов и коммуникативных неудач», – поддерживает ценностный аспект Л.И. Богданова [6, 24]. Подлинная языковая культура личности, основанная на историко-лингвистической компетенции учащихся, включает бережное отношение к истории языка, толерантное сознание в общении с носителями разных языков и представителей других культур.

А.С. Пушкин, великий творец русского литературного национального языка, утверждал, что «язык славяно-русский имеет неоспоримое превосходство перед всеми европейскими: судьба его была чрезвычайно счастлива». Генетическая связь славянских языков даёт все основания для того, чтобы утверждать и сохранять унаследованные от греческого и церковнославянского языков богатства выразительности, многообразия, красоты, эстетичности каждого из славянских языков, испытывая чувство гордости за свой родной язык.

Суть родного языка в своё время блестяще разъяснил адмирал С.А. Шишков, горячий защитник русского языка: «Природный язык есть душа народа, зеркало нравов, верный показатель просвещения, немолчный проповедник дел <...> некий дар, к которому, хотя бы и не рассуждать о нём, вложила в нас тайную любовь. И если человек теряет эту любовь, то с ним теряет и привязанность к отечеству...» [3, 867].

Родной язык является носителем патриотической идеи, общественных идеалов, народного мировоззрения, вековых традиций. Родной язык, единый для народа язык, – хранитель национального, исторического, культурного и духовного наследия. В русском языке и через русский язык выражается уважение к великим культурным традициям православного славянства. Об этом писал блестяще ориентированный лингвист современности Олег Трубачёв, авторитетный учёный в области этимологии славянских языков и славянской ономастики. Он выступал за «русский языковой союз как великое и уникальное культурное наследие» [3, 768].

Широкий информационный диапазон дидактического материала уроков русского языка позволяет разработку ряда концептов, раскрывающих связи и отношения внеязыковой действительности, помогающих учащимся сформировать позицию, выработать ценностный взгляд на русский язык и на славянское языковое и культурное родство, на роль русского языка в языковой картине мира.

Обращение к концептам *дом, семья, родина, человек, красота* и др. передаёт специфику образа жизни, традиций, мышления народа и расширяет границы учебного предмета до метапредметности (вербализация концепта происходит с привлечением разных составляющих народной культуры). К примеру, слово *печь* в русской поэзии (Ксения Некрасова) и в поэзии других народов (Р. Гамзатов) осмысливаются, вербализируются в традиции своей культуры совсем по-разному, но исходное – *очаг родного дома* – доминанта ценностного отношения. Об этом говорит Н.Л. Мишатица в своей методической лингвоконцептологии: концепт означает «единство знания о человеке за пределами конкретных дисциплин». [4,64]. Добавим к этому: само знание о концепте приобретается через родной язык с его ментальной сущностью. В пространстве трансдисциплинарности ментальные свойства человека и его родного языка создают его особенность в коммуникации, а также барьеры и рифы непонимания, что можно преодо-

леть уважением и интересом к иной культуре. К примеру, концепт *дом* отражает и такую ментальную сущность понятия, как *свой – чужой*. Составление лексикографического портрета слова, сбор текстовой информации, анализ функционирования слова в текстах родной литературы, обращение к словарям – эти и другие приёмы помогают уточнить семантическое поле понятия.

Ценностная составляющая, т.е. аксиологичность представления предмета (объекта), восходит к философии, а значимость определяется в родном языке различными языковыми средствами естественного (родного) языка (к примеру, *дом – домик, домище, уют, семья, тепло, радость* и другой словообразовательный и ассоциативный ряд), учитывающими, наряду с названными ценностью и значимостью, рациональность смысла (логический уровень), образность представления (эстетический, эмотивный, метафорический уровень).

Русский язык, как и другие родные языки, – мировоззренческий учебный предмет, призванный утверждать ценностные приоритеты личности. Необходимость в ценностно-ориентированной методике, формирующей взгляд на родной русский язык как культурно-национальный феномен, была определена в начале 90-ых годов в связи с социальными потрясениями. Именно в это время начинались процессы легализации неграмотных и неправильных слов, либерализации речи и языкового стиля, нарушений нормативной стороны языка. Идея воспитания проявилась с новой силой как умение воспитать юную душу средствами родного языка.

В современной тенденции «переориентирования образования со знаниецентрического на культуросообразное» [2] вопросы аксиологической направленности обучения находят себе поддержку путём сопряжения языка и культуры. Но будет неправильным отменить или ослабить уроки гуманитарного лингвистического знания, представляющего особенности языка и речи. Любой из аспектов языка (фонетика, лексика и др.) даёт основание говорить об уникальных свойствах языка. Так, к примеру, О.Н. Трубачёв, выступая в защиту кириллицы, отмечал наличие «отличительных звуков славянской речи, таких как «ж», «ч», «ш», «щ» [3, 767] и способность славянского алфавита «представить фонетическое богатство славянской речи» [3, 767]. Примерами своеобразия и богатства языковых средств русский язык располагает в большом количестве. Проблемы лингводидактического характера связаны с обеспечением понимания ценностных свойств русского языка, их системности и гармоничности.

При всей ориентированности на идею ценности в школьном преподавании русского языка рефлексия на новую аксиологическую мысль не всегда является глубокой. Трудно сочетаются рациональная (структурная, формальная) и эмоциональная (ассоциативная, чувственная) стороны отражения нового содержания с ценностными смыслами.

Для этого должна быть создана модель коммуникативного обучения, учитывающая ценностное содержание изучаемого предмета, более всего на диалоговой методике и текстовом дискурсе, преодолевающая рецептурное и обеспечивающая продуктивное владение языком.

Специфика смысловой позиции применительно к аксиологическому подходу состоит в том, что её только декларативное утверждение недостаточно для такого масштабного феномена, как отечественная, родная культура – родной язык. Прежде всего отметим, что аксиологический подход опирается на высокую классику культурологической мысли, на доступную учащимся реконструкцию исторических оснований, на аргументированную оценку ценностных свойств родного языка. При этом важно, на каком уровне находится родной язык у ребёнка и как проявляется его способность к усвоению родного языка, чтобы обеспечить процесс постижения смыслов и ценностей, передаваемых сложной системой языка и отражённых в речи. Поле взаимных отношений: язык – ребёнок, язык – личность, язык – речь – может быть алгоритмизировано, исходя из индивидуальности школьника. В одной из своих работ Е.М. Верещагин и

В.Г. Костомаров назвали родной язык «самоговорящим устройством» (технократично!), но это верно в той степени, в какой родной язык «сросся» с личностью (Ф.И. Буслаев). В гуманитарно-ориентированной школе родной язык может выступать в качестве одной из интегрирующих учебно-воспитательный процесс сил.

Интегрирующая сила родного языка состоит в том, что

- язык отражает и регулирует общественное поведение школьников,
- язык открывает учащимся более широкий доступ к познанию родной культуры и обогащает духовно,
- язык способствует развитию интеллектуальных способностей учащихся.

Задачи гуманитарно ориентированного образования – тесно увязывать язык с национальной культурой, преподавать язык как национально-культурную ценность, обеспечивать бережное отношение к родному языку, вырабатывать у школьников стремление совершенствоваться в родном языке.

Аксиологический подход связан с обращением к универсалиям культурного опыта и учётом онтологической составляющей. В этом отношении можно выделить труды Т.К. Донской, В.Г. Костомарова, М.Р. Львова, А.Н. Щукина, В.М. Шаклеина, Н.Л. Мишатиной, Т.Н. Волковой, Л.А. Ходяковой и др., указывающие на отечественную традицию в культурной истории и жизни языка. Принципиально значимы имена «мыслителей языка» в сфере философской поэзии, в художественной прозе, в исторической мысли, в публицистической области. Антология «И мы сохраним тебя, русская речь», составленная Г.Н. Красниковым [3], является большим подспорьем в поиске аксиологической мысли.

Аксиологическое поле занятий русским языком в кризисных условиях нашего времени само по себе проблемно, и диалог о родном языке может иметь характер «обретения креативных ключей к пониманию», по определению В.П. Океанского [8,4]. В конструктивном диалоге с учащимися, во-первых, происходят те мыслеречевые действия, которые координируются закономерностями системы родного языка (фонетическими, грамматическими и др.), во-вторых, язык проявляет себя по функциональной целесообразности, предоставляя свои ресурсы для оформления мысли, в-третьих, в каждом отобранном (сказанном) слове отражается программа на информацию, на смысл или поиск смысла. Носитель родного языка естественно использует его как инструмент, применяемый целенаправленно в мыслеречевом действии. В таких диалогах активнее работает память, и говорящий берёт из языка то, что важно, необходимо для речевой ситуации. Родной язык живёт в памяти и продолжает жить в действии, в коммуникации на основе усвоенных в онтогенезе алгоритмов – алгоритмов понимания, идущих от совпадений общающихся на родном (общем) языке, когда понятны и междометия. Грамматическая организация речи приходит через разные виды речевой деятельности (что подчёркивается в образовательных стандартах) одновременно с изучением теории языка. При этом, безусловно, дискурс должен быть когнитивным, обеспечивающим осознанность нового материала. Термин *когнитивный* возник в современной методике наряду с термином *познавательный* и сочетается с теми же доминантами в определении. В то же время этим термином больше подчёркивается значение самостоятельности в познании, большей осознанности и понимания. Для аксиологического подхода важен момент сознательности в представлениях, суждениях и убеждениях учащихся, в развитии интеллектуальных и творческих способностей.

Мотивацией к оснащению аксиологического подхода в преподавании русского языка являются творческие конкурсы, например, «За бережное отношение к живому великорусскому языку» (АССУЛ, 2017), универсиады, например «Педагогическая универсиада «Великий, могучий» (АССУЛ, 2018), конкурсы в профессиональной области для молодых учителей и студентов (например, «Аксиологический урок», инициированный Центром русского языка и культуры МПГУ, 2019 г.) и др.. Действительная заявляемая в материалах конкурсов позиция: противостоять разрушительному воздействию агрес-

сивной информационной среды на языковое сознание школьника. Примечательно, что среди участников конкурсов часто оказываются те, кто не связан непосредственно с преподаванием именно русского языка, но ценят и любят родной язык.

В современной методической науке родной язык осмысливается как «духовнообращённый опыт», по определению В.П. Океанского [3, 5], и рассматривается с позиции аксиологического подхода, учитывая ментальные основания и реализуя методологические принципы и методы этого подхода. В учебниках и за пределами учебника в развивающей среде школы всё более должно проявлять усилия, направленные на ценностные ориентиры и роль родного языка в жизни человека.

Однако нельзя не сказать, что аксиометодика практически не представлена в специальных научных исследованиях последних лет, а присутствует аспектно или фоновно, без конкретного изложения идей и реализации. В то же время необходимо отметить, что в рамках московской научной школы «Аксиологическая лингвометодика» (МПГУ) защищены одиннадцать докторских диссертаций, концептуально оформивших идеи развития исторического и лингвистического мышления (Янченко В.Д., Криворотова Э.В.), риторического канона (Романова Н.Н.) и эстетического идеала (Кулаева Г.М.), лингвокультурологической характеристики текста (Левушкина О.Н.), когнитивно-творческого процесса, связанного с текстом и его письменным оформлением (Скрябина О.Н.), метапредметности русского языка (Дроздова О.Е.), внимания к функциональной стороне языковых структур (Алексеева О.В.), стратегий и тактик профессиональной подготовки учителя в вузе (Острикова Т.А., Рябухина Е.А., Исаева Н.А.). Теоретически обоснованы и практически проверены также в кандидатских диссертациях идеи организации сверхтекста о ценности родного языка в обучении русскому языку (Чадина Ю.А.), духовно-нравственного воспитания на материале публицистических текстов (Алешникова Е.Л.) и др. Тем не менее интегративная проблема определения содержания обучения русскому языку как родному и другим родным языкам остаётся чрезвычайно острой и актуальной. «Идея ценности любого языка, тем более родного для его носителей, является созидающей: язык с его реальными свойствами отражает путь нации в прошлом, настоящем и будущем» [7,10]. Поэтому так важно обеспечить методическую оснащённость в преподавании родного языка.

Литература

Издания с одним автором

1. Дейкина, А. Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка / А. Д. Дейкина. – М. : ООО «Агентство «Пресса», 2009. – 308 с.
2. Пассов, Е. И. Русское слово в методике как путь в Мир русского Слова или Есть ли у методики будущее? / Е. И. Пассов. – СПб. : МИРС, 2008. – 60 с.

Тематические издания

3. «И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово!..» Классики и современники о русском языке. Антология / Сост. Г. Н. Красников. – 2-е изд. – М. : Вече, 2016. – 928 с.
 4. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития / науч. ред. Н. Л. Мишатина. СПб. : ООО «Книжный дом», 2017. – 450 с.
 5. Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева): колл. монография / сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина, А. Ю. Устинов, В. Д. Янченко. – М. : МПГУ, 2018. – 484 с.
- Статьи из материалов конференций
6. Богданова, Л. И. Русские культурные ценности в процессе социализации личности учащихся / Л. И. Богданова // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности : материалы международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (1 марта 2018 г.) / сост. и отв.ред. Т. И. Зиновьева. – М. : Изд-во «Экон-Информ», 2018. – С. 22 – 25.
 7. Дейкина, А. Д. Ценностные свойства родного языка: методический аспект / А. Д. Дейкина // Сокровищница жизни человека: русский язык, литература, культура : материалы межрегиональной научно-практической конференции / отв. ред. Т. Н. Волкова. – Шуя : Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2010. – С. 10 – 13.
 8. Сокровищница жизни человека: русский язык, литература, культура: материалы межрегиональной научно-практической конференции / отв. ред. Т. Н. Волкова. – Шуя : Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2010. – 194 с.

A. D. Deikina
Moscow Pedagogical State University
e-mail: adeykina@list.ru

**Values and meanings of the native language in the context of modern education:
axiological approach and its implementation**

Key words: axiomatics, native language, language phenomenon, value, meanings.

The article presents a view of the native language as an ideological subject, which forms a personality, value attitude to the world around it, a sense of national identity and tolerance towards other cultures.

УДК 81'373'21

И. А. Королёва
Смоленский государственный университет
e-mail: innakor@mail.ru

**О проекте научно-популярной монографии
«Ономастическое пространство русско-белорусского приграничья»**

Ключевые слова: смоленско-витебское приграничье; ономастическое пространство; исследование имен собственных; русско-белорусская языковая общность; специфические особенности приграничных онимов.

В настоящей статье рассматривается вопрос о создании коллективной научно-популярной монографии, в которой будет представлен материал по исследованию общности и различий ономастического пространства смоленско-витебского приграничья. Имена собственные предлагается анализировать как лингвокультурологические единицы, содержащие информацию двух языков и двух культур – русской и белорусской.

Смоленская область – особый западный регион России, приграничная русско-белорусская территория, где исторически и в рамках современного социума происходит своеобразное совмещение двух культур, традиционно общих и одновременно обладающих характерными отличиями, и русской, – и белорусской.

Западные районы Смоленской области (Велижский, Руднянский, Краснинский) и северо-восточная часть Беларуси (Витебская область) в истории представляют собой единый этноязыковой ареал, подвергшийся в различные эпохи (вплоть до 30-х гг. XX в.) различным общественно-политическим влияниям. Треть границ Смоленской области приходится на границу с Республикой Беларусь (463 км), из них более 200 – с Витебской областью [2].

Одной из наиболее динамично развивающихся сфер в совместной деятельности России и Беларуси является культура. Именно она на духовном уровне стимулирует интеграционные процессы, способствует дальнейшему сближению русского и белорусского народов, имеющих многовековую общность. Эти проблемы приобретают первостепенное значение именно в последние годы, когда мощное развитие получила коммуникация как средство осуществления межкультурных связей, условия взаимопонимания людей [5]. Общеизвестно, что язык есть феномен культуры, а языковые особенности находят прямое отражение в культуре того или иного народа и наоборот [4]. Язык – это и продукт культуры, и ее важная составляющая часть, и условие существования культуры. По словам В.А. Масловой, культура формирует и организует мысль языковой личности, формирует и языковые категории и концепты [6].

Проблема взаимовлияния двух близкородственных языков и культур в настоящее время входит в сферу интересов специалистов разных областей знания: историков, культурологов, этнографов, психологов, социологов и, конечно же, языковедов и литературоведов.

Сегодня с учетом ценностных ориентиров социума в русле антропоцентрического подхода в языкознании и интеграционных процессов в науке важной областью исследования является ономастика; комплекс ономастических проблем приграничья требует всестороннего освещения. Естественно, возникает интерес к ономастическим исследованиям, повышается их значимость, так как через призму имен собственных (ИС), аккумулирующих разноуровневую информацию, реализуются самые разноплановые сведения о человеке и окружающем его мире. Именно комплексный характер ИС позволяет рассматривать ономастику также как комплексную область знания, что сегодня в свете интеграционных процессов в науке весьма актуально [2; 3; 4]. Через систему именованных (личных имен, фамилий, прозвищ, географических названий, названий внутригородских объектов и пр.) выявляется историческая общность и специфические расхождения, ибо ономастическое пространство приграничья отражает лингвокультурные стереотипы и ментальные особенности [2].

Нам представляется, что концепция исторической общности русского и белорусского народа может быть рассмотрена и найдет подтверждение на ономастическом уровне, так как имя собственное – свернутый лингвокультурный знак, несущий в себе историческую, этнографическую, социальную и др. информацию [1].

Мы обозначили направления в русле которых должна проводиться исследовательская работа русских и белорусских ономастов:

1. Обоснование основных понятий: приграничный ономастикон, ономастический фрагмент языковой личности жителя приграничной территории, имени собственного как лингвокультурного знака, кода культуры.

2. Выявление общего и различного в восприятии имени собственного как свернутого культурного кода смолянином и витеблянином.

3. Анализ ономастикона приграничных территорий в аспектном освещении.

4. Рассмотрение исторических изменений в ономастиконе пограничного региона, связанных с социальными трансформациями.

5. Описание языковой личности жителя русско-белорусского приграничья, показ достижений современной ономастики в области исследования, формирования этой личности в плане взаимодействия двух культур – русской и белорусской, имеющих общие корни и истоки и одновременно идеоэтнографические особенности.

Цель совместной работы российских и белорусских ученых (как нам представляется), это коллективы кафедры русского языка Смоленского государственного университета и кафедры общего и русского языкознания Витебского государственного университета имени П. М. Машерова под руководством профессора А. М. Мезенко, состоит в выявлении механизма взаимодействия языков и культур на приграничных территориях.

Это даст возможность выявить общее и специфическое ономастических системах изучаемых регионов, определить влияние национально-религиозных, общественно-политических и других факторов на характер языковых единиц и частоту отдельных типов именованных и названий в различных городах Смоленщины и Витебщины. Исследование будет способствовать более глубокому познанию речевого поведения молодежи Смоленской и Витебской областей.

Основная задача состоит в том, чтобы получить и обобщить данные о взаимосвязи языка и культуры на территории приграничья. На уровне семантики и структуры определить смоленскую и витебскую ономастические системы, в частности, особенности именованных жителей, их фамилии, прозвища; особенности географических названий, в

том числе внутригородских названий исследуемых областей; исследовать язык смоленской и витебской молодежи.

Ономастические разыскания могут найти практическое воплощение в виде научно-популярной коллективной монографии, план-проспект которой мы приводим ниже.

Глава 1. Как Вас зовут, смолянин? Как Вас зовут, витеблянин? Излагается материал, дающий представление о комплексной информации, содержащейся в ИС, составляющих русско-белорусское ономастическое пространство. Имя собственное рассматривается как лингвокультурный код, свернутый информативный текст. Предлагаются сведения о разрядах ИС, выполняющих идентифицирующую функцию для человека (именах, фамилиях, прозвищах). Обращается внимание на роль ИС как социокультурных феноменов, воспроизводящих русскую и белорусскую ментальность и отражающих ценностные ориентиры. Предлагается обобщение и анализ собранного фактического материала, отражающего особенности смоленской и витебской антропонимии. Этот материал должен быть представлен в научно-популярном изложении, позволяющем пользоваться им не только специалистам-ономастам, но и школьным учителям, краеведам, работникам СМИ, всем, ценящим региональную информацию. Описание антропонимикона следует проводить в лингвокраеведческом аспекте, что позволит осуществлять воспитательную работу с молодежью, даст новые сведения для краеведческих обществ. Естественно, исторические экскурсы позволят отразить славную историю русского и белорусского народов.

Глава 2. Большая и малая родина: географическая карта смоленско-витебского приграничья. В этой главе дается представление о роли топонимов для жителей приграничных территорий. В научно-популярной форме показывается формирование корпуса «больших и малых» географических названий (макротопонимов и микротопонимов), их общности и различий в системе русских и белорусских географических идентификаторов. Поднимается проблема переименований в России, Беларуси и в русско-белорусском приграничье, отмечается общее и отличное в этом процессе. Делается акцент на отношении человека к месту своего рождения, что позволяет говорить о патриотических мотивах в описании микротопонимов. Особо анализируются названия внутригородских объектов (урбанонимов).

Глава 3. Имена собственные в обращениях современной русской и белорусской молодежи. В главе поднимаются актуальные вопросы культуры личности и культуры речи молодежи русско-белорусских территорий. Ставятся проблемы межкультурной коммуникации на ономастическом уровне. Предлагается научно-популярное и дискуссионное описание обращений в среде смоленского и витебского студенчества. Особо обращается внимание на то, что в сфере высшего образования русско-белорусские контакты в приграничных областях расширены, и это требует пристального внимания к рассмотрению языковой личности современного студента.

Глава 4. Имя собственное в художественном тексте писателей русско-белорусского пограничья. Ставится проблема отражения ИС в текстах мастеров слова на примере анализа ономастикона поэтов Смоленской поэтической школы (А. Т. Твардовского, М. В. Исаковского и др.). Акцент делается на отражении биографии поэта, его творческих связей в системе ИС его художественных произведений. Показывается, как писатели и поэты приграничных территорий становились практически «именами двух культур – русской и белорусской» (подробно и доступно, с широким цитированием, это показано на анализе ономастикона И. И. Василевского).

Мы надеемся, что проект, представленный в настоящей статье, найдет воплощение в жизнь с помощью активного сотрудничества ученых-ономастов Смоленска и Витебска. Особо подчеркнем, что совместная работа преподавателей кафедры русского языка Смоленского государственного университета под руководством автора статьи и кафедры об-

шего и русского языкознания Витебского государственного университета имени П. М. Машерова по направлению ономастических исследований ведется уже с 2010 года.

Литература

1. Васильева, Т. Ю. Коды культуры – ойконимия: проблема взаимосвязи / Т. В. Васильева // Смоленск и Смоленщина в именах и названиях: история и современность (к 1150-летию со дня основания города) : сборник статей по материалам докладов и сообщений конференции (Смоленск, 4–5 октября 2012 г.). – Смоленск : Маджента, 2012. – С. 65 – 69.
2. Королева, И. А. Русско-белорусское приграничье: межкультурная коммуникация и ее роль в организации межнациональных отношений / И. А. Королева // Теория и практика интеграционных процессов в региональном развитии: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции: в 2-х т. – Смоленск : Российский университет кооперации, Смоленский филиал; Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, 2016. – С. 85 – 89.
3. Королева, И. А. Языковые и культурные контакты в русско-белорусском приграничье / И. А. Королева // Актуальные проблемы приграничных районов Беларуси и Российской Федерации : материалы международной научно-практической конференции (Витебск, 27 мая 2011 г.). – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2011. – С. 261 – 264.
4. Королева, И. А. К вопросу об исследовании русско-белорусских языковых и культурных контактов: постановка проблемы / И. А. Королева // Язык в меняющемся мире. – Киров : ВятГГУ, 2013. – С. 129 – 134.
5. Королева, И. А. К постановке проблемы изучения особенностей региональных межнациональных отношений и межкультурной коммуникации в приграничье / И. А. Королева // Экология языка и речи : материалы IV международной научной конференции (11–12 ноября 2014 г.). – Тамбов : ТГУ им. Г. Я. Державина, 2015. – С. 44 – 47.
6. Маслова, В. А. Национальный характер сквозь призму языка / В. А. Маслова. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2011. – 76 с.

I. A. Korolyova
Smolensk State University
e-mail: innakor@mail.ru

On the project of a popular-scientific monograph “Onomastic Space of the Russia-Byelorussia Border-Line Area”

Key words: Smolensk-Vitebsk border-line area; onomastic space; proper names study; Russian-Byelorussian language community; peculiarities of border-line onyms.

The present article considers the issue of creating a collective popular scientific monograph which will present materials on a research of common and specific features of the Smolensk-Vitebsk border-line onomastic space. The paper offers to analyze proper names as linguo-culturological units containing bi-lingual and bi-cultural information, that of Russia and Belarus'.

УДК 82.1

В. А. Маслова
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: mvavit@tut.by

Родной язык и его роль в образовании

Ключевые слова: русский язык, образование, гуманитарный, педагогическая профессия.

В статье выявляется роль родного языка в становлении личности вообще и личности студента в частности. Предлагается ввести в обучение особую программу «Язык в образовательном пространстве университета».

Сегодня в мире мы наблюдаем резкий скачок технических и явное отставание гуманитарных наук, основным предметом которых является *человек* в его деятельности и поступках, мыслях и эмоциях. Как известно, естественные науки нужны, чтобы человечество не вымерло от голода, а гуманитарные – это спасение от одичания. Главное в существовании нации не техника и экономика, а духовные силы народа. Если они иссякнут, никакое экономическое благополучие и техническое развитие не спасут нацию от смерти, потому что, как писал Солженицын, «С гнилым дуплом дерево не стоит».

Зачем нужно гуманитарное образование? В нашей стране (Белоруссии) предпринимаются шаги, чтобы сформировать общественное мнение по поводу избыточности, нерациональной организации гуманитарного образования. Действительно, существует перепроизводство специалистов в области юриспруденции, нет конкурсов на филологические специальности. Отсюда вывод – уменьшить количество мест на данные специальности, и пополнить гуманитарно ориентированными абитуриентами ряды квалифицированных рабочих, которых сегодня не хватает.

Это предвидели сами гуманитарии. Так, философ Хосе Ортега-и-Гассет в своих «Размышлениях о технике» написал, что власть в обществе захватил новый тип человека, равнодушного к основам культуры, пользующийся плодами цивилизации. Такой человек понимает, что техницизм гарантирует комфортное существование, а отсюда требование выбирать только те знания, которые приносят непосредственную пользу, причем как можно быстрее.

При все более углубляющейся специализации, которая навязывается чуть ли в начальной школе, люди все более утрачивают целостное истолкование мира, целостную культуру, а обширные знания в разных областях уже именуется дилетантизмом.

Гуманитарное образование ставит человека лицом к опыту поколений, запечатленному в художественных текстах. Результатом его усвоения станет свободно мыслящая личность и свободно выражающая себя в речи. А свободным сознанием трудно манипулировать. И в этом смысле гуманитарное образование опасно и избыточно.

Гуманитарная сфера, дающая широту мировоззрения, тесно связана с нравственностью. Не случайно сохранились свидетельства многих писателей – от Толстого до У. Фолкнера, считавших, что их произведения способны сделать человека хоть чуточку лучше. Мы далеки от того, чтобы считать, что литература, музыка, живопись оказывает прямое воздействие на нравственную сторону личности. История знает немало личностей, когда ученость не отменяла в человеке хамства, тщеславия, злобы...

И тем не менее, именно поэзия и литература вообще, музыка и т.д. помогает нам отличить добро от зла, добродетели и порока, последнее так часто маскируется под доброе и вечное. Противопоставлением добра и зла создается художественное пространство текста и ценностную систему личности, проявляющуюся в иерархии предпочтений, уровне и характере идеалов. Отсюда – помощь в познании мира и самого себя в нем.

Известно, что систематическое чтение и адекватное восприятие художественной литературы является важнейшим источником формирования гуманитарной культуры личности. Из гуманитарных специальностей наиболее хорошо развитой, обладающей массой собственных методов исследования, что делает ее в некоторой степени методологией других гуманитарных наук, является филология, оперирует словом – одним из самых универсальных средств описания мира.

Суть педагогической профессии заключается в активном воздействии на другого человека (ученика), но она не может быть реализована без опоры на язык, который является инструментом всех педагогических технологий.

Без гуманитарных знаний нельзя подготовить не только дипломированного и знающего «технаря», но даже слесаря, ведь помимо технической среды, он живет в гу-

манитарной. А. Эйнштейн в «Воспоминаниях» утверждал, что для научного успеха он больше взял из книг Достоевского, чем из специальной литературы.

Все сказанное предполагает выдвижение лингвистических дисциплин на первое место в вузах, готовящих учителя. Это значит, что изучение языка, различные формы работы с языком должны составлять основу не только филологического, но и всякого педагогического образования вообще. На всех факультетах посредством языка формируется терминологическая база науки, язык играет доминирующую роль в становлении понятийной базы всех учебных дисциплин. С этих позиций всякое педагогическое образование может расцениваться как гуманитарное.

Будущий учитель должен знать основные памятники языка, знать и употреблять редкие слова и выражения, пословицы и афоризмы.

В США, например, чем выше престиж вуза, тем больше времени уделяется гуманитарным дисциплинам, в первую очередь, лингвистике. Потому что в самой системе языка есть механизмы самосохранения, самозащиты и саморазвития. Феномен языка уникален своей народообразующей способностью.

В этой связи в обществе растет роль языка и науки, его изучающей - лингвистики.

Почему так происходит? Потому что язык является своего рода зеркалом и одновременно орудием для мозга, который может быть изучен в первую очередь с помощью языка.

Мы видим и познаем мир так, как это позволяет наш мозг. Об этом уже пишут сейчас исследователи (Т. Нагель, Т.В. Черниговская, Ж.И. Резникова и др.).

В последние десятилетия все убедительнее пишут о «языковом инстинкте», т.е. о врожденной способности к языку. С начала «нулевых» годов предпринимаются поиски «метальной грамматики» [3], т.е. врожденных априорных знаний вообще: набора неосознаваемых правил, позволяющих формировать жизненный опыт в целом, а не только усваивать язык. Речь здесь идет о пред-знании, грамматике мышления вообще, являющейся базой и для языка. Каждый язык немного по-своему объективирует опыт и по-своему видит мир. Доказательством этого являются различные языковые картины мира у разных народов.

Из сказанного вытекает, что исследование языка – одно из приоритетных направлений человеческого знания вообще, поэтому устройством языка интересуются не только философы, но и физиологи, биологи и представители других наук. Этот процесс Е.С. Кубрякова назвала *лингвистической экспансией*. Теперь языкознанием стало осваиваться то, что еще 10-20 лет назад находилось вне сферы лингвистики.

Как справедливо заметил В.А. Звегинцев, «язык образует главный компонент той среды, вне которой невозможны все виды интеллектуальной и духовной деятельности человека» [1, 206].

Теперь обратимся именно к русскому языку, как родному для многих коренных жителей и государственному для всех в РФ.

Известные деятели культуры да и обычные носители языка м предупреждают об оскудении современного языка. Конечно же, по большому счету язык обесценивается из-за узко позитивистского воззрения на мир, утраты идеального библейского объема слова. Слово – барометр. Оно набирает глубину и мельчает в зависимости от нашего понимания мира, явлений, вещей в нем. Через продолжительную литературную традицию оно может становится экспрессивным, поражать богатейшими нюансами смысла, но при этом оно может потерять свою вселенскую, божественную высоту: так случилось со словами типа *благополучие*, *благосостояние*, где была утрачена великая философия в первой его части *благо*, его связь со словом *благодать*.

Сейчас активно проходит процесс либерализации языка: начиная с 90-х годов прошлого века на смену правильной и чистой речи пришел раскрепощенный, свободный язык, который Т. Шкапенко и Ф. Хюбнер назвали «карнавалом вербальной свободы». СМИ и

особенно интернет подхватили новшества, тем самым помогли сформировать “языковой вкус эпохи” (по В.Г.Костомарову), помогли внедрить в широкие слои населения различные нововведения, на расшатывание норм оказал влияние также язык рекламы, уровень политической риторики - *оттягиваться, VIP-оттяг* (название рубрики в Интернете); *прикалываться, прикольный, приколы, приколист, прикольно; тащиться* (в значении “наслаждаться”); *тусовка, тусоваться* и др. Все это способствовало обеднению языка, расшатыванию нормы, укоренению самых различных нарушений норм.

Если проникновение иностранной лексики в сферу, например, банковских услуг, современного предпринимательства еще можно понять и объяснить (*брокер, дилер, промоутер, менеджер*), то искать замену общелитературным словам опасно для языка и общества: *зкслюзивный* (вместо *исключительный*), *уик-энд* (вместо *выходные*), *гламурный* (вместо *прекрасный*) и др. Это опасно прежде всего утратой исконных ассоциаций, имеющих в русской ментальности: *Галина Бланка* воспринимается в русской культуре как имя и фамилия женщины (девушки), хотя по-испански - это *белая курица*.

Особенно быстро и в больших количествах проникает в русский язык англицизмы. Нужно посмотреть, что именно нам навязывают: *гей-клуб, транссексуал, бодипирсинг* и т.д. А ведь русский язык целомудрен по своей природе: в нем нет, к примеру, даже слова, обозначающего близость мужчины и женщины. Выражение же *заниматься любовью*, распространившееся в последнее время, граничит с неполноценностью: *заниматься чувствами* нельзя, ими можно быть *обуреваемыми, охваченными* и т.д.

Мы видим влияние английского языка не только лексику, но и грамматику, синтаксис. Например, под влиянием английского языка сегодня в русском языке количественные числительные основательно потеснили порядковые и возникла особая конструкция с числом, которое нужно читать как количественное числительное. Если раньше мы говорили «Шестисотый «Мерседес», «Луи второй» и т.д., и лишь сравнительно редко «Олимпиада-80», «Шереметьево-2», то теперь это явление стало чрезвычайно частотным и отразилось даже в названиях художественных произведений: романы «2008» С. Доренко, «2048» О. Славникова и др.

Под влиянием английской культуры расшатывается даже русский речевой этикет. Телепрощание – *Берегите себя!* – калька с английского, русского человека она заставляет думать, что существует реальная угроза, если уж ему советуют беречь себя.

С одной стороны, чужое обогащает контактирующие языки, но лишь в случае, если оно существует в небольшом количестве. С другой стороны, «чужое» может стать бедой для языка и национальной культуры, потому что возможность осваивать «чужое» не беспредельна, происходит вытеснение одного языка другим.

Нам нужно сохранить русский язык в максимально возможной чистоте. «Словом преобразуется жизнь, и словом же жизнь усваивается духу», — писал Павел Флоренский [2, 113]. Русские всегда любили и любят мечтать, и язык русский, по словам В.Г. Костомарова, способен «действовать на эмоции, минуя разум». Общеизвестно, что русский человек чаще идет за «голосом сердца», чем за рассудком.

Почти любое русское слово несло отблеск Творца, имело духовное начало, которое мы утратили с развитием цивилизации, но оно существовало в культуре. Под культурой мы понимаем традиционную для Руси православную культуру, ее можно назвать культурой, порожденной Библией. Иоанн Сан-Франциский (Шаховской) писал: «Истинная культура есть связь человека с Творцом и всем миром». Связь с Творцом идет прежде всего через Библию, которая переведена почти на 500 языков и является самой читаемой книгой в мире.

Вывод. Русский язык является главной святыней не только России, но и всего славянского мира, ибо Господь дал славянам мировой язык, являющийся языком международного общения. Русский язык стал языком-собирателем не только славянских народов, ибо сама Россия – многонациональное государство, он стал стержнем русско-

го языкового союза, т.е. державообразующим языком, отсюда столь острая борьба за него и с ним (пример сегодняшней Украины).

Исходя из этих позиций, современные тенденции в обучении русскому языку должны быть ориентированы не только на то, чтобы приобщить обучаемых к знанию значения слова и его функционирования, но и познакомить их с «понятиями, погруженными в культуру», «культурными концептами», базовыми духовными ценностями, в которых отражается менталитет, история и религия народа.

Предложения. Нужна особая программа «ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА», в которой найдут отражение следующие пункты. 1. Расширить гуманитарное ядро образования. 2. Учитывать речевую деятельность – показатель готовности будущего учителя к полноценной работе. 3. Ввести вводный курс о языке, куда входили бы сведения и происхождении языка и письменности, общие классификации языков по родству и структуре, знакомство с существующими словарями. Это как бы облегченный курс «Введение в языкознание», но на всех факультетах. 4. Культура речевого поведения – необходимое составляющее профессиональной культуры учителя. Поэтому необходимо ввести интегративный курс «Речевая культура» на всех факультетах. 5. На любом факультете нужно учить создавать и понимать тексты по специальности.

Литература

1. Звегинцев, В. А. Мысли о лингвистике / В. А. Звегинцев. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – 335 с.
2. Флоренский, П. Сочинения в 2-х томах: Столп и утверждение истины. У водоразделов мысли / П. Флоренский. – М. : «ПРАВДА», 1990. – Т. 2 : У водоразделов мысли. – 447 с.
3. Fodor, J. Where is my mind? / J. Fodor // London Review of Books. – 2009. – № 3. – С. 13 – 15.

V. A. Maslova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: mvavit@tut.by

Native Language and Its Role in Education

Key words: Russian language, education, humanitarian profession.

In the article the role of the native language in the personality formation and the student's personality in particular is discussed. A new program "Language in the Educational Space of the University" is offered.

УДК 81-25(038)=161.3+162.4

Т. В. Солодовникова

Белорусский государственный университет
e-mail: tatianasolodovnikova2015@gmail.com

«Париж стоит мессы»: от диалога культур к интеграции гуманитарного знания

Ключевые слова: топоним, вторичная номинация, коннотация, национальная память, диалог культур.

В статье на примере топонимической лексики французского языка рассматривается проблематика интеграционных процессов в сфере гуманитарного знания. В рамках концепции «национальной памяти» представлен анализ топонимических выражений, вторичная семантика которых основана на значимых культурно-исторических фактах. Устанавливаются функциональные семантико-прагматические особенности данных единиц в русском / белорусском и французском языках.

«Если тебе повезло и ты в молодости жил в Париже, то, где бы ты ни был потом, он до конца дней твоих останется с тобой, потому что Париж – это праздник, который всегда с тобой».
Из письма Эрнеста Хемингуэя другу (1950 г.)

Более века назад Л. В. Щерба предложил глубокую концепцию филологического знания и обосновал его значение в общей системе образовательных ценностей. Концепция эта была тем более замечательной, что сложилась она в такое время, которое, казалось, не очень отвечало филологическим склонностям. Ведь черты нового образования ему виделись, пользуясь выражением Б. Л. Пастернака, «сквозь прошлого перипетии и годы войн и нищеты» [1]. Вопреки обстоятельствам, Л. В. Щерба провозглашал верховенство культуры в образовании, и в этом смысле он характеризовал возможности филологии и, в частности, иностранного языка как учебной дисциплины. Размышляя о тогдашних заботах большого ученого, невольно соотносишь их с положением в нашем филологическом образовании сегодня. Не входя в детали, отметим, что усиливающаяся ориентация на узко понимаемые коммуникативно-практические цели ведет к выветриванию содержательного стержня филологии. По мнению Л. В. Щербы, усваиваемая через иностранный язык «новая система понятий является функцией культуры, а эта последняя – категория историческая и находится в связи с состоянием общества и его деятельностью» [2]. Следовательно, в аспекте современных интеграционных процессов в сфере гуманитарного знания представляется нецелесообразным разъединять коммуникативные цели обучения иностранному языку, с одной стороны, и его культурно-исторические особенности – с другой.

Показательными иллюстрациями культурно обусловленных явлений в языке могут служить многочисленные факты, объясняемые с помощью концепции «национальной памяти». Ее теоретические основы были заложены французскими социологами еще в начале XX века (см., напр., работы М. Хальбвакса [3; 4], Ф. Ариеса [5], П. Нора [6] и др.), но с языковой точки зрения ее эвристические возможности начали раскрываться относительно не так давно (напр., в рамках энциклопедического цикла Ж. Анри [7], в работах Я. Асмана [8], в теории «фигур воспоминания» Н. Г. Брагиной [9]). В частности, в рамках данной концепции объясняется формирование памяти при помощи так называемых мнемонических мест, способных вызывать воспоминания. При этом «место памяти» определяется не узким географическим критерием, а как своеобразная точка пересечения пространства и времени, настоящего и ускользающего прошлого, точка, где «кристаллизуется и находит свое убежище» память общества [6, 17].

Особенно ярко семантические преломления «национальной памяти» сказываются в лексике, отмеченной признаками глубокого культурно-исторического осмысления. Примером семиотического объекта, содержание которого представляет собой исключительно богатое и сложное знаковое образование, является топоним Париж. Еще А. Петерсон указывал на наличие у топонимов значений, представляющих определенную систему градаций в сознании индивидуумов, способную обновляться и обладающую эмоциональной окрашенностью [10, 5]. Известно, что Париж – это город, столица Франции, однако в сознании как носителей, так и неносителей языка топоним Париж может «наделяться» такими ассоциативными признаками, как ‘величие’, ‘значимость’, ‘красота’, ‘высокая мода’, ‘богемный образ жизни’, ‘праздник, который всегда с тобой’ и др. Именно по причине существования подобного рода ассоциаций, на основе которых формируется культурная коннотация топонимов, появляются относительно устойчивые выражения (собственно идиомы, цитаты, поговорки): *C'est Paris qui fait les Français* букв. ‘Именно Париж создает французов’ (цитата Монтескье); *Voir Paris, et mourir* букв. ‘Увидеть Париж и умереть’ (аналогичные выражения существуют и с топонимами Рим, Неаполь, Венеция); *Avec des si, on mettrait Paris en bouteille* букв. ‘С по-

мощью «если бы», можно было бы и Париж в бутылку засунуть»; *On ne vit qu'à Paris et on végète ailleurs* (L. Gresset) букв. 'Лишь в Париже возможна жизнь, а повсюду – только существование' (Л. Грессэ); *Ne pouvoir se passer de Paris – marque de bêtise, ne plus l'aimer – signe de décadence* (G. Flaubert) букв. 'Не обходиться без Парижа – признак глупости, перестать любить его – знак упадка' (Г. Флобер). Любопытным примером взаимопроникновения культур является выражение *Paris vaut bien une messe!* букв. 'Париж стоит мессы!'. Несмотря на неоднозначную этимологию данного выражения, эти слова приписывают Генриху IV Наваррскому (XVI в.), решившему сменить веру, чтобы стать королем Франции. В период, предшествовавший его восхождению на трон, Франция сокрушалась от религиозных войн между католиками и гугенотами. Будучи гугенотом, Генрих Наваррский был вынужден принять католичество, что он и сделал, восклицая при этом: Париж стоит мессы! Однако никаких официальных документов на этот счет не обнаружено. Согласно другой версии, эти слова приписываются герцогу Сюлли, верному сподвижнику и соратнику Генриха IV. В настоящее время это выражение в значении пойти на серьезный компромисс ради существенной выгоды используется как во французском, так и в русском языках.

Вместе с тем далеко не всегда подобного рода выражения образуют семантически и функционально параллельные значения, причем не только в сопоставлении с другим языком, но и в рамках языка – источника. Так, к примеру, во французском языке есть выражение с топонимом *C'est Verdun!* букв. 'Это Верден!'. Примечательно, что данное выражение имеет два переносных значения – 'кровавая бойня' / 'мясорубка' и 'победа'. Обратимся к истории. В основе вторичной семантики топонима Верден – сражение между немецкими и французскими войсками во время Первой мировой войны на Западном фронте, проводившихся с 21 февраля по 18 декабря 1916 г. Одна из крупнейших, самых кровопролитных и самых бессмысленных военных операций в истории Первой мировой войны, вошедшее в историю как Верденская мясорубка. Никаких тактических и стратегических результатов сражение не принесло – к декабрю 1916 года линия фронта сдвинулась до рубежей, занимавших обеими армиями к 25 февраля 1916 года. В течение Верденского сражения обе стороны потеряли около миллиона человек, среди которых убитыми – до 430 тыс. человек. Под Верденом впервые получили широкое применение легкие пулеметы, ружейные гранатометы, огнеметы и химические снаряды. Вместе с тем, французы воспринимают итог данной битвы как победу, так как стратегический план германской кампании вывести из войны Францию одним сильным и непродолжительным ударом потерпел поражение. Отсюда и противоположные значения.

Приведем еще один пример, вторичная семантика которого будет обусловлена не только историческим фактом, но и национальной принадлежностью. *Rencontrer son Waterloo* букв. 'Встретить свое Ватерлоо', т.е. потерпеть сокрушительное поражение, неудачу'. Ватерлоо – небольшой бельгийский город в 20 км. от Брюсселя, где в 18 июня 1815 г. произошло последнее крупное сражение армии Наполеона с Седьмой коалицией европейских монархов, в результате чего французская армия была окончательно разгромлена, а Наполеон Бонапарт отрекся от престола и был сослан на остров Святой Елены, где он впоследствии и скончался. Причины, по которым Ватерлоо для французов – это «сокрушительное поражение», очевидны. Так, напр., Ватерлоо для французов – это и одноименная песня шведского квартета Abba, где с первых строк песни *Waterloo* представляется как «знаковое событие», а значение 'поражение' вводится в канву описываемых событий, и связь с творчеством В. Гюго, описавшего битву при Ватерлоо в поэме «Искушение» из цикла «Легенда веков». Любопытно, что для англичан этот топоним стал синонимом «победы», «исторически значимого события». О важности данного события свидетельствуют следующие факты. Пять городов в Великобритании и крупнейший вокзал в Лондоне названы в его честь – Ватерлоо, равно как и тридцать два населенных пункта в Северной Америке. В 2004 г. на о. Ватерлоо в Антарктиде россиянами воздвигнут православный

храм Святой Троицы. Произошедшие в Ватерлоо события описываются и у В. Скотта в поэме «Поле Ватерлоо» (1815), и у Стендаля в романе «Пармская обитель» (1839), и в романе У. Теккерея «Ярмарка тщеславия» (1848), и В. Гюго в романе «Отверженные» (1862) и в цикле «Легенды веков» (1859-1883), и у А. К. Дойля «Великая тень» (1892), и у С. Цвейга «Невозвратимое мгновение» (1981) и др.

Интересным примером, подобным Ватерлоо, предстает и выражение *C'est (la vraie) Bérézina!* букв. «Это (настоящая) Березина!», широко используемое во французском языке в значении «поражение», «катастрофа». Вторичная семантика данного топонима, как и в приведенных выше примерах, основана на историческом факте: сокрушительный разгром армии Наполеона во время военной кампании 1812 г. у реки Березина (правый приток Днепра, протекающий в Беларуси у городов Борисов, Березино, Бобруйск, Светлогорск). Однако если для французов этот факт явился особо значимым и символическим, в результате чего и появилось значение «поражение», «катастрофа», то в русском / белорусском языке такая параллель отсутствует, что, вероятно, связано с аксиологическими характеристиками данного события для русского / белорусского народа. Факты подобного можно также объяснить существованием так называемого культурно-информационного контекста вокруг топонимических единиц, обозначающих важное историческое событие: пока топоним *Waterloo* или *Bérézina* использовался носителями языка для обозначения конкретного значимого явления, он был распространенным в значении «крах, поражение». Отражаясь в художественном восприятии носителей французской культуры (песни, литературные произведения, памятники архитектуры и т.п.), ассоциативный фон топонима меняется, становится более разнообразным. В то же время жители бывшего СССР в силу идеологических соображений были ограждены от влияния западной культуры, доступ к новому был достаточно лимитирован, поэтому в нашей стране определенные песни, литературные произведения не получили распространения.

Подчеркнем, что подобные единицы являются широко известными и высокочастотными в современном французском языке (подробнее см. [11; 12]). Любопытные примеры обнаруживаем на материале французского общественно-политического Юманите (L'Humanité): *Le premier ministre se croyait à Verdun. C'était la Berezina. Ses troupes, ses inspireurs avaient fui les premières lignes sous la tempête* (L'Humanité, le 29 Mars 1994) букв. «Премьер-министр полагал, что он в Вердене. Но это была Березина. Его войска, его вдохновители сбежали с передовых позиций, увидев бурю». Или: *M. Giraud qui, face au mouvement des jeunes, se croyait à Verdun alors qu'il était déjà à Waterloo, est décidément inénarrable* (L'Humanité, le 6 Avr. 1994) букв. «Г-н Жиро, который перед лицом молодежного движения полагал, что он в Вердене, в то время как он уже был в Ватерлоо, выглядит весьма забавно». В приведенных примерах описывается ситуация во Франции в 1994 г., когда правительством Э. Балладюра для борьбы с безработицей среди молодежи было принято решение о введении контракта профессиональной интеграции, однако условия предложенного контракта вызвали волну протестов со стороны студентов и профсоюзов. Впоследствии Э. Балладюр был вынужден отменить введение данного контракта.

В качестве заключения отметим, что топонимы – это единицы, обладающие способностью управлять присутствием прошлого в настоящем, каждая из которых наделена своим смыслом, согласующимся с потребностью создававших ее людей отметить значимость прошлого и разобраться со своим наследием. Подобные вербальные способы выражения обладают способностью вступать в отношения синонимического и антонимического характера со средствами иной кодовой природы, чем мотивируется обращение к семиотическим понятиям. Такая методология предполагает широкое понимание «языковых» средств культуры, в число которых, вместе с естественным языком, включаются разные по строению и функциональной мощи знаковые комплексы. По су-

ти, такая семиотика показывает путь, на котором могут найти знаковое сочленение две стороны культуры, часто выделяемые как материальная и духовная стороны жизни.

На сегодняшний день, становится очевидным, что диалог культур, интеграция социально-гуманитарного знания – не просто гипотетические высказывания отдельных исследователей, не безосновательные умозаключения мыслителей, – а императив современной науки, остро нуждающейся в кооперации специалистов самых различных областей общественно-гуманитарных наук.

Литература

1. Пастернак, Б. На ранних поездах. 1941 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://slova.org.ru/pasternak/narannikhproezdakh/>. – Дата доступа : 28.01.2019.
2. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность: Опыт общей теории лексикографии / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.
3. Halbwachs, M. La Memoire collective / M. Halbwachs. – Paris : PUF, 1968. – 204 p.
4. Halbwachs, M. Les cadres sociaux de la memoire / M. Halbwachs. – Paris : PUF : Nouvelle Edition, 1952. – 299 p.
5. Aries, Ph. Le temps de l'histoire / Ph. Aries. – Monaco : Editions du Rocher, 1954. – 325 p.
6. Нора, П. Проблематика мест памяти / П. Нора // Франция – память : антология. – СПб. : СПбГУ, 1999. – 328 с.
7. Henry, G. Petit dictionnaire des lieux qui racontent l'histoire / G. Henry // Introduction. – Paris : Tallandier, 1998. – 240 p.
8. Ассман, Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
9. Брагина, Н. Г. Память в языке и культуре / Н. Г. Брагина. – М. : Языки славянских культур, 2007. – 520 с.
10. Peterson, A. Le passage populaire du nom personne à l'état de noms communs dans les langues romanes et particulièrement en français – Etude sémantique / A. Peterson. – Uppsala: Appelbergs Boktryckeri Aktiebolag, 1929. – 221 p.
11. Солодовникова (Кожарина), Т. В. Экспериментальное исследование коннотативных топонимов в семантико-прагматическом аспекте (на материале французского языка) / Т. В. Кожарина. – Минск : Право и экономика, 2012. – 94 с.
12. Солодовникова (Кожарина), Т. В. Французская топонимия в семантико-прагматическом аспекте (на материале французских СМИ): монография / Т. В. Кожарина. – Минск : Изд. центр БГУ, 2013. – 179 с.

T. V. Saladounikava

Belarusian State University

e-mail: tatianasolodovnikova2015@gmail.com

“Paris is worth a mass”: from dialogue of cultures to integration of humanitarian knowledge

Key words: toponym, secondary nomination, connotation, national memory, dialogue of cultures.

The article considers the problems of integration processes in the field of humanitarian knowledge on the example of toponymic vocabulary of the French language. Within the framework of the concept of «national memory» the analysis of toponymic expressions is presented, the secondary semantics of which is based on significant cultural and historical facts. Functional semantic and pragmatic features of these units in the Russian / Belarusian and French languages are established.

РАЗДЕЛ I. РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ САМОБЫТНОСТИ

УДК 81'1:008+81'271

А. С. Булыня

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: AnneBoulligna@gmail.com

Стереотип как фрагмент языковой картины мира

Ключевые слова: стереотип, коммуникативный акт, стереотипизация коммуникативного опыта, речевые формулы, речевые стандарты.

В статье раскрывается понятие языкового стереотипа, его природа, роль и основные функции; обоснована необходимость изучения стереотипизации коммуникативного опыта; представлен процесс циркуляции стереотипов в социуме; раскрыты закономерности их употребления.

Мир в представлении человека бесконечно разнообразен. Реальная действительность находит свое отражение в языковых знаках, способных выступать в виде различных лексических, словообразовательных и синтаксических конструкций. В таких языковых формах закрепляется социально-исторический и познавательный опыт людей.

Понятие «стереотип» оформилось на рубеже XIX–XX веков. Этимологически связанный с типографским делом, этот термин коррелирует не только с появлением новейших печатных технологий, но и со становлением массового сознания: «Развитие массовых коммуникаций наглядно обнаруживает стереотипы, поскольку новое необъятное коммуникационное поле охватывает такое широкое разнообразие стереотипов, что они вступают друг с другом в противоречие и, таким образом, громко заявляют о себе» [1]. Стереотип как научный термин впервые был введен в оборот известным американским публицистом и социологом Уолтером Липманом в 1922 году в книге «Общественное мнение» (Public Opinion). Ученый исходит из факта, что человек сначала формирует образное представление о социальном объекте, а затем лишь «видит» его, а это значит, что процесс восприятия в большей степени зависит от уже имеющихся в сознании образов, «картинок в голове», которые исследователь и называет стереотипами. По утверждению Липмана, такие стандарты ориентируют читателя в мире социальной информации и экономят усилия человека при восприятии сложных объектов. Сам по себе стереотип, как утверждает Липман, нейтрален, но содержащаяся в нем установка эмоционально окрашена и социально детерминирована, так как включает систему ценностей тех или иных социальных групп. Следовательно, стереотипы могут являться выражением общественного сознания.

Вслед за У. Липманом многие исследователи в своих работах говорят о стереотипе исключительно как о средстве идеологической пропаганды, позволяющем управлять общественным мнением в необходимых для политиков целях. Есть и другие точки зрения на сущность стереотипа и на его функции. Начиная с 50-х годов XX века под стереотипизацией понимают способность человеческой психики фиксировать информацию об однородных явлениях, фактах, предметах, процессах. В европейской научной мысли стереотипы рассматриваются как инструмент коммуникации. В этом смысле их изучение может способствовать углубленному познанию чужой культуры.

Единый взгляд на природу и сущность стереотипа в современной науке до конца не выработан. Понятие стереотипа используется не только лингвистами, но и социологами, культурологами, психологами и др. Все они истолковывают это явление по-разному, так как каждая из наук выделяет те свойства стереотипа, которые замечает с позиции своей области исследования; в результате существуют стереотипы общения, социальные стереотипы, ментальные, этнокультурные. Так, социальные стереотипы проявляют себя в мышлении и поведении человека, этнокультурные – в обобщенном представлении о типичных чертах народа. Социологи и психологи указывают на устойчивость стереотипов и на их «живучесть» (это, в первую очередь, относится к этническим и социально-психологическим установкам).

В лингвистической теории коммуникативные стереотипы определяют как единицы языка, служащие для обозначения стереотипных форм речевого поведения. Стереотипы, привычки помогают оценивать большинство знакомых явлений, производить часть простых действий, освобождая сознание человека и уменьшая нагрузку на восприятие.

Проблема стереотипов не слишком хорошо разработана в русском языкознании, и на то есть вполне объективные исторические причины. Было время, когда банальность всячески поощрялась на государственном уровне, поскольку именно банальность представляет собой безопасную языковую среду. Последствия стереотипизации коммуникативного опыта можно видеть и на современном этапе развития языка.

В настоящее время, несмотря на интенсивное изучение проблем, касающихся коммуникативных стереотипов, отмечается недоработанность ряда важнейших функциональных понятий, отсутствие обобщенных трудов в этой области. Это побуждает исследователей вновь и вновь обращаться к вопросу о коммуникативных стереотипах, что обуславливает активность предпринимаемых в этой области исследований.

Возникновение, типы стереотипов, способы борьбы с ними изучаются в таких разделах языка, как «Стилистика» и «Культура речи». Связь речевых стереотипов со стереотипами мышления – предмет социолингвистики и психолингвистики.

Человеческие формы коммуникации характеризуются главным образом функционированием языка, который используется по-разному в зависимости от ситуации общения. Единицей коммуникации являются коммуникативные акты, в которых участвуют коммуниканты (адресант и адресат), порождающие высказывания (тексты) и интерпретирующие их.

Большинство ситуаций общения предполагает банальные формы речевого поведения, а это так называемый стереотипный фонд носителей языка, активно участвующий в формировании повседневных высказываний. В том или ином количестве стереотипы речевого выражения представлены в любой речевой ситуации. Вопрос только в том, может ли говорящий регулировать их количество, соизмерять характер отбираемых стереотипов с той речевой ситуацией, в которой находится.

Под стереотипизацией коммуникативного опыта понимается такой процент стереотипов в языковом сознании общества, который превышает их критическую норму [3, 189]. Когда это происходит, речевое поведение людей в большинстве ситуаций становится предсказуемым. Результатом соответствующего процесса оказывается тотальное предпочтение стереотипных форм выражения нестереотипным.

Стереотипы представляют собой речевые формулы, фактически безотносительные к ситуациям [3, 189]. Ими можно свободно пользоваться независимо от того, какого рода общение предполагается. Для этих формул не важно, каково реальное референтное наполнение того или иного коммуникативного акта. Языковые стереотипы служат для упрощения мыслительных и познавательных процессов и часто выражают эмоциональную оценку. Возникновение стереотипов связано со спецификой человеческого мышления, склонного к обобщениям. Как известно, мышление образами предше-

ствует логическому понятийному мышлению. Поэтому исторически образованный стереотип (стереотип-образ) предшествует вербальному (стереотипу-слову).

Стереотипы в языковой форме (слово, словосочетание, предложение) – это своего рода материальная оболочка, в пределах которой сосредоточено общественное содержание. «Мыслительным стереотипам, – пишет Г. Клаус, – соответствуют языковые стереотипы в форме нормированных оборотов речи... Языковые стереотипы относительно самостоятельны. Они возникают в процессе формирования мыслительных стереотипов, но приобретают определённую самостоятельность и влияют, в свою очередь, на мышление, поскольку языковые выражения долговечнее выраженного ими мыслительного содержания» [2, 71].

Можно предположить, что стереотипу присущи некоторые черты фразеологизма. Хотя нельзя считать каждый стереотип фразеологизмом, но всякий фразеологизм есть стереотип в широком значении этого термина [5, 17]. Стереотип как более широкое социально-психологическое понятие включает в себя фразеологизмы и одновременно реализует их наиболее релевантные свойства – воспроизводимость, относительную структурную константность. В обычном общении ведущими функциями стереотипа является коммуникативная и социально-регулятивная.

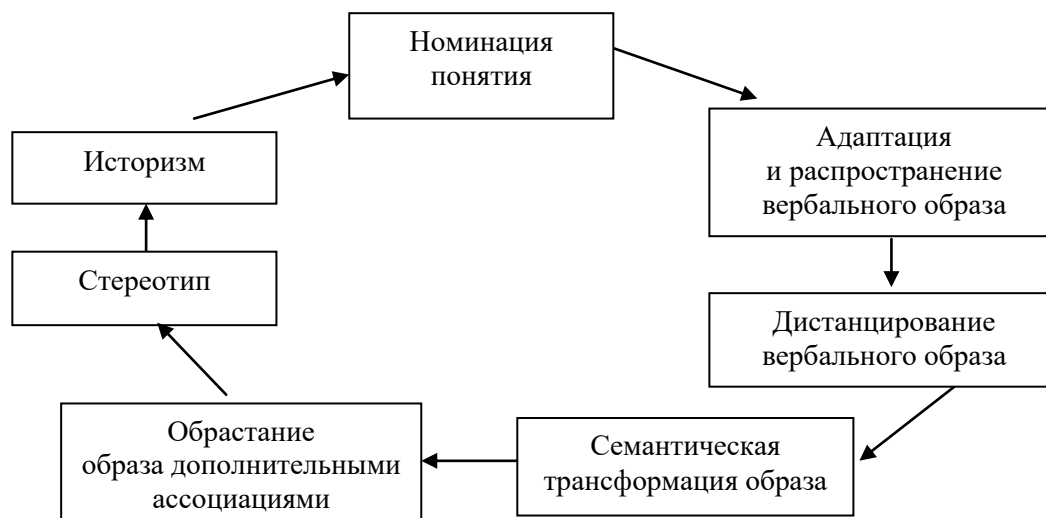
Стереотипизация речевого опыта свойственна любому языку. Смена систем стереотипов, которая происходит быстрее, чем раз в 70 лет, не разрушает структуры стереотипного языкового сознания: опустевшие «ячейки» заполняются свежим материалом, но расположение «ячеек» и отношения между ними остаются прежними. Так, совершенно естественно, что в русском языке последних десятилетий на смену советским пришли стереотипы нового времени.

Роль стереотипов не только негативна (они являются одним из источников засорения литературного языка; А. Н. Толстой говорил, что «язык готовых выражений, штампов... тем плох, что в нем утрачено ощущение движения, жеста, образа. Фразы такого языка скользят по воображению, не затрагивая сложнейшей клавиатуры нашего мозга» [4, 185]), но и позитивна. Это своего рода «контейнеры», в которых хранится информация из области речевого прошлого. Периодически их содержание пересматривается и делаются попытки приспособить их к новым историческим условиям.

В лингвистике существует такое понятие, как циркуляция стереотипов в социуме. Обычно стереотипы возникают как некая «находка» для обозначения того или иного понятия, впервые вводимого в оборот. Образная природа стереотипа на первой стадии его существования ощутима всегда, даже если она минимальна. Вербальный образ адаптируется социумом, распространяется в нем до тех пор, пока не «оккупирует» речевой обиход, становясь фактически единственной возможностью обозначить совокупность соответствующих представлений. На следующем этапе бытования образа происходит его отторжение от социума и критическое осмысление. Образовавшаяся дистанция между образом и носителями языка увеличивается и ведет к ироническому переосмыслению понятия, обычно за счёт обратного прочтения заложенной в нем информации. Образ обрастает дополнительными ассоциациями. Окончательно скомпрометированное понятие, уже не имеющее смысловой перспективы, начинает рассматриваться как исторически «отработанное», то есть как стереотип. Употреблять его даже в шутку становится признаком дурного тона, и на более или менее длительное время стереотип уходит из речи. В дальнейшем он незаметно превращается в своего рода историзм – стилистически нейтральное в синхронии средство, маркирующее определенный период в истории развития общества. Чтобы понять заложенный в нем смысл, необходимо актуализировать сведения из истории. Одно из последующих поколений возьмет стереотип, слегка видоизменив, для обозначения какого-нибудь подобного явления. На этапе «реинкарнации» стереотипа его речевое поведение полностью воспроизводит старую

схему. Банальные формулы не отмирают и не уходят из речевого обихода, так как сохраняют социальный опыт народа.

Схематично этот процесс можно представить следующим образом.



Таким образом, стереотипизация речевого опыта как объективный процесс вполне поддается не только наблюдению, но и освоению: при необходимости построить речевую ситуацию стереотипы допустимо употреблять некритически, в то время как для полноценного акта общения, безусловно, требуется учет их актуальной социальной позиции.

Любой коммуникативный стереотип фиксирует информацию о реальном мире, и через него в нашем сознании закрепляется конкретная или относительно выраженная действительность. Так, общественно-политические стандарты отражают социальные реалии во времени и пространстве; в коммуникативных стереотипах, как и в языке вообще, находят отражение многие факторы антропологического характера. Это особенность любого стереотипного фонда. Если обратиться к социальным стереотипам, то в них обнаружим влияние социально-экономических и культурологических факторов.

В каждом таком стереотипе закреплено представление человека или коллектива людей (как создателей стандартов) о мире реальных объектов, явлений, действий, характеризующих данный социум. Однако нельзя не отметить, что в стандартах своеобразно отражается реальный мир: здесь могут быть определенные стереотипы, закрепившиеся в языке и в нашем сознании.

Литература

1. Веренич, Т.К. Роль СМИ в проведении языковой политики государства / Т.К. Веренич // Разнородные характеристики лексических единиц: сборник научных статей, Смоленск, 16–17 апреля 2002 г. – Смоленск, 2002. – С. 41 – 43.
2. Жилин, И.М. Ложные стереотипы в буржуазной пропаганде / И. М. Жилин // Функционирование языка как средства идеологического воздействия: сб. науч. тр. – Краснодар: Изд-во Кубан. гос. ун-та, 1988. С. 69 – 79.
3. Клюев, Е.В. Речевая коммуникация / Е.В.Клюев. – М.: Приор, 1998. – 224 с.
4. Розенталь, Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / Под ред. И.Б. Голуб. – М.: Рольф: Айрис-пресс, 1999. – 368 с.
5. Шадрин, Н.Л. Фразеологизм как объект сопоставительной стилистики: (Теория и метод перевода): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Н. Л. Шадрин. – Л.: ЛГУ, 1991. – 31 с.

Stereotype as a fragment of the language picture of the world

Key words: stereotype, communicative act, stereotyping of communicative experience, speech formulas, speech standards.

The article reveals the concept of language stereotype, its nature, role and main functions; the need of research in stereotyping of communicative experience is justified; the process of circulation of stereotypes in society is represented; the regularities of their use are revealed.

УДК 659.133.13:811.161'373

О. И. Воробьёва
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: olhav@rambler.ru

Лексические средства выражения рекламы на билбордах г. Витебска

Ключевые слова: реклама, билборды, языковые средства и приемы, лексические средства, экспрессивность, эффект коммуникации.

В статье охарактеризовано состояние языка рекламы на билбордах г. Витебска на современном этапе, проанализированы механизмы рекламного воздействия, определен комплекс лексических средств и приемов создания сообщений рекламы. Исследование показало, что тексты рекламы на билбордах отличаются краткостью, образностью, запоминаемостью. Данный эффект достигается за счёт использования языковых, в том числе и лексических, средств, художественных приемов, паралингвистических компонентов.

Реклама – это социально обусловленный семиотический образ, который зачастую отражает все изменения, происходящие в социуме. Это неотъемлемый феномен массовой коммуникации современности и незаменимый свидетель отечественной речевой культуры. Актуальность данного исследования определяется, таким образом, важностью рекламных сообщений как языкового, социального и экономического явления, необходимостью определения лингвистических и несобственно лингвистических средств и приемов, которые дают возможность эффективными, максимально учитывающими интересы получателя рекламы способами достичь желаемого эффекта коммуникации.

Цель статьи – проанализировать состояние языка рекламы на билбордах г. Витебска, выявить комплекс лексических средств и приемов, направленных на создание максимального рекламного эффекта. Для решения поставленных задач в работе были использованы различные методы и приемы анализа: описательно-аналитический метод, методы сопоставительного и контекстного анализа, приемы риторического анализа. Применялись методы наблюдения и сплошной выборки.

Наружная реклама характеризуется непосредственной включенностью в социальную практику, познавательную деятельность, языковой процесс и речевой поток того или иного социума. Билборды (билборды) – это вид наружной рекламы, обладающий по сравнению с другими видами рекламных сообщений такими преимуществами, как оперативность, краткость, образность, запоминаемость, массовый охват реципиентов.

Проведенное исследование обнаружило следующие характерные приметы рекламы на бигбордах г. Витебска.

Очевидна дифференциация рекламы по социальным, возрастным группам и все большая индивидуализация адресата: *Дети не ищут опасность. Они просто играют. МЧС благодарит заботливых родителей; Для пострадавших от домашнего насилия телефон общенациональной горячей линии; Собираешься за границу – позвони 113; Мой МТС. Мои правила. Скачай приложение «Мой МТС».*

Рекламные обращения стремятся к доверительному контакту, диалогу с реципиентом: *Куфар авто. Продавай авто по-человечески. avto.kufar.by; Yandex такси на встречу празднику; Ганна. Больше счастья в каждый дом!*

Обнаруживаются яркие образы, а также «фирменный» подход к рекламе: *Наши Новый год. Макдональдс; Фрудоза – музыка твоего лета (реклама мороженого); Jacobs. Кофейня есть там, где Melicano.*

Признается высокое качество отечественной продукции: *Белвест - мой бренд, мой стиль; ЛюбиМОЕ молоко. Глубокский молочно- консервный комбинат; Богатырский перекус. Славянский мясокомбинат. Зроблена ў Беларусі; Минское молоко. Любимая марка с 1929 года.*

Очевидна направленность современной рекламы на формирование патриотических чувств: *Мой Витебск! ; Отражение вашего города. Портал vitebsk.by; Досаафовыцы – патриоты страны; Мы приручили стихию! Ветроэнергия Беларуси. Чистая окружающая среда.*

Наблюдается достаточно широкое употребление белорусского языка: *Хлеб– тое, што нас аб'ядноўвае; Віцебск... Прыгажосць заўсёды побач; Асалода чытання. Міністэрства інфармацыі РБ. Саюз друкараў і распаўсюджвальнікаў друку; Samsung Galaxy 59-59+. Камера. Створана нанова; Простые рэчы – аграэкатурызм даступны кожнаму! Осуществляются попытки популяризировать родной язык посредством рекламных щитов: *Ма - ма = мо - ва? Любиш маму?; Мае першае слова – сябр. Якім будзе твое першае слова на роднай мове?**

Во всяком рекламном тексте сосуществуют разнообразные языковые средства, а также рисунки и графические приемы, которые порождают экспрессивное многоголосие, сливающееся в хорошей рекламе в своеобразную мелодию. Между тем, в конкретной ситуации порождения и восприятия рекламы экспрессивной может стать любая единица, тесно взаимодействующая с другими языковыми и невербальными знаками.

На важность слов и устойчивых сочетаний в рекламных текстах указывают многие лингвисты [1–7]. Проанализируем, как авторы эффективной рекламы, размещенной на рекламных щитах, используют системные свойства слова, а также его сочетаемостные возможности.

Рекламисты выделяют графически тематические, ключевые, контекстуальные слова, по-разному связанные с денотатом рекламы.

Тематические слова выражают основную тему или идею рекламы: *Invitro. Медицинские анализы. более 1000 лабораторных исследований; Осложнения артериальной гипертензии ... Если ваше давление выше 140/90– обратитесь к врачу. Санитарно-эпидемиологическая служба.* Функция ключевых слов состоит в установлении ассоциативных связей между уникальным торговым предложением товара и его имиджем. В качестве ключевых используются, как правило, положительно оценочные слова и слова с повышенной эмоциональной, или рекламной, ценностью. В качестве оценочных клише чаще всего употребляются прилагательные «доступный», «первый», «надежный», «вкусный», «удобный», «специальный», «большой», «качественный», «новый», «экономный» и др. Сами ключевые слова не имеют экспрессивной окраски, но благодаря своей семантике создают в контексте эффект положительной оценки: *Kitkat senses. Оцени новые вкусы; Пятый элемент. Покупаем подарки выгодно; Завораживающая*

новинка. Айфоны Samsung. Термин «контекстуальные слова» используется для обозначения слов, вызывающих прямые ассоциации с объектом рекламы (они рассказывают о применении продукта, его составе, форме, процессе воздействия, использования, сопутствующих предметах, ситуации). При этом каждую рекламную сферу характеризует свой набор лексики, т.е. рекламный словарь привязан к типу продукции или ожидаемому эффекту и проявляет тенденцию к стереотипизации: *СХМ. Бетон. Щебень. Песок.*

Использование многозначности слов и словосочетаний – показательная черта языка рекламы, которая привлекает интерес к тексту, создает комическую ситуацию и двусмысленность в прочтении.

Одна из стилеобразующих черт рекламы – языковые игры, которые как бы пробуждают в слове «уснувшие смыслы», обостряя человеческое восприятие. В рекламе шоколада отечественного производства «План Б» обыгрывается словесный товарный знак – центральный смысловой компонент рекламного сообщения, своего рода рекламный носитель, информирующий о товаре и привлекающий к его покупке: *На все случаи жизни есть... План Б.*

Достаточно частотна в рекламе семантическая трансформация слова, выполняющая характерологическую функцию и отличающаяся экспрессивностью: *Лови снежную рассрочку! Пятый элемент.* Рекламный слоган банка *Успей взять кредит по вкусной ставке ВТБ. Кредит «Вкусенький»* информацию о процентной ставке изображает в виде долек апельсина. Мы наблюдаем использование эффекта синестезии, ориентированного на подключение в восприятие рекламы вкусовых ощущений. Кроме того, в данном, как и в предыдущем, примерах, необычная коммуникативная роль разрушает традиционное употребление лексем «вкусный» и «снежный».

Существует множество языковых приемов, с помощью которых слоган рекламы (девиз, лозунг) – спрессованная до формулы суть рекламной концепции – может превратиться в действенный инструмент воздействия на реципиента. Рекламисты активно обращаются к использованию эмоционально окрашенных слов и выражений, приемам, обыгрывающим имя торговой марки, иконическому воплощению заложенной в девиз рекламной идеи: *#Научи своих близких покупать билеты в театр, не выходя из дома.*

Исследователь языка белорусской рекламы И.И. Новосельцева указывает на активное обновление семантики и структуры прецедентных высказываний в рекламных слоганах, что придает им яркую стилистическую значимость и экспрессивную акцентуацию[4]: *Завтрак съешь сам. Да поне.*

Заинтриговать получателя рекламы может неожиданный контекст, игра слов, параллелизм, метафора, акцентирование графическими средствами и др.: *Забудьте о старом. Тариф “Новый” Велком; Burger – king. Цена – огонь! ; Марко. Кожны крок як узлет.*

Широкое функционирование в рекламе получает разговорная лексика, жаргонные и просторечные слова, являющиеся экспрессивно-стилистическим средством интимизации, сближения с адресатом: *Родителей бесит, что ходишь к друзьям? Пусть друзья живут у тебя. Burning Black. Дружи по-черному!*

Целостность образа рекламируемого продукта создается грамотным использованием художественных средств и приемов. Самыми распространенными являются стандартные риторические фигуры – метафоры, гиперболы, олицетворения, сравнения, повторы, антитезы: *Все просто! С Мясковит все просто и вкусно!* Такие риторические явления, как разноуровневые повторы, параллелизмы, а также рифма и стихотворный размер вносят в текст рекламы дополнительную регулярность: *Твои билеты в яркое лето. II европейские игры 2019 г.*

Рекламный текст – строго организованная и состоящая из множества разноуровневых единиц языка и невербальных знаков коммуникативная структура, не сводимая к «линейному» речевому сообщению. Наше исследование показало, что тексты рекламы на билбордах отличаются краткостью, образностью, запоминаемостью, Подобный эф-

факт достигается за счёт использования языковых средств, художественных приемов, паралингвистических компонентов.

Таким образом, наружная реклама формирует неустраняемое городское рекламно-информационное пространство. Горожан на улицах окружают щиты, вывески, плакаты, указатели, перетяжки, наклейки. Бигборды – это эффективный, доступный и востребованный вид наружной рекламы. Они привлекают внимание потенциальных потребителей и поражают смелыми и красочными образами. Анализ языка рекламы на современном этапе, выявление механизмов ее воздействия, определение комплекса языковых, в том числе и лексических, средств и приемов создания сообщений рекламы может способствовать делу продвижения отечественного рекламного продукта.

Литература

1. Бердышев, С.Н. Эффективная наружная реклама / С. Н. Бердышев. – М.: Дашков и Ко, 2010. – 132 с.
2. Бурова, Н.Е. Кому адресована уличная реклама? / Н. Е. Бурова // Русский язык. – 2007. – № 7. – С. 46 – 48.
3. Имшинецкая, И. Креатив в рекламе / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychologiya.com.ua/psixologiya-reklamy/2192-imshineczkaya-i-kreativ-v-reklame.html> (дата обращения: 21.12.2018).
4. Новосельцева, И.И. Особенности функционирования прецедентных высказываний в языке белорусской рекламы / И. И. Новосельцева // Universum: Филология и искусствоведение : электрон. научн. журн. – 2016. – № 9(31). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/3653> (дата обращения: 20.01.2019).
5. Портал о рекламе [Электронный ресурс] / Наружная реклама. Экскурс в историю. Электронный ресурс.– Режим доступа: <http://www.bcm.ru/parts/1631>. – Дата доступа: 15.12.2018.
6. Скопин, А. А., Разработка и технологии производства рекламного продукта: учебно-методическое пособие / А. А. Скопин. – Ярославль, «Ремдер», 2009 – 118 с.
7. Cook, G. The Language of advertising / G. Cook. – London ; New York : Routledge, 2008. – 397 p.

О. I. Vorobyova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: olhav@rambler.ru

Lexical means of representing Vitebsk billboard advertising

Key words: advertising, billboards, language tools, lexical means, expressiveness, effect of communication.

The tendencies of the development of advertising on Vitebsk billboards are shown, the mechanism of advertising impact is presented, a set of lexical strategies to create effective billboard advertising is revealed in the article. The study showed that the texts of advertising on billboards are short, figurative, memorable. This effect is achieved through the use of language, including lexical tools, artistic techniques, paralinguistic components.

УДК 81'242'37: 371.33

Н. Л. Дружина

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: natalia.druzhina@mail.ru

Дискурс и семантическое поле в лингвистических исследованиях

Ключевые слова: дискурс, семантическое поле, родной язык, семья, универсальные и идиоэтнические характеристики семьи.

В статье рассматриваются те структуры знания, которые объективируются в лингвистике с помощью слова «дискурс»; обоснована необходимость анализа единиц

семантического поля в различных типах дискурса. Внимание к данным терминам вызвано тем, что язык и культура требуют для их наиболее полного познания и осмысления комбинации различных лингвистических методов.

Важной задачей языковедческой науки на любом этапе ее развития является осмысление того, каким образом осуществляется «вторжение родного языка в мышление и деяния его носителей [2, 163]. Обращение к проблеме взаимосвязи понятий «семантическое поле» и «дискурс» с позиций лингвистического детерминизма базируется на философско-лингвистических идеях об особой роли родного языка в формировании картины мира и отражении культурно маркированных понятий.

Проблематика национально-специфичного своеобразия семантических полей, формирующих лексическую систему языка, в настоящее время является предметом исследования многих лингвистов. Важная опора предпринимаемого нами анализа семантического поля – понятийная категория «дискурс», поскольку дискурсивное восприятие исследуемого нами феномена «семья» в русской, белорусской и немецкой лингвокультурах имеет свою специфику.

Цель нашего исследования – рассмотреть основные теоретические подходы к определению понятия «дискурс»; обосновать взаимодействие лингвистических категорий «дискурс» и «семантическое поле»; выявить дискурсивную специфику восприятия семьи в русской, белорусской и немецкой лингвокультурах.

Обращение к проблеме дискурса во взаимосвязи с семантическим полем не является случайным, поскольку дискурс как лингвистическая категория и полевой метод исследования лексики находятся в отношениях взаимодополнения. Анализ и моделирование семантического поля только на основании данных лексикографических источников не будет полным, поскольку словарное толкование «не способно объяснить всех реальных применений слова» [10, 235]. Словарный состав языка находится в непрерывном движении, поэтому составители словарей не в состоянии зафиксировать все новые коннотации, тенденции метафорических и метонимических переносов, ассоциации носителей языка и т. д., т. е. результаты процесса, в которое вовлекается слово при описании изменяющейся действительности. Таким образом, необходимость обращения к дискурсу для исследования семантического поля является очевидной.

Обратимся к рассмотрению основных теоретических подходов к определению понятия «дискурс». Итак, термин «дискурс» – одно из ключевых понятий лингвистики, его анализ представляет несомненный теоретический и практический интерес. Однако следует отметить также, что дискурс относится к числу самых неоднозначно трактуемых понятий современного языкознания.

Теория дискурса восходит к античной риторике, но оформляться в самостоятельную область исследования она начала в 60-х годах XX века. У истоков исследования дискурса находились такие зарубежные ученые, как З. Харрис, Э. Бенвенист, Т. ван Дейк, П. Серио; проблема дискурса разрабатывалась в трудах отечественных ученых – Н. Д. Арутюновой, В. И. Карасика, Ю. С. Степанова и др.

Термин «дискурс» допускает множество научных интерпретаций. Например, П. Серио рассматривает дискурс как: 1) эквивалент понятия «речь» в сосюрсовском смысле, т. е. любое конкретное высказывание; 2) единицу, по размеру превосходящую фразу, высказывание в глобальном смысле; 3) воздействие высказывания на его получателя и его внесение в «высказывательную» ситуацию; 4) беседу, рассматриваемую как основной тип высказывания; 5) речь, присваиваемую говорящим, в противоположность «повествованию», которое разворачивается без эксплицитного вмешательства субъекта высказывания; 6) речь (*langue discours*); 7) систему ограничений, которые накладываются на неограниченное число высказываний в силу определенной социальной

или идеологической позиции; 8) высказывание, рассматриваемое с точки зрения дискурсного механизма, который им управляет [7, 26 – 27].

Энциклопедические источники предоставляют трактовку дискурса, основанную на определении термина посредством таких понятий, как текст, речь. Так, дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [1, 136 – 137].

Согласимся с Е. С. Кубряковой, которая полагает, что «за термином «дискурс» сегодня стоит такая разветвленная структура знания, неизменными компонентами которой уже являются знания о речи и речевой деятельности, о том, что ее источником могут являться и одно лицо, и два, и еще гораздо большее количество участников, что она может и должна рассматриваться во всех социо-, культурно- и личностно-обусловленных прагматических условиях ее порождения, по ходу ее протекания, проявляя зависимость от указанных факторов, а также, что по мере осуществления речи строится за счет определенным образом выбираемых языковых средств новая данность, выражающая интенции ее отправителя и оказывающая воздействие на других участников коммуникативного акта, а также отражающая и порождающая особый мир (ментальное образование), могущий быть репрезентированным в виде текста» [4, с. 125].

Дискурс понимается также как «запечатленный в вербальных и невербальных знаках процесс социального взаимодействия людей» [6, 13].

По мнению В. И. Карасика, «дискурс представляет собой явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, остающимся в «сухом остатке» общения, с другой стороны» [3, 231].

Ю. С. Степанов считает, что дискурс – это «язык в языке», но представленный в виде особой социальной данности ... Это «возможный (альтернативный) мир» [8, 44].

Несмотря на отсутствие единства во взглядах ученых на сущность понятия «дискурс», многих исследователей дискурса объединяют следующие основные посылки: выход за пределы текста, учет внелингвистических факторов в процессе коммуникации, ориентация на социальное в языке.

Классификации дискурса, имеющиеся в арсенале современной лингвистической науки, в качестве отправной точки учитывают такие критерии, как сфера функционирования, принадлежность индивидуальному или коллективному субъекту, функция деятельности и др. Например, в зависимости от сферы функционирования выделяют научный, юридический, политический, педагогический, военный дискурсы.

Широко известна в лингвистике классификация В. И. Карасика, в которой, противопоставляя индивидуальный и коллективный субъекты, исследователь выделяет следующие типы дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный). В первом случае говорящий выступает как «личность во всем многообразии личностных характеристик». Во втором случае говорящий выступает как представитель определенного социального института, также «статусно-ориентированным является и общение незнакомых или малознакомых людей, например, вопросы к незнакомым людям о времени или о местонахождении какого-либо учреждения» [3, 239].

В. Е. Чернявская, суммировав различные точки зрения на сущность дискурса в отечественном и зарубежном языкознании, сводит их к двум основным типам: 1) «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном

коммуникативном пространстве» и 2) «совокупность тематически соотнесенных текстов» [9, 14, 16].

Концепция понимания дискурса в нашем исследовании складывается из содержательных характеристик данного понятия, предложенных Н. Д. Арутюновой, В. И. Карасиком и др. Термин «дискурс» понимается нами как корпус текстов, концентрируемый вокруг некоторого опорного концепта, или культурной ценности. Итак, дискурс – совокупность письменных текстов, служащих формой овнешнения идей в определенной понятийной сфере, имеющей культурно-ценностную значимость.

Семантическое поле «семья» исследуется нами на материале текстов двух разных типов институционального дискурса – публицистического и педагогического. Анализ семантического поля на основании данных лексикографических источников не позволяет наблюдать процесс развития и функционирования единиц поля в полной мере. Обращение к текстам двух разных типов институционального дискурса, публицистическому и педагогическому, позволяет проследить особенности осмысления феномена «семья» и выявить нюансы значений лексемы, не отраженные в словарях. Современные публицистические и педагогические тексты, будучи обращенными к широкому кругу читателей, служат трансляторами ценностей культуры, оперативно фиксируют и вербализуют изменения, происходящие во всех без исключения сферах жизни, в том числе и в семейной.

Анализ семантического поля на материале публицистических и педагогических контекстов представляет несомненный интерес, поскольку контекст является средством семантической идентификации значений многозначной языковой единицы. По мнению Б. А. Плотникова, именно в «дистрибутивных свойствах слова реализуются как постоянные, так и переменные семантические признаки слова, ...отношение говорящего к используемой языковой единице и отношение ее к другим языковым единицам» [5, 39].

Следовательно, публицистические и педагогические контексты представляют собой репрезентативный материал для анализа семантического поля, ядром которого является культурно маркированное понятие «семья». Особенности содержательной структуры публицистических и педагогических контекстов обуславливают правомерность обращения к ним как к источникам языкового материала, поскольку масс-медиа и современная педагогическая наука наиболее лабильно отзываются на изменения в социальных институтах и общественной идеологии.

Исследование семантического поля «семья» в публицистическом дискурсе – это анализ фрагментов текстов из периодической печати, которые содержат информацию о брачно-семейных, партнерских и родственных отношениях. Данный тип дискурса не является жестко регламентированным и включает в себя элементы политического, научно-популярного, педагогического дискурсов, что позволяет составить наиболее полное представление об осмыслении понятия «семья» на высоком уровне абстракции.

В педагогическом дискурсе нами проанализирован комплекс мини-текстов дидактической разновидности педагогического дискурса, посвященный вопросам семьи и семейного воспитания. Следует отметить, что традиционно термин «педагогический дискурс» понимается как последовательность «интенций речевых действий в типовой ситуации социализации» [3, 266]. Под педагогическим дискурсом мы понимаем профессиональный педагогический диалог, представленный в специальной научно-практической литературе.

В ходе исследования нами установлены некоторые дискурсивные особенности восприятия семьи в русской, белорусской и немецкой лингвокультурах. Следует особо отметить, что содержательное наполнение понятия «семья» не статично, оно меняется, и наиболее активно эти изменения отражаются в средствах массовой информации и педагогических источниках, поскольку семья, ее формы и функции находятся в фокусе постоянного внимания журналистов и ученых.

Например, традиционная семья в славянской культуре остается в числе ключевых ценностей, ведь для русских и белорусов испокон веков свидетельством зрелости человека считалось создание им семьи, рождение детей. Тексты СМИ и педагогические контексты подтверждают информацию о том, что семья присутствует в числе базовых ценностей наравне с домом, детьми, здоровьем, любовью, работой.

Также специфическими особенностями семьи в русской и белорусской культурах являются относительно небольшая популярность таких форм семьи и брачно-семейных отношений, как гостевые браки, «гражданский брак», однополые союзы и другие альтернативные формы родственных отношений, которые в современном обществе относятся к разряду семейных, а также имеют более широкое распространение в немецкой культуре.

В отличие от русских и белорусов, немцы воспринимают семью как неоднозначную, дисгармоничную структуру, в которой равным образом присутствуют ценностная и антиценностная составляющие: ад, хаос, пессимизм, отсутствие порядка и т. п. В немецких контекстах в большей степени, чем в русских и белорусских, прослеживается также восприятие семьи как места выяснения отношений, соперничества, борьбы, эмоционального дискомфорта и т. п.; негативный образ семьи присутствует преимущественно в публицистических контекстах.

Для немецкого языка уникальным является описание семьи в рамках механистической метафоры, т. е. семья осмысливается как техническое устройство, машина, механизм: *die größte Sozialisierungsmaschine / величайшая машина социализации; Auslaufmodell / модель, снятая с производства.*

Специфической особенностью немецкого восприятия является представление о семье как сети (паутине): члены семьи выступают в качестве «ячеек», которые взаимосвязаны и в то же время автономны. Данная метафора имеет широкое хождение в современной немецкой культуре, применима к разным сферам человеческой жизни, в том числе к семейным отношениям. В немецкой публицистике широко дискутируется вопрос о проникновении сетевой метафоры в область человеческих взаимоотношений (*Netzwerk-Euphorie / эйфория сети*).

Первоначально метафора сети использовалась для характеристики технических объектов: железнодорожные сети и т. д.; в 30-е годы XX века метафора сети распространилась на сферу социальных и эмоциональных контактов: сеть знакомых, сеть родственников, сеть друзей и т. п. Широкоупотребительная в немецкой культуре метафора сети (паутины), используемая в контексте семейной организации, подчеркивает наряду с идеей целостности семейной структуры ее открытость, обособленность отдельных «ячеек», ориентацию на индивидуализм.

Таким образом, анализ семантического поля «семья» в разных типах дискурса позволяет выявить универсальные и идиоэтнические характеристики семьи в исследуемых лингвокультурах.

В заключение отметим, что дискурс является одним из самых сложных и неоднозначных понятий в лингвистике. Рассматриваемый термин допускает не только разные варианты произношения (с ударением на первом и втором слоге), но и большое количество научных интерпретаций. Дискурс изучается лингвистами в различных аспектах, например, в аспекте взаимосвязи и взаимодействия понятий «семантическое поле», «дискурс», «родной язык», что позволяет развивать целостную теорию дискурса, а также совершенствовать методы исследования семантики родственных и неродственных языков.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Яреца. – М. : Сов. энцикл., 1990. – С. 136 – 137.

2. Вайсгербер, Й. Л. Родной язык и формирование духа / Й. Л. Вайсгербер. – М. : Изд-во МГУ, 1993. – 232 с.
3. Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
4. Кубрякова, Е. С. В поисках сущности языка : Когнитивные исследования / Е. С. Кубрякова. – Ин-т языкознания РАН. – М. : Знак, 2012. – 208 с.
5. Плотников, Б. А. Основы семасиологии : учеб. пособие. для филол. фак. вузов / Б. А. Плотников ; под ред. А. Е. Супруна. – Минск : Вышэйш. шк., 1984. – 223 с.
6. Седов, К. Ф. Дискурс как суггестия : Иррациональное воздействие в межличностном общении / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2011. – 336 с.
7. Серио, П. Как читают тексты во Франции / П. Серио // Квадратура смысла : Французская школа анализа дискурса. – М. : Прогресс, 1999. – С. 12–53.
8. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца 20 века : сб. статей. – М. : Рос. гос. ун-т, 1995. – С. 35 – 73.
9. Чернявская, В. Е. Дискурс как объект лингвистических исследований / В. Е. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та экономики и финансов, 2001. – С. 11 – 22.
10. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка) / Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1973. – 280 с.

N. L. Druzhina

Vitebsk State University named after P. M. Masharov

e-mail: natalia.druzhina@mail.ru

Discourse and semantic field in linguistic research

Key words: discourse, semantic field, mother tongue, family, universal and idioethnic characteristics of a family.

The article reveals those structures of knowledge which are represented in linguistics with the help of the word discourse; the necessity of the analysis of the units of the semantic field in different types of discourse is justified. The interest to this terms is determined by the fact that language and culture demand the combinations of different linguistic methods for their better cognition and comprehension.

УДК 811.161.1; 821.161.1-1

И. А. Иванова

Московский государственный областной университет

e-mail: iai7691@mail.ru

Концептосфера «зарождение любви / первая любовь» как фрагмент концепта *любовь*

Ключевые слова: концепт «любовь», концептосфера, идиостиль, семантический множитель, языковая картина мира.

В статье раскрываются особенности идеостилья А. П. Чехова посредством анализа фрагмента концепта «любовь»; показана значимость исследуемой концептосферы для русской языковой картины мира и авторского стиля писателя; обоснована лексико-семантическая трансформация концепта в языке художественного произведения.

В любом глобальном и ценностном концепте можно выделить несколько составляющих данный лингвокультурный концепт фрагментов, или концептосфер. Особенностью русского концепта *любовь* является многоплановость языковых единиц его составляющих. Как отмечает ряд исследователей (например, Селиверстова О. Н., Степанов Ю. С. и др.), концепт *любовь* относится к каузативным концептам, то есть значительная часть

лексических средств его наполняющих является глаголами, причём глаголами со значением «попеременного сравнения», взаимного уподобления двух лиц [7, 282].

В то же время данный концепт относится к эмотивным концептам, описывающим чувства и эмоции человека, которые репрезентируются в языковой картине мира русского языка, как правило, именами (то есть существительными и прилагательными).

При его детальном анализе обращает на себя внимание способность концепта *любовь* распадаться на отдельные лексико-семантические пласты, которые характеризуют его временное протекание (например, в работе И. А. Ивановой: концептосфера «этапы любви»: зарождение – протекание – затухание / исчезновение [2]) или интенсивность проявления (так, в статье Ключниковой Л. В. рассматривается феномен *любви* в рамках макроконцепта «Проявления любви» реализующийся в виде треугольника Эрос (творчество) – любовь – сексуальность [3]).

В данной статье нам хотелось бы рассмотреть концептосферу «зарождение любви / первая любовь» как фрагмент глобального концепта *любовь*. Анализ данного лексического явления предполагается провести на языковом материале рассказа А. П. Чехова «Шуточка», поскольку в художественном тексте находят языковое воплощение семантические приращения и коннотации, составляющие ядро и периферийную зону концепта не только в языковой картине мира, но возникают индивидуальные (авторские) характеристики того или иного концепта, обогащающие и уточняющие лексико-семантическое наполнение изучаемого языкового феномена. Как отмечают многочисленные исследователи концептов русской языковой картины мира, «благодаря анализу литературных произведений, которые отражают мировидение различных авторов как языковых личностей, сложившихся в процессе социализации и потому подвластных стереотипам, но всё же неповторимых» [8, 6], представляется возможным уточнить и расширить понимание лексико-семантического наполнения концепта, его смысловой трансформации.

Следует отметить, что в русской языковой картине мира лексико-семантическое средства, составляющие ядро концептосферы «зарождение любви / первая любовь» представлены довольно скудно: это глаголы *влюбиться* (влюбиться – в 1-ом знач. ‘испытывать чувство влюблённости, т. е. страстного любовного влечения к кому-л.’ [1, 632]), *полюбить* (полюбить – во 2-ом знач. ‘почувствовать горячую сердечную склонность, влечение к лицу другого пола’; ◊ Полюбить на всю жизнь, с первого взгляда, в первый раз и т. п. [6, 1145 – 1146]), входящие в ядерную зону, и устойчивое словосочетание *первая любовь* (‘чувство любви, испытываемое впервые || о человеке, внушающим такое чувство’, по значению прилаг. *первый* – в 6-ом знач. ‘ранее не бывавший, впервые услышанный, испытанный и т.д.’ [5, 412]), находящееся в приядерной зоне русского концепта *любовь*.

Это находит своё отражение и в языке произведения А. П. Чехова «Шуточка» [9; далее текст произведения А. П. Чехова цитируется по этому источнику]. Анализ концепта *любовь* в других произведениях позволил выявить отличительную черту его идеостиля: при репрезентации исследуемого концепта писатель почти не использует языковые единицы ядерной и приядерной зоны: а именно, в тексте полностью отсутствуют или немногочисленны дериваты с корнем -люб- и языковые синонимы, содержащие семантический множитель ‘любить’. (Под семантическим множителем нами понимается наименьшая единица семного содержания, соотносимая с соответствующим ей элементом системы выражения в парадигматическом ряду, сходных языковых явлений.)

Язык художественного пространства рассказа строится подобным образом. Раскрытие глубинного смысла концепта *любовь* даётся имплицитно: через описание чувств и эмоций героев, через описания природы. Отбор языковых средств при этом производится из периферийной зоны концепта, в некоторых случаях можно говорить об авторских синонимах к дериватам ‘любовь’ и ‘любить’ и семантических приращениях с множителем ‘любовь’ к словам, которые не имеют в языковом сознании русского языка подобного лексико-семантического значения.

Сюжет рассказа хронологически разделён на две части: на воспоминания главного героя о его шутке над соседской барышней Наденькой в молодости и повествование о настоящих днях. При анализе языка произведения обращает на себя внимание то, что формами настоящего времени глаголов передаётся далёкое прошлое героев, а настоящий момент становится далёким прошлым. Такой приём позволяет автору подчеркнуть всю важность чувства зарождающейся любви и сложности эмоций, которые порождает первая любовь.

Итак, в первой части действие разворачивается во время катания главного героя (он же рассказчик) с барышней Наденькой на санках. Он уговаривает девушку скатиться с горы, и в то время как воздух *«ревёт, свистит в ушах, <...> хочет сорвать с плеч голову»* (с. 87), он тихо произносит: «Я люблю вас, Надя!» Этой, казалось бы, простой сценой зимней забавы А. П. Чехов очень точно описывает состояние человека при появлении любовного чувства, его зарождении. Вся символика, используемая при описании спуска с горы, направлена на то, чтобы как можно точно описать и передать эмоции героини от чувства первой любви, того чувства, которое для неё ещё неизвестно. Новое чувство мыслится героине как что-то опасное для жизни: *«всё пространство <...> до конца ледяной горы кажется ей страшной, неизмеримо глубокой пропастью»* (с. 87), *«...что же будет, если она рискнёт полететь в пропасть! Она умрёт, сойдёт с ума»* (с. 87). Как мы видим из этого небольшого описания душевного состояния Наденьки ею владеет непреодолимый страх, возможно, переходящий в ужас. Автор описывает эти эмоции очень кратко, но эмоционально ёмко: *«у неё замирает дух и прерывается дыхание»* (с. 87), героиня, уступая уговорам, садится в санки *«бледная, дрожащая»*.

Далее следует сам спуск с горы; это и процесс физического спуска на санках, и в то же время эмоционально насыщенная по переживаниям картина зарождения любви: А. П. Чехов очень точно подмечает и передаёт с помощью художественных средств смятённое состояние человека, его страх и растерянность: так в тексте подчёркивается стеснённость чувств дыхания и зрения (*«От напора ветра нет сил дышать»* (с. 87), *«Окружающие предметы сливаются в одну длинную, стремительно бегущую полосу»* (с. 87) – и так повторяется всякий раз, когда герои скатываются с горки). Весь эмоциональный накал чувств автор мастерски передаёт одним сравнением: *«Кажется, сам дьявол обхватил нас лапами и с рёвом тащит в ад»* (с. 87) – здесь положительное для русского языкового сознания понятие *любви* трансформируется в своём семантическом наполнении и таким образом уточняется лексико-семантическое значение исследуемой концептосферы в рамках идеостилия писателя.

Описание многократного повторения катания с горки, преодоления героиней своего страха служит языковой репрезентацией чувств, возникающих при первой любви, уточнения эмоционального состояния человека. Например, внизу горки Наденька заявляет, что не поедет во второй раз (*«Ни за что на свете! Я едва не умерла!»* (с. 88), её глаза широко раскрыты и полны ужаса. Здесь мы обнаруживаем особенность концептосферы «зарождение любви / первая любовь», которая фиксируется в языковой картине мира русского языка и служит языковым средством для передачи авторской идеи. Это связано с тем, что в данную концептосферу наполняют лексемы, имеющие в языке как положительную, так и отрицательную коннотацию, но внутри самой концептосферы они утрачивают негативную оценку. Например, чувства Наденьки от возникновения любви (то есть этап «зарождение любви») можно описать как отрицательные: *«Наденька... грустно <...> заглядывает мне в лицо», «ей неловко, страшно...»* (с. 88), потому что ей *«мешает радость»* (с. 88). Или быстрая смена настроения героини из-за того, что она не может понять слышит ли она слова признания или ей только кажется; тем более что, взглядываясь в лицо своего спутника, она видит не взаимность, а равнодушные: *«...вопросительно заглядывает мне в глаза... <...> а я стою возле неё, курю и внимательно рассматриваю свою перчатку»* (с. 88), *«Эта неизвестность беспокоит её, выводит из терпения. Бедная девочка <...> готова заплакать»* (с. 88) – здесь опи-

сываются такие чувства, как тайная надежда, тревога, предвкушение разгадки, предчувствие разочарования; номинации эмоций, входящих в анализируемую концептосферу, имплицитно представлены лексемами «неуверенность», «томление души», «страх», «ожидание смерти» (например, спускаясь с горки одна, без спутника, Наденька садится в санки «...с раскрытым от ужаса ртом, <...> закрывает глаза и, протившись навески с землёй, трогается с места» (с. 89).

В то же время в семантическом объёме исследуемой концептосферы заложено отрицательное осмысление говорящими чувства первой любви. Чувство радости от фразы «Я люблю вас, Надя!» становится главным смыслом в жизни девушки в этот период (положительная эмоция в данной концептосфере), но она привыкает к ней, «как к вину или морфию» (отрицательная эмоция, характеризующая ещё одну концептосферу глобального концепта *любовь* – «любовь – болезнь»). Это, пожалуй, находит подтверждение и в использовании А. П. Чеховым в рассказе излюбленного приёма – кольцевой композиции. Несколько раз Наденька преодолевает свой страх и спускается с горки, чтобы раз за разом слышать слова: «Я люблю вас, Наденька!» Как нам кажется, здесь заложена глубокая символика понятия «первая любовь»: страх перед спуском с горки – страх от нового, ещё неизвестного чувства, шум вихря, в котором звучит признание – вихрь эмоций, мука от неизвестности (кто произносит слова: герой или ветер?) – радость от того, что эти слова вновь услышаны. Наденька больна новым чувством, оно не приносит ей прежнюю радость; но от эмоционального напряжения «ей, по-видимому, уже всё равно; из какого сосуда ни пить – всё равно, лишь бы быть пьяным» (с. 89).

Необходимо также обратить внимание на символику ветра в данном произведении. В начале рассказа он приобретает антропоморфные черты: главный герой прячется за рёвом ветра, когда делает шуточное признание в любви, поэтому «...подозреваются двое: я и ветер» (с. 89), далее – перед своим отъездом в Петербург герой заглядывает через забор во двор дома Наденьки: он видит её «бледное, унылое лицо», устремлённый «печальный, тоскующий взор...» (с. 90), от дующего в лицо ветра она становится ещё более грустной, потому что нет больше слов любви, нет восторга от тайной надежды на продолжение нового чувства.

Затем ветер становится символом радости от впервые зародившейся любви, ощущения счастья, которое героиня сохраняет на всю жизнь. Находим данную трактовку в описании сцены, когда, увидев её плачущей в холодном весеннем саду, главный герой, дождавшись порыва ветра, ещё раз произносит вполголоса: «Я люблю вас, Надя!» – и эти слова совершенно преображают девушку: она «улыбается во всё лицо и протягивает навстречу ветру руки, радостная, счастливая, такая красивая» (с. 90), и в заключительной части рассказа, где повествование перенесено на много лет вперёд: героиня стала женой и матерью, загадка признания так и осталась загадкой (и героиня уже не стремится её разгадать), но то время, когда они вместе ходили на горку и когда ветер доносил желанные слова, самое счастливое, «самое трогательное и прекрасное воспоминание в жизни» (с. 90).

Таким образом, рассмотрев концептосферу «зарождение любви / первая любовь» в рассказе А. П. Чехова «Шуточка», можно сделать следующий вывод: анализ составляющих идиостиль писателя концептов и их фрагментов с точки зрения лингвоэстетического аспекта ведёт к осмыслению роли языковых средств родного языка в художественных произведениях и их смысловой трансформации в текстах различной жанровой принадлежности; способствует обогащению языковой картины мира языка в целом через проникновение авторских смысловых приращений к семантике общезыковых понятий и единиц (например, в языковом сознании русского языка в концептосфере «первая любовь» на ядерном уровне употребления присутствует сема 'страх, беспокойство', но сравнение этого чувства с дьяволом, страшной пропастью, казнью мы встретим только на периферии понятия, в языке авторского стиля).

Литература

1. Большой академический словарь русского языка / РАН. Ин-т рус. яз.; Гл. ред. К. С. Горбачевич, А. С. Герд. – М.-СПб. : Наука, 2003 – 2017. – Т. 1 – 24 (издание продолжается). – Т. 2, 2005.
 2. Иванова, И. А. Концептосфера «этапы любви» (на языковом материале романа, М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени») / И. А. Иванова // «Русский язык и литература : история и современность» (вып. II). Сборник научных статей. – М. : МГОУ, 2015. – 423 с. – С. 298 – 305.
 3. Ключникова, Л. В. Концепт «Проявления любви» / Л. В. Ключникова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2010. – № 1. – С. 78 – 81.
 4. Селиверстова, О. Н. Модели типа «X любит Y-а» // Семантические типы предикатов / под ред. О. Н. Селиверстовой. – М., 1982. – С. 139 – 146.
 5. Словарь современного русского языка литературного языка: в 17 т. // АН СССР. Ин-т рус. яз. – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1950 – 1964. – Т. 9, 1959.
 6. Словарь современного русского языка литературного языка: в 17 т. // АН СССР. Ин-т рус. яз. – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1950 – 1964. – Т. 10, 1960.
 7. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М., 1997.
 8. Фрагмент русской языковой картины мира «Жизнь женщины»: коллективная монография / под ред. В. В. Леденёвой. – М. : Изд-во МГОУ, 2013. – 236 с.
- Источники
9. Чехов, А. П. Рассказы / А. П. Чехов. – Л. : «Художественная литература», 1978. – 384 с.

I. A. Ivanova

Moscow State Regional University
e-mail: iai7691@mail.ru

Conceptosphere «the origin of love / first love» as a fragment of the concept of love

Key words: concept «love», conceptual sphere, idiosyle, semantic multiplier, language picture of the world.

The article reveals the features of Chekhov's ideostyle by analyzing the fragment of the concept "love"; shows the importance of the studied concept sphere for the Russian language picture of the world And the author's style of the writer; substantiates the lexical-semantic transformation of the concept in the language of the work of art.

УДК 811.161.1'23'374

А. В. Ковалёва

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: kovalyova.anna2012@yandex.by

Номинация «восхищение» в русской языковой картине мира (на материале толковых словарей и Национального корпуса русского языка)

Ключевые слова: лексикология, лексикография, лингвокультурология, эмоции, языковая картина мира.

В статье эмоция “восхищение” рассматривается в лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах; делается попытка на материале авторитетных русскоязычных толковых словарей и Национального корпуса русского языка проанализировать данную номинацию в контексте её семантики и сочетаемости; проследить динамику развития системы значений, а также употребительности, и определить её место в русской языковой картине мира.

В настоящее время разноаспектное изучение эмоций и чувств приобретает особую актуальность: во-первых, в связи с возрастанием роли антропоцентризма как приоритета в развитии науки второй половины XX века. Во-вторых, данные явления представляются

«чрезвычайно резистентными к попыткам их определить» [6, 512]. Эти предпосылки привели к тому, что эмоции стали объектом междисциплинарного исследования; в настоящее время их изучением занимается не только психология, но и ряд других наук: биология и физиология, философия, криминалистика, а также лингвистика.

В лингвистике эмоции рассматривались учёными (Ю. Д. Апресян, Л. Г. Бабенко, В. И. Шаховской и др.) в различных аспектах. Так, Ю. Д. Апресян в одной из своих работ [2], исследуя структурные отношения в лексике, в том числе и лексику эмоций, разграничивает две основные лексические группы, связанные с их обозначением: **лексику эмоций** (понятия об эмоциях, их объективация в языке) – например: «страх», «ярость», «удовольствие», «отвратительный»; и **эмоциональную лексику** (слова, используемые для выражения эмоций в речи): «другок», «ненаглядный», «голубчик», «миленький». Л. Г. Бабенко, анализируя различные проблемы и аспекты изучения эмоций в языке, упоминает их связь с языковой картиной мира (далее – ЯКМ) и подчёркивает, что «язык не есть зеркальное отражение мира, поэтому... мир эмоций и набор языковых средств, их отображающих не может полностью совпадать» [3, 8], и даже допуская существование универсальных для всех народов эмоций, нельзя отрицать того, что структура эмоциональной лексики имеет национальную специфику, «так как отражение эмоций в каждом языке самобытно» [3, 9].

Нас в данном исследовании интересует лингвистический и лингвокультурологический аспекты словесного оформления эмоции – номинации одного из эмоциональных состояний человека – «восхищения». Для этой цели привлечены авторитетные толковые словари, а также Национальный корпус русского языка, используя которые, мы проанализируем динамику развития её системы значений, а также употребительности, и поймём, какое место занимает данное понятие в русской ЯКМ. Однако прежде остановимся на психологической трактовке рассматриваемой эмоции: в первую очередь с целью более точного понимания «природы» данной эмоции и её специфики, а также в силу того, что изучение эмоций, несмотря на его междисциплинарный характер, берёт своё начало именно в этой науке.

С. Л. Рубинштейн, авторитетный советский психолог и философ, автор фундаментальных учебников по психологии, выделяя три уровня в многообразных проявлениях эмоциональной сферы личности, относил «восхищение каким-либо предметом» к предметным чувствам (эмоциям); основными характеристиками данной категории, по его мнению, являются предметная направленность и осознание человеком «причины эмоционального переживания» [8, 23]. Заслуживающими внимания являются также следующие определения восхищения: «чувство радостного удовлетворения, состояние очарованности, восторг» [11], «состояние высшего удовлетворения, восторженное состояние, неистовая радость» [12], «социальная эмоция, вызываемая одобрением людей, демонстрирующих свой талант или умения, превосходящие общепринятые стандарты» [1, 107]. Все перечисленные трактовки, акцентируя внимание на разных аспектах понятия «восхищение» (чувство, состояние, социальная эмоция), указывают на неоднозначность и спорность, сложившуюся в психологическом осмыслении данного явления.

Для анализа лингвистического истолкования исследуемой номинации обратимся сперва к авторитетным русскоязычным толковым словарям.

Номинация «восхищение» упоминается ещё в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля, в одном из фундаментальных трудов русской филологической и лексикографической мысли, в основе которого лежит живой народный язык, с включением лексики письменной и устной речи XIX века. В нём находим лексему «восхищать», имеющую несколько значений. Первым является «*похищать, выхватывать, уносить, уводить силою; увлечь в высоту*» [7, 252], а вторым «*возносить кого духомъ, приводит въ восторженное состояніе, въ восторгъ, восхищенье; радо-*

вать, утѣшать въ высшей степени» [7, 252]. Анализируя данные толкования, можно увидеть, что ранее понятию «восхищать» было присуще значение, отсутствующее в системе современного русского языка: на первых порах оно использовалось для выражения идеи «похищения» и лишь затем приобрело более привычное нам значение «восторженного состояния». В качестве иллюстративного материала к первому значению В. И. Даль приводит устаревшее выражение «*восхищать у кого силу*», имеющее значение «*одолевать, побѣждать кого*» [7, 252]. В словарной статье находим также ряд однокоренных слов: восхищенный, восхищенье, восхитительный, восхитительность и т.п. Согласно В. И. Далю интересующее нас понятие «восхищенье» наиболее часто употребляется в значении «*дѣйств. и сост. ... болѣе употрб. въ значн. восторга, неистойой радости*» [7, 252] (как видим значение «похищения» уже утрачено). Довольно примечательным является также наличие такого понятия, как «восхититель» (утраченном в современном русском языке), имеющим значение «*похититель, хищникъ, тать, воръ*», а также «*приводящий въ восхищенье, въ восторгъ*» [7, 252].

Таким образом, номинация «восхищенье» в соответствии со словарём В. И. Даля является действием и состоянием, которому присущи такие характеристики, как «вознесение духа», «восторг», «неистовая радость» и т.п.; однако начало своё данное понятие берёт в глаголе «восхищать», связанному, прежде всего, с идеей «похищения», порой предполагающего применение силы.

Для того, чтобы проследить динамику развития системы значений анализируемой номинации, следует обратиться к более поздним по времени появления толковым словарям. Таковым является «Словарь русского языка» (далее – СРЯ) С. И. Ожегова, который по праву причисляется к одним из самых авторитетных толковых словарей. Мы обратимся к его 24-му изданию, воспроизводящему «последнее пожизненное издание словаря с минимальной конъюнктурной правкой» [10, 6], которое, в свою очередь, вышло в свет в 1960-м году и содержало необходимую, употребительную в литературном языке лексику. В данном словаре лексема «восхищение» размещается отдельной, довольно небольшой по объёму, словарной статьёй и трактуется следующим образом: «*высшее удовлетворение, восторг*» [10, 125]. Таким образом, видим, что для объяснения значения данного слова С. И. Ожегов не прибегает к таким понятиям, как «состояние», «эмоция» и т.п., а подбирает синонимичные выражения и слова, являющиеся номинациями иных эмоциональных состояний. Сопоставляя же словарную статью из словаря В. И. Даля с данной статьёй, следует отметить, что такая отличительная черта восхищения, как «неистовая радость», была заменена «высшим удовлетворением»; значение же «восторга» сохранилось. В СРЯ представлены также сочетаемостные возможности лексем «восхищение»: в качестве иллюстративного материала находим словосочетание «*прийти в восхищение от чего-либо*», наличие которого может свидетельствовать о более «укрепившихся позициях» данной номинации в русской ЯКМ. Все однокоренные слова (восхищать, восхитительный, восхитить, восхититься) С. И. Ожегов размещает в отдельных словарных статьях.

Для анализа дальнейшего процесса развития системы значений исследуемой номинации следует обратиться к какому-нибудь современному источнику. В связи с чем мы решили привлечь «Большой академический словарь» (далее – БАС), являющийся «самым значительным по объёму нормативной лексики словарём русского языка» [4, 3], в котором собрано и объяснено более 150 000 слов классического и нового периодов, включая начало XXI века. В словарной статье с заголовочным словом «восхищение» находим одно значение: «*высшая степень проявления радости, удовлетворения кем-, чем-л.; восторгъ*» [5, 184]. В БАС, по сравнению с предыдущими толковыми словарями, представлен довольно обширный иллюстративный материал. Так, для показа сочетаемости следом приводится словосочетание «*смотреть с восхищением*», а также

цитаты из небезызвестного романа Л. Н. Толстого «Война и мир» («Войдя по ступенькам входа на курган, Пьер взглянул впереди себя и замер от восхищения перед красотою зрелища») и из повести Э. Г. Казакевича «Звезда» («[Мамочкин] слушал разговор со смешанным чувством восхищения и зависти») [5, 184]. Следует обратить внимание, что в литературном источнике «восхищение» приобрело иную коннотацию: так, Э. Г. Казакевич называет «восхищение» чувством. В качестве типичных словосочетаний приводятся также «быть в восхищении» («Алексей был в восхищении, целый день думал он о своей знакомке; ночью образ смуглой красавицы и во сне преследовал его воображение») «приходить в восхищение от» («Она приходила в восхищение от каждой хорошенькой блондинки»), «выражать восхищение» («Все находили, что она красавица, и открыто выражали восхищение»), «приводить в восхищение» («Стихотворения г. А. Коптева привели меня в чрезвычайное восхищение») [3, 184].

Таким образом, анализируя толкование исследуемой номинации по БАС, можно прийти к выводу, что восхищение – это не самостоятельная эмоция, а лишь некоторая степень одной из базовых – радости, а также удовлетворения. И, если принимать во внимание толкования номинации в двух вышеупомянутых словарях, то можно отметить, что значение «восторга» сохранилось. Приводимый в данном словаре иллюстративный материал даёт более исчерпывающее представление о сочетаемостных возможностях данной лексемы и более полно раскрывает значение данной номинации, порой придавая ему некоторые оттенки (восхищение-чувство по Э. Г. Казакевичу).

Для получения более полного представления о месте номинации «восхищение» в русской ЯКМ обратимся к «Национальному корпусу русского языка» (далее – НКРЯ), предназначенному для «обеспечения научных исследований лексики и грамматики языка, а также тонких, но непрерывных процессов языковых изменений, происходящих в языке на протяжении сравнительно небольших периодов», а также для «предоставления всевозможных справок, относящихся к указанным областям (лексика, грамматика, акцентология, история языка)» [9]. Особенностью НКРЯ является также то, что сюда включены как прозаические оригинальные тексты, представляющие русский литературный язык, так и переводные сочинения, поэтические тексты, а также тексты, представляющие нелитературные формы современного русского языка.

Согласно НКРЯ слово «восхищение» представлено в 1276 документах, и число его вхождений равняется 1812. Причём, в художественных текстах оно представлено реже нежели в нехудожественных (528 документов и 814 вхождений против 744 документа и 992 вхождения соответственно). По НКРЯ номинация «восхищение» употребляется чаще всего в таких словосочетаниях, как «восхищение кем-л., чем-л.» («Любовь к актёру – это восхищение абсолютно свободным человеком», «То не было восхищение гармоническим согласием северного пространства с западной регулярностью, а было печальное осознание дряхлости Города»); «выражать/ высказывать восхищение» («Хочешь, к примеру, выразить своё восхищение кем-нибудь»); «вызывать восхищение» («8 из 11 точных трехочковых попаданий лучшего российского снайпера, серия из четырёх кряду во второй четверти, надломили сопротивлявшийся в первой четверти «Проком» и вызвали неподдельное восхищение неполных трибун»); «привести в восхищение» («Эта поэтическая инверсия – «птичий шеврон» – привела нас в восхищение») и т.п. «Восхищение» определяется в большинстве случаев такими прилагательными, как «неподдельный», «сердечный», «жаркий», «безграничный», «искренний» и т.п.

Кроме того, если мы обратимся к разделу «распределение по годам», то увидим, что анализируемая номинация характеризуется неустойчивостью употребления: резкие подъёмы сменялись резкими спадами; использовалась она преимущественно в начале XIX века (в 1808, например, показатель частоты на миллион словоформ приравнялся к 12.09813), затем этот показатель пошёл на спад (в 1810 – 5.64573, но самая низкая частота

употребления наблюдалась в 1864 – 1.35105); небольшой подъём наблюдаем в период с 1920 по 2000 годы (1963 характеризуется наиболее высоким показателем – 10.48212). Что касается начала XXI века, то он характеризуется постепенным спадом в частоте употребления номинации «восхищение»: в 2016 году показатель составил всего 5.801.

Таким образом, собранный в НКРЯ материал, в силу своего объёма, несколько расширяет представление о месте номинации «восхищение» в русской ЯКМ: так появились дополнительные сведения о её сочетаемости и «поведении» в различных типах текстов (нами был приведён ряд наиболее часто встречаемых словосочетаний). Появилось также понятие о частотности употребления лексемы (этот показатель отсутствовал в использованных нами толковых словарях). В соответствии с НКРЯ в настоящее время данная номинация характеризуется не очень высоким уровнем частоты употребления (для сравнения приведём аналогичный показатель номинации «стол» – около 845230.02 в 2014 году).

Проведённый нами анализ позволяет сделать вывод о месте номинации «восхищение» в русской ЯКМ. Материал толковых словарей, использованных нами в данном исследовании, свидетельствует о динамике исследуемой номинации в русской ЯКМ, развитии системы её значений: вместе с эволюцией картины мира она прошла путь от понимания её в качестве «состояния восторга, неистовой радости» (В. И. Даль), через «высшее удовлетворение, восторг» (С. И. Ожегов), до «высшей степени радости» (БАС). Сфера её употребления также расширилась: заметно возросли сочетаемостные возможности данной лексемы, появился ряд устойчивых словосочетаний. Однако, как показал НКРЯ, в настоящее время частотность употребления данного слова идёт на спад.

Однако касательно номинации «восхищение» ещё остаётся ряд нерешённых вопросов и перспективы дальнейшего исследования видятся в более подробном изучении данной номинации в контексте русской ЯКМ (в частности с привлечением художественных и нехудожественных текстов), а также в анализе места данной номинации в английской ЯКМ и последующем сопоставлении фрагментов двух картин мира.

Литература

1. Algoe, S. B. Witnessing excellence in action: The 'other-praising' emotions of elevation, gratitude, and admiration / S. B. Algoe, J. Haidt // *The journal of positive psychology*, 4(2). – 2009. – P. 105 – 127.
2. Апресян, Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // *Вопросы языкознания*. 1995. № 1. С. 37 – 67.
3. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л. Г. Бабенко. – Свердловск : Из-во Урал. ун-та, 1989. – 184 с.
4. Большой академический словарь русского языка / Российская академия наук, Институт лингвистических исследований ; [главный редактор А. С. Герд] : Т. 1. : – Москва : Санкт-Петербург : Наука, 2016 – А -- Бишь / [редакторы тома : Л. И. Балахонова и др.]. – 2016. – 662 с.
5. Большой академический словарь русского языка / Российская академия наук, Институт лингвистических исследований ; [главный редактор А. С. Герд] : Т. 3. : – Москва : Санкт-Петербург : Наука, 2005 – Во -- Вящий / [редакторы тома : Л. И. Балахонова, и др.]. – 2005. – 664 с.
6. Большой психологический словарь / ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак ; Москва : Олма-Пресс, 2003. – 672 с.
7. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Т. 1 –4. – М. : Рус. яз., 1989. – Т. 1. : А – З. – 1989. – 699 с.
8. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Спб. : Питер, 2011. – 783 с.
9. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru/index.html>. – Дата доступа : 16.01.2018.
10. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : ок. 53.000 слов / С. И. Ожегов ; Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : ООО «Издательство «Мир и образование», 2006. – 1200 с.
11. Руднева, Л. Восхищение / Л. Руднева // *Здоровье школьника*. – 2010. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.za-partoi.ru/article.349.html>. – Дата доступа : 15.01.2019
12. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://psychology_pedagogy.academic.ru. – Дата доступа : 17.01.2019.

A. V. Kovalyova
Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: kovalyova.anna2012@yandex.by

**Nomination „admiration“ in the Russian linguistic world-image
(based on dictionaries and Russian National Corpus)**

Key words: cultural linguistics, emotions, lexicology, lexicographics, linguistic world-image.

In the article the notion “admiration” is considered from the linguistic and linguoculturological angle; an attempt is made with the help of the authoritative Russian dictionaries and Russian National Corpus to analyse this nomination in reference to its semantics and compatibility; trace the dynamics of the meaning system and frequency of use and define its place in the Russian linguistic world-image.

УДК 81:1

А. Ю. Коробов-Латынцев
Донецкое высшее общевойсковое командное училище
e-mail: a.k-l@mail.ru

О возникновении русского философского языка

Ключевые слова: философский язык, философия языка, русская философия, родной язык.

В статье дается характеристика русского философского языка. Рассматривается вопрос о связи языка философии и философией языка. Утверждается, что философия языка занимается народным языком, но не языком философии, поэтому для рассмотрения собственно философского языка и его типов необходима отдельная дисциплина.

В начале XIX века в России еще не существовало собственного оригинального философского языка. А. С. Пушкин отмечал это: «метафизического языка у нас вовсе не существует». Самобытный «метафизический язык», или язык философский, т. е. такой язык, при помощи которого возможно размышление о философских вещах и который был бы адекватен своему предмету, возникает вместе с оригинальной философией. Такая философия питается от родной почвы, а следовательно и от родного языка. Таким образом, в вопросе о возникновении русского философского языка мы сразу же открываем диалектику между философской мыслью и языком, при помощи которой она выражается [6, 136].

Язык несет в себе мудрость. В. В. Библихин писал, что ум языка прям и неведом нам по существу, «в нем мудрость самой земли, которой глупость не противоположна. Надо заглянуть туда – странно сказать куда: в то, что мы сами говорим каждый день. Могло ли такое случиться, что суть говоримого нами проходит мимо нас, что язык без нас несет что-то свое?» [1, 66]. Но мудрость языка не есть философия. Вот почему философия языка не занимается языком философии, т. к. язык философии выговаривает философию, но не мудрость языка, которую выговаривает язык. Чтобы исследовать язык философии, по идее нужна соответственно философия языка философии. Однако в дисциплинарной матрице философии такого подраздела нет и никогда не существовало, и в каком-то смысле в нем не никакого нужды. Разумеется, философия не может вообще не обращать внимания и не считаться с мудростью языка, с тем, что несет в себе язык сам по себе, ибо она не может не обращать внимания и не считаться с языком, который является для нее почвой. Родной

язык – почва философии, *но зерно философии*, само это философское зерно, прорастающее в родной почве языка – откуда оно? Разве из почвы оно? Кто его уронил, забросил к нам? И не забрасывается ли оно в мир вместе с человеком, вслед ему или даже чуть раньше его, так что затем само находит его в мире?..

Это философское зерно есть иное для почвы (клад и есть иное, ибо его зарывают), и хотя оно усваивает все соли и минералы почвы, в которую оно упало, хотя оно возвращается в этой почве, тем не менее вырастает из этого зерна цветок, совсем не свойственный этим местам, и стремится он вверх, к небу, туда, откуда он упал. Он стремится преодолеть почву, пусть и родную, но тем не менее здешнюю, тянущую его вниз, к себе и к своей мудрости. Точно так же и философский язык, хотя и усваивает в совершенстве язык почвы, родной национальный язык, все равно борется с этим родным языком, стремясь вырваться из него, из родного к вселенскому. Этот «язык, – как пишет Вл. Варавя, – исходящий из корней Бытия, написанный кровью, светом и болью; язык, добытый подвигом хождения по родной земле, по отчому краю, по конечным структурам сущего, по тому месту, где произошло чудо явленности каждого в мир» [2, 36], этот самый язык несет в себе нечто, что хочет вернуться к корням Бытия. Несет в себе нечто или сам является этим нечто? Если философия никогда не говорит своим собственным чистым языком, то не значит ли это, что язык философии есть сама философия? Именно так утверждал Мартин Хайдеггер, который прозрел уникальную диалектику Бытия как почвы и как неба. Как почвы, из которой исходит язык, как неба – к которому язык стремится после своего исхода. Так же, как и человек!

Смотря на философский язык сугубо эмпирически, мы теряем эту диалектику и падаем в пессимизм по поводу возможности национального философского языка и национальной философии и как следствие по поводу философии вообще. Как пример такого пессимизма можно привести профессора А. Г. Дугина. Когда он в своей книге о возможности русской философии задает вопрос: «если философия связана со структурой языка, то почему такой большой и культурно самобытный сегмент индоевропейцев, как славяне, способные построить, защитить и увеличить мощные независимые державы, не выработали чего-то даже отдаленно похожего на философию других индоевропейских обществ, находившихся под их влиянием?» [4, 38] – то он игнорирует как раз эту диалектику между почвой и небом, между почвой и зерном, между почвой языка и его почвенной мудростью – и тем философским зерном, которое, прорастая в этой почве, деформирует её и преобразует. Философия связана со структурой языка, но эта связь очень непроста. Она есть – это наверняка. Но что первично? Или, иначе, кто кого выбирает – язык философию или философия язык? Вообще – нужен ли этот вопрос? Ведь если мы констатируем факт беспочвенности философии как таковой или вброшенности её в мир вместе с человеком, то нам совершенно без разницы, в какой почве философия вырастает и с каким языком имеет дело, ибо внутри любого национального языка философия будет стремиться вырваться – выразить универсальную Истину.

Интерес представляет мысль другого современного отечественного философа Федора Гиренка. Поскольку для Гиренка язык не дом бытия, а только проходной двор, постольку мысль для него не зависит от языка. «Мысль подчинена логике. Язык подчинен грамматике. Из грамматики языка, как из скорлупы, нужно учиться извлекать мысль, если она в нем есть. Мысль не зависит от языка. Если бы она зависела от него, то тогда с изменением языка менялась бы и мысль. Но языком измененная мысль перестает быть мыслью, ибо она теряет тождество с бытием, приобретая тождество с языком. Слова и язык не играют никакой роли в механизме мышления», «Бытие – не в грамматике языка, а в мысли» [3, 13]. Гиренок утверждает, что язык – «всего лишь репрезентация в слове того, что уже было сделано умозрением в красках во времена первобытного шизофреника» [3, 95], потому язык вовсе не дом бытия, и, лишаясь поддержки языка, мы ничего не теряем, «ибо нас поддерживает выходящее за его пределы озна-

чающее себя означаемое» [3, 144]. «Язык – это, конечно, не дом бытия, а проходной двор, прибежище для ничто» [3, 271]. Бытие сталкивается с этим ничто в языке, а результат этого – отделение познания о познаваемом, сознания от сознаваемого, разрыв между человеком и тем, что он сознает. Сознание становится предметным, и хотя Гиренок подробно не раскрывает эту свою мысль, она весьма напоминает объективацию Бердяева. Надо полагать, что такой раскол в сознании не устраивает философа, поэтому он пишет: «Для того чтобы понять сознание, нужно срезать его языковой нарост. ... Сознание без «о» становится неозначенным и беспредметным» [3, 334]. Однако в итоге Гиренок приходит к выводу, который не подтверждает его предыдущие рассуждения о языке, который не несет в себе ничего, но наоборот, ставит лишь вопро Каждое слово, пишет философ, это жук в коробке. «А поскольку никому нельзя посмотреть на жука, постольку все думают, что жук – это то, что у него в коробке, и с этой мыслью вступают в социальную коммуникацию. Но то, что находится в коробке, вообще не принадлежит языку» [3, 335]. Почему не принадлежит? Ежели мы не знаем, что на самом деле находится в коробке, значит, для нас остается тайной также и происхождение того, что в ней находится. Однако Гиренок на протяжении всей книги рассуждал как раз о том, что язык выражает такие вещи, которые открываются уже доязыковым сознанием, потому здесь очевидно противоречие, о котором автор говорит в последних сроках своей книги: «Начиная писать эту книгу, мне казалось, что я понимаю кое-какие вещи. Заканчивая работу над ней, я понимаю, что оказался в сумеречном лесу, выбраться из которого нет никакой возможности» [3, 335]. Действительно ли нет никакой возможности выбраться из этого сумеречного леса? И – надо ли выбираться? Философия не есть ли такой бесконечный сумеречный лес, из которого философу нет никакой возможности выбраться, но из которого он и не стал бы выбираться, предстань пред ним такая возможность?

Итак, у нас есть философский лес, по которому бродит философ. Объективно этот лес растет, и за годы странствий картографию его приходится переделывать. Гиренок настаивает на том, что эта картография должна быть дословна, т. е. вообще не должна быть составлена, но всегда должна оставаться составляющейся. Ф. И. Гиренок в своей книге «Пато-логии русского ума. Картография дословности» [4, 17 – 18] как раз рисует столкновение слова и дословности, которое сильно в русской философии. Русский философ стремится к дословности, этим объясняется тяготение русских философов к несистемному типу философствования. Такая картография – философская система, которая никогда не будет завершена как система, но будет раз за разом начинаться и заново проговариваться в каждом философском акте. Иными словами, выбраться из леса, в который нас завел Гиренок, нет необходимости, поскольку нахождение в нем предполагает сама его философия языка и сознания.

Однако есть ли возможность выбраться из леса? Да, и именно такую возможность обнаружила философия языка. Чем занимается философ языка в нашем философском лесу? Изучением почвы. Изучением того, что зарыто в той почве, на которой растет ле Так называемый лингвистический поворот в режиме этой метафоры представляет собой отказ от геологических исследовательских работ по обнаружению почвенной мудрости языка и стремление выйти поскорее из леса, дабы изучать структуру и свойства почвы, свободной от философской растительности, сидя в аккуратной и хорошо освещенной филологической лаборатории. Но такие исследователи неизбежно теряют философию и уходят в лингвистику. Они раскапывают и перекапывают язык, вместо того чтобы самим вкапываться в него. Бибихин писал, то язык задевает нас больше, чем мы думаем, и что «принять от него обиду, когда он нас разоблачает, большая удача» [1, 196]. Что значит принять обиду от языка? Не значит ли это столкновение мудрости языка с философской мыслью? И как тогда может претерпеть обиду от языка лингвистический философ, который разбирает язык как структуру, как грамматику? Как тогда язык может разоблачить его, ежели такой философ не сталкивается напрямую с тем, чем нас может задеть язык?

Так, например, одна из самых значительных проблем в философии языка – это проблема переводимости с одного языка на другой, и здесь мы всегда сталкиваемся с двойкой проблемой. Во-первых, при переводе с одного языка на другой, например, с немецкого на русский мы всегда сталкиваемся с непереводаемыми оттенками смыслов, с концептами, свойственными этим языкам, одним словом – с различием языковых мудростей: немецкий язык мудр иначе, чем русский. Во-вторых, при переводе с одного языка на другой, например, с художественного языка на научный, мы сталкиваемся с непереводаемостью мысли, которая слита со своею формой. Эту проблему очень метко подметил Хайдеггер, когда, разбирая подробно философию Ницше, предостерегал извлекать из Заратустры некую «теорию»: «легко можно решить, что перед нами философская мысль, выраженная поэтически, однако в ракурсе расхожих представлений нельзя решить, где здесь поэзия, а где собственно мысль, потому что это заново определяется самим произведением или же только возвещается» [7, 250]. Та же проблема становится еще более очевидной на примере «духовного брата» Ницше – на примере Достоевского, которого переводят на языки науки, на философский язык: определить, где здесь мысль, а где художественное оформление, еще труднее. Но главное, что в зазоре этой проблемы мы всегда сталкиваемся с самим языком и с его мудростью, которая может нас задеть. Но задевает ли она нас?

Задевание мышление мудростью родного языка является одним из начал подлинного и самобытного философствования, без этого невозможно представить себе национальную философию. Собственно, любая оригинальная философия – это философия национальная, оригинальность которой определяется взаимодействием с родным языком, из чего и выходит феномен философского языка.

Литература

1. Бибихин, В. В. Слово и событие. Писатель и литература. Отв. Ред и сост. О. Е. Лебедева. – М. : Университет Дмитрия Пожарского, 2012. – С. 416
2. Варава, В. В. Живущих и умерших встретить. О творчестве и отчете крае писателя Виктора Будакова. – Воронеж, 2007. – С. 126
3. Гиренок, Ф. Аутография языка и сознания. – М. : Летний сад, 2012. С. 336
4. Гиренок, Ф. Пато-логия русского ума. Картография дословности. – М. : «Аграф», 1998
5. Дугин, А. Г. Мартин Хайдеггер: Возможность русской философии. – М. : Академический проект; Гаудеамус, 2011. – С. 512
6. Коробов-Латынцев, А. Ю. К типологии языков русской философии // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2014. № 9 (180). С. 136 – 143.
7. Хайдеггер Мартин. Ницше. Том 1. Пер. с немецкого, А. П. Шурбелева. – СПб. : «ВЛАДИМИР ДАЛЬ», 2006. – С. 608

A. Yu. Korobov-Latyntsev

Donetsk higher military command school

e-mail: a.k-l@mail.ru

About the origin of the Russian philosophical language

Key words: philosophical language, philosophy of language, Russian philosophy, mother language.

The characteristic of the Russian philosophical language. Examines the question of the relationship of language philosophy and philosophy of language. Argues that the philosophy of language is engaged in the language of the people, but not the language of philosophy, therefore, for the consideration of the actual philosophical language and its types requires a separate discipline. Such discipline, however, at the moment does not exist.

Феномен родного языка в русской классической афористике

Ключевые слова: афоризмы, русская афористика, родной язык, афоризмы о русском языке.

В статье рассматриваются русские афоризмы о родном языке периода классической русской литературы XIX века. В русской афористике XIX века феномен родного языка рассматривается с разных сторон. Общей темой для всех изречений о языке является признание его исключительной ценности для народа.

Русская классическая афористика включает высказывания писателей и поэтов, отражающие развитие национального самосознания, историю государства и историю литературы, особенности культуры и менталитета.

Вневременной афористики быть не может. Каждый писатель и поэт неповторимо индивидуален, но живет в своем времени, поэтому появляются и новые понятия, и новые теории, и новые афоризмы. «Язык и время – извечная проблема исследователей. Язык живет во времени (имеется в виду не абстрактное время, а общество определенной эпохи), и время отражается в языке», – отмечает профессор Н. С. Валгина [1, 4].

Поясним, что под афоризмом мы понимаем изречения устойчивого характера, имеющие обязательную паспортизированность, их отличает концептуальная цельность и смысловая законченность, а также понятийная завершенность. Изречения русских классиков XIX века, как и изречения периода древнерусской литературы, а также периода XVII – XVIII веков, часто парадоксальны, сатиричны, но лишены юмора. Правда встречаются и исключения, например, в афористике Козьмы Пруткина, созданного фантазией братьев Жемчужниковых и А. К. Толстого.

Основу рассматриваемого материала составил «Словарь афоризмов русских писателей» [3], в котором по терминологии В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина представлены речевые (индивидуальные) афоризмы [4], извлеченные из различных текстов, от художественных до научных, Е. Е. Иванов предлагает их называть прецедентными, которые «актуализируются в речи вне своего авторского контекста, т. е. воспроизводятся» [2, 94].

Также необходимо отметить, что понятие родной язык является довольно сложным для изучения, а термин принадлежит разным отраслям науки, в том числе социолингвистике, лингводидактике, теории коммуникации, психологии, демографии и пр. Но в XIX веке в русской афористике понятия родной язык и русский язык являлись полными синонимами. Поэтому мы рассматриваем как единое целое фразеосемантическое поле «русский язык, родной язык» в системе русской афористики. Только в отдельных изречениях Л. Н. Толстого присутствует понятие родной язык, близкое к современному толкованию термина в теории коммуникации:

Как ни говори, а родной язык всегда останется родным. Когда хочешь говорить по душе, ни одного французского слова в голову нейдет, а ежели хочешь блеснуть, тогда другое дело.

В русской афористике XIX века нет ни одного изречения, в котором бы отрицалась красота и яркость родного языка. В структуре русской афористики XIX века фразеосемантическое поле «русский язык, родной язык» представляет собой семантически и структурно весьма сложную систему.

Во-первых, практически все писатели, поэты, ученые XIX века пишут о родном языке в превосходной степени, отмечая его звучность, красоту, мелодичность, возможность говорить о самых тонких ощущениях и переживаниях. Практически во всех афоризмах, посвященных русскому языку, звучат гордость и восхищение его самобытностью.

В. Г. Белинский в свое время отмечал:

Что русский язык – один из богатейших языков в мире, в этом нет никакого сомнения.

А. И. Герцен писал о красоте родного языка:

Главный характер нашего языка состоит в чрезвычайной легкости, с которой всё выражается на нём – отвлечённые мысли, внутренние лирические чувствования, "жизни мышья беготня", крик негодования, искрящаяся шалость и потрясающая страсть.

Н. В. Гоголь создал множество изречений о красоте, живости, яркости и особой ценности для народа родного языка.

Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок: все зернисто, крупно, как сам жемчуг, и, право, иное название еще драгоценней самой вещи. (Н. В. Гоголь)

* * *

Пред вами громада – русский язык! Наслажденье глубокое зовёт вас, наслажденье погрузиться во всю неизмеримость его и изловить чудные законы его... Начните с первоначальных оснований. (Н. В. Гоголь)

Первое предложение этого афоризма превратилось в крылатое выражение и утратило печать авторства.

И. Тургенев создал один из самых известных афоризмов о русском языке, который к настоящему времени также превратился в крылатое выражение.

Например: *Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками.* (Из письма Е. В. Львовой 22 января 1877 г.)

Еще ранее об этом же сказал А. С. Пушкин:

Не должно мешать свободе нашего богатого и прекрасного языка.

Творческое афористическое наследие А. С. Пушкина обширно. Поэт размышлял над историей и проблемами родного языка. Он говорил об истории языка в замечательных афористических высказываниях:

Как материал словесности, язык славяно-русской имеет неоспоримое превосходство пред всеми европейскими: судьба его была чрезвычайно счастлива. В XI веке древний греческий язык вдруг открыл ему свой лексикон, сокровищницу гармонии, даровал ему законы обдуманной своей грамматики, свои прекрасные обороты, величественное течение речи; словом, усыновил его, избавя таким образом от медленных усовершенствований времени. Сам по себе уже звучный и выразительный, отселе заимлет он гибкость и правильность. Простонародное наречие необходимо должно было отделиться от книжного, но впоследствии они сблизились, и такова стихия, данная нам для сообщения наших мыслей.

* * *

Разговорный язык простого народа (не читающего иностранных книг и, слава богу, не выражающего, как мы, своих мыслей на французском языке) достоин также глубочайших исследований. Альфиери изучал итальянский язык на флорентийском базаре: не худо нам иногда прислушиваться к московским просвирям. Они говорят удивительно чистым и правильным языком.

Вопросы стиля художественного текста также занимали писателя, он был уверен, что красота и сила русского языка, его воздействие на читателя заключается в соединении языка «простонародного» и «высокого».

Читайте простонародные сказки, молодые писатели, чтоб видеть свойства русского языка.

В афористике Пушкина изречения о родном языке практически также частотны, как и изречения о любви и дружбе. Поэт говорит о необходимой свободе языка, о необходимости знаний грамматических правил, о вдохновении писателей и поэтов при «соединении слов» в художественных произведениях, о необходимости изучения правил «соразмерности» употребления простонародных выражений и речений языка церковнославянского, о «благородной простоте» поэтического языка, важности языка как культурного наследия народа.

Поэты пушкинского круга также размышляли над проблемой родного языка. Е. А. Баратынский, К. Н. Батюшков, П. А. Вяземский создали замечательные изречения о родном языке, его важности и красоте:

Родной язык нам должен быть главною основою и общей нашей образованности, и образования каждого из нас. (П. А. Вяземский)

* * *

*Язык есть исповедь народа;
В нем слышится его природа,
Его душа и быт родной. (П. А. Вяземский)*

* * *

Чудесный наш язык ко всему способен. (Е. А. Баратынский)

Перу П. А. Вяземского принадлежит ряд серьезных литературно-критических работ, в которых присутствуют афоризмы, родственные по тематике афоризмам А. С. Пушкина, посвященные родному языку.

В истории русской афористики XIX века нельзя найти ни одного изречения о русском языке, речи, о слове как таковом с отрицательной коннотацией. Слово, речь мыслится как нечто позитивное, как своеобразное основание, базис русской культуры. Ни один из авторов афоризмов о языке и речи не отметил никакого деструктивного начала в русском слове.

Во-вторых, русская афористика отразила споры о чистоте родного русского языка, которые велись с XVIII века. Об этом писали многие писатели, поэты, литературные критики. Множество изречений о родном языке можно найти в творческом наследии В. Г. Белинского.

В русский язык по необходимости вошло множество иностранных слов, потому что в русскую жизнь вошло множество иностранных понятий и идей. (В. Г. Белинский)

В афористике В. Г. Белинского в целом в центре внимания оказывается человек, его внутренний мир, его качества. Особое значение он придает необходимости воспитания достойного человека и гражданина-патриота (не случайно фразеосемантическое поле «Россия (родина) столь обширно»). Поэтому афористика, посвященная русскому языку, русскому слову, родному слову, включает множество изречений.

Все согласились в том, что в народной речи есть своя свежесть, энергия, живописность, а в народных песнях и даже сказках – своя жизнь и поэзия, и что не только не должно их презирать, но ещё и должно их собирать, как живые факты истории языка, характера народа. (В. Г. Белинский)

* * *

Говоря строго, язык никогда не устанавливается окончательно: он непрестанно живёт и движется, развиваясь и совершенствуясь... Язык идёт вместе с жизнью народа... (В. Г. Белинский)

* * *

Русский язык чрезвычайно богат, гибок и живописен для выражения простых, естественных понятий... В русском языке иногда для выражения разнообразных оттенков одного и того же действия существует до десяти и больше глаголов одного корня, но разных видов... (В. Г. Белинский)

* * *

Язык русский вообще дороже русского языка одного какого-нибудь писателя; успехи его в будущем выше прошедшего или проходящего его состояния. (В. Г. Белинский)

Афористика В. Г. Белинского ощущается читателями его произведений как нечто самодостаточное. Многие афоризмы стали общеизвестными изречениями, пополнили раздел крылатых выражений, а многие высказанные им критические мысли о литературе, являющиеся по форме изложения афоризмами, вошли как аксиомы в историю и теорию русской литературы.

О чистоте и гармоничности родного языка в афористической форме писал В. И. Даль, особо отмечая тот факт, что современный ему язык имеет огромный потенциал развития, но язык нужно беречь и защищать от чуждого влияния.

Русской речи предстоит одно из двух: либо испортить донельзя, либо, образуясь, свернуть на иной путь, захватив притом с собою все покинутые второпях запасы. Взгляните на Державина, на Карамзина, на Жуковского, на Пушкина и на некоторых нынешних даровитых писателей, не ясно ли, что они избегали чужеречий; что старались, каждый по-своему, писать чистым русским языком?

В то же время В. И. Даль обращает внимание на важный факт, о котором до него в форме афоризма никто не писал: родной язык человека определяет его этническую принадлежность, т.е. родной язык определяется по самосознанию каждого человека – носителя языка.

Ни призвание, ни вероисповедание, ни самая кровь предков не делают человека принадлежностью к той или другой народности. Дух, душа человека – вот где надо искать принадлежность его к тому или другому народу. Чем же можно определить принадлежность духа? Конечно, проявлением духа – мыслью. Кто на каком языке думает, тот к тому народу и принадлежит. (В. И. Даль)

В-третьих, фразеосемантическое поля «родной язык, русский язык» включает в себя изречения, отражающие размышления писателей и поэтов об истории языка, его грамматическом строе, о сложности структуры родного языка и в то же время важности языка для народного образования, о возможности максимально точно и правильно выразить мысль на родном языке.

В форме афоризма об этом много писал В. К. Кюхельбекер:

История русского языка, быть может, раскроет перед вами характер народа, говорящего на нём.

* * *

Рассматривая народ как существо духовного порядка, мы можем назвать язык, на котором он говорит, его душой, и тогда история этого языка будет значительнее, чем даже история политических изменений этого народа, с которыми, однако, история его тесно связана.

О тонкостях синонимии в родном языке писал Н. А. Некрасов:

Тетеря, ворона, сорока, пропаций человек, вахлак, войлок, увалень, рохля – все эти названия и множество подобных беспрестанно слышатся на языке народа, и по ним он расценивает окружающие его характеры, может быть ещё вернее и точнее, чем общество, щедрое на резкие эпитеты.

Грамматике русского языка уделили внимание и В. Г. Белинский:

Как бы ни был язык неразвит и не обработан, – он все же ведь имеет свой гений, свой дух, свои законы и свои, только ему свойственные, характер и физиономию: ис-

следовать, определить, привести их в ясное сознание, есть дело грамматики... ..
(В. Г. Белинский)

О фонетическом строе родного языка, об источниках его пополнения размышляет в афористическом высказывании Н. В. Гоголь:

Сам необыкновенный язык наш есть ещё тайна. В нем все тоны и оттенки, все переходы звуков от самых твердых до самых нежных и мягких; он беспределен и может, живой, как жизнь, обогащаться ежеминутно, почерпая с одной стороны высокие слова из языка церковно-библейского, а с другой стороны выбирая на выбор меткие названия из бесчисленных своих наречий, рассыпанных по нашим провинциям, имея возможность таким образом в одной и той же речи восходить до высоты, недоступной никакому другому языку, и опускаться до простоты, ощутительной осязанию непонятливейшего человека, язык, который сам по себе уже поэт...

В современном мире процессы глобализации в различных областях человеческой жизни имеют необратимый характер. Эти процессы ведут к возможной нивелировке национальных культур. В этой связи сохранение индивидуальных особенностей народов, их этнической самоидентификации связаны с родным языком. История родного языка помогает отражает особенности мировидения этноса. Во фразеологической системе языка, в паремиологическом фонде, в крылатых выражениях, в афористике выражаются «многослойные данные о материальной и духовной культуре народа, говорящего на том или ином языке» [5, 8].

В русской классической афористике XIX века отражаются взгляды писателей, поэтов, деятелей науки и культуры. Родной язык для них является средоточием культуры народа, душой народа, основой его существования.

Литература

1. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке. М. : Логос, 2003. – 304 с.
2. Иванов, Е. Е. Лингвистика афоризма. – Могилев : МГУ имени, А. А. Кулешова, 2016 – 154 с.
3. Королькова, А. В., Ломов, А. Г., Тихонов, А. Н. Словарь афоризмов русских писателей, М. : Русский язык Медиа, 2005. – 636 с.
4. Костомаров В. Г., Верещагин Е. М. О пословицах, поговорках и крылатых выражениях в лингвострановедческом учебном словаре. // В. П. Фелицын, Ю. Е. Прохоров. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь. М. : Русский язык, 1979 – С. 3 – 17.
5. Мокиенко, В. М. Познание и культура в Зеркле когнитивной и исторической фразеологии // Фразеология и познание. Сборник докладов 2-й Международной конференции «Фразеология, познание и культура» – Белгород, 2010. С. 8 – 820.

A. V. Korolkova
Smolensk State University
e-mail: lika.korolkova@bk.ru

The phenomenon of the native language in Russian classical aphoristics

Key words: aphorisms, Russian aphorism, native language, aphorisms of the Russian language.

The article deals with Russian aphorisms about the native language of the period of classical Russian literature of the XIX century. In the Russian aphoristics of the XIX century the phenomenon of the native language is considered from different sides. A common theme for all the sayings about language is the recognition of its exceptional value for the people.

**К проблеме сохранения лексических диалектных фактов
современными носителями русского языка
(на примере названий самок некоторых птиц)**

Ключевые слова: русские говоры, диалектизмы, названия птиц, самки птиц, лексика.

В статье рассматриваются некоторые лексические факты, существующие в русских говорах. В частности, автор обращается к рассмотрению названий самок определенных видов птиц. Выявляются основные словообразовательные форманты, с помощью которых образуются диалектные названия самок птиц. Однако, по мнению автора, в современных говорах наименования птиц со значением женскости не представляют собой значительного разнообразия.

Современные диалектные формы национальных языков для многих их носителей являются родными. Кто-то продолжает пользоваться территориальным диалектом, кто-то вспоминает данную форму в том случае, когда оказывается в ситуации вынужденной коммуникации, где остальные участники используют диалект и др. В развитых национальных языковых системах, безусловно, существуют диалектные (или региональные) отличия. Их стараются изучать, так как в начале XXI века и лингвистам, и литературоведам, и культурологам, и историкам понятно, что диалекты сохраняют многие факты истории и культуры этноса, его традиционных представлений и особенностей мировоззрения.

Безусловно, особенности этнической картины мира прежде всего отражаются в лексических единицах, в словообразовательных формантах и в словообразовательных моделях.

Неоднократно отмечалось, что под влиянием многочисленных причин разрушаться могут все уровни языковых диалектных систем, в том числе и факты лексической системы.

Диалектную лексику принято рассматривать по отнесенности к определенным тематическим группам. Так, активно изучается диалектная лексика природы, диалектная лексика человека и т.д. В обширную тематическую группу лексики природы входят такие разновидности, как лексика растительного мира и лексика животного мира.

Тематические группы лексики и составляющие их лексемы представлены не только в диалектных словарях, но и в лексических атласах. Напомним, что в конце 2017 года увидел свет первый том блестящего научного проекта – «Лексический атлас русских народных говоров» (ЛАРНГ) [2]. Данный выпуск посвящен лексике растительного мира. Указанный проект реализовывался на протяжении нескольких десятков лет. В настоящее время ряд академических институтов г. Москвы и г. Санкт-Петербурга активно работает над созданием второго тома, в котором будут собраны карты лексем, входящие в тематическую группу «Животный мир». Наше участие в указанном проекте дает нам возможность делать некоторые выводы на этапе подготовки и обработки диалектного лексического материала.

В рамках данной статьи мы остановимся на некоторых диалектных названиях самок птиц. Программа собирания сведений для «Лексического атласа русских народных говоров» в ряде случаев предлагает сбор сведений по типу триады: название птицы (общее название), название самки птицы, название птенца (птенцов) птицы.

Необходимо напомнить, что образование наименований для особей женского пола часто связано с добавлением определенных суффиксов (орел – орлица) или же самка именуется иной лексемой (бык – корова). Однако среди названий птиц в русском лите-

ратурном языке много таких лексических единиц, которые не имеют подобного соответствия – например, не существует такой пары у слов *сорока*, *цапля* и мн. др.

В говорах ситуация может представляться несколько иначе. Дело в том, что людям, которые традиционно проживают на земле, которые постоянно контактируют с природой, знают особенности поведения животных и птиц, бывает важно подчеркнуть разницу среди особей мужского и женского пола. Именно поэтому в говорах довольно часто наблюдаются параллельные названия для самок и самцов птиц и животных. Об этом отмечается во многих исследованиях, например, в работах Григоренко Н.А. [1], Лысовой Е.В. [3]. Чаще всего в диалектах названия особей женского пола образуются с помощью специальных суффиксов. Подобные модели довольно часто используются и в русском литературном языке, однако многие суффиксы со значением женскости в литературном языке маркированы стилистически. В диалектной же речи они часто служат просто для номинации особей женского пола, самок животных или птиц.

Обратимся к некоторым примерам. Так, анализируя лексический материал, предназначенный для составления лексико-словообразовательной карты по вопросу «Самка дятла», нами были выявлены следующие лексемы: *дятла*, *дятлиха*, *дятелка*, *дятлица* – соответствуют корню *дятел-*, *долбиха* – от корня *долб-*, *стукачиха* – от корня *стук-*.

Необходимо отметить, что самым продуктивным словообразовательным формантом со значением женскости при образовании названий самок дятла является суффикс *-их-* (*дятлиха*, *долбиха*, *стукачиха*). В диалектной речи он довольно продуктивен и не обладает дополнительными стилистическими оттенками.

Помимо указанного суффикса *-их-*, в материале картотеки встретились такие суффиксы для образования названий самок дятла, как *-ин-*, *-иц-*, *-к-* (*дятлина*, *дятелка*, *дятлица*). В ряде населенных пунктов распространения русских говоров для номинации самки дятла используется слово женского рода *дятла*. Эта лексема компактного ареала не образует, встречается в архангельских, волгоградских говорах и в диалектах Удмуртии.

Следует отметить, что помимо довольно частотных диалектных лексем, обозначающих самку дятла и указанных выше, в русских говорах встречаются единичные обозначения, которые также чаще всего образуются с помощью перечисленных выше суффиксов, самым распространенным из которых также является суффикс *-их-*, это такие единичные лексемы, как *долбинка*, *долбиха*, *долбуниха*, *долбунка*, *долбушка*, *дубачиха*, *дуплиха*, *дуплянка*, *дятелица*, *дятлуша*, *дятлушка*, *желначка*, *желниха*, *желнуха*, *тикачиха*, *туканка*, *тукачиха*.

Анализ материала показал, что для номинации самки дятла на всей территории русских говоров используется лексема с суффиксом *-их-*: *дятлиха*. Помимо этой лексемы, для обозначения самки дятла на территории русских говоров, но с меньшей плотностью используется лексема *дятел*, которая не имеет в своем составе специальных суффиксов для выражения женскости, но, тем не менее, используется для обозначения самки дятла.

На юге и юго-западе территории русских говоров встречается небольшой ареал распространения лексемы с суффиксом *-к-*: *дятелка*. Это слово бытует в брянских, орловских, курских говорах, также отмечается в диалектах Волгоградской и Астраханской областей.

На востоке, юге и юго-западе наблюдается употребление лексемы с суффиксом *-иц-*: *дятлица*. Она встречается в псковских, орловских, курских говорах, а также в диалектах Удмуртии.

Лексема с суффиксом *-ин-* – *дятлина* – компактного ареала не образует. Она отмечается в ярославских, самарских, курских, волгоградских говорах.

Не образует компактного ареала и лексема *дятла*, которая используется для именования самки дятла, отмечается в архангельских, удмуртских, донских говорах.

Лексемы с корнем *-долб-/-дулб-* сосредоточены в основном в центре и на востоке распространения русских диалектов. Они встречаются в ярославских, нижегородских, пермских говорах, наблюдаются на территории Удмуртии, Башкирии. Дисперсный ареал наблюдается на юге, то есть охватывает тамбовские, тульские, рязанские, донские говоры, встречается в диалектах Краснодарского края.

Существительное *стукачиха* отмечается в центре, во владимирских говорах, и на юге, в курских и донских говорах. С корнем *-стук-/-стуч-* отмечаются лексемы в ярославских и вятских говорах. Во владимирских и костромских говорах встречаются лексемы с корнем *-тук-* (*туканка, тукачиха*).

Лексемы с корнем *-желн-* не образуют компактного ареала, но преимущественно наблюдаются на востоке и юге картографируемой территории, то есть бытуют в пермских говорах, в курских и волгоградских.

Слова с корнем *-дуб-/-дуп-* отмечаются на севере, в архангельских и вологодских говорах, также встречаются южнее, в тамбовских говорах.

Анализ приведенного материала позволяет утверждать, что для называния самки дятла, помимо общеупотребительной лексемы *дятел*, используется довольно большое количество разнообразных лексем с различными формантами, служащими для выражения значения женскости.

Казалось бы, что и с названием самок других птиц ситуация будет выглядеть аналогичным образом. Однако, анализируя материал к карте, которая посвящена названиям самки синицы, мы пришли к выводу, что названий гораздо меньше и они далеко не разнообразны.

В основном, давая ответ на вопрос «Как называют самку синицы?», носители говора отвечают либо «Мы их не различаем. Я ее и не видела никогда», либо «Это синица, мы их все синицами называем». Вот, например, в московском регионе записаны следующие речения: «*Синица – она всегда синица. Ей, как и ласточке, другого названия нету, хоть самка, хоть самец. Да и кто их разберёт!*» И еще один пример подобных размышлений: «*Синица, у них все синица, я их и не различаю*». По сути дела, на всей территории распространения русских говоров известна лексема *синица*. Незначительное распространение имеют такие лексемы, как *синичиха, синюха, синюшка, лазоревка, зинька, пинька, синька* также встречаются в общем названии птицы, то есть нельзя в данном случае суффикс *-к-* воспринимать как показатель женскости.

По всей видимости, носители русских говоров постепенно утрачивают необходимость в номинации самок некоторых видов птиц, так как люди стали значительно отрываться от природы, перестали ощущать свою жизнь как часть общего природного существования. Ведь именно неактуальная лексика чаще и быстрее всего выходит из активного употребления.

Однако необходимо подчеркнуть, что наличие в языковой памяти человека моделей, по которым образуются лексемы со значением женскости, дает возможность довольно легко и быстро носителям говора приводить подобные лексемы, называть самок. Но при этом реальных контекстов употребления слов, например *синичиха, синюха*, в картотеке ЛАРНГ практически встречается.

Помимо этого, хочется несколько слов сказать и о другой причине слабой дифференциации лексем со значением женскости, если мы касаемся именно наименований птиц, – это смешение суффиксов, которые могут передавать и уменьшительно-ласкательную семантику. Подобные спорные случаи наблюдались при анализе материала иных вопросов. Например, самка голубя называется следующими лексемами: *голуба, голубина, голубиха, голубица, голубка, голубочка, голубушка, горлинка, горлица, гуленька, гулюшка, гуля*. Мы подробно не занимались данным вопросом программы, однако, ссылаясь на неоднократные обсуждения на картографических семинарах, можем отметить, что вопрос различения «женскости» и уменьшительности стоит очень остро. В идеале можно

быть точно уверенным, что данная лексема называет именно особь женского пола только в том случае, если она подтверждена довольно широким и точным контекстом, в котором действительно имеется информация, указывающая на то, что речь идет не об уменьшительно-ласкательном названии птицы вообще, а именно о самке.

Таким образом, проведенный на протяжении ряда лет анализ картотечного материала ЛАРНГ по некоторым вопросам программы позволяет делать выводы о том, что современные носители русских говоров в большинстве случаев с трудом различают самцов и самок птиц, особенно в том случае, если это не является их прямой деятельностью или не связано с особенностями их жизни.

На наш взгляд, степень сохранности лексем со значением «женскость» обусловлена именно образом жизни современного человека. Если данные лексем не являются востребованными, то, по всей видимости, они вытесняются общими названиями. Однако существование в русском языке довольно устойчивых и частотных морфем, служащих для выражения женскости, позволяет носителям русского языка продуцировать от существующих и известных им корней названия самок, чаще всего с помощью формантов -их-, -иц-, -к- и некоторых других. Обычно подобные образования не подтверждаются реальными контекстами и речениями.

Вопрос о фиксации рассматриваемых лексем может осложняться вопросом о наличии в ряде случаев параллельных названий с уменьшительно-ласкательным значением, этому способствует наличие в названиях птиц таких суффиксов, как *-ичк-*, *-ушк-*, *-очк-*, *-инк-*, *-к-*. И опять же на помощь собирателю и исследователю должны приходиться широкие контексты употребления данных лексем, позволяющие различать семантику.

Довольно редким случаем номинирования самок птиц является употребление лексем не в мужском роде, а в женском (*дятла*, *голуба*).

Можно высказать и еще одно предположение угасания использования наименований самок птиц. Оно связано с тем, что те или иные птицы могут характеризоваться большей или меньшей ценностью, значимостью, вхождением в систему мировоззрения и культурных кодов. Этим также может определяться степень широты использования/неиспользования наименований самок.

Литература

1. Григоренко, Н. А. Названия птиц в говорах камчадалов [Электронный ресурс] / Н. А. Григоренко. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/nazvaniya-ptits-v-govorah-kamchadalov>. – Дата доступа : 08.01.2019.
2. Лексический атлас русских народных говоров. – Т. 1 : Растительный мир. / под общ. ред. Т. И. Вендиной. – М.; СПб. : Нестор-История, 2017. – 736 с.
3. Лысова, Е. В. Орнитонимия Русского Севера: дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Лысова. – Екатеринбург, 2002. – 227 л.

N. A. Krasovskaya

Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy
e-mail: nelli.krasovskaya@yandex.ru

On the problem of preserving lexical dialect facts by modern native speakers of the Russian language (by the example of the names of some birds' females)

Key words: russian dialects, dialectisms, names of birds, female birds, vocabulary.

This article discusses some of the lexical facts that exist in the Russian dialects. In particular, the author turns to the consideration of the names of the females of some species of birds. The main word-formation formants are revealed, with the help of which dialect names of female birds are formed. However, according to the author, in modern dialects the names of birds with the meaning of femininity do not represent a significant variety.

Краіназнаўчы аспект навучання беларускай мове

Ключавыя словы: працэс навучання беларускай мове, лінгвакультуралагічны падыход, краіназнаўчы аспект, дыдактычны тэксты краіназнаўчай тэматыкі.

У артыкуле раскрываецца сутнасць краіназнаўчага аспекту навучання беларускай мове ў кантэксце лінгвакультуралагічнага падыходу; абгрунтоўваецца мэтазгоднасць уключэння краіназнаўчага кампанента ў змест навучання беларускай мове; прапануюцца праклады практыкаванняў, распрацаваныя на аснове дыдактычнага матэрыялу краіназнаўчай тэматыкі.

У канцэпцыі вучэбнага прадмета “Беларуская мова”, адукацыйным стандарце і вучэбнай праграме па беларускай мове заяўленыя асноўныя кірункі працы па фарміраванні моўнай асобы вучня – сістэмна-функцыянальны, камунікатыўна-дзеясны і лінгвакультуралагічны. Прадстаўлены лінгвакультуралагічны змест на II ступені агульнай сярэдняй адукацыі ўключае асноўныя звесткі пра беларускую мову як адлюстраванне нацыянальнага бачання свету, моўныя адзінкі з нацыянальна-культурным кампанентам, веды пра нацыянальна-культурную спецыфіку беларускага маўленчага этыкету, агульнае і адметнае ў беларускай мове (культуры) і мовах (культурах) народаў свету [1, 105].

На сучасным этапе развіцця моўнай адукацыі ў якасці асобнага аспекту лінгвакультуралагічнага падыходу можна разглядаць лінгвакраіназнаўчы. Як кірунак лінгваметодыкі ён мае належную распрацоўку ў методыцы навучання замежным мовам. Працэс навучання беларускай мове мае некаторую патрэбу ў экстрапаляцыі пэўных элементаў методыкі навучання замежнай мове ў методыку навучання беларускай мове ў сувязі з тым, што беларуская мова ў сучаснай сітуацыі білінгвізму ўспрымаецца і вывучаецца большасцю вучняў як другая. Таму ўключэнне ў практыку навучання элементаў краіназнаўства, а менавіта краіназнаўча-арыентаванага дыдактычнага кампанента, з’яўляецца неабходным і своечасовым. Ён складаецца з ведання краіназнаўчых тэм і разумення канкрэтных рэалій, усведамлення іх месца ў агульнай сістэме нацыянальных каштоўнасцей беларусаў. У агульным вучэбным кантэксце навучання мове і засваення звестак краіназнаўчага характару такі кірунак паспрыяе развіццю вучэбных уменняў аналізаваць, параўноўваць, сістэматызаваць матэрыял, і разам з засваеннем лінгвістычных ведаў фарміраванню камунікатыўных уменняў – абгрунтоўваць свае думкі, будаваць уласныя выказванні ў адпаведнасці з нормамі маўлення.

Аналіз вучэбных дапаможнікаў (у прыватнасці, падручніка па беларускай мове для 6 класа [2]), паказаў, што практыкаванні, змешчаныя ў іх, у асноўным уяўляюць сабой тэксты, урыўкі, узятыя з публіцыстычных або мастацкіх твораў вядомых беларускіх пісьменнікаў. Практыкаванні, заснаваныя на лінгвакультуралагічным прыцыпе, знаёмяць вучняў з культурай беларускага народа, яго традыцыямі, а таксама з вуснай народнай творчасцю. Аднак, не глядзячы на тое, што ў падручніках па беларускай мове прапануюцца прыёмы працы, накіраваныя на фарміраванне лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі, у практычнай рэалізацыі змест навучання неабходна пашыраць матэрыялам краіназнаўчай накіраванасці – канкрэтызаваць звесткамі, дзякуючы якім будзе адбывацца адначасовае вывучэнне мовы і гісторыі, культуры краіны ў цэлым і асобных яе рэгіёнаў.

Так, неабходна звярнуць увагу на практыкаванні, якія прадугледжваюць фарміраванне рэгіянальна-культурнага кампанента камунікатыўнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцый вучняў. Асабліва актуальным будзе матэрыял такога характару пры вывучэнні граматычных тэм, калі разам з фарміраваннем моўнай кампетэнцыі будзе адбывацца азнаямленне вучняў з дасягненнямі культуры роднага краю не толькі на ўзроўні краіны, але і на ўзроўні асобных рэгіёнаў, а асабліва тых, жыхарамі якіх яны з'яўляюцца.

Такім чынам, уключэнне матэрыялу рэгіянальнага характару дазволіць накіраваць вучняў ад блізкіх, даступных непасрэднаму назіранню фактаў і з'яў да глыбокіх высноў і абагульненняў гісторыі і культуры Беларусі, што паспрыяе арганізацыі працэсу пазнання найбольш натуральным і даступным шляхам. Разгляд лінгвістычных фактаў і з'яў з выкарыстаннем такой інфармацыі створыць цікавасць і матывацыю да працэсу навучання.

Практыкаванні, накіраваныя на спасціжэнне каштоўнасцей культуры пэўнага рэгіёну, галоўным чынам уключаюць у сябе тэксты культурознаўчай тэматыкі, лінгвакраізнаўчы каментарый да іх, пытанні і заданні. Яны прадугледжваюць фарміраванне ўменняў аналізаваць культурознаўчую інфармацыю, выкарыстоўваць яе для выказвання ўласных думак ў працэсе суразмоўніцтва, карыстацца культурознаўчымі звесткамі з мэтай забеспячэння паўнаважнасці камунікацыі.

Так, напрыклад, на ўроку беларускай мовы пры вывучэнні тэмы “Агульныя і ўласныя назвы імяў. Правапіс уласных назваў” можна выкарыстаць тэкст, які пазнаёміць вучняў з выдатнай асобай авіяканструктара П. В. Сухога: *22 ліпеня 2015 года адзначалася 120-годдзе з дня нараджэння савецкага авіяканструктара, двойчы (Г,г)ероя (С,с)ацыялістычнай (П,п)рацы, лаўрэата (Л,л)енінскай і (Д,д)зяржаўных прэмій, ураджэнца Глыбокага – Паўла Восіпавіча Сухога.*

Імя гэтага выдатнага савецкага канструктара авіяцыйнай тэхнікі сёння вядома ва ўсім свеце. Самалёты з маркай “(С,с)у” займаюць вяртае месца ў гісторыі айчызна і сусветнага самалётбудавання. Пад кіраўніцтвам П. В. Сухога было спраектавана звыш пяцідзясяці арыгінальных канструкцый, пабудавана больш за чатыры дзясяткі тыпаў самалётаў.

Іменем П. В. Сухога названы вуліцы ў Маскве і ў Віцебску. У Гомелі ўстаноўлены помнік П. В. Сухому, яго імя прысвоена (Г,г)омельскаму дзяржаўнаму тэхнічнаму ўніверсітэту. Устаноўлены мемарыяльныя дошкі ў Маскве і Гомелі (Паводле А. Жыгунова).

Традыцыйна з мэтай актуалізацыі ўвагі вучняў перадуспрыманнем тэксту прапануюцца апераджальныя заданні: вызначыць асноўную тэму тэксту, падзяліць яго на часткі, назваць падтэмы. Пасля прачытання тэксту праводзіцца гутарка настаўніка з вучнямі, якая павінна забяспечыць засваенне вучнямі лінгвакраізнаўчай інфармацыі:

- Колькі сэнсава-закончаных частак можна вылучыць у тэксце, пра што ў іх паведамляецца? Якія назвы можна падабраць да кожнай з частак тэксту? (*У тэксце вылучаюцца тры часткі. Прыкладныя назвы да іх: юбілейны год П. В. Сухога; выдатны авіяканструктар; ушанаванне памяці слаўтага земляка.*)

- Якая інфармацыя пра П. В. Сухога з'яўляецца новай для вас?

- Якім чынам увекавечана імя П. В. Сухога ў Глыбокім? (*На ўездзе ў горад стаіць самалёт маркі "Су" – помнік выдатнаму авіяканструктару. Пры сярэдняй школе № 1 горада Глыбокае з 1985 дзейнічае музей П. В. Сухога. На алеі знакамітых землякоў настаўлены бюст Паўла Восіпавіча. Таксама ў Глыбокім ёсць вуліца імя П. В. Сухога.*)

- Якія яшчэ выдатныя асобы Глыбоччыны вам вядомыя? (*Ігнат Буйніцкі – тэатральны дзеяч; Тадэвуш Даленга-Мастовіч – пісьменнік; Язэп Драздовіч – беларускі*

мастак, скульптар; Вацлаў Ластоўскі – грамадска-палітычны дзеяч, філолаг, пісьменнік, літаратуразнавец і інш.)

Для азнаямлення з дасягненнямі культуры абранага рэгіёну ў галіне літаратуры вучняў варта пазнаёміць з творамі Ганны Зінкевіч, якая жыве на Глыбоччыне, з’яўляецца членам Саюза пісьменнікаў Беларусі. Так, пры вывучэнні тэмы “Назоўнікі адушаўленыя і неадушаўленыя” на этапе замацавання ведаў і ўдасканалення ўменняў вучняў знаходзіць у тэксце адушаўленыя і неадушаўленыя назоўнікі ў якасці дыдактычнага матэрыялу можна прапанаваць верш Ганны Зінкевіч “Родная мова”:

*Не гордай паняй,
Не шляхцянкай
Ішла ў свет ты –
Божжа мой!-
А мудрай, сціплаю сялянкай
З адкрытай светлаю душой.
З калыскі ў сэрца западала.*

*(На жаль, усякае было.)
Ліхварства з рогатам плявала
І хітра ставіла сіло.
Вярніся зноў майму народу.
Як сэрцу хвораму біццё.
Без мовы, памяці і роду
Навошта мне само жыццё?*

Пасля працы па вызначэнні адушаўленых і неадушаўленых назоўнікаў і засваення крытэрыяў іх вызначэння, прапануецца знайсці ў вершы выразы, якія апісваюць беларускую мову і стварыць вуснае выказванне “Чалавек без мовы што салавей без песні”.

У змест вывучэння марфалагічнай тэмы “Змяненне назоўнікаў. Лік і склон назоўнікаў” мэтазгодна ўключыць матэрыял гістарычнай тэматыкі, напрыклад, тэкст, які пазнаёміць вучняў з лёсам Глыбоччыны ў гады Вялікай Айчыннай вайны. *Непадалёк ад Глыбокага на тэрыторыі былога ўніяцкага мужчынскага манастыра ў Беразвеччы размяшчаўся лагер для савецкіх ваеннапалонных, які атрымаў жудасную назву – прытулак смерці. Стварылі яго нямецкія акупанты ў верасні 1941 года. Гэта быў участак зямлі каля трох гектараў, абнесены ў тры рады калючым дротам. Ніякіх пабудоў, акрамя манастырскіх, на участку не было. У будынках тых размяшчалася адміністрацыя лагера і ахова. А палонныя чырвонаармейцы галелі ў холадзе і голадзе на адкрытым полі, пад асляпляльным святлом пражэктараў і прыцэламі аўтаматаў і кулямэтаў на вышках* (Паводле У. Сауліча).

Для больш глыбокага раскрыцця зместу тэксту прапануецца інфармацыя, якая пашырае яго дадатковымі фактамі: вучням паведамляецца пра мемарыяльны комплекс “Барок”, якім увекавечана памяць аб загінулых у канцэнтрацыйным лагеры ў Беразвеччы, прапомнік падпольшчыкам і партызанам; помнік загінулым вызваліцелям г. Глыбокае ў парку Перамогі; брацкую магілу ахвяр яўрэйскага гета. Вучням прапануецца дадатковае заданне – падрыхтаваць уласны тэкст пра адзін з помнікаў, уключыць у паведамленне апісанне, знайсці дадатковыя звесткі з гісторыі і літаратуры.

Такім чынам, далучэнне вучняў да каштоўнасцей нацыянальнай культуры адбываецца, перш за ўсё, пры ўключэнні ў змест навучання культурна-адукацыйных тэкстаў, што адлюстроўваюць ментальны вопыт, культурныя асаблівасці беларускага народа. На аснове такіх тэстаў адбываецца азнаямленне з культурным вопытам народа, этычнае і эс-тэтычнае ўздзеянне на думкі, пачуцці і паводзіны вучняў. Асобнае месца займаюць практыкаванні, распрацаваныя на аснове тэкстаў краізнаўчай тэматыкі і накіраваныя на спасціжэнне каштоўнасцей рэгіянальнай культуры. Гэта дае магчымасць вучням пазнаёміцца з дзейнасцю выдатных асоб, літаратурнай творчасцю, з гісторыяй краю ў гады Вялікай Айчыннай вайны. Краізнаўчая інфармацыя паспрыяе выхаванню патрыятычных пачуццяў, павагі да малой радзімы і ўсёй Беларусі. Любоў да мовы, роднага краю прыходзіць праз веданне культуры, гісторыі, побыту сваёй мясцовасці.

Літаратура

1. Адукацыйны стандарт вучэбнага прадмета “Беларуская мова” // Роднае слова. – 2009. – № 8. – С. 101 – 111.
2. Красней, В. П. Беларуская мова: вучэб. дапам. для 6-га класа агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / В. П. Красней, Я. М. Лаўрэль, С. Р. Рачэўскі. – Мн.: Нац. ін-т адукацыі, 2015. – 319 с.

S. V. Martynkevich

Vitebsk State University named after P. M. Masherova
e-mail: svetlana_mrt@mail.ru

Local history aspect of learning the Belarusian language

Key words: teaching the Belarusian language, linguoculturological approach, local history aspect, didactic texts on local history themes.

The article reveals the essence of the local history aspect of Belarusian language teaching in the context of communicative approach; the expediency of inclusion of the local history component into the content of the Belarusian language teaching is proved; the examples of exercises developed on the basis of the didactic material of regional character are given.

УДК 811.161.1

В. И. Мозговой

Донецкий национальный университет
e-mail: mowi48@mail.ru

Пунктуация как отражение смысла невербальных средств коммуникации родного языка

Ключевые слова: синтаксис, пунктуация, невербальные средства коммуникации.

В статье представлена методика изучения знаков препинания как способа передачи на письме синтаксиса устной речи, в частности, особенностей русской интонации и других невербальных способов коммуникации. Даются характеристики и правила расстановки разного рода точек, двоеточия, тире, запятой, запятых и скобок.

В устной речи родного языка лексика далеко не всегда определяет смысл высказывания. Особенно это имеет отношение к русскому произношению. На письме оно может передаваться разными знаками, постановка которых обусловлена внутренне мотивированной последовательностью логических операций:

- 1) анализом интонационного «рисунка» речевой единицы;
- 2) определением типа связи между смысловыми компонентами;
- 3) принятием и решением о постановке графического знака.

Вот почему русская пунктуация не имеет строго фиксированной нормы, допуская вариативность интонационного и стилистического многообразия речи: 1) **Ну что тут скажешь!** – **ну что**, являясь синонимом усилительной частицы, не акцентируется ударением и не выделяется запятой; 2) **Ну, что ты мне скажешь?** – **ну**, являясь междометием, отделяется от местоимения **что** ударением и запятой.

Процесс овладения пунктуацией идёт стихийно, но её стабильность может обеспечить соответствие пунктуации речевым высказываниям.

Умение расставить знаки препинания согласно их функциям и значениям должно при этом опираться на однозначно понимаемый всеми коммуникантами смысл: тему (о чём идёт речь – подлежащее) и идею (какой компонент раскрывает эту тему – сказуе-

мое) [2; 3]. Интонационно-смысловая основа, в свою очередь, при её правильной шифровке приведёт любого участника диалога к вполне мотивированным выводам:

1. В отличие от второстепенных членов предложения подлежащее и сказуемое, оперирующие смыслом, а не формой (частями речи), ни на какие вопросы не отвечает. Ср.: «что?» – «*Город-герой Донецк*» (номинативное словосочетание) и «*Донецк – город-герой*» (предложение, где акцентируется информация о шахтёрской столице).

2. Предложений без подлежащего и сказуемого не существует, поскольку в устной речи они могут передаваться невербально, например: *1941 год...Тревожно и грустно*. Сказуемое в первом предложении домысливается, а подлежащее во втором – присутствует как предмет разговора о чувствах и состоянии человека; при этом в устной речи недостающие элементы грамматического центра передаются интонацией законченного высказывания, а в письменной – многоточием или точкой.

Исходя из этого, **деление предложений на номинативные, безличные, одно- и двусоставные условно:** их статус базируется исключительно на лексических единицах языковой системы, не учитывающих смысл и интонационный рисунок высказывания. Кроме этого, подлежащие и сказуемые могут передаваться любыми частями речи, жестами и даже текстом (например, для названия «Война и мир», т. е. подлежащего, сказуемым является весь роман Л. Н. Толстого).

2. Неполное – это предложение, в котором нет полной информации без контекста или оценки ситуации (см.: [1, с. 194–205]). Обычная их трактовка как конструкций с пропуском какого-либо члена предложения (например: *Холодно. Слякоть. Знобит*), не имеет оснований, т. к. несмотря на то что высказывания состоят из одного слова, в них всё понятно без контекста (а значит, информация полная). Более того, именно такие усечённые фразы преобладают в речи.

Они являются основой диалога, хотя их часто путают с назывными или безличными предложениями, частицами и междометиями. Между тем при общении никто не думает о количестве компонентов, но каждый озабочен уровнем понимания высказывания. В этой связи полнота языковой конструкции далеко не всегда способствует установлению контакта. Сравните два ответа на один и тот же вопрос: *Ты пойдёшь на концерт?* – *Да!* и – *Я пойдду на концерт*. «Неполный» ответ создаёт условия для контекстуально-психологической связи с собеседником («*Да!*») оценивается как неполное, двусоставное, распространённое предложение, а полный – перечёркивает возможность общения с оппонентом.

3. В синтаксисе предложения существует только два типа связи: сочинительная и подчинительная. Традиционное выделение трёх типов (сложносочинённые, сложноподчинённые и бессоюзные [1]) не соответствует действительности, т. к. наличие или отсутствие союзов никак не влияет на смысл связи [2]. Так, сложносочинённое предложение «*Пришла весна, и прилетели птицы*» при добавлении ещё одного сказуемого и удалении союза «и» («*Пришла весна, прилетели птицы, распустились деревья*») не изменяет свой статус.

При сочинительной связи между частями предложения ставится исключительно запятая, независимо от наличия или отсутствия в нём союзов. Например: *Дул сильный пронзительный ветер, и где-то наверху на крутом берегу скрипели деревья* (А. П. Чехов.) // *Дул сильный пронзительный ветер, где-то наверху на крутом берегу скрипели деревья*.

При подчинительной связи наличие союзов ставится запятая, а при их отсутствии – любые знаки, кроме запятой:

а) *Вдруг среди шумов, которые привыкшее ухо почти переставало улавливать, услышал он отдалённый звук работающих моторов* (Б. Полевой.) > *Вдруг среди шумов (привыкшее ухо почти переставало их улавливать) услышал он отдалённый звук рабо-*

тающих моторов. (сложноподчинённое предложение трансформировано в простое, осложнённое вставной синтаксической конструкцией);

б) «Обоз тронулся с места рано, **потому что** было не жарко» (А. П. Чехов.) > «Обоз тронулся с места рано: было не жарко» // Было не жарко – обоз тронулся с места рано» (сложноподчинённое предложение со значением причины трансформировано в бессоюзные причины и следствия, не утратившие подчинительной связи).

4. Взгляд на синтаксис с точки зрения речи (специфики главной и второстепенной информации, полных и неполных, односоставных и двусоставных, союзных и бессоюзных предложений) **унифицирует шифровку и дешифровку текста при помощи пунктуации.** Она в этом контексте понимается как средство передачи **интонационно-смысловых** (знаки отделения), **логических** (знаки разделения) и **структурно-функциональных связей** соответствующими знаками:

1. Знаками отделения. Объединённые общей целью (сообщить о чём-то > повествовательная интонация; узнать о чём-то > вопросительная интонация; побудить к действию > восклицательная интонация), они опираются на **понижение тона и паузу** между предложениями, что передаётся различными вариантами точек с надстрочными символами:

а) одной точкой: *Звучный напев чёрного дрозда внезапно раздавался в густой листве вслед за переливчатым криком иволги.* (И. С. Тургенев.);

б) точкой со знаком вопроса в сочетании с вопросительным наречием: *Русь, куда же несёшься ты?* (Н. В. Гоголь.);

в) точкой со знаком восклицания или удивления и соответствующими частицами: *Да здравствует солнце, да скроется тьма!* (А. С. Пушкин.); *Неужели ты не понимаешь?!*;

г) многоточием, состоящим из трёх (и только трёх) точек, передающих интонацию недосказанности, прерывистости, скрытого смысла или подтекста, дополняясь возможными надстрочными знаками вопроса и восклицания: *Он не вор и не что-нибудь... только...* (В. Г. Короленко.); *Снег-то, снег, Константин Михалыч, знали бы вы, весной пахнет!.. Не верите?..* (В. Бочарников).

2. Знаками разделения, сочетающими в себе функцию точки, но расширяя её логикой причины, следствия и соединения:

А. Двоеточием и тире, которые имея одинаковые грамматические возможности, противопоставляются логикой смысла [4]. Двоеточие «делит» текст на две части: первая – интонационно завершённая и вторая – передающая значение причины, пояснения, дополнения. Тире фиксирует интонацию следствия, вывода, противопоставления, неожиданной смены событий, пропуска. Впрочем, антонимичность двоеточия и тире не мешает им употребляться в одной синтаксической парадигме:

а) в бессоюзном сложном предложении: *Любите книгу: она поможет вам разобраться в пёстрой путанице мыслей, она научит вас уважать человека* (М. Горький.) – «**потому что** она поможет»; *Лес рубят – щепки летят.* («**поэтому** щепки летят»);

б) в конструкциях с однородными членами и обобщающим словом: *Никогда не прекращается работа железнодорожного транспорта: ни днём, ни ночью, ни в стужу, ни в зной* (двоеточие после обобщающего слова); *Ни днём, ни ночью, ни в стужу, ни в зной – никогда не прекращается работа железнодорожного транспорта* (тире перед обобщающим словом); *Никогда: ни днем, ни ночью, ни в стужу, ни в зной – не прекращается работа железнодорожного транспорта* (двоеточие и тире при разорванности контекста);

в) в конструкциях с прямой речью:

– после слов автора: **Я только тогда выпрямился и подумал:** «Зачем это отец ходит ночью по саду?» (И. С. Тургенев.);

– перед словами автора вместе с запятой, соединяющей две части предложения в одно синтаксическое целое: «**Значит, родился артиллеристом,— сказал полковник**» (В. С. Гроссман.);

– как знак резкой смены событий или пропуска: *Секунда – и, мелькая в чаще, олени понеслись вниз*» (Б. Жиденков.); *Оковы тяжкие падут, темницы рухнут – и свобода вас примет радостно у входа, и братья меч вам отдадут* (А. С. Пушкин.); *Молодежь – наше будущее* (пропущена связка «есть», а подлежащее и сказуемое стоят в одной грамматической форме).

Б. Точкой с запятой, которые указывают на разделение смыслов: интонационную завершённость (точка разделяет информацию, а запятая соединяет части бессоюзного предложения): *Река вьётся вёрст на десять, тускло синев сквозь туман; за ней водянисто-зелёные луга; за лугами пологие холмы; сквозь влажный блеск, разлитый в воздухе, ясно выступает даль...* (И. С. Тургенев.). Точка с запятой может информировать также о наличии в тексте неполных предложений. Сравни два текста: *Солнце стояло как раз над головой. Оно не горело, а жгло!* и *Солнце стояло как раз над головой; не горело – жгло!*

3. Интонационно-функциональные знаки. К ним традиционно относят запятую, хотя она не исчерпывает всех возможностей устной речи: функции запятой в простых и сложных предложениях с союзной и бессоюзной связи различны.

Так, в простых предложениях с союзами «и» или «да» в значении «и» запятая не ставится: *Луна сильно светила и озаряла гору*» (В. М. Гаршин.); *Только слышится подвывание ветра в снастях да тихий гул моря* (К. М. Станюкович.), а в сложных союзных предложениях она является обязательным показателем двух и более смыслов: *Войска быстро продвигались вперёд, и иногда Морозов просто удивлялся, откуда у людей берётся столько силы и энергии* (Ю. Бабилов.).

В то же время в сложных предложениях с сочинительной связью ставится только запятая (*Тёплым ветром потянуло, смолк далёкий гул, поле тусклое уснуло, гуртовщик уснул* – А. А. Фет.), а с подчинительной бессоюзной – любые знаки, кроме запятой: *Представьте себе: на улице декабрь, вьюга* (С. Крутилин.). Исключение составляет употребление знака тире в союзном предложении при быстрой смене событий или авторском выводе: *Оковы тяжкие падут, темницы рухнут – и свобода вас примет радостно у входа, и братья меч вам отдадут* (А. С. Пушкин.).

Исходя из этого, интонационно-функциональные знаки делятся на соединительные и выделительные.

3.1. Знаки соединения.

А. Запятая. Она служит:

а) для соединения однородных членов предложения с противительными или вторяющимися союзами: *Это была не гроза, а стремительный ураган* (К. Паустовский.); *Это был человек с молодым лицом, но седыми волосами* (Э. Казакевич.); *Здесь надо либо раскорчёвывать остатки тайги, либо сначала осушить остатки болота* (В. Овечкин.); *Не то волк, не то собака перебежала путь и пропала в темноте* (С. Т. Бабаевский.) и т.п.;

б) для соединения однородных частей сложносочинённого предложения, связанного соединительными союзами «и», «да», «то есть», «или», «то...то», «ни...ни», «а», «зато», «хотя» или интонацией перечисления: *Анисья тотчас к ней явилась, и дверь перед ними отворилась, и Таня входит в дом пустой* (А. С. Пушкин.); *Ни один сучок не шелхнётся, ни одна капля дождя на тебя не падёт* (М. Е. Салтыков-Щедрин.); *В глубоком молчании дремлют холмы и курганы, да узким полотном белеет*

дорога (С. П. Бабаевский.); *Звонче жаворонков пенье, ярче вешние цветы, сердце полно вдохновенья, небо полно красоты.* (А. К. Толстой.).

Запятая не ставится:

а) если два однородных члена соединены сочинительным союзом «и». Сравни: 1) *На столе лежали книги и тетради* и 2) *На столе лежали книги, тетради, карандаши*, где при добавлении третьего компонента союз опускается, заменяясь в устной речи интонацией перечисления, а в письменной – запятой. Утверждение, что при повторяющихся союзах «и» возможна постановка запятых, некорректно. Так, в предложении *На столе лежали и тетради, и книги, и карандаши.* «и» является усилительной частицей;

б) если в сложносочинённом предложении есть общий второстепенный член: *Часам к двум пополудни сверкнула молния и прокатил гром* (Д. В. Григорович.).

Б. Тире как авторский знак. Он передаёт интонацию следствия, быстрой или неожиданной смены событий: *Упали две-три капли дождя – и вдруг блеснула молния* (И. А. Гончаров.); *Она проснулась – носкорей с улыбкой взор её сомкнулся от блеска утренних лучей* (А. С. Пушкин.).

3.2. Знаки выделения.

А. Запятые (скобки, тире), которые служат для обособления лексических единиц, выражающих отношение говорящего к информации, грамматически не связанной с текстом:

а) вводных слов и словосочетаний: *Вы отгадаете, конечно, кто этот гость неожиданный был?* (М. Ю. Лермонтов.); *К нашему счастью, вошло наконец прекрасное солнце* (М. М. Пришвин.);

б) вводных предложений и вставных синтаксических конструкций (чаще всего для них используются **скобки**, реже – **запятые**, а ещё реже – **парные тире** в художественном или **квадратные скобки** в научном стилях). *Тот, казавшийся неразрешимым, узел, который связывал свободу Ростову, был разрешен этим неожиданным (как казалось Николаю), ничем не вызванным письмом Сони* (Л. Толстой.); *Но в этот день не то что курочке негде было напиться, но даже, говорила мамаша, воробьи на лету замерзли...* (М. А. Шолохов.); *Базаров вставал очень рано и отправлялся версты за две, за три, не гулять – он прогулок без цели терпеть не мог, – а собирать травы, насекомых* (И. С. Тургенев.); *Собственные имена всегда коннотируют* [Отин, с. 29].

в) слов-предложений «да», «нет» и их разговорных эквивалентов: *Да, да, не к чему, прикажи подавать лошадей* (И. А. Бунин.); *Нет, не выдумывайте, а расскажите всё как было* (К. Паустовский.); – *Здесь она жила?* – *Ага.* (А. Толстой.); – *Лодка там?* – *Эге, там...* (М. Горький.);

г) междометий: *Жизнь, увы, не вечный дар!* (А. С. Пушкин.);

д) обращений: *Друзья мои, прекрасен наш союз!* (А. С. Пушкин.); *Уля! Я не поеду никуда* (А. А. Фадеев.); *Сыпь ты, черёмуха, снегом, пойте вы, птички, в лесу* (С. Есенин.).

В последних трёх случаях при выражении повышенной эмоциональности или вопроса могут ставиться восклицательный или вопросительный знаки: *Нет! Ты уж выслушай!* (А. Толстой.); *Ты вернешься завтра? Да?* (Б. Пастернак.).

Б. Запятые как знаки уточнений:

Классических, выделяющих дополнение и обстоятельство места, времени с обязательным сужением информации по принципу «матрёшки», которые предполагают вопрос «а именно что?, кто?, где?, когда?» и т. п.: *Здесь, наверху, на ветру, ощущения морской болезни были не так мучительны, как в душной каюте* (К. М. Станюкович.); *Все принимали участие в общем разговоре, кроме Киши и Левина* (Л. Н. Толстой.).

Условных, выраженных:

а) распространёнными определениями, стоящими после определяемого слова: *Резкие звуки рожка, игравшего сбор, заставили меня вздоогуть* (В. М. Гаршин); *Кое-где уже вспыхнули огоньки костров, и вокруг них видны фигуры людей, красноватые в блеске дня* (М. Горький.);

б) распространёнными определениями, имеющими причинное значение или относящимися к действителю (имени собственному или личному местоимению): *Привлечённые светом, бабочки кружились над лампочкой; Начитанный и образованный, он знал несколько иностранных языков* (А. С. Новиков-Прибой.); *Худой, с воспалёнными глазами, Павел яростно взмётывал лопатой* (Н. Островский.);

в) обстоятельствами, фиксирующими добавочное действие или условие действия: *Сверкая быстро в вышине, кружились искры* (М. Ю. Лермонтов.); *Несмотря на дожди, материалы для строительства были подвезены вовремя;*

г) обособленными приложениями: *И ворон, птица умная, присел, сидит на дереве у самого костра* (Н. А. Некрасов.).

д) придаточными предложениями и сравнительными оборотами: *Эмоции, ощущения – только окрашивают то, что мы думаем, но мысли наши все формируются языком* (Д. С. Лихачев.); *Однажды в мае месяце, когда Город проснулся, сияющий, как жемчужина в бирюзе, и солнце выкатилось освещать царство гетмана, когда граждане уже двинулись, как муравьи, по своим домишкам и заспанные приказчики начали открывать рокошующие шторы, прокатился по городу страшный и зловеющий звук* (М. Булгаков);

е) сложноподчинёнными предложениями с соподчинением, исключая запятую между придаточными предложениями: *«Фома плохо понимал, когда Егор шутит и когда он говорит серьёзно»* (М. Горький.).

Вывод: подвижность пунктуационных норм не означает стихийность их формирования. Оно возможно только в рамках существующей логики высказывания, оперирующей в письменной речи функциями и значениями знаков препинания.

Литература

1. Валгина, Н. С. Синтаксис современного русского языка: Учебник для вузов / Н. С. Валгина. – М. : Высшая школа, 1973. – 423 с.

2. Мозговой, В. И. Синтаксис речи и проблемы пунктуации / В. И. Мозговой. // Русский язык в поликультурном мире: I Международный симпозиум (8-12 июня 2017 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко: Сб. научн. статей. В 2-х т., т. 1. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. – С. 313–318.

3. Мозговой, В. И. Логика и смысл русской пунктуации в контексте синтаксиса речи / В. И. Мозговой. // Гуманитарно-педагогическое образование. Психология. Педагогика. Филология. Искусствоведение. Культурология. Научный журнал. – Т. 4, №1 – Севастополь: СГУ, 2017. – С. 61–67.

4. Пермякова, Т.Н. Двоеточие и тире: к вопросу о конкуренции // Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция (8-11 июня 2016 г.): сб. науч. Статей: в 2 т. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. – Т. 1. – 518 с.

V. I. Mozgovi
Donetsk National University
e-mail: mowi48@mail.ru

Punctuation as a reflection of the meaning of nonverbal communication mother tongue

Key words: syntax, punctuation, non-verbal means of communication.

The article presents the methodology of studying punctuation as a way to pass on a letter speaking syntax, in particular, features Russian intonation and other non-verbal means of communication. Given the characteristics and rules of placement of all sorts of points, colons, dashes, commas, commas, and parentheses.

**Международный образовательный проект «Сохраняя культуру в языке»:
семантико-речевой и культурно-прагматический аспекты
исследовательской деятельности**

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, русский язык как иностранный, общеязыковая компетенция, общекультурная компетенция.

В статье рассматриваются проблемы осуществления проектной деятельности при обучении иностранцев русскому языку. Определяющим, по мысли авторов статьи, является положение о том, что проект, будучи органичной частью образовательного процесса, сохраняет автономный характер и имеет четко поставленную цель и этапы реализации. Управление проектом является сложной методической задачей и представляет собой комплекс мер по организации, планированию, координации деятельности обучаемых на каждом этапе. В статье анализируется опыт реализации международного научного проекта «Сохраняя культуру в языке», осуществляемого в течение десяти лет на кафедре русского языка как иностранного МПГУ. На его примере доказывается, что проектная деятельность способствует формированию общеязыковой и общекультурной компетенций иностранных учащихся.

Современный этап развития образования ориентирует исследователей на поиск новых возможностей для организации учебного процесса и методической поддержки самостоятельной работы студентов в рамках традиционных технологий обучения. Использование основных теоретических положений и принципов, разработанных в теории обучения, позволяет создать системы модернизации образовательного процесса, базирующиеся на проективных модульных технологиях, ориентированных, в первую очередь, на развитие познавательной активности и мотивированности обучаемых. В этом смысле мы опираемся на мнение Е. С. Полат, которая пишет: «Грамотное, осознанное применение метода проектов в совместной деятельности учащихся и учителя может привнести в учебный процесс принципиально иную по сравнению с традиционным обучением систему взаимоотношений, принципиально иной подход к познавательной деятельности учащихся, основанный на уважении их интеллектуальных и творческих возможностей, сотрудничестве, самостоятельном критическом мышлении» [2, 200].

Проектная деятельность в области РКИ, по нашему мнению, предполагает организованную деятельность иностранных обучаемых в рамках сравнительно-сопоставительного метода и может быть реализована в различных формах (исследовательская работа, web-сайт, блог, обучающая программа, анимационное мероприятие и т.п.). Выбор типа проекта зависит от конкретных научных предпочтений группы. Здесь возможны исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные проекты (в соответствии с признаком доминирующего в проекте метода) [1, 3 – 10].

В данной статье делается попытка кратко описать семантико-речевое и культурно-прагматическое направления исследовательской деятельности иностранных учащихся, реализуемые на кафедре русского языка как иностранного МПГУ в рамках международного образовательного проекта «Сохраняя культуру в языке» (2007–2018 гг.).

Идея проекта изначально была сформулирована нами как «адаптивная», когда сопоставление фрагментов культурного пространства контактирующих этносов становится базой для выявления общих культурем (реалий – элементов быта, культуры, искусства, религии и т. п., и лингвокультурем – речевых клише, этикетных формул, форм обращения, восклицания, фразеологических единиц, эвфемизмов и т. п.), которые семантизируются, «расслаиваются» и презентуются иностранным учащимися в различных формах (обучающих, развивающих, анимационных и др.). Такой подход к обучению предполагает быструю адаптацию иностранцев в чужой для них этносреде и активное включение в образовательный процесс. Эта идея лежит в основе концепции проектной деятельности.

Будучи органичной частью образовательного процесса, исследовательский проект в системе преподавания РКИ сохраняет автономный характер и имеет четко поставленную цель и этапы реализации. Управление проектом является сложной методической задачей и представляет собой комплекс мер по организации, планированию, координации деятельности иностранных обучаемых на каждом этапе: «Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснования актуальности предмета исследования для всех участников, обозначения источников информации, продуманных методов, результатов. Они полностью подчинены логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к подлинно научному исследованию или полностью совпадающую с ним (аргументация актуальности принятой для исследования темы; определение проблемы исследования, его предмета и объекта; обозначение задач исследования; определение методов исследования, источников информации; выдвижение гипотез решения обозначенной проблемы, определение путей ее решения; обсуждение полученных результатов, выводы; оформление результатов исследования; обозначение новых проблем для дальнейшего процесса исследования)» [1, 5 – 6]. Естественно, все вышеизложенное может быть реализовано только в случае достаточной языковой подготовки иностранных студентов и заинтересованности в дальнейшем профессиональном самосовершенствовании.

В нашем случае работа проводилась в полиэтнических группах студентов-филологов и предполагала дальнейшую научную деятельность обучаемых. Схематично работу проектной группы можно разбить на несколько этапов: 1. Сбор теоретического и практического материала, его систематизация и анализ. 2. Подготовка и написание статьи по теме научно-исследовательской работы. 3. Подготовка доклада на конференции, статьи для публикации. 4. Оформление результатов исследования (презентация, сайт, публикация и т. п.).

Учебно-исследовательская деятельность студентов предварялась лекционным курсом в объеме 10 академических часов. Лекционный материал ориентировал студентов на правильный выбор темы исследования, проблем, которые могут быть раскрыты в ходе проектной работы. Поскольку для многих иностранных учащихся работа в рамках проекта была первым научным исследованием, преподаватели помогали студентам обосновать тему и составить подробный план, своего рода методологическую карту проекта. Также преподаватель подбирал студенту литературу по проблеме исследования и давал рекомендации по формированию библиографии.

Первое направление, условно обозначенное нами как «семантико-речевое» (семантико-прагматическое), объединило вопросы, связанные с изучением механизмов включения грамматических элементов в структуру речевых актов, а также с устройством и функционированием речевой системы в целом. Лекционный курс был представлен модульной дисциплиной «Семантика и прагматика речи». Содержательный компонент модуля выглядел следующим образом:

1. Язык как инструмент мысли. Использование элементов языка для обозначения предметов и явлений действительности. Внутреннее значение слова и смысл. Семантика речи как предмет рассмотрения других наук, изучающих процессы коммуникации (психологии, логики, культурологии).

2. Язык как знаковая система. Речевой знак как продукт когнитивно-коммуникативного акта. Связь семантики и семиотики. Значение слова как единица отражения объективной действительности и как элемент знаковой системы. Номинативная и предикативная функции речевого знака.

3. Семантика речи в психологическом освещении. Восприятие, понимание, усвоение слова. Речевое содержание и речевой смысл. Выражение значения в предложении. Семантика предложения. Семантика текста.

4. Коннотативные наложения как элементы семантики. Культурно-значимые оценки в отношении предметов и явлений действительности, выражающиеся в коннотативных наложениях.

5. Индивидуальная семантика речи (идиоматичность). Фразеологические единицы и речевые клише.

В рамках данного направления наиболее востребованными оказались темы сравнительно-сопоставительного характера, связанные с изучением русской лексики, фразеологии, грамматики и сопоставлением их с системами родных языков. Например: «Образование имён существительных с отвлечённым значением в русском и турецком языках», «Проблемы перевода русских префиксальных глаголов на китайский (турецкий) язык», «Термины родства в русском и тайском языках», «Заимствования из тюркских языков в структуре русских фразеологизмов», «Русские и китайские фразеологизмы со значением времени», «Принципы орфографии в русской и корейской системах правописания», «Сопоставительный анализ фразеологии, характеризующей семейное положение и родственные связи (на материале русского, китайского и тайского языков)», «Сопоставительный анализ отанималистической фразеологии русского, корейского и китайского языков», «Фразеологизмы русского, английского и китайского языков, включающие в свой состав слова-названия природных явлений, как объект сопоставительного анализа».

Составление развернутого плана-схемы исследования помогало студенту наметить «ориентиры» исследования и начать работу с научной литературой. При этом план, данный студенту, сочетался с подробным комментированием. Приведем в качестве примера фрагмент плана-схемы для темы «Русские и китайские фразеологизмы со значением времени»:

№	Пункт плана	Комментарий
1.	Что такое фразеологизм (фразеологическая единица)?	Дать определение фразеологизма по работам Ю. П. Солодуба (узкое понимание фразеологии) или Н. М. Шанского (широкое понимание фразеологии).
2.	Какие общие и отличительные черты имеют фразеологизм и слово, фразеологизм и словосочетание?	Оформить в виде таблицы «Фразеологизм, слово, словосочетание: черты сходства и различия». На основании сопоставления сделать вывод о том, что фразеологизм занимает промежуточное положение между словом и свободным словосочетанием.
3.	На какие группы по значению делятся фразеологизмы?	Очень кратко изложить классификацию В. В. Виноградова.
4.	Какое место в общей системе фразеологии (русской и китайской) занимают фразеологизмы со значением времени?	Оформить таблицу «Русские и китайские фразеологизмы со значением времени». Сделать вывод о широкой представленности данной группы фразеологизмов в русском и китайском языках.

5.	На какие группы по значению можно разделить русские и китайские фразеологизмы со значением времени?	Выделить следующие группы: 1) ФЕ со значением «прошлое – настоящее – будущее»; 2) ФЕ со значением «быстро – медленно»; 3) ФЕ со значением «рано – поздно»; 4) ФЕ со значением «всегда – никогда».
6.	Охарактеризуйте первую группу фразеологизмов со значением «прошлое – настоящее – будущее» по плану: 1) Какие русские фразеологизмы имеют положительную окраску? 2) Какие китайские фразеологизмы являются их эквивалентами? 3) Какие фразеологизмы имеют отрицательную окраску? 4) Какие китайские фразеологизмы являются их эквивалентами? 5) К каким русским (и, соответственно, китайским) фразеологизмам нельзя подобрать эквиваленты?	Рассмотреть фразеологизмы: а) прошлое: <i>вчерашний день, в свое время, задним числом, третьего дня</i> ; б) настоящее: <i>до сих пор, на сегодняшний день, в последнее время</i> ; в) будущее: <i>в свое время, рано или поздно, завтрашний день, ближайшее будущее, лучшее будущее</i> .

Работая над темой подобным образом, китайские учащиеся не только узнают значения русских фразеологизмов указанной группы, но и в сопоставлении с ФЕ родного языка осваивают целый пласт «временной» фразеологии в ее социокультурном воплощении.

Второе направление, «культурно-прагматическое», объединило вопросы, связанные с отражением в языке элементов культуры и речевого этикета. Курс лекций по дисциплине «Культуроведение», предложенный студентам в объеме 10 академических часов, включил следующие темы:

1. Культура как способ и результат человеческой деятельности. Культура и ценности. Культура и научное знание. Знак и символ в культуре. Гуманистическая, гносеологическая (познавательная), регулятивная, семиотическая, аксиологическая (ценностная) функции культуры. Специфика культуроведения как научной дисциплины, ее связь с другими дисциплинами (историей, филологией, логикой).

2. Специфика многообразия культур в истории. Культура и история. Культура и цивилизация. Культура и религия. Культура и философия. Культура и язык.

3. Христианство как основной элемент средневековой культуры.

4. Язык культуры как универсальная форма осмысления реальности. Проблемы восприятия и понимания культурных образов. Стереотипы восприятия культуры (идеологические, национальные, религиозные, сословные). Культурный диалог и языковая картина мира.

5. Социология культур. Культура и общество. Социальные функции культуры (стимулирования, программирования, реализации, регулирования). Понятие субкультуры. Виды субкультурных отношений. Молодежная субкультура и сленг. Субкультура и контркультура.

Научный интерес студентов был ориентирован на изучение так называемых фоновых знаний, которые представляют собой совокупность дополнительной информации об объектах действительности у носителей языка. Подобная информация является значимой для усвоения иностранного языка, а обладание ею свидетельствует об определенном уровне культурной компетенции говорящего. Среди тем исследований, актуальных для иностранных учащихся, оказались, например, такие: «Национальный характер, традиции и быт русского человека глазами иностранца», «Стереотипы восприятия русских иностранцами», «Сравнительный культурологический анализ русских и корейских/китайских примет и

суеверий», «Проблемы культурной адаптации иностранца в российском обществе», «Жизнь россиянина глазами иностранца», «Этнокультурная характеристика народов России», «Страхи и фобии современного молодого человека (на материале российской и зарубежной публицистики)», «Отношение к семье и семейным ценностям в российском и французском (английском, голландском, чешском и др.) обществе», «Отношение к религии и религиозным ценностям в российском и французском (английском, голландском, чешском и др.) обществе», «Понимание свободы человека в российском и французском (английском, голландском, чешском и др.) обществе».

Актуальными также были темы, связанные с передачей культурной информации об обществе. Речевой этикет, устная и письменная традиции передачи этикетных знаний, особые формы существования культурной информации (реклама, блог, граффити и под.) – все это находится в сфере внимания современной лингвокультурологии и привлекает участников проектных групп своей новизной и «свежестью». Таковы, например, темы: «Роль СМИ в формировании образа России в английском (французском, голландском, чешском и др.) обществе», «Влияние СМИ на формирование образа России в английском (французском, голландском, чешском и др.) обществе», «Традиции православных праздников в русской культуре».

Некоторые темы носили смежный характер и предполагали знание не только истории и культуры, но и, например, фразеологии сопоставляемых языков: «Сравнительный лингвокультурологический анализ русских и турецких / китайских пословиц и поговорок о семье и браке», «Сравнительный лингвокультурологический анализ русских и турецких / китайских пословиц и поговорок о труде» и др.

Темы подобного рода представляются нам методически ценными в силу ряда причин.

Во-первых, осваивая материал в рамках данного направления, иностранные учащиеся вбирают в себя информацию о картине мира и менталитете русского народа, то есть о закрепленных и обработанных историческим опытом народа, а также отраженных в языке понятиях, реалиях и традициях существования данного общества, его быта, труда, мировоззрения, общественных отношений.

Во-вторых, учащиеся на практике убеждаются в том, что язык является не только специфическим признаком этноса, но и элементом, организующим его. Последнее проявляется в той национально-культурной информации, которую этнос приобретает в процессе своего исторического развития и фиксирует в значениях языковых единиц.

Таким образом, деятельность иностранных учащихся в рамках проекта «Сохраняя культуру в языке», будучи интегрированным компонентом общеобразовательных программ, дает возможность оптимизировать учебный процесс и формирует определенную научную перспективу для участников проекта, настраивая их на дальнейшее общезыковое и профессиональное самосовершенствование.

Литература

1. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3 – 10.
2. Полат, Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е. С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 2010. – С. 193 – 200.

A. A. Pozdnyakova
Russian State University of technologies, design and art (after Kosygin)
e-mail: apozdnyakova@live.ru

T. P. Chepkova
Moscow State Pedagogical University
e-mail: tachep@mail.ru

International educational project “Preserving culture through preserving language”: semantic and speech, cultural and pragmatic aspects of the research

Key words: project, project activities, Russian as a foreign language, general language proficiency, general cultural competence.

The article addresses problems of organizing project activities in the context of teaching Russian as a foreign language under the new educational standards. In the authors' opinion, project activities in the field of teaching Russian as a foreign language involve organized activities of foreign students based on the application of the comparative method and specific academic preferences of the project team and aimed at achieving practical research results taking the form of educational websites, blogs or training programs. The fundamental underlying idea, according to the authors, is that a project, being an organic element of the educational process, maintains its autonomous nature and has a clearly defined objective and implementation phases. Project management is a complex methodological task and represents a set of measures designed to organize, plan and coordinate students' activities at each phase. The article examines the experience of implementing the international research project “Preserving Culture in Language” that has been running at the Chair of Russian as a Foreign Language of the Moscow State Pedagogical University for ten years. The project results serve as a practical example proving that project activities help develop foreign students' general language proficiency and general cultural competences.

УДК 81'242-029:5

И. А. Соболева, К. А. Горбачёва

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
e-mail: kristina902@ukr.net

О содержании понятия «родной язык» в современной социолингвистике

Ключевые слова: родной язык, социолингвистика, язык матери, языковой индивид, язык этноса.

В данной статье раскрывается сущность неоднозначно интерпретируемого в современном языкознании понятия «родной язык».

В современной социолингвистике существует большое количество трактовок понятия «родной язык» в понимании разных авторов. В статье рассматриваются различные дефиниции понятия «родной язык». В результате сопоставительного анализа известных нам подходов понимания категории «родной язык» мы выявили социолингвистические параметры данного понятия.

В современном языкознании понятие «родной язык» имеет большое количество трактовок в понимании различных авторов.

Согласно наиболее распространённой концепции В. И. Беликова и Л. П. Крысина, родной язык – это язык, который человек усваивает с раннего детства без специального обучения, находясь в соответствующей языковой среде («первый язык»). Ребёнок может усвоить с раннего детства в той или иной мере и несколько языков. Язык, усваи-

ваемый в ходе специального обучения или в языковой среде более старшего возраста, называется «вторым языком» (их также может быть несколько) [1, 75 – 89].

Родной язык – это тот язык, который мы слышим с раннего детства. У каждого народа он свой. Именно через язык виден колорит, диалект и характер данного народа.

Некоторые исследователи отождествляют «родной язык» с «языком матери». Такой подход, несомненно, имеет глубинную мотивацию, так как роль матери в рождении и становлении человека ни с чем не сравнима. А. М. Шахнарович считает, что как фактор идентификации личности «родной (материнский) язык» в виде определенных ритмов и речевых интонаций проявляется ещё до рождения, хоть и у ребенка, как показывает практика научных исследований, нет генетической предопределенности к конкретному языку. Начальный этап усвоения родного языка осуществляется в результате влияния родителей, методом «глаза в глаза» и не имеет аналогов в филогенезе» [6, 121]. Находясь ещё в утробе матери, ребенок уже слышит ее язык и воспринимает его: влияние материнской речи, колыбельных напевов – это всё имеет дальнейшее отражение на развитии ребенка.

Родной язык растворен в мировоззрении ребенка. Вот почему А. А. Потебня был сторонником обучения детей на том языке, к которому ребенок привык в семье: «Знание двух языков в раннем возрасте не есть обладание двумя системами изображения и сообщения одного и того же круга мыслей, но раздваивает этот круг и наперед затрудняет достижение цельности мирозерцания, мешает научной абстракции. Если язык школы отличен от языка семейства, то следует ожидать, что школа и домашняя жизнь не будут приведены в гармоничные отношения, но будут сталкиваться и бороться друг с другом» [4, 163]. Очень жаль, что на протяжении всех лет независимости в Украине игнорировался этот важнейший принцип. Никто из власть предержащих не учитывал фактор значимости обучения ребенка на языке его семьи, языке его родителей. Политическая конъюнктура определяла раньше и определяет сейчас языковой дисбаланс в системе образования Украины.

В двуязычных языковых сообществах многие индивиды владеют более чем одним языком, в таком случае языки различаются и по порядку усвоения, и по той роли, которую они играют в жизни билингва.

Наиболее точно описал эту ситуацию Л. П. Крысин: «В отечественной социолингвистике первый усвоенный язык чаще всего называется родным языком. Но в повседневном обиходе, публицистике, а иногда и в научных работах это словосочетание часто употребляется в другом значении. Например: *Наши дети не понимают ни слова на родном языке; Горожане забывают родной язык* и т. п. В этих случаях под родным языком имеется в виду язык, специфичный для данного этноса. В таком значении, видимо, лучше использовать термин *этнический язык*» [1, 37].

Считается, что этническиким языком эвенка всегда будет эвенкийский, но если он родился в Якутии, то его родным языком, скорее всего, будет якутский. А основным языком общения, в зависимости от рода занятий и места жительства, может оказаться русский.

Безусловно, не имеет значения на каком континенте и в какой стране родился человек, каждый индивид при этом слышит вокруг себя, мыслит и начинает говорить на одном – родном языке. Не исключено, что в дальнейшем он усвоит ещё один язык, или несколько, новых языков. Но первый усвоенный язык, чаще всего, будет называться родным.

Г. Х. Ибрагимов и К. Я. Зачесов в своей работе «О понятии «родной язык» под термином «родной язык» понимают язык, на котором человеку легче, быстрее и проще мыслится, который является для него наиболее привычной и удобной формой выражения мысли и языкового общения», за подобным функциональным языком эти авторы предлагают закрепить термин «функционально первый язык» [2, 153]. Таким образом, исходя из теории Г. Х. Ибрагимова и К. Я. Зачесова, родным языком можно назвать тот язык, которым человек владеет с максимальной глубиной и полнотой, это язык, на котором индивид может выражать свои мысли без затруднений.

Если все эти подходы не фокусируются в одном языке, который одновременно является материнским языком, языком родного этноса и функционально первым языком, то понимание термина «родной язык» приобретает особое социальное и научное значение, во-первых, в связи с защитой этнического суверенитета и сохранением духовного наследия народа, во-вторых, в связи с лингводидактическими проблемами обучения в целом и обучения языкам в частности.

Довольно редко наблюдаются случаи, когда языки в двуязычном сообществе бывают равноправны. Наглядным примером этому может являться ситуация в современной Украине. В неформальной обстановке, в общественной жизни, в профессиональной деятельности, в общении с друзьями и членами семьи человек может использовать разные языки. При этом использование одного языка часто преобладает, и в таком случае говорят об основном (доминирующем языке), тогда остальные языки, известные индивиду, приобретают статус дополнительных языков – к ним коммуникант прибегает реже, чем к основному, или в социально менее значимых ситуациях. Часто основным языком – это тот язык, на котором осуществляется межэтническая коммуникация между индивидами. Но даже и в этнически однородной коммуникативной среде функции основного языка может выполнять не родной, а второй язык.

По тому, как индивид приобретает языковые навыки, «языки подразделяются на усвоенные в живом общении (родным языком человек овладевает именно так) и выученные, те, которые индивид специально изучал в школе или самостоятельно».

В англоязычной социолингвистике подобная терминология более устойчива: первый по порядку усвоения язык называется *first language*, а любой усвоенный после него – *second language*; коммуникативно наиболее важный язык – *primary language*, а более ограниченный в использовании – *secondary language*. В англоязычной науке *second language acquisition* (в живом общении) противопоставляется *language learning* (через специальное изучение). *Second language acquisition* (усвоение второго языка) – отдельная языковедческая дисциплина на стыке психо- и социолингвистики [1, 38 – 41].

Таким образом мы рассмотрели большое количество трактовок понятия «родной язык» в понимании различных авторов. Нам удалось выяснить, что учёные рассматривают данный вопрос с разных точек зрения, и единого мнения о содержании понятия «родной язык» в современном языкознании на данный момент не существует.

Итак, мы считаем, что есть все основания определить родной язык как язык, усвоенный в детстве, навыки использования которого в основном сохраняются и во взрослом возрасте. Из этого следует, что родных языков может быть более одного. Всякий язык, которым индивид овладел после родного, следует считать вторым языком. Конечно, при таком определении вторых языков может оказаться несколько. Отличать второй по порядку овладения язык от третьего (иногда и последующих), как правило, нет нужды, поскольку функции неродных языков, степень владения ими мало зависят от порядка, в котором индивид начал их использовать.

Реалии современной языковой и политической ситуаций требуют уточнить содержание понятия «родной язык» и закрепить его на законодательном уровне.

Литература

1. Беликов, В. И. Социолингвистика / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М., 2001. – 315 с.
2. Ибрагимов, Г. Х., Зачесов, К. Я. О понятии «родной язык» / Г. Х. Ибрагимов, К. Я. Зачесов // РЯНШ. – 1990. – №8. – С. 23 – 31.
3. Карасик В. И. Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 75 – 80.
4. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – К. : СИЭНТО, 1993. – 192 с.
5. Шахнарович А. М. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи – А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1991. – 239 с.

The content of the concept of “native language” in modern sociolinguistics

Key words: native language, sociolinguistics, mother language, language individual, language of ethnos.

This article reveals the essence of the concept of "native language" which is ambiguously interpreted in modern linguistics.

In modern sociolinguistics there are a large number of interpretations of the concept of "native language" in the understanding of different authors. The article discusses the various definitions of the concept of "native language". As a result of a comparative analysis of the approaches known to us to understand the category of "native language", we identified the sociolinguistic parameters of this concept.

УДК 372.881.1

Чжан Вэй

Московский педагогический государственный университет
e-mail: 1548322072@qq.com

Роль родного языка в формировании гармоничной личности: культурологический аспект

Ключевые слова: язык, гармоничная личность, культурологический аспект, нравственные ценности.

В статье раскрывается культурологический аспект родного языка, через который формируется человек, его нравственные ценности и образ жизни, определяется поведение, мировоззрение, идеология, национальный характер, менталитет.

Российской педагогикой неуклонно привлекается внимание к культурологическим проблемам образования. Для решения данной проблемы современную стратегию развития школы следует направить на формирование духовно богатой, творческой и образованной, высоконравственной личности; на укрепление и сохранение российской государственности, многонациональных культур страны; развитие культуры и науки, упрочение исторической преемственности поколений.

Язык – это то, без чего ни дня ни один из нас не может обойтись. Человек и язык неразделимы, поскольку с помощью языка мы общаемся друг с другом, выражая свои потребности и мысли. Вне человека язык не существует, и человек как *homo sapiens* не существует вне языка. Следовательно, нельзя изучать человека вне языка, как и язык нельзя изучать вне человека. Язык помогает отражать окружающий мир, культуру, созданную человеком, сохраняет ее и передает от поколения к поколению. Язык является орудием познания, ведь благодаря языку человек познает мир и культуру. Язык – это орудие культуры: он развивает человека, формирует его образ жизни, определяет поведение, мировоззрение, национальный характер, менталитет, идеологию. [4, 419] Наконец, язык – это неподкупный и строгий учитель, он навязывает заложенные в нем представления и идеи, образцы культурного восприятия и поведения. Значение языка трудно переоценить.

В определённом смысле человек является «рабом» своего родного языка: он с младенчества попадает под власть и влияние языка родителей, вместе с языком усваи-

вает хранящуюся в нем культуру того речевого коллектива, членом которого он оказался совершенно случайно, не имея никакого выбора.

Соотношение национальной культуры и личности изучали многие представители разных наук: психологи, культурологи, социологи. Так, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в книге «Язык и культура», давно ставшей классикой для преподавателей иностранных языков вообще и в особенности русского как иностранного, об этом говорят так: «Человек не рождается ни русским, ни японцем, ни немцем и т. д., а становится им в результате пребывания в соответствующей национальной общности людей. Воспитывается ребенок через воздействие национальной культуры, носителями которой являются окружающие люди» [1, 47]. Следовательно, язык отражает мир и культуру, формирует носителя языка. Поэтому не следует забывать об огромной роли, которую в воспитании и формировании личности играет язык, неразрывно связанный с культурой. Известен афоризм советского психолога Б. Г. Ананьева: «личность – это продукт культуры» [3, 89], следует уточнить: личность – это продукт языка и культуры. Ведь с первой минуты рождения человек слышит звуки своего будущего родного языка. Язык знакомит его с окружающим миром, навязывая ему то видение, ту картину, которую «нарисовали» до него и без него. Одновременно через язык человек получает представление о мире и обществе, членом которого он стал, о его культуре, т. е. о правилах общежития, морали, поведении, о системе ценностей и т. п.

Итак, язык формирует своего носителя. Следовательно, национальный язык не только отражает, но и формирует национальный характер. Иначе говоря, если язык формирует представителя народа – носителя языка, формируя его как личность, то он должен играть такую же значимую роль и в формировании национального характера. Поэтому, когда речь заходит о национальном характере того или иного народа, то действительно возникает набор стереотипов, ассоциирующихся с данным народом. Сегодня о стереотипах написано много, поскольку эта тема в центре внимания и ученых, и широких общественных кругов. В качестве источников, подтверждающих существование национального характера, рассматриваются:

1. Международные анекдоты, которые полностью базируются на стереотипных представлениях о том или ином народе.

2. Классическая национальная литература, которая несколько «подпорчена» индивидуальным авторством и субъективным воззрением мира.

3. Устное народное творчество (фольклор) – наиболее надежный источник информации о национальном характере.

Это доказывает, что самый надежный и научно приемлемый свидетель существования национального характера – Его Величество национальный язык. Язык и отражает, и формирует характер своего носителя. Поскольку в формировании личности носителя языка участвуют все средства языка, значит можно сказать, что язык – это выражение народной души.

Посредством чтения и изучения родного языка, опыт поколений превращается в достояние потомков, обогащая их, способствует чётко видеть настоящее, детерминирует будущее. «Литература даёт нам обширнейший, колоссальный и глубочайший опыт жизни. Она превращает человека в интеллигента, развивает в нём чувство красоты, понимание жизни, раскрывает сердца людей. Одним словом, превращает вас в мудрецов», – писал академик Д. Лихачёв [3, 112].

Культурологический подход в методологии предполагает, с одной стороны, усвоение студентами при изучении родного языка жизненного опыта русского народа, его национальных традиций, культуры, религии, с другой стороны, формирование морально-этических ценностей и духовно-эстетическое влияние на чувства, мысли, действия учащихся. Такой подход предусматривает связь языка и культуры в процессе фор-

мирования коммуникативной и культурной компетентности учащихся, обогащения их словарного запаса определенной лексикой, словами с культурным компонентом, художественных терминов, развития связной речи, создания предпосылок для общения в социокультурной сфере. Реализация культурологического подхода предполагает использование основных компонентов культурной направленности: культурного фона урока, культурологического текста, художественного текста и др. [6, 119].

Таким образом, культурологический аспект позволяет сформировать у учащихся концепцию ключевого ценностного представления о мире и человеке, которая станет для них мировоззренческими ориентациями; откроет смысл высших идеалов и символов национального менталитета; познакомит с доминирующими образами-архетипами национальной картины мира.

Литература

1. Брюханова, О. В. О культурологическом подходе к образованию и воспитанию школьников / О. В. Брюханова // Литература в школе. – 2017. – № 12. – 26 – 27.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект. Рос. акад. образования / А. Я. Данилюк. – М. : Просвещение, 2012. – 228 с.
3. Лихачёв, Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачёв. – М. : Детская литература, 1989. – 238 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 529 с.

Статьи из журналов

5. Пахнова, Т. М. Развивающая речевая среда как средство приобщения к культуре / Т. М. Пахнова // Русский язык в школе. – 2013. – № 5. – С. 4 – 11.
6. Тюрморезова, С. А. Возвращение к духовным истокам / С. А. Тюрморезова // Литература в школе. – 2016. – № 3. – С. 35 – 38.

Статьи из материалов конференций

7. Чумичева, Р. М. Ценностно-смысловая модель детства как среда развития ребёнка / Р. М. Чумичева // Материалы II Международной научн-практич. конференции. – Ставрополь, 2015. – 356 с. Электронные ресурсы
8. Захарова, Л. И. Использование культуроведческого материала на уроках русского языка [Электронный ресурс] / Л. И. Захарова. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/565670/> (2012).
9. Крылова, Л. А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе [Электронный ресурс] : дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Крылова. – Петропавловск, 2013. – 389 л. РГБ ОД, 71: 02 – 13/153 – 5. – Режим доступа : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/110626.html> (2013).

Zhang Wei

Moscow Pedagogical State University
e-mail: 1548322072@qq.com

The role of the native language in the formation of a harmonious personality: cultural aspect

Key words: language, harmonious personality, cultural aspect, moral values.

The article reveals the cultural aspect of the native language through which a person is formed, his moral values and way of life, defines behavior, worldview, ideology, national character, mentality.

Лингвокультурный потенциал фразеологических единиц с компонентом «сердце» и его дериватами

Ключевые слова: фразеологическая единица, классификации фразеологизмов, семантика, лингвокультурология, лингвокультурная информация.

В статье анализируются варианты подачи в лексикографических источниках (толковых словарях и словарях иного типа) фразеологических единиц с компонентом «сердце» и его дериватами в аспекте представленности имеющейся у фразеологизмов лингвокультурной составляющей. В процессе сопоставления выявленной информации установлены лексикографические источники, презентующие данную информацию наиболее полно и развёрнуто.

Фразеологическому фонду любого языка принадлежит в отражении взаимоотношений языка и культуры, в том числе и в их взаимодействии особая роль, – прежде всего потому, что в образном содержании фразеологизмов воплощено культурно-национальное мировоззрение [7]. Именно этим, среди прочего, объясняется и бурное развитие в современной фразеологии **лингвокультурологического** направления.

Корпус фразеологических сочетаний русского языка с компонентом *сердце* представляет собой необыкновенно ценный материал для выявления лингвокультурных характеристик этого понятия. Это учитывают практически все существующие толковые словари – ни в одном из них описание значений номинации *сердце* не обходится без привлечения фразеологического фонда.

Вместе с тем *степень представленности* фразеологизмов, *характер интерпретации* их значений и другие особенности описания этих единиц языка в толковых словарях довольно существенно разнятся. Так, фразеологизмы определёнными группами (формируемыми в первую очередь, по усмотрению составителей либо авторов словарей) могут быть включены в блоки словарной статьи, посвящённые описанию отдельных значений толкуемой лексемы – такую подачу фразеологизмов наблюдаем, в частности, в словарной статье «Сердце» «Словаря современного русского литературного языка» в 17-ти томах под редакцией В. В. Виноградова, изданном в 1948 – 1965 годах и известного также под названием Большого академического словаря).

В некоторых случаях фразеологический фонд с компонентом *сердце* помещается без дифференциации по значениям – общим перечнем – в конце словарной статьи; подобное расположение фразеологизмов при толковании значения лексемы *сердце* наблюдаем в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова, а также в «Большом универсальном словаре русского языка».

Возможен и, условно говоря, *смешанный* способ введения в словарную статью толкового словаря фразеологических единиц с компонентом *сердце* – такое размещение отобранного фразеологического фонда наблюдаем в «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С. И. Кузнецова.

Фразеологические единицы с компонентом *сердце* занимают довольно заметное место и в *специальных – фразеологических* – словарях русского языка, без обращения к которым описание лексемы *сердце* с лингвокультурологических позиций было бы, безусловно, не только неполным, но и отчасти искажённым.

В настоящей публикации проанализирована представленность фразеологизмов с компонентом *сердце* в нескольких специальных фразеологических словарях: «Словаре

образных выражений русского языка» под редакцией В. Н. Телия (1995), «Большом фразеологическом словаре русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий» под редакцией В. Н. Телия (2006), «Фразеологическом словаре русского литературного языка» А. И. Фёдорова (2008).

По нашим наблюдениям, наиболее значительный корпус фразеологических единиц русского языка с компонентом *сердце* представлен во «Фразеологическом словаре литературного русского языка» А. И. Фёдорова (третье, исправленное, издание этого словаря вышло в 2008 году) – в этом лексикографическом источнике таким фразеологизмам посвящено **148** словарных статей (в одну словарную статью включается либо один фразеологизм, либо все семантические или грамматические варианты той или иной фразеологической единицы – в случае их наличия); эти фразеологизмы могут быть объединены в **две** группы.

В первую войдут фразеологизмы, в которых компонент *сердце* автор словаря квалифицирует как ведущий; всего их насчитывается **63** единицы. Ниже дан пример словарной статьи интерпретации такого рода фразеологизма, презентующий один из возможных вариантов описания этих устойчивых выражений в зависимости от их особенностей (наличия/отсутствия лексико-семантических или грамматических вариантов; обладания определённой стилистической окрашенностью; ограниченности в сочетаемости и т. д.):

«ОТ СЕРДЦА К СЕРДЦУ. Книжн. Экспрес. Непосредственно через чувства, душевное состояние одного человека к чувствам другого человека. *Брали верх над песней тогда частушки, кто кого перечастит, кто кого передробит. Частушками перекалились, признавались, объяснялись, хоть и принародно, всё ж тайно – от сердца к сердцу. Кому послано, тот и поймёт, кому сказано, тот и ответит* (Н. Баранская. Аксиныя Кузминична). *Во время концерта мне вспомнились слова Бетховена о том, что путь музыки лежит от сердца к сердцу. Я почувствовал эту гармонию, это единение сердец исполнителя и слушателя* (В. Пикуль. От сердца – к сердцу). *Фильм «Военно-полевой роман» снят без назидательности, без риторических инъекций, без фальши и утешений, без натяжек, очень просто: от сердца к сердцу, отличаясь своей особенной художественной кинематографической лепкой* (Г. Поженян. Поэма о добре и зле) [8, I, 609].

Вторую – более объёмную (**85** единиц) – группу составляют фразеологические единицы, в которых, по мнению автора, компонент *сердце* не является грамматически основным (что не всегда совпадает с семантической значимостью такого рода единиц); в этих фразеологизмах данный компонент преимущественно употребляется в роли зависимого слова в форме какого-либо из косвенных падежей: *брать к сердцу; бьёт по сердцу; владеть сердцем; врываться в сердце; входит в душу (сердце)* и под.

Далее приводится пример описания значения фразеологизма из второй группы:

«ВЫЗНОБИТЬ СЕРДЦЕ чьё. Устар. Фольк. Заставить кого-либо страдать от любви. [*Людмила:*] *Мальчишка, да! Ребёнок-недоросток, А высушил и вызнобил он сердце Боярышни своей* (Островский. Тушино). *Ты зачем меня, сударушка, повысушила. Без лютого без морозу сердце вызнобила* (Соболевский. Великорусские народные песни)» [8, I, 119].

Лингвокультурные характеристики при интерпретации фразеологизмов в данном словаре особо не подчёркиваются – о них можно судить лишь по собственно описанию значений и отмеченным в словарной статье эмоциональной и/или стилистической окрашенности, которая присуща подавляющему большинству фразеологических единиц.

Заслуживает внимания способ подачи фразеологизмов в «Словаре образных выражений русского языка», изданном в 1995-м году под редакцией В. Н. Телия, – в этом лексикографическом источнике помещённые фразеологизмы объединены в несколько *тематических полей* (семантико-тематических групп). В частности, интересующие нас

фразеологизмы оказываются включёнными в следующие объединения такого рода: «Чувство – состояние» (*душа <сердце> в пятки уходит/ушла, ушло; душа <сердце> не на месте* и др.); «Чувство – отношение» (*принимать/принять близко к сердцу 1; принимать/принять близко к сердцу 2*): «Речевая деятельность» (*положа руку на сердце 1; положила руку на сердце 2*).

Приведём пример описания одного из интересующих фразеологизмов, отнесённого в рассматриваемом словаре к тематическому полю «Чувство – состояние»:

«С ЛЁГКИМ СЕРДЦЕМ <С ЛЁГКОЙ ДУШОЙ>. *Без тревог и опасений, в приподнятом настроении, спокойно.* Неформ. • Неизм. • В роли обстоятельства. Порядок слов фиксир.

Хотелось бы ей привести в дом хорошую невестку... Такую невестку, на которую она могла бы **с лёгким сердцем** оставить дом. *В. Панова, Спутники.* Ванька весело со всеми попрощался, пожелал всем здоровья и **с лёгкой душой** поскакал вниз. *В. Шукшин, Ванька Тепляшин.* он понял, что голос был его собственный, а также ясно понял, что ещё секунда человеческого воя, и он **с лёгким** и радостным **сердцем**... раздерёт его [горло] в кровь. *М. Булгаков, В ночь на третье число.* – Неужели ты покинешь родной дом **с лёгким сердцем** – ведь больше нигде и никогда тебе не будет так хорошо. (*реч.*)» [6, 88].

«Словарь образных выражений русского языка» при толковании фразеологизмов уделяет характеристике их лингвокультурных характеристик не особенно большое внимание, сосредоточиваясь преимущественно на описании семантической и грамматической сторон устойчивых выражений. В то же время нельзя не отметить широту привлечённого иллюстративного материала, в который, помимо традиционных в подобных случаях фраз из литературно-художественных произведений разных эпох, включены и высказывания из живой речи.

По нашим наблюдениям, значительно большее внимание накопленной фразеологизмами культурно-значимой информации уделяет «Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник» А. К. Бирих, В. М. Мокиенко и Л. И. Степановой, вышедший в свет в 1998-м году, хотя представленные в нём фразеологизмы с компонентом *сердце* весьма немногочисленны (всего **6** единиц):

«СЕРДЦЕ • ОТ ВСЕГО СЕРДЦА. *Совершенно искренне.*

Неточная калька с фр. *de tout non coer* (во французском обороте слово *сердце* имеет определение *mon* «мой»).

ИМЕТЬ СЕРДЦЕ на кого. *Прост. Сердиться, быть недовольным кем-либо.*

Слово *сердце* в этом фразеологизме имеет старое (известное сейчас лишь в диалектах) значение «гнев, злоба» (ср. *серчат* от *сердце*, *сердитый* от *срьдь*). ... Слово *сердце* образовано от глаг. *сердиться*. ...

СКРЕПЯ СЕРДЦЕ. *Против воли, против своих убеждений.*

Оборот исконный. Крепя – «скрепив». Вероятно, мотивирован известным движением хватания себя за сердце при сильном сердцебиении от волнения (в надежде «скрепить» его, не дать разорваться). Ср. *сердце разрывается*. ...

СОРВАТЬ СЕРДЦЕ на ком. *Прост. Излить злобу.* Значение слова *сердце* в этом обороте «гнев, злоба». ...

ВСЕМ СЕРДЦЕМ. *Очень сильно, беспредельно, горячо, всем существом (любить, верить, сочувствовать и т. п.)*

Неточная калька с фр. *de tout son coer*. ...

С СЕРДЦЕМ. *В гневе, сердито (сказать, сделать что-либо).*

Выражение связано с исчезнувшим ныне у слова *сердце* значением «гнев, злоба» (ср. *сердитый, сердиться, сердить* и т. п.)» [1, 522].

В приведённых толкованиях фразеологизмов свойственная им культурно-значимая информация представлена несколькими способами, среди которых: акцент на этимологической составляющей (ср.: С СЕРДЦЕМ. В гневе, сердито (сказать, сделать что-либо). **Выражение связано с исчезнувшим ныне у слова *сердце* значением «гнев, злоба»** (ср. *сердитый, сердиться, сердить* и т. п.); актуализация внутренней формы номинации (ср.: «Скрепя – «скрепив». **Вероятно, мотивирован известным движением хватания себя за сердце при сильном сердцебиении от волнения** (в надежде «скрепить» его, не дать разорваться)); сопоставление значения русского фразеологизма с аналогичной либо сходной идиомой в другой лингвокультуре (ср.: «ОТ ВСЕГО СЕРДЦА. ... Неточная калька с фр. *de tout non coer* (во французском обороте слово сердце имеет определение *mon* «мой»)» (во всех случаях выделено мною. – Х. Ч.).

Завершая краткий обзор отражения в специальных фразеологических словарях идиом с компонентом *сердце*, считаем необходимым остановиться ещё на одном справочном источнике, имеющем в настоящее время уже и историческую ценность (издан более века тому назад) и при этом явно выходящем по своей сути за пределы собственно лингвистики, – справочном издании М. И. Михельсона «Русская мысль и речь: своё и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний» (1912).

Этот источник привлекателен для современного исследователя прежде всего тем, что включает ряд устойчивых выражений с компонентом *сердце*, не фиксируемых ни толковыми, ни фразеологическими современными словарями русского языка; среди них, в частности¹:

«240. **Сердце вѣщунъ: чуеть добро и худо.**

Ср. я тебя неволить не буду. Говорять *сердце вѣщунъ*. Пожалуй, твое сердце и не даромъ чуеть бѣду. Оставайся, я одинъ пойду в слободу.

Гр. А. Толстой. Кн. Серебряный. ...

Ср. Вижу я, все вижу. Меня не проведешь! *Сердце вѣщун* – оно говорит, что ты... Такой ли ты прежде бывалъ? Чѣмъ я предъ тобой провинилась?..

Мельниковъ. В лѣсахъ. ...

Ну, вотъ видишь, сказалъ Мининъ, я не пророкъ, а предсказаніе мое сбылось. *Сердце въ насъ вѣщунъ*, Юрій Дмитріевичъ. Прощаясь съ тобой въ Нижнемъ, я головой бы моей поручился, что увижу тебя опять на полѣ ратномъ против общаго врага нашего...

Загоскинъ. Юрій Милославскій»;

«248. **Сердце не лукошко, не прошибешь окошко.**

Ср. Неведомо, какія мысли занимали тогда Акулину, *сердце не лукошко, не прошибешь окошко*.

Д. Б. Григоровичъ. Деревня. ...

Ср. Чужая душа потѣмки» [4, 245 – 247].

Таким образом, судя по привлечённым лексикографическим источникам, интересующие нас фразеологизмы, имеющие в своём составе компонент *сердце* и производные от этой номинации, по своим семантико-стилистическим особенностям (т. е. с учётом значения и присущей им *стилистической окраске*) могут быть объединены в несколько основных групп: ‘*сердце* как вместилище чувств и переживаний человека’ (*хватать за сердце* и т. д.); ‘*сердце* как орган, способный сопереживать’ (*сердце разрывается* и др.); ‘*сердце* как вместилище любви’ (*побеждать сердце* и т. д.); ‘*сердце* как показатель определённого нравственного состояния, в том числе и его динамики’ (*словно камень с сердца свалился* и др.); ‘*сердце* как вместилище памяти человека’ (*выкинуть из (своего) сердца*); ‘*сердце* как

¹ При цитировании из источника «Русская мысль и речь. Своё и чужое, опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и высказываний» М. И. Михельсона [Михельсон 2004] сохранена оригинальная орфография этого издания.

средоточие внутреннего мира человека, его сознания и подсознания – всего того, что скрыто от посторонних глаз’ (*таить в сердце* и т.д.).

Помимо перечисленного, фразеологизмы с компонентом *сердце* могут выражать: отношение человека к окружающему (*от всего сердца* и др.); характеристику человека (*золотое сердце* и т. д.); поведение человека в обществе (*срывать сердце* и т. д.).

В целом, как можно убедиться, перечисленные значения идиом явно перекликаются со значениями собственно лексемы *сердце*, дополняя и конкретизируя её, а также значительно актуализируя имеющийся культурный потенциал.

Литература

1. Бирих, А. К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. – СПб. : Фолио-пресс, 1998. – 704 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : «Норинт», 1998. – 1536 с.
3. Маслова, В. А. Культурно-национальная специфика русской фразеологии / В. А. Маслова // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 69 – 76.
4. Михельсон, М. И. Русская мысль и речь. Своё и чужое, опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и высказываний: В 2-х т. – Т. 2. – М. : Русские словари, 1994. – 936 с.
5. Морковкин, В. В. Большой универсальный словарь русского языка / В. В. Морковкин, Г. Ф. Богачёва, Н. М. Луцкая / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; Под ред. В. В. Морковкина. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА; Словари XXI века, 2016. – 1456 с.
6. Словарь образных выражений русского языка / Под ред. В. Н. Телия. – М. : «Отечество», 1995. – 368 с.
7. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
8. Фёдоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13 000 фразеологических единиц / А. И. Фёдоров. – 3-е, изд., испр. – М. : Астрель, АСТ, 2008. – Т. I. А – М. – 391 с.; Т. II. – Н – Я. – 396 с.

H. Chzhou

University of Hudzhou (China)

e-mail: 491840301@qq.com

Linguicultural Potential of Phraseological Units with the “heart” Component and its Derivatives

Key words: phraseological unit, classifications of phraseological units, semantics, linguoculturology, linguocultural information.

The article analyzes the ways of presenting phraseological units with the «heart» component and its derivatives in the aspect of representation of the linguocultural component of phraseological units in lexicographic sources (explanatory dictionaries and dictionaries of another type). In the process of comparison of the revealed information lexicographical sources presenting this information are established.

РАЗДЕЛ II. ОСМЫСЛЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА С ПОЗИЦИЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 81'373.613:81'276.6:[811.111:811.161.1]

Ю. А. Балло

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: yuliya.ballo@mail.ru

Н. М. Шкатуло

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: konev.nata@mail.ru

Особенности изучения научных терминов (на примерах русского и английского языков)

Ключевые слова: иностранный язык, магистратура, научные термины, иноязычные заимствования, трудности перевода.

В статье рассматриваются некоторые проблемы преподавания иностранного языка в магистратуре, дается определение понятию «термин», анализируется использование иноязычных терминов в научных статьях, выявляются причины неверного применения научных терминов магистрантами.

В настоящее время многие авторы уделяют внимание необходимости изучения и овладения иностранным языком. Это связано как с развитием научных и технических отраслей, информатизацией общества, расширением экономических связей, так и возможностью людей путешествовать, познавать другие культуры. Если говорить о специалистах с высшим образованием, то для них иностранный язык – это не только часть культуры, но и средство образования, и орудие производства. Мы в свою очередь хотим обратить внимание на особенности преподавания дисциплины «Иностранный язык» в магистратуре, а также влияние английского языка на знание русского языка, овладение современной научной терминологией.

Деятельность ученого стала более сложной в современных условиях, так как ни наука, ни язык науки не стоит на месте. Междисциплинарные связи создают новые области знания, расширяют терминосистему научной сферы, для овладения которой от исследователя требуется особая подготовка. Знание иностранного языка облегчает доступ к научной информации, расширяет возможности повышения профессионального уровня специалистов, помогает наладить как личное, так и деловое общение. Участие молодых ученых в международных зарубежных конференциях затруднено без достаточного уровня владения иностранным языком. Большое количество публикаций отклоняется редколлегией международных журналов из-за проблем перевода, что препятствует вхождению в мировое научное сообщество. Потребность молодых исследователей в овладении правилами общения, принятыми в международном научном сообществе, требует включения научного дискурса в процесс обучения.

К жанрам научного дискурса можно отнести реферат, аннотацию, тезисы, научную статью, монографию, диссертацию, научный доклад и презентацию на конференции, научно-технический отчет. На занятиях по иностранному языку магистранты чаще всего сталкиваются с такими видами работ как перевод и реферирование научных статей, составление аннотаций, написание реферата на основе аутентичного иноязычного источника, составление терминологического словаря.

Анализируя качество выполнения данных заданий и трудности, с которыми сталкиваются начинающие исследователи, можно сделать вывод, что не только уровень языковой подготовки, но и несформированность навыка написания учебно-научных сообщений (в том числе и на русском языке) у студентов влияют на процесс формирования научной дискурсивной компетенции на этапе магистратуры. Не только магистрант или научный работник, но и любой специалист в настоящее время должен уметь работать с информацией: находить и отбирать нужные данные, анализировать и оценивать полученные сведения, обобщать, делать выводы и целесообразно применять на практике. Наблюдение же за реальным процессом обучения показывает, что магистранты испытывают трудности в овладении навыками работы с информацией. Зачастую они не могут подобрать адекватный иноязычный источник по теме исследования, неспособны обосновать свои утверждения, при подготовке рефератов не выделяют главную мысль, не могут установить логические связи между частями работы, полностью переписывают текст из источника, затрудняются с выбором терминов при составлении глоссария, где можно увидеть и общебытовую лексику.

Магистранты допускают и другие ошибки при работе с иноязычными терминами, очень часто используют заимствованные понятия в русском языке и не понимают их значения. Так, например, слово «*obsessive*» в психологии переводят как «обсессивный», но не могут объяснить, что оно значит, или заменить русским термином. В различных публикациях можно встретить такие термины как «обсессивный характер», «обсессивный невроз», «обсессивно-компульсивное расстройство», они образовались от существительного «обсессия» – это слово латинского происхождения «*obsessio*» – «осада», «охватывание». Под «обсессией» в психологии понимают разновидность состояний навязчивых, выявляющихся в переживаниях и действиях, не требующих для появления определенных ситуаций (например, навязчивое мытье рук) [6, 583].

Так же в речи психологов можно услышать «аттитюд» – в английском языке «*attitude*» («отношение»). Если посмотрим на определения данного термина в психологическом словаре [9, 12], то убедимся, что адекватно применять такой термин может только специалист.

В этологии и сравнительной психологии этот термин используется как:

- а) готовность к определенным движениям;
- б) выражение «намерения» совершить определенные движения.

В традиционной психологии личности «аттитюд» рассматривается как некая внутренняя аффективная ориентация (преднастройка), зависящая от прошлого опыта, которая могла бы объяснять действия личности.

В социальной психологии – предрасположенность (склонность) субъекта к совершению определенного социального поведения.

К нашему удивлению, встречается даже прилагательное «аттитюдинальный», хотя в русском языке это сложно произнести: «*под «аттитюдинальной политикой» мы подразумеваем такую ситуацию, когда человек придерживается определенной точки зрения и высказывает её не потому, что он в неё верит, а потому, что таким образом обеспечивает осуществление некой стратегической цели*» [2, 77].

Почему же освоение научных терминов для начинающих исследователей является довольно сложной задачей? До настоящего времени попытки учёных сформулировать единое научно обоснованное определение понятия «термин» терпят неудачу, так как содержание самого понятия не выяснено до конца. Мы согласимся с мнением В. Д. Табанковой: «с одной стороны, это объясняется тем, что ещё недостаточно разработаны теоретические основы терминоведения, не дифференцированы его основные понятия и нет единого мнения о том, что такое научно-технический термин. С другой стороны, те

разнообразные определения, которые существуют сейчас в литературе, не всегда и не в полной мере отражают суть определяемого явления» [18, 24].

Данное высказывание можно подтвердить различными трактовками определения «термина», которыми пользуются ученые разных отраслей. Так ученые-лингвисты дают следующие определения:

– «термины – это не особые слова, а только слова в особой функции, функции наименования специального понятия, названия специального предмета или явления» (Г. О. Винокур) [4, 5];

– «слово исполняет номинативную или дефинитивную функцию, т. е. или является средством чёткого обозначения, и тогда оно – простой знак, или средством логического определения, тогда оно – научный термин» (В. В. Виноградов) [3, 20];

– «термины – это специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей. Это необходимо в науке, технике, политике и дипломатии» (А. А. Реформатский) [15, 110].

На протяжении долгого времени филологи обращают внимание то на признаки и свойства терминов, то на системность; отношение термина к контексту, ведут споры об однозначности и точности термина. Однако научно было установлено, что «все прочие признаки, обычно приписываемые терминам и терминологии в целом: точность значения, однозначность, системность, отсутствие синонимии и т. п. – не более как их тенденция или их желательные качества, или, наконец, требования к «хорошей» рационально построенной терминологии. Примеры недостаточной системности, нестрогости значений реальных терминов, их многозначности, омонимии и синонимии хорошо известны» [12, 138].

А как же определяют «термин» ученые, занятые в других отраслях науки? По мнению А. В. Аникина, русского советского экономиста и лексикографа, «научные термины – это специфизированные обозначения характерных для данной области науки предметов, явлений, их свойств и соотношений. В пределах данной науки эти термины однозначны, что практически исключает их синонимичность. Для научной терминологии поэтому характерно стремление к унификации, однозначному соответствию между терминами, употребляемыми в различных национальных языках» [1, 18].

Р. В. Петров, доктор медицинских наук, в своей книге «Сфинксы XX века» писал: «хороший термин должен удовлетворять, по крайней мере, трем условиям. Он должен правильно отображать научный смысл обозначенного явления. Он должен быть удобен в обращении. И наконец, он должен быть емким, привлекающим внимание. Я говорю слово «емкость», а не «рекламность». Емкость, привлекательность для большинства, образность, не искажающие научной сути» [14, 21].

С. В. Микони, доктор технических наук, перечисляет следующие требования к термину: однозначность толкования, системность, стилистическая нейтральность, соответствие нормам языка, обладание словообразующей функцией, краткость, соответствие международным стандартам, предпочтительно национальное происхождение [11, 473].

Но на современном этапе развития науки говорить о национальном происхождении термина (в нашем случае русском) сложно, так как использование английского языка в качестве языка международного общения привело к большому количеству иностранных заимствований не только в сфере экономики и информационных технологий, но и других сферах науки. Ни лингвисты, ни ученые иных отраслей не против иностранных слов, где они могут заменить громоздкое словосочетание, либо имеют более простую словообразовательную функцию. Однако чрезмерное и безосновательное использование заимствований наносит вред национальному языку. С. В. Микони высказывает свое опасение по поводу дальнейшего развития русского языка: «если заимство-

вание английских слов продолжится такими же темпами, то русский язык будет отличаться от английского только кириллицей» [11, 482].

Анализируя ошибки молодых исследователей, можно с уверенностью сказать, что больше проблем с пониманием и употреблением научных терминов доставляют иноязычные заимствования. Это происходит из-за небольшого опыта в научной сфере, несформированности русской терминосистемы, чрезмерного использования иноязычных терминов в научных изданиях, недостаточного уровня владения иностранным языком. Из опыта преподавания дисциплины «Иностранный язык» в магистратуре мы пришли к выводу, что значение термина может быть понято только в профессиональном дискурсе, где он употребляется в одном конкретном значении и соотносится с одним понятием. Однако использования варваризмов и ксенизмов некоторыми учеными может поставить в тупик не только магистрантов.

А. А. Стрельцов обратил внимание на название статьи в одном из журналов «Психологические аспекты персеверации интерполированных гетрогений в живописи Сальвадора Дали» [16, 48]. По названию статьи невозможно понять, к какой области науки она относится: искусству, психологии или медицине. На ум только приходит фраза, которой пугают студентов филологического факультета: « Глѳкая кѳздра штѳко будланѳла бѳкра и курдѳчит бокрѳнка».

В ходе своей работы мы проанализировали несколько выпусков журнала «Психологическая наука и образование», чтобы показать использование иностранных заимствований не только в языке экономистов и программистов.

«Академическая **прокрастинация** в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов» [10, 61]. В названии статьи используется термин «прокрастинация» – в английском языке «*procrastination*» (задержка, откладывание). Данное понятие в психологии обозначает склонность к постоянному «откладыванию на потом» неприятных мыслей и дел. Как можно заметить, в данном случае иноязычный термин заменяет громоздкое определение.

Следующая выдержка взята из аннотации к статье: «*Дается определение понятиям агрессии и буллинга, проводится различие между ними по параметрам повторяемости и дисбаланса власти.* [13, 112]. Слова «агрессия» и «дисбаланс» имеют латинские корни, присутствуют в английском языке (*aggression, disbalance*). Данные слова уже и не назовешь варваризмами, так как используются повсеместно и в бытовой лексике, хотя и имеют соответствия в русском языке. «Буллинг» (от англ. *bully* – задирать, запугивать) – агрессивное преследование одного из членов коллектива (чаще в коллективе школьников или студентов). Данное понятие можно заменить русским эквивалентом «травля», из контекста сложно понять значение, не зная английского языка.

«Консолидация (объединение)» и «коллаборация (сотрудничество)» часто стали встречаться в речи людей разных отраслей, в публикациях, хотя и имеют русскоязычные эквиваленты. «*Сделан вывод о необходимости консолидации всех заинтересованных членов научно-профессионального сообщества для обсуждения, организации и проведения сравнительных, междисциплинарных исследований современного детства, социокультурного пространства развития и воспитания современного ребенка*» [5, 5].

Как можно заметить, заимствованные термины глубоко проникают в русский язык, где-то оправдано, где-то нет. Мы не являемся приверженцами пуризма, так как проникновение других культур в наш родной язык неизбежно. Однако для успешной научной работы необходимо учить иностранный язык, чтобы не читать русскоязычные статьи со словарем. Есть одно но, «изучить язык труднее, чем щеголять знанием отдельных слов, вставляя их куда не попадая» [11, 479].

Литература

1. Аникин, А. В. Слово о словах / А. В. Аникин // Экономическая школа. – 1994. – Ч.3. – С. 18–23.
2. Аронсон, Э. Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление / Э. Аронсон, Э. Р. Пратканис – СПб : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
3. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов – М., 1986. – 639 с.
4. Винокур, Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии / Г. О. Винокур // Труды Московского института истории, философии и литературы. – 1939. – Т.5. – С. 167–174.
5. Гогоберидзе, А. Г. Разработка подхода к экспериментальному исследованию субъективного восприятия детьми себя и окружающего мира / А. Г. Гогоберидзе, Е. И. Николаева, Л. Ю. Савинова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т.23. – № 5. – С. 5–12.
6. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – М.: АСТ, Харвест, 1998. – 800 с.
7. Емельянова, Е. С. Научные принципы обучения специальной терминологии в высшей школе / Е. С. Емельянова // Мир языков: ракурс и перспектива : материалы VI Междунар. науч. практ. конф., Минск, 22 апреля 2015 г. / редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. Том VI. – Минск : БГУ, 2015. – С. 22–30.
8. Киселева, Н. И. Основные подходы к рассмотрению научного понятия и характеристике термина / Н. И. Киселева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. – № 2(58). – С. 306–312.
9. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко ; под ред. Б. Г. Мещеряков, В. В. Зинченко – СПб : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
10. Микляева, А. В. Академическая прокрастинация в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов / А. В. Микляева, С. А. Безгодова, С. В. Васильева, П. В. Румянцева, Н. В. Солнцева // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т.23. – № 4. – С. 61–69.
11. Микони, С. В. Проблемы современной русской терминологии / С. В. Микони // Онтология проектирования. – 2015. – Т.5. – № 4(18). – С. 472–483.
12. Моисеев, А. И. О языковой природе термина / А. И. Моисеев // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – 1970. – С. 127–132.
13. Новикова, М. А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи / М. А. Новикова, А. А. Реан, // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 4. – С. 112–120.
14. Петров, Р. В. Сфинксы XX века / Р. Петров – М : Молодая Гвардия, 1967. – 36с.
15. Реформатский, А. А. Введение в языковедение : Учебник для вузов / А. А. Реформатский; под ред. В. А. Виноградова – 6-е изд. – М. : Аспект пресс, 2004. – 536 с.
16. Сергеев, Д. В. Патопсихологические аспекты персеверации интерполированных гетерогений в живописи Сальвадора Дали [Электронный ресурс]. / Д. В. Сергеев // Математическая морфология : электронный математический и медико-биологический журнал – С. 48–56. – Режим доступа : <http://sgma.alpha-design.ru/MMORPH/N-4-html/TITL-4.htm>. – Дата доступа : 19.12.2018.
17. Стрельцов, А. А. Англицизмы в научных текстах / А. А. Стрельцов // Русская речь. – 2012. – №2. – С. 54–58.
18. Табанкова, В. Д. Понятие научно-технического термина и требования к его определению / В. Д. Табанкова // Термин и слово. – Горький : Изд-во ГГН, 1982.– С. 24–28.

Y. A. Ballo

Vitebsk State University named after P. M. Masherov

e-mail: yuliya.ballo@mail.ru

N. M. Shkatulo

Vitebsk State University named after P. M. Masherov

e-mail: konev.nata@mail.ru

Peculiarities of studying scientific terms (using Russian and English examples)

Key words: foreign language, master's course, scientific terms, foreign borrowings, translation difficulties.

The article deals with some problems of teaching a foreign language to master course students, defines the notion “term”. It also analyzes the use of foreign borrowings in scientific articles and reveals the reasons for the misuse of scientific terms by master course students.

Преподавание иностранного языка с учетом особенностей родного языка учащихся

Ключевые слова: иностранный язык, родной язык, социокультурная компетенция, сопоставительный подход, методические приемы.

В статье автор делится опытом преподавания русского, белорусского и немецкого языков как иностранных для венгероязычной аудитории. При изучении иностранных языков родной язык учащихся является опорой как для изучающих новый язык, так и для преподавателя. Учет особенностей родного языка позволяет сэкономить время при изложении материала, повысить эффективность усвоения иностранного языка, сделать его более понятным и доступным.

Будапештский экономический университет прикладных наук (БЭУ) пользуется большой популярностью среди желающих получить диплом экономиста не только своей повышенной ориентацией на практику. Одной из причин его популярности является предоставляемая университетом возможность изучения широкого круга иностранных языков на разных уровнях. На Факультете торговли, ресторанно-гостиничного бизнеса и туризма, который представляет автор данной статьи, можно изучать английский, немецкий, испанский, русский, итальянский и французский языки, причем предлагаются курсы как для начинающих (уровни А1 и А2), так и продвинутых (уровни В1 и В2), вплоть до уровня С1. Следует отметить, что ситуация эта отнюдь не типична для большинства вузов Венгрии, где языки либо вовсе не получают места в учебной программе, либо им отводится 1–2 семестра, причем чаще всего в виде платных курсов и без учебных кредитов. Если принять во внимание, что в Венгрии одним из условий для получения диплома с высшим образованием является наличие как минимум одного сертификационного экзамена по иностранному языку, то не удивительно, что предлагаемые нашим университетом языковые программы получают дополнительный вес и пользуются большим спросом. Тем более, что студентам Факультета торговли, ресторанно-гостиничного бизнеса и туризма предписаны два успешных сертификационных экзамена как минимум уровня В2 по языкам их специальности. По этой – и не только – причине студенты относятся к языкам вполне ответственно и вкладывают много усилий для владения ими.

Имея за плечами более чем тридцатилетний опыт преподавания иностранных языков, автор статьи наилучшим образом осознает роль, которую играет родной язык учащихся в процессе усвоения ими нового языка. Для более полного описания ситуации: автор является носителем русского и белорусского языков, которые считает родными. Помимо этих языков он преподаёт немецкий. Студенческая аудитория представлена в первую очередь венграми, но с года в год растет число иностранных студентов, выбирающих БЭУ для получения степени бакалавра или магистра. На практике это означает, что автор обучает венгров – для него иностранцев – иностранным языкам: русскому и белорусскому, являющимся для преподавателя родными, а также немецкому, являющемуся и для преподавателя иностранным. В случае же, если в группе находятся и другие нации, например, венесуэльцы, бельгийцы, грузины и т.д., приходится прибегать к дополнительным методическим приемам, так как действующих в гомогенной венгерской среде оказывается недостаточно.

Ситуация незаурядная, так как формирование языковых навыков происходит посредством взаимодействия абсолютно различных по своим свойствам систем, а именно:

соприкосновение неиндоевропейского венгерского языка с индоевропейскими русским, белорусским и немецким, столкновение представителя финно-угорских языков со славянскими и германским, сопоставление агглютинативного строя языка с флективным строем. Однако именно по причине своей неординарности работа преподавателя в таких условиях дает возможность постоянно развивать новые подходы к обучению иностранным языкам, базирующиеся на личностно-ориентированной парадигме.

За долгие годы проживания в Венгрии автор статьи смог овладеть языком этой страны и чрезвычайно благодарен судьбе за эту возможность. Уникальность, логичность, а одновременно и сложность венгерского языка единогласно отмечаются как в кругу лингвистов, так и вне его. Хочется привести слова Д. Кальмара, которого цитирует И. Сердахеи в своей работе «Введение в интерлингвистику»:

«...a magyar nyelv olyan virágos mint a török, olyan sima mint a francia, olyan mély mint az angol, kellemes mint az olasz, komoly mint a német, gazdag, nemes és meggyőző mint a görög, ékesszóló mint a latin, egyszóval minden olyan tökélyel rendelkezik, amelyet a tudományos világ egy ilyen nyelvtől elvár» [2, 192].

В переводе на русский язык² это выглядит так: «...венгерский язык цветист, как турецкий, гладок, как французский, глубок, как английский, приятен, как итальянский, серьёзен, как немецкий, богат, благороден и убедителен, как греческий, красноречив, как латинский, одним словом, вмещает в себя все совершенства, какие только может пожелать от языка ученый мир».

Изречение венгерского политика-реформатора XIX века графа Иштвана Сечени, основателя Венгерской академии наук, которое гласит, что в языке своем живет нация, давно стало крылатым. Оно внесло в свое время значительный вклад в подъем национального чувства венгров, которым удалось сохранить этот единственный в Центральной Европе неиндоевропейский язык, который, более того, является одним из официальных языков Европейского союза. Как созвучны слова этого великого венгерского государственного деятеля с призывом Франтишка Богушевича «Не пакидайце ж мовы нашай беларускай, каб не ўмёрлі!» [1, 31].

Как средство мышления, родной язык формирует образ мышления нации и является ее душой. Как и душа каждого отдельного человека отличается неповторимостью, так и каждый язык носит в себе присущие только ему свойства. Это необходимо учитывать при обучении иностранного контингента другим языкам.

Приведем наиболее значимые отличия венгерского языка от обучаемых нами. Самой трудной языковой категорией при изучении иностранных языков для венгров является, несомненно, категория грамматического рода. В венгерском языке такой категории просто не существует. По отношению к большинству существительных этот факт может даже свидетельствовать о рациональности языка, однако в некоторых случаях требуется дополнительная информация для уточнения передаваемого содержания. Например, *ismerős* может означать знакомый и знакомая, *beteg* – больной и больная, *rokon* – родственник и родственница, *hallgató* – студент и студентка. И если в случае русского языка окончания существительных в какой-то мере помогают определить их род, то немецкий язык на первом этапе кажется для венгерских учеников совершенно непреодолимым в этом плане.

Это относится и к прилагательным. Прилагательные в венгерском языке не только не имеют грамматического рода, но и не склоняются. Продемонстрируем это на следующих примерах, в которых основой для сравнения служит русский язык:

- *hideg leves, hideg levestel* – холодный суп, с холодным супом
- *hideg víz, hideg vízben* – холодная вода, в холодной воде

² Перевод приведённого фрагмента выполнен автором.

- *hideg sör, hideg sörtől* – холодное пиво – от холодного пива
- *hideg éjszakák, hideg éjszakákról* – холодные ночи – о холодных ночах

Вышестоящие словосочетания интересны и тем, что отражают агглютинативный строй языка, т.е. «приклеивание» различных формантов к исходному слову. В описанных случаях мы наблюдаем словоизменения, соответствующие в русском, белорусском и немецком языках конструкциям с предлогом.

Вследствие агглютинации слова в венгерском языке удлиняются, порождая порой довольно массивные конструкции.

- *munka* – работа
- *munkatárs* – товарищ по работе
- *munkatársak* – товарищи по работе
- *munkatársaitok* – ваши товарищи по работе (при обращении та «ты»)
- *munkatársaitokkal* – с вашими товарищами по работе (при обращении та «ты»)

Работая с венгерской аудиторией, очень важно уже на первом этапе обращать внимание учащихся на эти различия в системах языков и научить их осмысливать и строить конструкции в обратном порядке: то, что находится в самом конце слова в их родном языке должно стоять в начале словосочетания.

Похожую ситуацию видим и на примерах конструкций принадлежности, отличающихся в рассматриваемых языках порядком слов.

- *hallgatók* – студенты
- *problémák* – проблемы
- *megoldás* – решение
- *hallgatók problémái* – проблемы студентов
- *hallgatók problémáinak a megoldása* – решение проблем студентов

Следующим трудным моментом при изучении венграми иностранных языков является тот факт, что в венгерском языке после всех количественных числительных употребляется единственное число, а стоящее после него существительное не изменяет своей формы:

- *könyv* – книга
- *könyvek* – книги
- *1 könyv, 2 könyv, 5 könyv, 100 könyv, sok könyv* – 1 книга, 2 книги, 5 книг, 100 книг, много книг

Атрибутивные конструкции венгерского языка также отличаются своей простотой. Чаще всего слово, состоящее в других языках из прилагательного и существительного, пишется слитно, облегчая этим его употребление. Поэтому согласование прилагательного и существительного вызывает у венгров дополнительные трудности. Заметим, что это относится не только к согласованным, но и к несогласованным определениям.

- paradicsomlé* – томатный сок
- paradicsomsaláta* – салат из помидоров
- bankhitel* – банковский кредит
- lakáshitel* – кредит на покупку квартиры

Венгерские выражения в целом очень компактны. Венгерский язык имеет способность сжать в одно единственное слово информацию, для раскрытия которой в иных языках потребуется несколько слов:

- nyelvvizsgázn* – сдавать экзамен по языку;
- pótvizsgázn* – повторно сдавать экзамен;
- túlórázn* – делать сверхурочные работы;
- vendégeskedni* – находиться в гостях;
- karbantartani* – содержать в исправности.

На уровне синтаксических конструкций следует отметить расхождения в разделении предложения на тему и рему, в частности, имеется в виду порядок слов. В венгерском языке рема как обычно находится в начале предложения, поэтому часты случаи употребления венграми конструкций, которые на грамматическом уровне хотя и отвечают норме, однако на синтаксическом уровне полностью корректными их назвать нельзя.

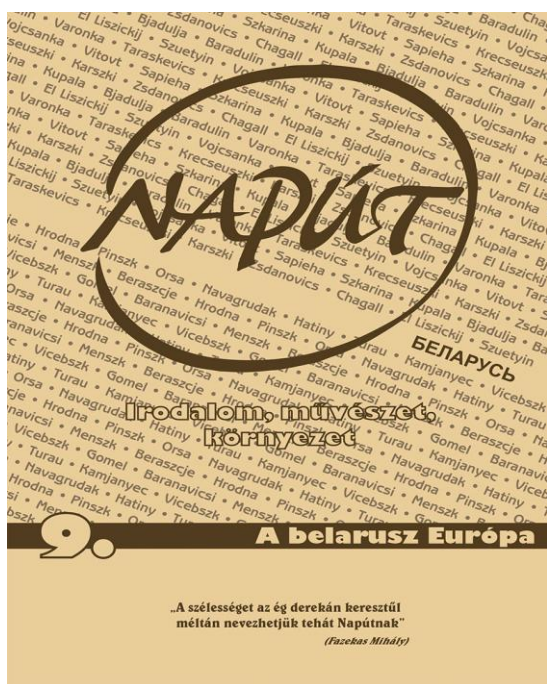
Описанные примеры свидетельствуют о том, насколько важно учитывать особенности родного языка учащихся при обучении им иностранному. Однако часто этого оказывается недостаточно. Кроме языковых знаний, важное место в процессе преподавания занимает и социокультурный подход. Причем лингвострановедческая компетенция должна распространяться не только на социокультурные факторы изучаемого языка, но также и на знание реалий страны, с представителями которой работает преподаватель.

Примечательно, что для венгерской аудитории фонетика не представляет собой особой трудности. Учащиеся быстро и легко усваивают правильное произношение. Легче всего им дается немецкий язык, затем следует белорусский. Но и с русским произношением также свободно справляются, перенимая его непосредственно от преподавателя. В этом случае успехи студентов в правильном произношении обусловлены не в последнюю очередь тем фактом, что образцом служит родной язык преподавателя.

С белорусским языком автором наблюдалась следующая ситуация. Те венгры, которые начинают изучать белорусский язык, не имея никаких предварительных навыков в сфере славянских языков, свободнее преодолевают начальные барьеры. Кириллица вызывает, естественно, некоторое потрясение, но оно быстро проходит. После усвоения букв и формирования навыков техники чтения фонетика уже не вызывает проблем.

Со студентами, которые начинают изучать белорусский язык, уже имея некоторые знания русского языка или других славянских языков, дело обстоит несколько иначе. Казалось бы, что предварительные знания должны только способствовать быстрейшему усвоению родственного языка. Однако невозможно однозначно утверждать, являются ли эти навыки помощью или скорей помехой. Автор считает, что перевес в таких случаях все-таки в сторону факторов, негативно влияющих на учебный процесс, так как учащиеся инстинктивно прибегают к уже приобретенным знаниям, не давая себе отчета в том, насколько они адекватны.

Следует отметить также и важность правильно подобранного или составленного учебного материала. Здесь ситуация зависит от преподаваемого языка. В отношении немецкого языка главная ответственность видится в правильном отборе преподавателем огромнейшего материала, имеющегося в распоряжении благодаря переполненному рынку учебников по немецкому языку. К счастью, быстро пополняется и ассортимент учебников и пособий по русскому языку. Это свидетельствует о возросшем спросе на русский язык среди иностранцев и, соответственно, об увеличении предложения. В обоих случаях недостаточно остановить свой выбор на каком-то определенном учебнике или учебниках, содержание выбранного материала следует подносить целевой аудитории с учетом ее особенностей и потребностей. Обучение белорусскому языку усложняется уже тем, что автор пока не встретил учебника, способного в полной мере стать опорой для изложения материала на уроке. Благодаря огромному труду Л. Станкевич, лектору белорусского языка Будапештского университета имени Л. Этвеша, вышел в свет учебник белорусского языка, которым могут отлично пользоваться венгерские студенты-русисты и студенты-слависты, который, однако, трудно применять в группах без каких-либо знаний славянских языков, и в первую очередь русского. Поэтому, имея дело с такими группами, автор статьи вынужден разрабатывать свою методику, учитывая не только характерные черты родного языка учащихся, но и их социальное положение, возраст, профессию, интересы, мотивации.



Подводя итоги вышеизложенному, можно сказать, что при работе с иностранной аудиторией преподавателю следует учитывать тот факт, что его ученики должны преодолеть не только трудности, вызываемые иностранным алфавитом, лексикой, грамматикой, синтаксисом, но и иными формами и способами языкового мышления, формирующимися под влиянием родного языка.

Может показаться удивительным сам факт того, что в Венгрии находятся желающие изучать белорусский язык. Подтверждением тому, каких результатов добились венгры, интересующиеся белорусским языком, являются их переводы с белорусского на венгерский, помещенные в вышедшем в ноябре 2018 года девятом номере журнала Нарут, который носит название A belarusz Európa. Здесь хотелось бы отметить огромный вклад Петера Бараса, кото-

рый был инициатором и координатором этого грандиозного проекта, позволившего ознакомить венгерских читателей с произведениями белорусских классиков и современников.

Литература

1. Акудовіч, В. Код адсутнасці / В. Акулович. – Мінск : Логвінаў, 2007. – 31 с.
2. Szerdahelyi, I. Bevezetés az interlingvisztikába. Történeti vázlat és vörástudomány / I. Szerdahelyi. – Budapest : Tankönyvkiadó, 1980. – 192 с.
3. Sztankevics, L. 20 találkozás Fehéroroszországgal / L. Sztankevics, Z. Katkits – Budapest : Bölcsész Konzorcium, 2006. – 269 с.
4. Napút. – № 9. – 2018 (A belarusz Európa).

O. Baloghné-Petkevics

Budapest Business School of Applied Sciences

e-mail: petkevics@upcmail.hu

Teaching Foreign Languages in Accordance with the Peculiarities of Learners' Mother Tongue

Keywords: foreign language; mother tongue; socio-cultural competence; comparative approach; methodological tools.

In the present article the author shares her experience of teaching Russian, Belorussian and German as foreign languages to Hungarian students. When studying a foreign language learners' native tongue functions as a point of reference both for the learners and the teacher of the foreign language. Taking the peculiar features of learners' mother tongue into consideration allows saving time when presenting the material, raising the efficiency of learning the language as well as making it more understandable and accessible.

Пути предупреждения интерференции родного языка в процессе формирования иноязычных навыков и умений

Ключевые слова: родной язык, интерференция, сознательность, активность, методические рекомендации.

В статье обсуждаются проблемы связи языка и мышления, их значение для преодоления интерференции родного языка в процессе развития иноязычных навыков и умений, даются методические рекомендации.

Изучение любого иностранного языка неразрывно связано с проблемой интерферирующего влияния родного языка. Попытки методистов периода Реформы исключить родной язык из учебной аудитории не дали положительных результатов. Данная позиция опиралась на популярную в то время теорию о том, что каждый язык отражает разное мировоззрение, у каждого народа имеется своя система понятий, которую можно усвоить, связывая языковой материал непосредственно с данными понятиями. «Поскольку язык вообще связан с мышлением непосредственно, постольку и иностранный язык, в частности, должен быть также непосредственно связан с мышлением. Но так как система иностранного языка более или менее резко отличается по своим фонетическим, лексическим, грамматическим и стилистическим средствам выражения мыслей от системы родного языка, то это отличие должно сопровождаться также и отличиями в области мышления. В противном случае иностранный язык не будет иметь специфических особенностей языка, т. е. не будет таким же средством общения и выражения мыслей, каким является родной язык» [1, 39].

Вместе с тем убедительно доказано научно, что мышление и по формально-динамическим признакам, и по содержанию на всех языках одно и то же, но средства оформления мыслей могут быть различны. Языковая база человека в процессе развития и овладения родным языком непосредственно взаимодействует с развитием мыслительного аппарата. Усвоение другого языка, если оно происходит при сформировавшемся языковом коде родного, может рассматриваться как процесс взаимодействия двух языковых кодов, при этом мышление, по замечанию Л. В. Щербы, отлито в форме родного языка. «Изучая иностранный язык того или другого народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность. Изучая эту систему и сознательно сравнивая ее с нашей собственной, мы лучше постигаем эту последнюю» [3, 33].

Таким образом, чтобы решить проблему предупреждения деформирующего влияния родного языка в процессе формирования иноязычных навыков и умений, необходима опора на сознательное усвоение изучаемого иностранного языка. В само понятие сознательного обучения прежде всего вкладывается значение понимания, осмысления основных принципов действия, в том числе и речевого.

Обязательным условием формирования осознанных умственных действий является поэтапность в их становлении и необходимость первоначального внешнего действия, которое характеризуется развернутостью, необобщенностью, неавтоматизированностью. В теории умственных действий выделяется пять этапов: 1) предварительное ознакомление с действием, 2) материальное действие по освоению его содержания, 3) внешнеречевой этап, 4) проговаривание про себя, 5) умственный этап [2, 79]. Данная теория делает процесс обучения управляемым и результативным.

В методике преподавания иностранных языков осознание языковых явлений, опираясь на теорию умственных действий, включает первичный синтез, аналитическую ступень (расчленение, сравнение, абстрагирование) и вторичный синтез (обобщение). Результативность обучения обеспечивается системой упражнений, предусматривающей следующие этапы процесса усвоения: 1) введение нового материала; 2) тренировка (автоматизация), 3) применение (активизация). Учитывается также лингвистический критерий: весь материал подразделяется на языковой и речевой. На этапе введения выделяют ознакомительные упражнения, предназначенные для формирования знаний и первичных умений в работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом. На этапе тренировки используются языковые и условно-речевые упражнения. Первые направлены на формирование языковых навыков, вторые – на формирование и совершенствование речевых навыков. Тренировочные упражнения могут быть имитационными, подстановочными, трансформационными. Кроме того, к языковым относят дифференцировочные упражнения, а к условно-речевым – репродуктивные. На этапе применения выделяют речевые упражнения, предназначенные для развития умений устной и письменной речи.

Таким образом, реализация принципа сознательности обеспечивается первоначальным теоретическим изучением особенностей языковых единиц и правил их употребления, а затем в результате тренировки – выработкой автоматизмов их применения в речи.

Осознанное изучение иностранного языка предполагает сравнение между языковыми системами родного и изучаемого языков и внутри изучаемой языковой системы. С помощью сравнения с родным языком удается решить одновременно две задачи: осуществить положительный перенос и предупредить возможную интерференцию. Положительный перенос реализуется путем установления сходства в изучаемых явлениях. Например, при изучении иноязычных структур учащимся указываются известные им из родного языка грамматические понятия: подлежащее, сказуемое, дополнение, глагол, множественное число и др. Совпадение большого числа параметров иноязычных явлений и родного языка избавляет от необходимости их повторного изучения.

Сопоставление помогает успешно решить и проблемы преодоления интерференции. Сущность любого вида интерференции в плане механизмов речевой коммуникации состоит в том, что учащиеся не замечают различий в образовании, значении, употреблении языковых единиц. С помощью сравнения создаются предпосылки для действия механизма противопоставления, ограничивающие вероятность ошибки ложной аналогии. К числу наиболее рациональных приемов, предупреждающих интерференцию, мы относим: 1) предварительное объяснение; 2) предупреждающую инструкцию; 3) алгоритмическое предписание, 4) эвристические вопросы; 5) сопоставительный анализ «типичная ошибка/правильный вариант»; 6) определение и исправление ошибок самими учащимися.

Предварительное или предвосхищающее объяснение (термин З. М. Цветковой) преследует цель уточнения понимания значения, формы и употребления языковых явлений, причем особое внимание уделяется выявлению дифференцирующих признаков, что способствует лучшему осознанию и создает ориентировочную основу для речевой практики. Так, например, при изучении лексических единиц *politics* и *policy* предвосхищающее объяснение может содержать следующий комментарий: “*Politics*” *may be translated as* “политика”, “политическая жизнь”, “политическая деятельность”, “политические взгляды” *and means: 1) the art and science of governing (e.g. to be engaged in politics); 2) the job of holding a position of power in the government (e.g. to go into politics); 3) the study of the ways in which the country is governed (e.g. to read politics, to study politics); 4) the activity of the government (e.g. local politics); 5) political attitude, views, opinions (e.g. What are your politics?).*

“Policy” may be translated as “линия поведения”, “курс” and means 1) a set of ideas or a plan of what to do in particular situations (e.g. carry out a policy, to follow policy); 2) a course of actions, guiding principles considered advantageous (e.g. Honesty is the best policy).

Предупреждающая инструкция направляет внимание учащихся на потенциальные ошибки, причины их возникновения и развивает таким образом механизмы самоконтроля и самокоррекции. Например, слово “день” (*day*) представляет определенные трудности в процессе общения. *Good day* – это вовсе не “добрый день”, как можно было бы предположить по аналогии с *Good morning* (“доброе утро”). “Добрый день” – это *Good afternoon*, а *Good day* употребляется только при прощании, причем звучит резко и раздраженно и может быть переведено как “Разговор окончен. До свидания”.

Предупреждение ошибок на грамматическом уровне предусматривает сравнительный анализ употребления изучаемой грамматической формы и уже знакомых учащимся явлений. Например, при прохождении темы “The Present Perfect Tense” необходимо сравнение данного времени со временем the Past Indefinite, поскольку предложения “Я написала это письмо вчера” и “Я уже написала письмо” требуют употребления разных временных форм в английском языке. В данном случае важна предупреждающая инструкция типа “An action expressed by the Past Indefinite belongs exclusively to the sphere of the past, while the Present Perfect shows that a past occurrence is connected with the present time. The Present Perfect is never used with such adverbial modifiers of the past time as “yesterday”, “last week”, “the other day”, etc. E.g. “I wrote this letter yesterday” – “I have already written this letter”.

Целью алгоритмического предписания является пошаговое управление познавательным процессом. Учитывая все признаки языковых явлений, алгоритмическое предписание помогает создать рациональную программу для распознавания и понимания смешиваемых явлений, тем самым снижая вероятность появления языковых ошибок. В качестве примера приведем алгоритмическое предписание для предупреждения ошибок на грамматическом уровне при прохождении темы “Degrees of Comparison”: 1) определить количество слогов в слове; 2) уточнить, не оканчиваются ли двухсложные слова на *-er*, *-ow*, *-y*, *-le*; 3) проверить, не является ли данное слово исключением (например, *good*, *bad*, *much*, *many*, *little*); 4) уточнить контекстуальное условие употребления слова (например, для *far* – *farther* или *further*); 5) выбрать соответствующую форму сравнения.

Под эвристическими вопросами понимается ряд последовательно задаваемых наводящих вопросов, концентрирующих внимание учащихся на «зоне» возможной ошибки и направляющих их на поиск правильного решения. Например, при изучении темы “The Past Perfect Tense” возможна следующая ситуация:

St.: Before I arrived, my granny made dinner.

T.: Was dinner ready before your arrival?

St.: Yes, it was.

T.: So the granny’s action was completed before your arrival, wasn’t it?

St.: Before I arrived, my granny had made dinner.

Прием сопоставительного анализа «типичная ошибка/правильный вариант» предполагает изучение контрастных речевых примеров, состоящих из правильного варианта и его неверной модели, что в дальнейшем служит одним из способов распознавания аналогичных ошибок. Например, употребление слов *convenient/comfortable*: эти слова часто взаимозаменяются в силу одинакового перевода на русский язык как “удобный”. Ошибочный вариант *Do sit down and make yourself convenient* противопоставляется правильному варианту *Do sit down and make yourself comfortable*, при этом объясняется разница в значении и употреблении данных слов. После контроля понимания учащиеся выполняют упражнения на дифференциацию, подстановку, трансформацию, перевод с

родного языка на английский, которые обеспечивают формирование навыка и готовят к активизации лексических единиц в речи.

Целью приема определения и исправления ошибок самими учащимися является актуализация прогнозируемых ошибок, развитие умений находить ошибки в речи, определять причины их возникновения, выбирать способы коррекции, что особенно важно в процессе самостоятельной и индивидуальной работы. Варианты выполнения заданий могут быть самыми разными: учащимся может быть предложено найти ошибки в предложениях, в связном тексте, в устном высказывании.

Реализация на практике указанных выше приемов предполагает мобилизацию внимания учащихся, их памяти, мышления и готовит к речевой активности на коммуникативном уровне. Как известно, основными источниками активности являются цели, мотивы, интересы, желания. Для их поддержания важно использование проблемных заданий на основе функционально-смысловых таблиц, логико-смысловых моделей, денотатных карт и других опор. Данные задания могут быть подразделены на: 1) коммуникативно-поисковые, направленные на формирование у учащихся знаний о коммуникативном значении языковых единиц иностранного языка и умений оформлять иноязычное высказывание в соответствии с его коммуникативным содержанием. Данные задания предполагают широкое использование «схем общения», например, «Обсуди с товарищем план проведения выходного дня, используя данную схему/таблицу»; 2) коммуникативно-ориентировочные игры, основанные на приемах комбинирования, группировки, ранжирования информации, мозаичной головоломки, например: «Найди в группе партнера с недостающей частью пословицы и составь с ним диалог, иллюстрирующий ее смысл»; 3) познавательно-поисковые задания, направленные на развитие общеобразовательного уровня обучаемых и соединяющие речевую практику с познавательной и ценностно-ориентационной деятельностью. Сюда можно отнести объяснение определенных явлений, ответы на вопросы, требующие изучения дополнительных источников информации, и др.; 4) проблемные речевые ситуации, стимулирующие продуктивную речь. Они могут быть построены по принципу «мозговой атаки», либо содержать нестандартную «провоцирующую» реплику или тезисы для дискуссии. В проблемной речевой ситуации взаимодействуют коммуникативный и познавательный компоненты, направленные на общение и усвоение нового.

Важным условием использования проблемных заданий является обеспечение адекватной меры трудностей, которая определяется 1) опорными знаниями, навыками и умениями обучаемых; 2) навыками и умениями, которыми необходимо овладеть; 3) подбором языковых и смысловых опор; 4) местом конкретной задачи в системе обучения; 5) видами работы и способами решения поставленной задачи.

Таким образом, проблемы предотвращения интерференции родного языка в процессе формирования иноязычных навыков и умений тесно связаны с 1) контролируемым и направляемым учителем сопоставлением иноязычного материала с соответствующими явлениями родного языка на основе правила-инструкции, ситуации, контекста, наглядности, выделения характерных признаков в усваиваемом материале; 2) определением языковой закономерности, общего принципа действия и последующей тренировки в развивающих языковых и речевых упражнениях.

Литература

1. Беляев, В. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / В. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 174 с.
2. Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 218 с.
3. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.

L. I. Bobyleva

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: lianabobyleva@gmail.com

Preventive Ways of Mother Tongue Interfering Influence on the Process of Foreign Language Skills and Habits Development

Key words: mother tongue, interference, cognitive-code learning, activity, methodological recommendations.

The article deals with the problems of language and cogitation interconnection and their importance for overcoming mother tongue interfering influence on the process of foreign language skills and habits development and methodological recommendations for teaching activity.

УДК 811.112.2'243:378.147-057.87

Л. Д. Грушова

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: luciena1950@mail.ru

Интерактивный подход в обучении студентов неязыковых специальностей иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции

Ключевые слова: интерактивный подход, метод дискуссии, иноязычная профессионально коммуникативная компетенция.

В статье раскрывается значимость интерактивных методов в обучении иностранному языку, приближающих учебные задачи к содержанию будущей профессиональной деятельности студентов; обоснована целесообразность использования метода дискуссии в обучении студентов неязыковых специальностей для формирования иноязычной профессионально коммуникативной компетенции; показана важная роль преподавателя в подготовке дискуссии; предложен комплекс лексических упражнений.

Задача современного образования состоит в подготовке конкурентоспособных специалистов, мотивированных, обладающих научной пытливостью, владеющих, готовых к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности.

В новой концепции обучения иностранному языку в неязыковом вузе подчеркивается, что иностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Вузовский курс носит профессионально ориентированный характер, поэтому его задачи определяются, в первую очередь, коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Весь курс иностранного языка носит коммуникативно-ориентированный характер. И овладение иностранным языком рассматривается как приобретение иноязычной профессионально коммуникативной компетенции.

Вопросами коммуникативной компетенции занимаются многие ученые. И. Л. Бим, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской включают в коммуникативную компетенцию следующие компетенции: *речевую* (знание правил речевого поведения, способность порождать иноязычное высказывание), *языковую* (знание структуры иностранного языка), *социокультурную* (знание социальной и культурной жизни не только своей, но и чужой культуры). И. А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении ... [3].

У будущих специалистов неязыкового профиля должен быть сформирован комплекс способностей или иноязычная коммуникативная компетенция, представляющая собой совокупность сложных интегрированных умений и способностей, понимать и интерпретировать особенности чужой культуры в различных ее проявлениях с целью обеспечения эффективной коммуникации и адекватного поведения в контексте коммуникативной компетенции.

В рамках профессиональной подготовки современных специалистов любого профиля особое внимание при обучении иностранному языку уделяется иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Так, по мнению ученых (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова, Е. Г. Тарева, М. А. Хусаинова) – это способность и готовность к общению на иностранном языке.

М. А. Хусаинова отмечает, что профессионально направленное обучение студентов иностранному языку способствует формированию у них стремления к развитию умений и навыков профессионального общения, в т.ч. на иностранном языке... [10, 13].

Также Е. Г. Тарева указывает на возможность формирования у студента в ходе обучения дисциплине «Иностранный язык» определенных профессионально значимых умений и навыков (умения и навыки профессионального общения и др.); указывает на достаточный потенциал иностранного языка в развитии некоторых индивидуальных качеств, обеспечивающих личности студента профессиональную направленность [8, 51].

Но, как показывает практика, процесс овладения в кратчайшие сроки (в основном в течение 1 – 2 или 2 – 3 семестров) приемами и техникой общения на иностранном языке по профессиональной проблематике и развитие у студентов неязыковых специальностей иноязычной профессиональной компетенции является довольно сложным и мало изученным процессом, требующим дополнительного рассмотрения.

Исследования показывают относительно низкую эффективность традиционных методов обучения, которые не могут в полной мере обеспечить формирование и применение полученных знаний в практической деятельности. В связи с этим целесообразно использовать различные активные методы обучения, которые являются эффективным решением проблемы формирования у студентов умений речевого общения и приближают учебные задачи к содержанию профессиональной деятельности.

Так, исследователь Е. В. Шувалова полагает, что «при введении активных методов обучения в педагогический процесс учебно-познавательная деятельность максимально приближается к ситуациям, часто встречающимся в сфере избранной профессии, и создаются условия для формирования профессионально значимых умений по их практическому применению [9, 108].

Большое значение в настоящее время имеет использование интерактивных методов в обучении иностранному языку. С. Кашлев рассматривает интерактивные методы как способы усиленной целенаправленной деятельности педагога и студентов по организации взаимодействия между собой и межсубъектного взаимодействия всех участников развития [5].

Интерактивное взаимодействие между студентом и преподавателем, студентом и студентом, студентом и учебными средствами реализуется с помощью коллективных и групповых способов организации учебной деятельности. В качестве методов интерактивного обучения рассматриваются: интеллектуальные упражнения; проблемные технологии (эвристические беседы, эвристические вопросы...); игровые методы (ролевые, деловые, имитационные) [7, 36], а также с помощью коммуникативного взаимодействия: «Творческие задания», «Работа в малых группах», обсуждение сложных дискуссионных вопросов и проблем («Школа мнений», «Один – вдвоем – все вместе»)... [2, 12].

По мнению Т. Ивановой, использование интерактивных методов на занятиях по иностранному языку повышает мотивацию и эффективность восприятия информации,

активизирует речемыслительную коммуникативную деятельность обучающихся, позволяет максимально вовлечь всех в учебный процесс и наиболее полно раскрыть их умственные способности, их творческий потенциал, требует логического критического мышления, учит работать в содружестве с другими [4, 80].

Проведенный анализ научных трудов позволяет утверждать, что эффективным способом формирования профессионально значимых коммуникативных умений является использование интерактивных методов обучения иностранному языку, которые призваны: развивать у студентов желание практически использовать иностранный язык; развивать речевые, когнитивные, творческие способности; максимально вовлекать всех в учебный процесс; активизировать речемыслительную коммуникативную деятельность.

Реализовать выше перечисленные задачи возможно через использование метода дискуссии. Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – это групповое обсуждение какой-либо проблемы или круга вопросов с целью принятия правильного решения. И. Н. Борисов рассматривает дискуссию как речевое событие («социальная конвенциональная форма организации коммуникативной и практической деятельности участников общения») [1, 38].

Метод дискуссии целесообразно использовать на завершающем этапе изучения какой-либо программной лексической темы. Большое значение для проведения занятия-дискуссии имеет хорошо продуманная работа преподавателя и хорошо организованная работа студентов. Приведем пример подготовки дискуссии, проведенной нами со студентов биологического факультета специальностей «Биоэкология», «Биология и химия» и «География» на занятии по иностранному языку.

Большое значение для занятия-дискуссии имеет выбор темы обсуждения. Тема должна быть интересной, актуальной для студентов определенных неязыковых специальностей.

В качестве программной лексической темы мы взяли «Глобальные экологические проблемы окружающей среды». После согласования со студентами в качестве основной была утверждена подтема «Глобальное загрязнение окружающей среды» и определены основные направления/проблемы, подлежащие обсуждению («Естественное и антропогенное загрязнение»: природное, промышленное, транспортное, городское, сырьевое, почвенное, водное; мусорное загрязнение океанов, лесов и городов).

Преподавателю предстояло: тщательно продумать ход занятия-дискуссии; составить план; подобрать тексты, статьи, дополнительные информационные материалы, сайты; составить краткие списки основных тематических слов к текстам; разработать комплекс лексических (коммуникативных) упражнений на овладение необходимым объемом речевого материала; заготовить образцы предложений, диалогов, варианты реплик; подготовить примеры речевых клише, а также конструкций для построения аргументированного высказывания.

Чтобы подготовить студентов к участию в дискуссии, преподаватель должен проработать/повторить со студентами грамматический материал, который встречается в текстах; научить их работать с информацией (пользоваться различными видами словарей, серверами); познакомить студентов с «правами» участника дискуссии (например, возможность критиковать позицию выступающего, соблюдать очередность обращения к собеседнику, придерживаться регламента и пр.); научить студентов не только выражать свою мысль грамотно, но и корректно.

Важной составляющей подготовительной работы преподавателя является подготовка коммуникативных упражнений/заданий для самостоятельной (или творческой) работы студентов и четких инструкций по их выполнению. Как известно, самостоятельная работа способствует расширению кругозора, углублению познаний в определенной области изучаемой специальности, совершенствованию языковых навыков, что

в свою очередь способствует формированию иноязычной профессионально коммуникативной компетенции.

Так, студентам необходимо было выполнить следующие виды заданий:

- прочитать и перевести текст (тексты, статьи), предложенные преподавателем;
- выписать из текста незнакомые слова, перевести их, дополнить данный ранее список слов к тексту;
- найти дополнительную информацию в прессе, в Интернете;
- выучить речевые образцы, которые употребляются, например, для начала выражения мнения: *Dazu würde ich ein paar Worte sagen. Meiner Meinung nach...*; для поддержания мнения выступающего: *Da haben Sie völlig Recht. Darin möchte ich Sie unterstützen, weil...*; для выражения согласия: *Ich bin mit dem Redner einverstanden. Ich bin mit den angeführten Angaben/Zahlen einverstanden*; для выражения несогласия: *Ich teile Ihren Gesichtspunkt nicht. Ich bin mit Ihrem Standpunkt nicht einverstanden. Dem kann ich überhaupt nicht zustimmen, weil...*; для выражения возражения: *Ich bin kategorisch dagegen. Da bin ich ganz anderer Ansicht, weil...*; для ответа на вопрос: *Meiner Auffassung nach ..., Die Frage lässt sich nicht so einfach beantworten*; для внесения своего предложения: *Ich möchte meinen Vorschlag unterbreiten* и другие.

Опыт работы в вузе показывает, что большинство студентов неязыкового профиля испытывают значительные трудности в устной речи, пытаются выразить свои мысли. Мы разделяем позицию Р. П. Мильруд, которая считает, что для того чтобы воспринимать информацию, вступать в полемику, высказывать свою позицию, студенты должны иметь достаточный объем лексических знаний, так как лексика – исходный строительный материал нашей речи. [6, 15].

Для введения и закрепления новой иноязычной профессионально ориентированной тематической лексики в процессе сочетания индивидуальной и групповой работы нами используется следующий комплекс лексических упражнений, содержащих предтекстовые, текстовые и после текстовые задания.

К *предтекстовым* относятся следующие виды заданий:

- расположите в три колонки (по частям речи) слова, схожие с русскими по звучанию и понятные по значению, например, *der Vulkan, filtern, der Tornado, der Taifun, toxisch, der Smog, das Abgas, antropogen, die Struktur, die Plastik, produzieren, der Tanker, Chemikalien, die Produktion, die Mutation, die Technologie, pessimistisch, der Ozean, die Organisation, die Landschaft, Ökologie modern, die Technik, die Industrie, das Plutonium, speziell, der Expert, das Kalisalz, funktionieren, biologisch, global*;
- найдите в списке слова, совпадающие с русскими по звучанию, но имеющие другое значение (*das Glas, der Grund, das Ozonloch, das Organ*);
- замените выделенные в предложениях слова/словосочетания синонимами;
- переведите на русский язык сложные существительные: *die Rohstoffförderung, die Umweltverschmutzung, der Vulkanausbruch, die Erdölwasserflut, die Mehrwegflasche, die Kalisalzverarbeitung, die Weltmeerdeponie, die Feuerentzündung, der Schilddrüsenkrebs, die Naturerscheinung, der Sauerstoffbedarf, die Rohstoffverschmutzung, die Tankerpanne*);
- дополните предложения подходящими по смыслу данными под чертой словами;
- переведите немецкие группы слов на русский язык (*die Zerstörung, der Umwelt, die künstlichen Salzseen, die radioaktiven Zerfallprodukte, umweltbewusste Länder, Mehrwegflaschen gebrauchen, die verseuchten Territorien, die toxische Deponie, unter die Tschernobylkatastrophe leiden, die Gesundheit schädigen, wegen der Erdölwasserflut, die Ozonoberfläche und den Ozeangrund verunreinigen, die „Totenseen“ oder die künstlichen Schlamspeicher*);
- переведите предложения, используя тематический список профессионально ориентированной лексики, например: *Flüsse und Seen werden mit den Abwässern der*

Betriebe verschmutzt. Das Weltmeer verwandelt sich allmählich in eine riesige toxische Deponie. Moderne Verkehrsmittel verschmutzen mit ihren Abgasen die Stadtstraßen und beeinflussen die Atmungsorgane der Menschen negativ. Die Abfallberge werden nach der Kalisalzförderung gebildet. Durch die ständige Verwendung der Düngemittel und durch die verkürzte Zucht der genmodifizierten Kulturen wird der Boden zerstört. Das Ausmaß eines Müllflecks im Weltmeer übersteigt die Fläche der USA um das Zweifache. Der Hausmüll wird deponiert, begraben, verbrannt und verwendet. Einige Länder beseitigen den Hausmüll mit biologischen Verfahren. Für ein Jahr kann man unsere Erde mit den weggeworfenen Plastiktaschen einhüllen.

– сформулируйте вопросы, используя тематический список слов.

После отработки лексического материала ведется работа над содержанием каждого текста, выполняются *текстовые упражнения*, например:

- прочитайте и переведите текст;
- выпишите из текста незнакомые слова, переведите их и дополните ими данный ранее к тексту список слов;
- расположите все незнакомые слова в порядке их употребления в тексте;
- найдите в тексте интернациональные, заимствованные слова;
- назовите немецкий эквивалент для следующих русских слов: *наводнение, землетрясение, пожары, смерчи, оползни с гор, извержение вулкана, дымовая труба, выхлопные газы, органы дыхания, сточные воды, сырье, терриконы, недра земли, шламохранилище, мусорные отходы, заражение, распад, удобрения, мусорная свалка, излучать, задымлять, экологически сознательный, экологически благоприятный, геномодифицированный, опасный, очистные фильтры, бутылка многоразового использования;*
- найдите в тексте предложения, содержащие фактологический, сенсационный материал;
- выпишите из текста ключевые слова.

После выполнения текстовых заданий выполняются *после текстовые* упражнения, например: дополните предложения (или заполните пропуски в предложениях) информацией из текста; расположите предложения в логической последовательности соответственно содержанию текста; ответьте на вопросы к тексту.

После текстовая работа предполагает также выполнение студентами различных заданий дома, типа:

- подберите дополнительную информацию к текстам;
- найдите картинки, слайды в Интернете по теме «Глобальное загрязнение окружающей среды»);
- подготовьте (видео)презентации по темам (с представлением таблиц, цифр);
- найдите данные о количестве производимого домашнего мусора в различных странах мира (за год, ежедневно);
- найдите информацию о положительных примерах переработки домашнего мусора, например, с помощью живых организмов;
- найдите информацию о положительных примерах использования переработанного строительного мусора (с указанием стран), например, для увеличения островной территории;
- подготовьте обоснование причин глобального экологического загрязнения;
- подготовьте свои предложения по изменению существующих проблем;
- подготовьте свои выступления по одному из направлений темы «Глобальное загрязнение окружающей среды» с учетом личностных особенностей: мировоззрения, интересов, склонностей, эмоционально-чувственной сферы, что, безусловно, способствует инициативному участию в той или иной области познаний.

Таким образом, проведенная подготовительная работа со стороны преподавателя и студентов, значительно облегчает восприятие материала на слух, способствует закреплению ранее изученного материала, усвоению новой специальной лексики и придает студентам уверенности в своих силах.

Использование интерактивных методов в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей является важным фактором формирования у них иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, способствует расширению кругозора студентов, раскрытию их творческого потенциала, активизации речемыслительной коммуникативной деятельности и может служить стимулом к дальнейшему изучению иностранного языка

Литература

1. Борисов, И. Н. Русский разговорный диалог : структура и динамика / И. Н. Борисова. – М. : КомКнига, 2005. – 320 с.
2. Гальскова, НД. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2004. – 12 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
4. Иванова, Т. С. Интерактивный подход к обучению иностранному языку как дидактический принцип / Т. С. Иванова // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сборник научных трудов. Вып. 1 / отв. ред. И. В. Воробьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – 242 с.
5. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике / С. С. Кашлев. – Мн. : Высшая школа, 2004. – 176 с.
6. Мильруд, Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе, 1999. – № 1. – С. 26 – 34.
7. Морева, Н. А. Технологии профессионального образования: уч. пос. для студ. высш. учеб. завед. / Н. А. Морева. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 432 с.
8. Тарева, Е. Г. Личностно развивающийся потенциал учебного пособия по иностранному языку / Е. Г. Тарева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2007. № 538. – С. 49 – 58.
9. Шувалова, Е. В. Активные методы обучения и качество учебного процесса студентов-психологов / Е. В. Шувалова // Территория науки. – 2006. – № 1. – С. 107 – 112.
10. Хусаинова, М. А. Становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров средствами иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. А. Хусаинова. – Самара, 2006. – 19 с.

L. D. Grushova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: luciena1950@mail.ru

Interactive approach in teaching students of non-linguistic specialties of foreign language professional and communicative competence

Key words: interactive approach, method of discussion, foreign language professional and communicative competence.

The importance of interactive approach in a foreign language teaching is revealed in the article, Mentioned above approach approximates educational tasks to a students professional activity content. Practicability of discussion method while teaching non-linguistic students to form a foreign language professionally and communicative competence is grounded; a vital role of an educator in the talk-in preparation process is shown; a complex of vocabulary exercises is given.

Работа с текстом как способ формирования коммуникативной культуры будущего переводчика (на примере дисциплины «Древние языки и культуры»)

Ключевые слова: коммуникативная культура, старославянский язык, текст, лингвокультурологический анализ, междисциплинарный подход.

В статье раскрываются основные приемы лингвокультурологического анализа текста; показана его значимость для формирования коммуникативной компетенции будущего переводчика; обоснована необходимость обращения к текстам на старославянском языке; раскрыт опыт выбора фрагментов для анализа.

Введение. Последнее время коммуникативному воспитанию, развитию связной речи обучающихся придается особое значение, так как в нем видят залог успешного формирования социально активной, культурной личности.

Формирование коммуникативной культуры переводчика особенно важно, поскольку его профессиональный потенциал проявляется в умении осмыслить сказанное на одном языке и адекватно передать мысль на другом, воспроизводя «тональность» оригинала. Это значит, что переводчику необходимо умение работать с текстом, причем на уровне глубокого его понимания, освоения в единстве содержания и формы, что в свою очередь предполагает совершенствование умений анализа и интерпретации текста как художественного целого. Отметим, что это декларируется и в Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки 45.05.01 (Перевод и переводоведение) (уровень специалитета). Так, в числе общекультурных и профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника, названы «способность осуществлять различные формы межкультурного взаимодействия в целях обеспечения сотрудничества при решении профессиональных задач, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные, культурные и иные различия» и «способность проводить лингвистический анализ текста /дискурса на основе системных знаний современного этапа и истории развития изучаемых языков» [11].

В современной науке текст изучается в разных аспектах. Чисто лингвистические (механизмы образования и речевая организация, виды информации, способы речевого воплощения авторской модальности и приемы создания словесного образа и т.п.) подробно рассматривает проф. Н. С. Валгина. Как основная единица коммуникации с точки зрения психолингвистики он исследуется в трудах А. А. Леонтьева, В. П. Белянина, В. В. Красных и др. Наиболее важные понятия когнитивной лингвистики характеризуются чаще всего на материале текстов (см. работы В. А. Масловой, Ю. С. Степанова, Д. С. Лихачева). Особенности преломления культуры в художественном тексте, его лингвопоэтику анализирует в ряде работ проф. В. А. Маслова.

В методике текст является материалом в процессе изучения языковых явлений [1; 2], целостное восприятие и понимание литературного текста предполагают уроки литературы, эстетическая функция текста – предмет изучения на занятиях по словесности.

Цель данной статьи – показать методические возможности использования различных приемов работы с текстами в процессе подготовки будущего переводчика.

Материал и методы. Материалом для данного исследования явились работы по проблемам анализа текста. Методы исследования – наблюдение, описание, когнитивный и лингвокультурологический анализ художественного текста.

Результаты и их обсуждение. Коммуникативная культура – это часть базовой культуры личности, обеспечивающая ее готовность к жизненному самоопределению, установлению гармоничных отношений с окружающей действительностью и внутри себя. Она есть средство создания внутреннего мира личности, богатства ее содержания, средство решения возникающих проблем. В коммуникативную культуру входят: эмоциональная культура (культура чувств), культура мышления и культура речи [3, 547]. Поскольку художественное произведение – это всегда диалог с читателем, поэтому и восприятие художественного текста как процесс творческий находится в зависимости от нравственно-интеллектуальных усилий читателя, его умения вступать в диалог с автором. «Любой текст рассчитан на чье-либо восприятие, – подчеркивает Н. С. Валгина, – летописец пишет для потомков, специалист-ученый – для коллег, с целью передать свои наблюдения и выводы; даже такой вид текста, как дневник, тоже создается для кого-то – пусть только «для себя»... Отсюда и двунаправленность текста: на автора-создателя... и на воспринимающего читателя» [4, 8]. Поэтому, говоря словами Г. В. Колшанского, «необходимость комплексного изучения текста не есть методическое требование, оно есть выражение существа самого объекта» [5, 15].

В. А. Маслова рассматривает анализ художественного текста как «активное мысленное взаимодействие», расширяющее ментальное пространство, позволяющее читателю получить духовно-нравственный, опыт. Для нашего исследования принципиально важны следующие выводы автора монографии: художественный текст предполагает различные виды коммуникации: диалог культур, диалог языковых категорий (как набор архетипов), диалог с самим собой, диалог идеологий, диалог интерпретаций [6]. С методической точки зрения это значит: умение анализировать художественный текст позволит формировать комплекс переводческих компетенций и одновременно даст возможность расширить кругозор, сформировать умение чувствовать текст, понимать авторскую мысль со всеми смысловыми оттенками, а значит, в результате – переводить, сохраняя «целостность речи» (термин, использованный Патриархом Кириллом в речи на церемонии вручения Патриаршей литературной речи 2018 года) [9].

Выбирая тексты для работы, необходимо учесть следующие условия: языковой фрагмент должен отражать те или иные реалии культуры, нести воспитывающий потенциал, представлять собой образец литературного языка. Именно об этом писала Л. П. Федоренко в одной из своих статей: «Развивающий потенциал речевой среды тогда оптимален, когда обеспечены учебные средства, дающие образованность в области поэтики. Эти учебные средства активизируют и развитие высших эмоций, обеспечивают полноценное развитие личности ученика» [10, 35].

Одной из базовых в подготовке специалистов по направлению «Перевод и переводоведение» является дисциплина «Древние языки и культуры», в которую разделом входит изучение основ старославянского языка.

Старославянский язык связывает современное поколение с нашими предками – древними славянами, с их культурой, духовными традициями, он был и остается основой духовного общения славян и их взаимного общения. Старославянский язык является основой русского литературного языка, именно старославянская лексика является в современном русском языке носителем духовного смысла. Знание старославянского языка дает возможность по-иному почувствовать, увидеть и осмыслить многие явления родного языка.

Отметим, что новые языки развивают социальность обучающегося самым непосредственным образом: они позволяют полноценно общаться с современниками. Принципиально иная задача стоит перед преподаванием древних языков, и старославянского в их числе. Изучая язык древних авторов, обучающиеся знакомятся с письменными текстами, иными словами, учатся общаться с теми, кто сам уже не сможет корректиро-

вать наше понимание написанного им. Классические тексты приучают человека к пониманию авторов очень высокого интеллектуального уровня и в большинстве своем невероятно одаренных с литературной и художественной точки зрения. Ценить великих авторов и великие тексты невозможно без приобретения вкуса к цивилизованному общению на самые разные темы и на самых разных уровнях. А значит, обращение к классической письменной культуре делает обязательным хорошее знание прошлого, истории, потому что история опирается преимущественно на письменные тексты. Изучение древности через язык, через письменные тексты дает возможность более глубокого понимания национальных традиций, мифологии и религиозных воззрений.

При выборе текстов для анализа мы учитываем их «насыщенность» реалиями культуры, воспитательный потенциал, возможность осуществления сопоставительного изучения явлений языка. Например, отрывок из «Слова Даниила Заточника»: «Якоже рече Святославъ князь, сынъ Ольжинъ, Ида на Царьград с малою дружиною, и рече: Братиа! Намъ ли от града погинути Или граду от нас пленену быти? Якоже Богъ повелитъ, тако будетъ: Поженет бо единъ сто, а от ста двинется тма. Надѣяся на Господа яко гора Сионъ: Не подвижится въ вѣки». Работа с ним предполагает ответы на вопросы: какие исторические факты отразились в нем, какие реалии, изображенные в тексте, не соответствуют времени и почему? Будущие переводчики обращают внимание, что Святослав назван сыном Ольги (в славянской традиции отчество – по отцу), т.е. для древнего автора важен именно факт Ольги как матери. Известно, что князь остался язычником, тогда как Ольга крестилась. Да и выступление Святослава перед дружиной вряд ли звучало так, как это увидел автор, живший в XII в. А вот обращение «братья» вполне созвучно традициям Древней Руси. Или фрагмент «Сказания о Мамаевом побоище»: «Тогда князь великий почаль наступати. Гремят мѣчи булатные о шеломы хиновские. И поганые покрывша главы своя руками своими. Тогда поганые борзо вспять отступиша. И от великого князя Дмитрея Ивановича стези ревут, а поганые бѣжать, а русские сынове широкие поля кликом огородиша и злачеными доспѣхами осветиша. Уже бо ста тур на оборонь!

... И князи их падоша с коней, а трупми татарскими поля насеяша и кровию ихъ реки протекли. Туто поганые разлучишася розно и побѣгше неуготованными дорогами в лукоморье, скрегчюще зубами своими, и деруци лица своя». Выбираем в процессе анализа образные выражения, которыми характеризуются полки князя Дмитрия и войско «поганых». Обращаем внимание, что в XV веке автор видит не только силу завоевателей, но и мощь «русских сыновей», в сражении с которыми «поганые» выглядят всего лишь звериным полчищем, испуганным до такой степени, что отступают «непроторенными дорогами в Лукоморье» (т.е. куда-то на край света). Сравнивая два текста, перечисляем общие мотивы: воин – сын Родины-матери, богатырь, жизнь кладущий за отчизну и «други своя».

Такая работа заставляет всматриваться в текст, читать максимально внимательно, активизируя знания по истории, культуре, традициям. Понимание текста становится возможным в результате «субъективации объективной сущности данного текста его читателем. Субъективация происходит через личностные смыслы, т.е. личный опыт прочтения текста, неизбежно преломившийся в зеркале эпохи и жизненного опыта читателя» [7, 41]. Подобный анализ текста вызывает неподдельный интерес, потому что в качестве языкового материала выбраны фрагменты с тематикой, близкой обучающимся. Будущим офицерам важно увидеть, что издревле в народе уважаем защитник, что отношения между командиром и солдатом – братские, что полководец убеждает и словом, и делом.

Понимание старославянского текста обычно сложностей не вызывает, поэтому при переводе курсанты достаточно легко выделяют ключевые слова, преобразуют фра-

зы, ищут емкие лексические единицы для адекватной передачи мысли. Подчеркнем, эти навыки необходимы при любом переводе, их формирование и развитие способствует формированию коммуникативной культуры.

При составлении текстотеки мы обращались к фрагментам, взятым в основном из электронной «Библиотеки литературы Древней Руси» Института русской литературы (Пушкинского Дома) Российской академии наук, и неадаптированным (что тоже важно для переводчика, например, при переводе прецизионных слов, не вызывающих, как правило, конкретных ассоциаций, но требующих особой точности при переводе). При выборе учитывали наличие в отрывках историко-культурных реалий; лексических явлений, отражающих национальную картину мира. Часть фрагментов уже знакома курсантам из школьных курсов истории и литературы (например, «Русская правда» и Поучение Владимира Мономаха), где эти тексты даны в переводе, поэтому их чтение и анализ помогают снять психологический барьер, с одной стороны, по-новому, более глубоко увидеть уже знакомое. Отметим, что данный подход отвечает традиционным принципам работы с текстами [2; 9], строится на основе междисциплинарного подхода, сочетает в себе лингвокультурологический и литературоведческий анализ.

А выбор древней литературы, общей для славянских народов, как отмечал в своё время академик И. В. Ягич, «обнимает совокупную духовную жизнь славянских народов, ...отражается в их языке и письменных памятниках, в произведениях литературных то отдельных личностей, то общей силы простонародного творчества, наконец, в верованиях, преданиях и обычаях» [8, с. 3], а значит, помогает увидеть не только отличия, которые свидетельствуют о самобытности народов, но и проследить общее, что соединяет их. Мы убеждены, что при обучении это немаловажно, это, так сказать, сверхзадача.

Заключение. Таким образом, комплексный лингвистический анализ текста, более широкий по количеству привлеченного языкового материала и учету сведений из других областей знания, оптимальных для понимания сущности образно-речевой организации текста, его основной мысли, будет способствовать формированию профессиональных компетенций и шире – коммуникативной культуры будущего переводчика.

Вне нашего рассмотрения остались проблемы привлечения для анализа языковых образцов других славянских языков (белорусского, украинского и др.). Такие попытки нами были сделаны, так как в этом случае можно осуществить более глубокий и интересный лингвокультурологический анализ. Но они заслуживают отдельного рассмотрения, что является перспективой исследования.

Литература

1. Архипова, Е. В. Текст в условиях развивающей культурно-речевой среды на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом / Е.В. Архипова // Русский язык в поликультурном мире: IX Международная науч.-практ. конференция (8-11 июня 2015 г.) / ответ. ред. Е.Я. Титаренко: сб. научн. ст. В 2-х частях. II часть. – Симферополь : Антиква, 2015. – С. 6 – 11.
2. Архипова, Е. В. О принципах обучения русскому языку в моно- и полиэтнической образовательной среде (концептный принцип отбора лексического минимума) / Е.В. Архипова // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: Первый Международный виртуальный форум по русистике, культуре, педагогике в Японии / статьи, доклады Международного форума в Японии 2014 года/ Япония, Киото, Университет Киото Сангё: Tanaka Print, 2014. – С. 45 – 48.
3. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 937 с.
4. Валгина, Н. С. Теория текста: учебное пособие / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
5. Колшанский, Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. – М. : URSS, 2018. – 176 с.
6. Маслова, В. А. Когнитивный и коммуникативный аспекты художественного текста : монография / В. А. Маслова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – 104 с.
7. Маслова, В. А. Понимание как средство выживания человечества: учение Л. С. Выготского и психолингвистический подход [Электронный ресурс] / В. А. Маслова // Психологический Vademesum:

Витебщина Л. С. Выготского : сборник научных статей. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – Режим доступа: <https://lib.vsu.by/xmlui/handle/123456789/13389>. – Дата доступа: 8.01.2019.

8. Минералов, Ю. И. Введение в славянскую филологию : учеб. пособие / Ю. И. Минералов. – М. : Студент, 2012. – 320 с.

9. Слово Святейшего Патриарха Кирилла на церемонии вручения Патриаршей литературной премии 2018 года (24 мая 2018) [Электронный ресурс] // Русская Православная Церковь. Официальный сайт Московского Патриархата – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5295249.html>. – Дата доступа: 6.01.2019.

10. Федоренко Л.П. Теория и опыт как источник развития методической науки // Русский язык в школе. – 1983. – №1. – С. 31 – 38.

11. Федеральный образовательный стандарт высшего образования по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета) [Электронный ресурс] : утв. Приказом Министра образования Российской Федерации, 17 октября 2016 г., № 1290 // ГАРАНТ. РУ / Информационно-правовой портал. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71430946/>. – Дата доступа: 10.01.2019.

G. Yu. Dzyubko

Ryazan Guards Higher Airborne Command School

e-mail: dg108@mail.ru

Working with text as a way of forming the communicative culture of the future translator (on the example of the discipline “Ancient languages and cultures”)

Key words: communicative culture, old Slavic language, text, linguistic and cultural analysis, interdisciplinary approach.

The article reveals the basic techniques of linguistic and cultural analysis of the text; shows its importance for the formation of the communicative competence of the future translator; justifies the need to refer to the texts in the old Slavic language; discloses the experience of the selection of fragments for analysis.

УДК 811.111: 811.161.1:378.147

L. V. Kazhekina

Vitebsk State University named after P. M. Masherov

e-mail: kazhelu@mail.ru

Native language use in a foreign language teaching

Key words: mother tongue, cross-linguistic similarities language transfer, positive language transfer, linguistic situation.

Abstract

A revival of interest to using a mother tongue in the English classroom is stipulated by necessity to improve language accuracy, fluency and clarity.

This paper aims at examining students' perceptions of the use of mother tongue and translation in various linguistic situations. The activities that help raise learners' awareness of the language use are described.

The findings demonstrate that all learners need a support of mother tongue in English classes, but the amount of the native language needed depends on students' proficiency in English.

Since learning a foreign language is considered as a very complex process, there has been a growing body of research investigating errors committed by EFL (English as a Foreign Language) learners. It is obvious that the difference between the two languages (a foreign language and a native language) makes the learner face a great difficulty in learning and

applying foreign language rules. Mother tongue interference (also known as language transfer) refers to speakers or writers applying knowledge from their native language to a second or foreign language.

Learning a new language is not a simple task to accomplish easily because when we learn a new language, many interesting horizons of knowledge arise. The first language interference is one of them. It is commonly believed that the first language (L 1) has an effect on the second language (L 2) or foreign language especially when it comes to writing which is considered to be the most difficult skill to master. In recent years, there has been increasing interest in studies related to writing because such skill is very important in academic studies and outside academic institutions. Having students to produce an organized, neat and error-free piece of writing has always been the lifelong dream and the ambition of all EFL teachers because they are the ones who suffer from such a problem, which is the mother tongue interference, and the most important part of their task is to teach their students how to think and to use a foreign language as its native users do. The influence of the native language is clearly shown in the written form which is the basic technique, a foreign language teacher uses in testing the proficiency of his/her students.

Mother tongue or native language is the language which the person acquires in early years and which normally becomes her/his natural instrument of thought and communication. An online article, entitled „Mother Tongue“, defines mother tongue (first language, native language or vernacular) as the language a person learns first and correspondingly the person is called a native speaker of the language. The American Heritage Dictionary of the English Language defines mother tongue as one's native language; the language learned by children and passed from one generation to the next; it is received by birth or from ancestors.

So, first language (L 1), mother tongue and native language can be used as synonymous. On the other hand, Ashworth states that the second language is a language acquired by a person in addition to her mother tongue. A similar definition of second language is given by the American Heritage Dictionary of the English Language mentioned above as the language you learn and adopt.

It is necessary to discriminate between the teaching of translation as a vocational skill and the use of the mother tongue in the teaching situation as an aid to language learning. The need for some translation in language learning is usually supported by non-native teachers. Native teachers of English argue that foreign language learning needs as much exposure to the L2 as possible during precious classroom time, and any usage of the L1 or translation is a waste of time.

Translation is sometimes referred to as the fifth language skill alongside the other four basic skills of listening, speaking, reading, and writing. 'Translation holds a special importance at an intermediate and advanced level: in the advanced or final stage of language teaching, translation from L1 to L2 and L2 to L1 is recognized as the fifth skill and the most important social skill since it promotes communication and understanding between strangers' [Ross 8,61].

Mother tongue has potentially both positive and negative consequences: it may serve social and cognitive functions. It is claimed that students working in groups do not have to speak English all the time. Use of mother tongue relates to learner identity. Negative impact of mother tongue use is that too much reliance on the L1 may undermine the interaction in English.

However even being good at comprehending authentic reading or listening materials, the majority keeps mentally translating from L2 into L1 and vice versa. This fact makes teachers of foreign languages aware of the importance of translation in language classrooms.

Why do students use the mother tongue in class? As we see it, a principal cause of the L1 use is required by the activity, if students are linguistically incapable of activating

vocabulary for a chosen task. Another reason is that translation is a natural thing to do in language learning, and code-switching between languages is regarded as naturally developmental. The amount of L1 use by particular students may well have to do with differing learner styles and abilities.

Evidence from research into the crucial issue of the L1 use in classrooms around the world was analyzed by G. Mattioli. Analyzed literature offers evidence that L1 is a valuable tool for socio-cognitive processes in language learning. Another reason for L1 use in the classroom relates to the fostering of a positive affective environment. C. W. Schweers [9, 6] encourages teachers to insert the native language into lessons to influence the classroom dynamic, provide a sense of security and validate the learners' experiences.

The real usefulness of translation in English classes lies in exploiting it in order to compare grammar, vocabulary, word order and other language points in English and the student's mother tongue. If students are aware of the differences, language interference (transfer) and intervention from their own language are likely to be reduced.

It is known that linguistic awareness can be either conscious or unconscious. Cross-linguistic similarities and differences can produce positive transfer or negative transfer such as underproduction, overproduction, production errors, and misinterpretation. It should be emphasized that transfer is not always caused by the influence of native language.

Now it is generally accepted that language transfer or cross-linguistic influence, does occur, but is a far more complex phenomenon than hitherto believed. Transfer can be positive and facilitative, where the two languages are identical, or negative, when there are significant differences between two languages. Transfer may occur at all levels: phonology, syntax, lexis, and pragmatics. Raising learners' consciousness can be valuable: teachers can explicitly point out differences between L1 and L2. For this purpose translation may be useful, because it can be interactive, learner-centered, promotes learners' autonomy, and uses authentic materials. With the English learners, we have used a number of activities that are beneficial for their linguistic development. Post reading activities give students the opportunity to review, summarize, and react to a reading material through discussions in small or large groups. After having read a text as a homework assignment, students were encouraged to generate various comprehension exercises, such as multiple choice questions, true or false statements, general questions on the contents of the text. Learners' designed exercises were scrutinized in pairs or small groups. The activities of writing different types of summaries, e.g. restatement, descriptive summary or opinion essays, have also proved beneficial by allowing teachers to pin-point errors stemming from the mother tongue. However, checking written work increases teacher's load significantly and might be considered as a disadvantage. The most beneficial activity has been back-translation class activity. Selected texts for re-translation should not be too long or too linguistically complex, or too distant from the knowledge of the student. Students in pairs translated different short passages from L2 into L1. Then pairs exchanged their translations, and different pairs translated the peers' passages back into L2. Finally the double translations L2 into L1 into L2 were examined and compared with the original texts. The ultimate analysis of re-translated texts by students and teacher's feedback allow to raise learners' awareness of vocabulary, grammar, style, and language transfer.

Numerous studies indicated that both negative and positive transfer between the L1 and L2 was important for development of the interlanguage, the complex system of the learners' L2. Many teachers recognize that the L1 in the classroom is a positive representation of the interlanguage. The data on the interlanguage and language transfer show that it is highly probable that L2 learners will always think most often in their L1, even at the advanced level. Moreover, translation in the L2 classroom offers a way to highlight similarities and differences between L1 and L2 forms. The translation is useful for L2 acquisition because,

firstly, it uses authentic materials, secondly, it is interactive, thirdly, it is learner-centered, and finally it promotes learner autonomy.

Regarding the use of the L1 in the L2 classroom, it is important to find out how students themselves feel about it. Research into this issue found that a high percentage (88.7%) of the participants felt that mother tongue should be used in their English classes. Moreover, if learners of a second language are encouraged to ignore their native language, they might well feel their identity threatened. The formal study into the use of native language in our settings has shown that majority of 110 respondents felt that a native language should be used in the classroom, particularly to explain difficult concepts (90%), introduce new material (57%), define new vocabulary (74%), explain the link between English and mother tongue. It is noteworthy that in teaching / learning English there has been a long-felt dissatisfaction, mainly on the students' part, about excluding or minimal use of translation in mastering complex issues. Learners constantly wanted to check the exact meanings of the occurring terms in their native language by consulting bilingual dictionaries or asking for teacher's explanations.

Native language use in the classroom can cause students to think that words and structures in English have a L1 correspondence, which does not always exist. Therefore, raising students' consciousness of the non-parallel nature of language is likely to allow learners to think comparatively. The important question is how to reach a balance of the L1 use in learning. It is suggested that four factors should be considered, namely, the students' previous experience, the students' level, the stage of the course, and the stage of the individual lesson.

Taking into account what has been mentioned, it is essential to update the research into the use of mother tongue and utility of translation. The results of teachers' voting on the use of mother tongue in the English classroom are presented on the BBC Teaching English website. There were 641 respondents in this research. The findings reveal the following: 21% of respondents use only English, 58% of respondents sometimes use mother tongue, 8% – frequently, 7% – most of the time, 6% – about half the time.

There is an opinion that 'rigidly eliminating or limiting the native language does not appear to guarantee better acquisition, nor does it foster the humanistic approach that recognizes learners' identities'.

Translation as a teaching tool needs to take into account a number of different aspects, such as grammar, syntax, collocation and connotation. Uncritical use of translation may give learners insufficient, confusing or even inaccurate information about target language.

Based on all mentioned above the following conclusions have been drawn. First, all the learners customarily rely on their mother tongue in learning English. Second, the amount of the native language that students need depends on their proficiency and linguistic situations. Third, the statistical processing of the research findings showed that the data are significant in spite of the small sample of recipients. Finally, the students' autonomously generated reading comprehension exercises, summary writing and back-translation activities help raise learners' awareness of differences between English and the mother tongue and facilitate linguistic development. As far as my own experience is concerned, mother tongue is used in the classroom in the following situations rather judiciously:

1. Giving instructions: While doing the tasks like group work, pair work, project work and the like, the students must know how to do the tasks. A teacher can explain the details in the above situations in the mother tongue so as to enable the students to do the tasks correctly without any confusion.

2. Explaining abstract nouns like integrity: It is very difficult to teach the meaning of abstract nouns as it is rather vague. For example, It is very difficult to define or explain what integrity is. So I use mother tongue equivalent in the similar context. The use of mother

tongue helps the students to get away from the hurdle of incomprehension or miss-comprehension.

3. Teaching grammar: while teaching grammar, sometimes, the explanations may judiciously be given in student's mother tongue.

4. Teaching the low proficiency learners. The use of mother tongue becomes inevitable when all other efforts fail to make the low proficient learners comprehend the teaching item.

References

1. Benson, C. Transfer / Cross-Linguistic Influence / C. Benson // *ELT Journal*. – 2002. – Vol. 56, № 1. – P. 68 – 70.
2. Carless, D. Student Use of the Mother Tongue in the Task-Based Classroom / D. Carless // *ELT Journal*. – 2008. – Vol. 62, № 4. – P. 331 – 338.
3. Cook, G. Unmarked Improvement: Values, Facts, and First Languages / G. Cook // *IATEFL Conference, Aberdeen*, 18 – 20 April, 2007.
4. Dornyei, Z. Questionnaires in Second Language Research / Z. Dornyei – New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003.
5. Mahmoud, A. Translation and Foreign Language Reading Comprehension: A Neglected Didactic Procedure / A. Mahmoud // *English Teaching Forum*. – 2006. – Vol. 44, № 4. – P. 28 – 33.
6. Mattioli, G. On Native Language Intrusions and Making Do with Words: Linguistically Homogeneous Classrooms and Native Language Use / G. Mattioli // *English Teaching Forum*. – 2004. – Vol. 42, № 4. – P. 20 – 25.
7. Odlin, T. *Language Transfer* / T. Odlin – USA: Cambridge University Press, 1996.
8. Ross, N. J. Interference and Intervention: Using Translation in the EFL Classroom / N. J. Ross // *Modern English Teacher*. – 2000. – Vol. 9, № 3. – P. 61 – 66.
9. Schweers, C. W. Using L1 in the L2 Classroom / G. W. Schweers // *English Teaching Forum*. – 1999. – Vol. 37, № 2. – P. 6 – 9.
10. Role of Mother Tongue in Learning English for Specific Purposes // *ESP World*, Issue 1(22) Volume 8, 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.esp-world.info/Articles_22/ – Дата доступа 4.01.2019

УДК81'242:81'243'373

В. Л. Китаева

Московский государственный областной университет
e-mail: akshalim@bk.ru

Опора на родной язык при изучении фразеологии иностранного языка

Ключевые слова: родной язык, иностранный язык, фразеология, методика, обучение.

В статье рассматриваются основные возможности использования родного языка иностранных студентов при изучении русского языка как иностранного в процессе освоения фразеологии; кратко характеризуется сравнительно-сопоставительный метод изучения русских фразеологизмов; описываются принципы использования опоры на родной язык при изучении фразеологических единиц русского языка зарубежными учащимися.

Одной из особенностей современной методики преподавания РКИ является «освоение доминирующих культурных ценностей, определяемых в языке и осваиваемых с помощью русского языка» [3, 10]. Происходящий сегодня процесс коммуникации между представителями различных наций предполагает взаимопроникновение культур и установление диалога в межкультурной коммуникации. При этом обучение РКИ достигает наибольшей эффективности, если его методическая и содержательная части реализуются с учетом этнокультурных и коммуникативно-познавательных особенностей иностранных учащихся.

Для оптимальной организации учебного процесса в современных условиях, необходимо скорректировать его информативное содержание, в том числе отобразить и струк-

турировать языковые единицы, позволяющие студентам изучать специфику русской речи, знакомиться с историей и культурой страны изучаемого языка. Наиболее ценным источником таких знаний для зарубежных учащихся являются русскоязычные фразеологизмы в их широком понимании.

Долгое время в методике обучения иностранным языкам существовало их так называемое «нейтральное» изучение, т.е. изучение без указания конкретного адресата, которое на определенном этапе преподавания является вполне оправданным. Однако многие языковые и культурные явления настолько национально своеобразны и самобытны, что просто не могут быть описаны без сопоставления с другими культурно-языковыми общностями. Тем не менее, прежде чем вводить подобную информацию в курс обучения она должна быть переосмыслена педагогом с учётом национальной принадлежности учащихся, уровня их языковой подготовки, их интересов, целей и задач этапа обучения и т.д.

С конца 70-х годов в сфере преподавания РКИ наметилась тенденция изучения языка в сопоставлении с родным языком (и культурой) учащихся. Проблема учёта национальной специфики была обозначена в период широкого распространения сознательно-сопоставительного метода обучения, согласно которому лексико-грамматические единицы русского языка подлежат усвоению через систему сопоставлений с родным языком учащихся, что способствует снятию языковой интерференции. Был выдвинут принцип учёта родного языка учащихся, который во многом определил содержание обучения и методику преподавания РКИ.

В 1979 г. В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова обозначили основные актуальные способы обращения к родному языку учащихся в процессе обучения РКИ:

- сопоставление изучаемого и родного языка для выявления их сходств и различий на разных уровнях с целью прогнозирования и предотвращения межъязыковой интерференции, использования возможностей переноса и т. д.;

- учёт родного языка и культуры в процессе создания национально ориентированных учебных материалов;

- применение родного языка для решения организационных задач, объяснения грамматического материала, семантизации лексики;

- ориентация на родной язык при адаптации типовых учебных материалов для студентов разных национальностей;

- использование родного языка для сообщения страноведческой и лингвострановедческой информации (особенно на начальных этапах обучения) [4].

Тематика подобных исследований актуальна и сегодня, а в современной методике и педагогической практике общепризнанно, что «важнейшим средством оптимизации учебного процесса является национально-ориентированное преподавание. Это главная методическая установка, на основе которой реализуются принципы сознательности, системности, функциональности, коммуникативной направленности, определяются адекватные формы и приемы обучения» [1, 11].

Так, цель данного исследования состоит в выявлении возможностей и особенностей использования родного языка иностранных учащихся в курсе преподавания РКИ при изучении русских фразеологических единиц. Для достижения данной цели необходимо решить задачи по рассмотрению основных видов фразеологизмов русского языка в их сопоставлении с иностранными языками и характеристике сравнительно-сопоставительного метода обучения РКИ с целью изучения русской фразеологии. Гипотеза исследования состоит в том, что учёт особенностей родного языка студентов при обучении фразеологии русского языка в процессе изучения РКИ ведет к повышению темпа усвоения языкового материала, рациональному распределению времени учебного процесса и формированию обратной связи студентов с преподавателем.

В современной методической литературе широко обсуждается возможность использования знаний родного языка в процессе преподавания РКИ. Практика показывает, что особенности родного языка оказывают значительное влияние на процесс усвоения норм русского языка зарубежными студентами, что проявляется на каждом языковом уровне от фонетики до синтаксиса. Однако несмотря на то что, сегодня принцип учёта родного языка является общепризнанным, не вызывая особых разногласий, у методистов все ещё существуют сомнения: целесообразно ли часто обращаться к нему либо следует этого всячески избегать? Классическими в этом плане считается утверждение Л. В. Щербы о том, что «мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его игнорировать. И поэтому мы должны из врага превратить его в друга» [6, 313 – 318].

Отметим, что присутствие родного языка при изучении РКИ, может быть эксплицированным (открытым) или имплицитным (неявным), однако в любом случае оно должно быть осознано и организовано. Иными словами, родной язык должен присутствовать не просто в сознании инофонов (от чего невозможно избавиться), но и в деятельности преподавателя, которому необходимо понимать и учитывать механизм воздействия навыков родного языка студентов на процесс формирования навыков в области РКИ. Педагог, владеющий родным языком студентов (не обязательно полноценно) способен спрогнозировать ошибки, порождаемые интерференцией, отличить их от ошибок другого происхождения, и подобрать наиболее эффективный метод их устранения.

В. Н. Вагнер подчёркивала, что «методика национально-языковой ориентации, базирующаяся на данных сопоставительного анализа языков и типичных ошибок, создаёт ряд преимуществ обучения, даёт возможность увеличить объём учебного материала и сократить сроки его изучения, достигая его более точного и быстрого восприятия и более глубокого усвоения, способствует положительному переносу и противодействует отрицательному влиянию исходного языка, предупреждая и ограничивая совершение типичных ошибок» [2, 25].

Влияние системы языка иностранного студента на формирование компетенций по владению РКИ происходит при усвоении каждого лингвистического явления на любом уровне языковой системы, поэтому актуально на каждом этапе обучения. Подобное изучение языка имеет филологическую природу, т. е. ознакомление учащихся с культурой страны изучаемого языка происходит через изучение языковых единиц, обладающих яркой национально-культурной семантикой, что особенно отчётливо проявляется на лексическом и фразеологическом уровнях.

Процесс изучения фразеологии русского языка во всём её многообразии является одной из актуальных проблем преподавания РКИ, что объясняется спецификой фразеологических единиц, в которых проявляется и национальная специфика языка, отражая его уникальность и самобытность, поскольку смысл фразеологизмов полностью раскрывается лишь при соотношении с внеязыковой действительностью.

Исследователи отмечают, что «факты различий культурно-коннотативного плана не лежат на поверхности сравниваемых языков, не отражаются большинством двуязычных словарей, с трудом поддаются выявлению и инвентаризации, т. к. оказываются глубоко скрытыми в сознании того или иного народа и обнаруживаются нередко только в речевой стихии» [5, 154].

Перед преподавателем РКИ встает проблема подачи специфического фразеологического материала с учётом уровня подготовки иностранной аудитории. Заметим, что сегодня не существует подробно разработанных методологических указаний, которые могли бы служить ориентиром в данном процессе, поэтому выбор конкретных фразеологических единиц во многом зависит от предпочтений самого преподавателя и желаний студентов.

С различными воспроизводимыми конструкциями, имеющими признаки фразеологической единицы, иностранный учащийся сталкивается уже в начале курса РКИ. Например, конструкции типа «у меня/тебя/него «есть» отсутствуют в основных европейских языках, следовательно, студенту не с чем сопоставлять их родном языке, поэтому они воспринимаются как устойчивые регулярно воспроизводимые грамматико-лексические конструкции, т.е. как фразеологизмы в широком смысле.

Однако в более традиционном понимании фразеологизмы русского языка, подлежащие усвоению студентами различных национальностей в процессе изучения РКИ, условно можно разделить на три большие группы:

1. Фразеологизмы, имеющие смысловые эквиваленты в родном языке учащихся, т.е. основанные на сходном образе внеязыковой действительности. Они не представляют трудностей в семантизации, обладая одинаковой внутренней формой и инвариантом смысла. Например, «лить крокодиловы слезы» (русск.) и *tu si hu bei* («лиса плачет по убитому зайцу» (кит.)).

2. Фразеологизмы, имеющие частичные эквиваленты в родном языке учащихся – обычно имеют одинаковое значение, но различаются составом лексических компонентов и внутренней формой. Например, «лить как из ведра» (русск.) и *to rain cats and dogs* (англ.).

3. Фразеологизмы, основанные на образе, свойственном только русской действительности и не встречающиеся в других культурах. Например, «не по Сеньке шапка».

Изучение фразеологических оборотов в процессе преподавания РКИ целесообразно начинать с единиц первой группы, имеющих полные смысловые эквиваленты в родном языке студентов. Как правило, они имеют одинаковый или похожий смысл, употребляясь в сходных ситуациях. Например, в русском языке идиоме «одним выстрелом убить двух зайцев» соответствует китайский фразеологизм «одной стрелой уложить двух ястребов».

Последняя группа фразеологических единиц вызывает существенные сложности в освоении, поскольку в их состав часто входит безэквивалентная лексика (например, «сирота казанская», «держат в черном теле»), и при переводе на родной язык учащихся они теряют своё значение из-за невозможности образного осмысления. Кроме того, у студентов-иностранцев особые трудности вызывают фразеологизмы, обладающие скрытым смыслом. Если носители языка знают и понимают его, то для иностранцев подобный фразеологизм становится загадкой. Именно поэтому фразеология является наиболее сложной областью для изучения.

Русская и зарубежные культуры имеют разные истоки, следовательно, образы, лежащие в основе фразеологических единиц различных языков, также оказываются разными. Вследствие этого наиболее целесообразным при изучении русской фразеологии зарубежными студентами является использование сравнительно-сопоставительного метода, который предполагает, что при объяснении русских фразеологизмов с культурно маркированными компонентами необходим поиск выражений соответствующего значения в языке учащегося, что облегчит их семантизацию и восприятие.

Иностранные студенты, как правило, используют два основных способа освоения русских фразеологизмов: понимание смысла фразеологической единицы с помощью дословного перевода её составляющих, либо освоение фразеологизма в сопоставлении с аналогичным фразеологизмом родного для них языка (при его наличии). Несомненно, второй способ неприменим к фразеологизмам, не имеющим аналогов в родном языке студентов или являющихся идиомами, значение которых оказывается недоступным по причине утраты внутренней формы (например, «бить баклуши», «ни в зуб ногой» и т.д.).

На основании вышеизложенного полагаем, что использование родного языка учащихся при изучении фразеологизмов в ходе обучения РКИ оправдано, когда их язык:

- является наиболее рациональным (или единственно доступным) способом семантизации фразеологизмов;
- экономит учебное время;
- помогает избежать недопонимания;
- выступает средством обучения при выполнении переводных упражнений.

При этом используя родной язык зарубежных студентов в ходе изучения русских фразеологизмов важно придерживаться следующих принципов:

- рационально распределять учебное время, определяя последовательность и количество фразеологических единиц, подлежащих введению и усвоению;
- использовать разнообразные межъязыковые сравнения и сопоставления при введении и закреплении новых фразеологизмов;
- индивидуализировать учебный процесс для студентов различных национальностей и уровня подготовки (с учётом разного рода межъязыковых переносов);
- учитывать факты интерференции, связанные с межъязыковым переносом, при работе с русскими фразеологическими единицами.

Стоит отметить, что использование родного языка в процессе освоения русской фразеологии наиболее актуально в моционациональных группах, поскольку это позволяет рационально распределить время учебного процесса, ускорить введение нового материала, а также оптимально проверить его усвоение.

Так, обращение к родному языку учащихся в процессе обучения РКИ при изучении русской фразеологии считается методически оправданным и целесообразным только в том случае, когда оно позволяет повысить эффективность учебного процесса. Иными словами, родной язык может быть использован, когда он позволяет не только полноценно усвоить лингвистический материал, но и познать национальный характер, специфику быта и культуры другого народа, а выявление собственно-национальных свойств семантики фразеологизма русского языка возможно только в сопоставлении его с фразеологической единицей родного языка учащихся на основании выделения общих или различных черт, что способствует быстрому осознанию семантики национально-культурного компонента.

Литература

1. Вагнер, В. Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учебное пособие / В. Н. Вагнер. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 71 с.
2. Вагнер, В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Части речи / В. Н. Вагнер. – М., 1995. – 384 с.
3. Иванова, Т. М. Фразеологические обороты как аспект изучения лексики русского языка студентами-иностранцами / Т. М. Иванова // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы IV Международной научной конференции (г. Чита, 9 – 10 дек. 2011 г.). – Чита : ЗабГПУ, 2011. – 393 с.
4. Костомаров, В. Г., Митрофанова, О. Д. Методика как наука: Методическая проблематика двуязычия / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 6. – С. 67 – 73.
5. Маркова, Е. М. Сходства и различия в реализации зоонимического и фитонимического кодов в русском и чешском языках / Е. М. Маркова // Материалы Международной научной славистической конференции “Dialog kultur VI” (18 – 19 янв. 2011 г., Градец Кралове, Чехия). – Brno, Cesko : TRIBUN EU, 2011. – С. 154 – 160.
6. Маркова, Е. М., Лю Сини (КНР). Лингвокультурный анализ лексемы *лошадь* при изучении русского языка в китайской аудитории // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному (сборник статей под ред. Л. С. Крючковой). – М. : Изд-во ИИУ МГОУ, 2015. – С. 94 – 104.
7. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л., 1974. – 416 с.

The use of native language support at the study of Russian phraseological units

Key words: native language, foreign language, phraseology, methodology, studying.

In the article the main possibilities of the use of foreign students native language during the study of Russian as a foreign language in the process of phraseological studies are discussed; comparative-contrastive method of studying Russian set phrases is briefly characterized; the principles of the use of native language support at the study of Russian phraseological units by foreign students are described.

УДК 811.161.1; 811.162.3

Е. М. Маркова
Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина
e-mail: Elena-m-m@mail.ru

Родной язык при овладении лексикой близкородственного языка

Ключевые слова: лексика, славянские языки, сопоставительный анализ, транспозиция, интерференция.

В статье рассматривается проблема изучения русской лексики в славянской аудитории. Внешняя близость лексических систем родственных языков является одновременно и основой положительного переноса (транспозиции), и фактором, отрицательно влияющим на усвоение лексики (интерференции). В статье постулируется тезис о более сильном проявлении интерференции при изучении близкородственного языка в силу большого количества фактов «ложного сходства»: внешне одинаковых, но внутренне различных явлений. Предлагаемая автором группировка даёт возможность организации специальной работы по ограничению проявлений интерференции.

Лексические системы близкородственных языков, какими являются славянские языки, характеризуются наличием большого количества лексем, отличающихся внешним изоморфизмом (подобием) и наряду с этим внутренней асимметрией. С одной стороны, значительное сходство лексических систем языков значительно облегчает усвоение «чужого» языка, демонстрирует его близость, понятность, доступность, а значит, возможную лёгкость освоения (что является важным фактором, например, при выборе русского языка как второго иностранного в средних школах славянских стран, где русский успешно конкурирует в этом статусе с французским и немецким), с другой – представляют собой потенциальную область лексической интерференции, ведёт к многочисленным смысловым ошибкам, что требует особого внимания к сходным фактам как с точки зрения теоретической, лексикографической, так и лингводидактической. С учётом сказанного важную роль при разработке теоретических основ изучения инославянского языка играет сопоставительный анализ родного и изучаемого языков. Результатом подобного анализа станет выявление общего и различного в двух языках, что значительно облегчит усвоение другого славянского языка и поможет предупредить возможные ошибки.

Факты внешнего сходства двух языков, различающиеся семантически, традиционно называют *межъязыковыми омонимами*. С учётом источника происхождения подобных корреляций к *собственно межъязыковым омонимам* можно отнести случайно совпавшие слова двух языков или параллельные деривации, возникшие в близкородст-

венных языках в силу наличия общего морфемного фонда. Строго говоря, к явлениям межъязыковой омонимии можно отнести лишь такие факты случайного внешнего совпадения лексем двух языков, как, например, рус. *вор* ‘злоумышленник’ и чеш. *vor* ‘плот’; рус. *давка* ‘состояние тесноты в толпе’ (от глагола *давить*) – чеш. и словц. *dávka* ‘порция’, ‘доза’, ‘пособие’, ‘налог’ (от глагола *dávat* ‘давать’); рус. *подводник* ‘специалист по подводным работам’, ‘моряк, служащий в подводном флоте’ (образованное из сочетания *под водой*) – чеш. и словц. *podvodník* ‘мошенник’ (от *podvádět* ‘обманывать’, ‘мошенничать’, ср. с рус. *подводить кого-л.*); рус. *мылиться* ‘наносить мыльную пену на кожу’ – словц. *mýliť sa* ‘ошибаться’; рус. *погадать* ‘узнать предстоящие события по картам или другим способом’ – словц. *pohadať* ‘поссорить’ [10, 11] и т. п.

К межъязыковой омонимии с полным правом можно отнести и такие родственные лексемы, которые утратили этимологическую связь и не имеют ничего общего в значении, как рус. *гвоздь* ‘металлический стержень’ и чеш. *hvozd* ‘густой лес’; рус. *гряда* ‘узкая полоса вскопанной земли в огороде’, ‘ряд небольших гор’ и чеш. *hřada* ‘насед для кур’; рус. *боднуть* ‘ударить рогами (о коровах)’ и словц. *bodnúť* ‘уколоть; укусить, ужалить’; рус. *тычинка* ‘стержнеобразный орган цветка, содержащий пыльцу’ и словц. *tyčinka* ‘палочка (в том числе хлебная или шоколадная)’; *точить* ‘делать острым путём трения о камень’ – *točiť* ‘крутить’ [11] и т. п.

Как правило, случайные совпадения лексем или генетически общие слова, значительно разошедшиеся в значении, не представляют больших трудностей для усвоения и запоминания – наоборот, они работают как проводники транспозиции (положительного переноса), помогая быстрому усвоению и запоминанию семантики данного слова, благодаря эффекту «отталкивания» от семантики похожего слова в родном языке. Этот принцип действует и при встрече с «ложными друзьями переводчика» в неблизкородственных языках. К тому же денотативно межъязыковые омонимы никак не пересекаются – они, как правило, соотносятся с разными сферами действительности, что также способствует их быстрому запоминанию.

Межъязыковыми омонимами можно по праву считать и факты параллельного образования как результат наличия в разных славянских языках общего корпуса корневых морфем и словообразовательных аффиксов, а также однотипных деривационных моделей типа русско-чешских коррелятов: *младенец* ‘грудной ребенок’ и *mládenec* ‘молодой человек’; *школьник* ‘учащийся школы’ и *školník* ‘школьный сторож’; *прачка* ‘работница, занимающаяся стиркой белья’ и *práčka* ‘стиральная машина’ (разг.); *обнова* ‘недавно приобретенная, новая вещь’ и *obnova* ‘возрождение, восстановление’, ‘свежий, только что выпавший снег’; *сушка* ‘маленькая баранка’ и *suška* ‘худая женщина’ [11] и др. Много примеров межъязыковых омонимов и в русско-словацком языковом пространстве: *рассудок* ‘разум, умственная деятельность’ – *rozsudok* ‘приговор’; *погреб* ‘помещение под домом для хранения овощей, запасов на зиму’ – *pohreb* ‘похороны’, *снежинка* ‘кристаллик снега’ – *snežinka* ‘подснежник’; *зажить* ‘начать жить’ – *zažiť* ‘испытать’; *банковать* «ставить деньги на кон в игре» – *bankovať* (*s kým*) «работать с каким-либо банком» [10] и др.

Проблема ложного сходства распространяется и на словообразовательные форманты. Большая часть словообразовательных средств, а также многие деривационные модели в славянских языках совпадают, являясь рефлексом праславянского единства. Совпадает в значительной мере и семантика словообразовательных средств и моделей. Изменяется, однако, распределение морфем: одно и то же значение передается подчас при помощи различных корней или различных аффиксов. В результате этого совпадение лексиконов славянских языков оказывается мнимым, кажущимся, формальным.

Данная категория «обманчивых межъязыковых соответствий» требует гораздо большего внимания от преподавателя в инославянской аудитории. Можно утверждать, что именно параллельные образования представляют наибольшую опасность интерфе-

ренции. По нашим наблюдениям, даже владеющие русским как инославянским на высоком уровне делают ошибки в их использовании. Работу над параллельными аналогами целесообразно проводить в тесной связи со словообразованием, демонстрируя семантику общего корня и аффиксов, которые вносят различные смысловые изменения в значения общих слов. Эффективным приёмом запоминания приставочных отглагольных образований оказывается составление билингвальных словообразовательных гнезд (в нашем случае – русско-чешских или русско-словацких), где представлены все сходные префиксальные дериваты с их значениями вокруг бесприставочного глагола-доминанты. Пример подобного русско-словацкого билингвального гнезда:

говорить – hovorit'

наговорить 'сказать в большом количестве' – *nahovorit'* 'подговорить';

приговорить 'вынести решение (в суде)' – *prehovorit'* 'заговорить';

договориться 'условиться' – *dohovorit' si* 'сговориться о чём-либо негативном';

сговорчивый 'тот, с кем легко договориться' – *zhovorčivý* 'разговорчивый' и т. п.

Слова, имеющие общий источник происхождения: праславянский язык, неславянский язык, другой славянский язык, – можно отнести к **межъязыковым полисемантам**, или многозначным словам, или, выражаясь языком В. В. Виноградова, «историческим вариантам», «разветвлениям одного слова» [2, 119], (поскольку их семантическое развитие в разных славянских языках представляет собой семантическую эволюцию единого корня).

В силу устойчивости праславянского лексического фонда в современных славянских языках, интернационального характера заимствований (особенно усилившегося в эпоху глобализации) оказывается, что межъязыковых полисемантов, сохраняющих смысловую связь как следствие эволюции общего этимона, среди изоморфных структур подавляющее большинство. Можно выделить несколько факторов образования межъязыковой полисемии в родственных языках: семантическое развитие общих лексем праславянского лексического фонда (напр., рус. *губы* 'выпуклые части рта' и чеш. *houby* 'грибы'; рус. *худой* и чеш. *chudý* 'бедный, нищий');

общие заимствования из неславянских языков (типа рус. *роба* 'грубая рабочая одежда' и чеш. *roba* 'вечернее платье', рус. *маляр* 'рабочий' и чеш. *malíř* 'художник');

заимствования из одного славянского языка в другой (рус. *табор* из чеш. *tabor* 'лагерь', рус. *колготки* из чеш. *kalhoty* 'брюки' и т.п.) [7].

Спектр семантических различий подобных лексем широк и может характеризоваться родо-видовыми различиями, несовпадением объёмов семантических структур, метафорическими или метонимическими отношениями, несовпадением векторов семантического развития вплоть до образования энантиосемии и дизъюнкции (семантического непересечения) [3]. Крайним проявлением межъязыковой полисемии является энантиосемия, в качестве примера которой можно привести коррелирующую пару наречий: рус. *дивно* – чеш. *divně*. Состояние, транслируемое наречием *дивно* в русском языке, связано с положительными эмоциями, чем-то прекрасным; в чешском языке, напротив, *je mi nějak divně* означает 'мне не по себе, нездоровится'. В качестве примера дизъюнкции можно привести сходно звучащие в двух языках глаголы: рус. *лущить* 'очищать от скорлупы, коры, какой-л. оболочки' – чеш. *luštit'* 'решать, разгадывать кроссворды' [11].

Дифференциальные смыслы подобных коррелятов нередко выражаются в неодинаковых синтагматических возможностях изоморфных лексем в разных языках. Как известно, синтагматические связи, присущие слову, входят в характеристику его семантики. Границы лексико-семантического варианта слова определяются набором синтагм. Так, для выражения понятия 'большое количество чего-л.' в славянских языках нередко используются вторичные номинации лексем некоторых тематических групп (названия

водоёмов, частей ландшафта больших размеров, ёмкостей, видов транспорта и др.). Выступая в роли наречия меры и степени, они требуют обязательного зависимого компонента. Однако при совпадении большинства подобных переносных употреблений здесь выделяются некоторые спецификации. Например, при денотативном сходстве рус. *океан* лексемы и чеш. *osean* чешский коррелирует не употребляется для обозначения большого количества, в то время как возможны русские сочетания *океан улыбок*, *океан страстей*, *океан любви*. И в этом смысле можно считать слово *океан* межъязыковым полисемантом, получившим в русском языке значение «много», в отличие от чешского, не развившего это значение.

С лингводидактической точки зрения, трудности в запоминании подобных лексем снимаются при презентации их парами в синтагматических комплексах, которые помогают очертить дифференцированную семантику генетически общих слов в родном и изучаемом языке. Например: рус. *ужасный* ‘очень плохой’ (*ужасный день*, *ужасный обед*, *ужасная память* и т. п.; хотя в русском языке возможно и употребление наречия *ужасно* с положительным «зарядом»: *он ужасно красивый*, *ужасно интересный*) [6] – чеш. *úžasný* ‘поразительный, удивительный, прекрасный’: *úžasný oběd* ‘прекрасный обед’, *úžasná paměť* ‘поразительная память’ (возможна отрицательная коннотация у этого слова в следующем контексте: *úžasná bída* ‘ужасная, страшная беда’) [9].

В этом отношении показательны вторичные, метафорические, значения некоторых прилагательных. Так, рус. *слепой* полностью соответствует чеш. *slepý* в основном значении ‘лишённый зрения’, а также в переносном значении ‘лишённый критического видения предмета’ (например, в сочетании *слепая любовь* – *slepá láska*). Однако чешским прилагательным стали называть также понятия, обладающие признаком ‘не имеющий чего-либо’ (в основе данного переноса лежит ассоциация ‘не имеющий зрения’ – ‘не имеющий чего-либо другого’). В результате подобного переноса в чешском языке стали возможны такие словосочетания как *slepá ulička* (рус. *глухой переулок*), *slepé okno* (рус. *глухое окно*), *slepá rana* (рус. *холостой выстрел*), *slepý pasažer* (рус. *безбилетный пассажир*) [9].

Нужно отметить, что традиционно изучение семантики межъязыковых омонимов ограничивалось сравнением её только на уровне денотатов. Однако лингвокогнитивная и лингвокультурологическая направленность исследований последних десятилетий позволяет уточнить понятие межъязыковых полисемантов, расширить количество языковых единиц, включённых в сферу обманчивых сходств. С учётом этого к названным выше типам межъязыковых полисемантов можно отнести факты стилистической дифференциации и различий в сфере употребления межъязыковых корреляций, назвав их **стилистическими омонимами**.

Анализируя лексику славянских языков, мы нередко сталкиваемся с явлением, когда этимологически общее слово в одном языке является общеупотребительным, стилистически нейтральным, в другом представляет собой периферийное явление, стилистически маркированное, употребительное лишь при особых обстоятельствах. Подобная дивергенция нередко связана с распадением двух синонимичных элементов, один из которых является исконным, другой – заимствованным.

При сравнении общей лексики двух славянских языков – русского и чешского – выделяются следующие стилистические дихотомии: 1) *нейтральное* в одном языке – *высокое*, *поэтическое* в другом; 2) *нейтральное* в одном языке – *стилистически сниженное* в другом.

В этой группе русско-чешских полисемантов можно выделить:

1) русские *лексико-словообразовательные архаизмы*, *старец*, *рыбарь*, *пастырь*, *венец*, *краса*, *зрак* и чеш. нейтр. *stařec* *rybář*, *pastýř*, *věnc*, *krása*, *zrak*;

2) лексико-фонетические архаизмы в русском языке: *зерцало, древо, прах, хлад, брег, врата, глас, глава, брада, власы, длань, мраз* и чеш. нейтр. *zrcadlo, dřevo* ('дрова, древесина'), *prach* ('пыль'), *chlada* ('холод'), *břeh* ('берег'), *vrata* ('ворота'), *práh* ('порог'), *hlas* ('голос'), *dlaň* ('ладонь'), *vlasy* ('волосы на голове'), *mraz* ('мороз, холод');

3) лексические архаизмы в русском языке: *витязь, уста, перст, чело, очи, рамена, перси, секира, рок, година, поступь* и чеш. нейтр. *vítěz, ústa, prst, čelo, oči, ramena, prs, sekera, rok, hodina, postup*;

4) семантические архаизмы в русском языке: *муж* в значении 'мужчина', *час* в значении 'время', *век* в значении 'возраст – чеш. *muž, čas. věk* стилистически нейтральны [9].

Примерами противоположной дихотомии: *стилистически сниженное* в одном языке – *нейтральное* в другом – являются разговорные чеш. *vagon, mébl, žurnal* и рус. общеупотребительные *вагон, мебель, журнал* [9]. Изоморфное русскому стилистически нейтральному *женщина* чешское *ženština* имеет стилистическую маркированность как *разговорное, бранное и негативную* коннотацию. С другой стороны, русским разговорным *вонь, брюхо* с ярко выраженной отрицательной коннотацией соответствуют чешские *нейтральные vůně, břicho*.

Методически целесообразным является предъявление подобных стилистически дифференцированных корреляций в контексте, демонстрирующем особенности их функционирования и ограниченным определённым стилем речи. При этом наряду со стилистически маркированным элементом необходимо презентовать и стилистически нейтральную единицу – для выражения смысла, адекватного семантике и стилистической характеристике единице родного языка; например, для русского устаревшего *уста* (нейтр. *губы*) – чешское нейтральное *ústa* («рот»).

Нередко при совпадении основных значений лексем в двух близкородственных языках они различаются коннотативными наращениями, этнокультурным содержанием, что особенно наглядно проявляется в фактах вторичной номинации, в том числе во фразеологии. В результате этого возникает культурно-коннотативная асимметрия языков. Подобного рода дивергенция демонстрирует своеобразие видения окружающего мира разными народами, их различную концептуализацию окружающей действительности, особенности ассоциативных связей и представлений. Вторичные номинации, точнее, их образные основания, зачастую несут на себе печать этнокультурной специфики [1]. Изоморфные лексемы, транслирующие разные культурно-коннотативные смыслы, представляют собой разновидность межъязыковой полисемии, которую можно было бы определить в силу их специфики специальным термином **межъязыковые лингвокультурные омонимы**.

При формально-семантическом тождестве, например, большинства названий животных и растений как наиболее древних наименований, восходящих к праславянскому языку, нередко обнаруживаются различия в ассоциациях, связывающих признаки того или иного объекта мира природы с соответствующими качествами человека [4]. Так, рус. *верблюд* – чеш. *velbloud* являются лексемами, одинаковыми в обоих языках в их основном значении, но различными с точки зрения лингвокультурологического восприятия. Если в сознании русских верблюд связан с человеком, несущим много тяжёлых сумок, что транслируется фразеологической единицей *нагруженный как верблюд*, а также с много выпившим человеком (*напиться как верблюд*), то в чешском языковом сознании этот образ связывается прежде всего с человеком, испытывающим очень сильную жажду: *tá žízeň jako velbloud* (букв. 'он хочет пить как верблюд') [5].

Русское слово *голубь* и чешское *holub* также демонстрируют общность происхождения и основной семантики, но дифференциацию в культурологическом осмыслении. Чехи сравнивают с голубем обидевшегося на что-либо человека: *nafouknout se jako holub* [5] (ср. русские сравнения: *надуться как индюк, надуться как мышь на крупу*).

В отличие от пейоративности этого образа в чешской лингвокультуре, в русском языковом сознании голубь воспринимается скорее положительно и ассоциируется прежде всего с образом живущей в мире и согласии пары: *жить как два голубка, жить как голубь с голубкой*.

Отвлекаясь от мира природы, можно обнаружить много примеров различий культурно-коннотативного плана у лексем других тематических групп. К примеру, рус. *каша*, совпадающее денотативно с чеш. *kaše*, может являться и символом беспорядка в голове, мешанины, путаницы, нечленораздельной речи: *у него каша в голове; во рту каша*. Для чехов же *каша* символизирует богатство ума, остроумие, что объективировано во фраземе *jídat vtípnou kaši* (букв. ‘есть кашу из шуток’, т. е. ‘быть остроумным сообразительным’) [5].

Необходимо заметить, что факты различий культурно-коннотативного плана не лежат на поверхности сравниваемых языков, не отражаются большинством двуязычных словарей и соответственно с трудом поддаются выявлению и инвентаризации, поскольку нередко оказываются глубоко скрытыми в сознании того или иного народа и обнаруживаются только в речевой стихии. Лингводидактическое освоение культурного, символического различия подобных лексем происходит на продвинутом этапе владения русским языком как иностранным (уровнях В 2 – С 2) и основывается на анализе фразеологизмов, демонстрирующих их специфические лингвокультурные смыслы.

Лингвокультурологический взгляд на общий лексический фонд славянских языков позволяет выделить и **межъязыковые фразеологические омонимы** – близкие по звучанию устойчивые выражения, которые могут быть интерпретированы инославянским культурным сознанием ложно, неправильно – в силу их изоморфизма с выражениями родного языка, к примеру: рус. *выразить душу* (‘объяснить своё душевное состояние’ и слвц. *výraziť duši (z koho)* (‘вышибить, вытрясти душу’); рус. *мёртвые души* (‘не существующие в реальности люди, приписываемые для каких-л. целей’ – слвц. *mŕtvé duše* (‘никому не нужные, бесполезные, не приносящие пользы люди’); слвц. *zapamätat’ si na zadné koleša* (‘помнить о завтрашнем дне’) – рус. букв. *запоминать* (забыть) *о задних колёсах*; слвц. *zajačné úmysly* (‘мысли перейти на другое место работы, учёбы’ [10]) – рус. букв. *заячьи умыслы* и т. п. Межъязыковые фразеологические омонимы представляют двойную трудность, поскольку требуют не только знания семантики изоморфной лексики, но и знания фразеологии чужого языка; именно поэтому на них необходимо обратить особое внимание. Фразеологизмы же, эксплицирующие собой не явление и предмет, а целую метафорически переосмысленную ситуацию, требуют предъявления их в широких сопоставительных контекстах изучаемого и родного языков.

Таким образом, благодаря прагматическому и лингвокультурологическому фокусам сопоставительного исследования родного и изучаемого языков в сферу межъязыковой омонимии и полисемии вовлекается широкий круг лексики, отличающейся не только денотативным, но и коннотативным, культурным значением. Культурологический аспект позволяет отнести сюда все изоморфные лексемы двух языков, семантически одинаковые в денотативном плане, но дифференцированные в смысловом отношении в их прагматиконах, на уровне коннотативных значений, а также с лингвокультурологических позиций, учитывая смыслы, приобретаемые при вторичной номинации и во фразеологии.

Дифференциация и группировка подобных в звучании лексем изучаемого близкородственного и родного языков имеет не только теоретическое, но и прикладное, лингводидактическое значение, ибо касается систематизации лексики, составляющей зону интерференции при изучении родственного славянского языка. Для её предупреждения и ограничения рекомендуется проводить постоянную работу над ложными лексическими сходствами. При этом виды и приёмы работы должны быть различными при активизации разных групп межъязыковых омонимов и межъязыковых полисемантов.

Литература

1. Алефиренко, Н. Ф. «Живое» слово. Проблемы функциональной лексикологии / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 342 с.
2. Виноградов, В. В. Проблемы морфематической структуры слова и явления омонимии в славянских языках / В. В. Виноградов // Славянское языкознание. VI Международный съезд славистов. – М., 1968. – С. 53 – 119.
3. Маркова, Е. М. Семантическая эволюция праславянской лексики (на материале имён существительных). Монография / Е. М. Маркова. – М. : МГОУ, 2014. – 312 с.
4. Маркова, Е. М. Культурные коннотации вторичных номинаций при обучении русскому языку как инославянскому / Е. М. Маркова // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» – № 1. – 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа : www.evestnik-mgou.ru. – Дата доступа: 25.12.2018.
5. Mokienko, V. Česko-ruský frazeologický slovník / V. Mokienko, A. Wurm. – Olomouc, 2002.
6. Словарь русского языка: в 4-х томах. – М. : Изд-во АН СССР, 1957 – 1961.
7. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / Под ред. О. Н. Трубачева. – М. : Наука, 1974 (начало выхода)
8. Kusal, K. Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych / K. Kusal. – Wrocław, 2002. – 242 с.
9. Příruční slovník jazyka českého: Т. 1 – 9. – Praha, 1935 – 1957.
10. Slovník slovenského jazyka. – Bratislava : Veda, 1987. – 850 с.
11. Velký česko-ruský slovník. Praha: LEDA, 2005. – 1280 с.
12. Vlček, J. Porovnání slovní zásoby ruského jazyka se slovní zásobou českého jazyka / J. Vlček. – Praha, 1985. – 120 с.

E. M. Markova

The Kosygin State University of Russia

e-mail: Elena-m-m@mail.ru

Native Language in Mastering Vocabulary of Closely Related Language

Keywords: vocabulary, Slavic languages, comparative analysis, transposition, interference.

The article deals with the problem of studying Russian vocabulary in the Slavic audience. The external proximity of the lexical systems of related languages is both the basis of positive transference (transposition) and a factor negatively affecting the learning of vocabulary (interference). The article postulates the thesis of a stronger manifestation of interference in the study of a closely related language due to the large number of facts of “false similarity”: externally the same, but internally different phenomena. The group proposed by the author makes it possible to organize special work to limit the manifestations of interference.

УДК 811.512.164: 811.111’36: 378.147

А. С. Марудова, А. М. Шакурова

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

e-mail: marudova.anna@mail.ru

Lesya1994@yandex.ru

Грамматическая интерференция в туркмено-английском двуязычии

Ключевые слова: языковая интерференция, грамматическая интерференция, английский язык, туркменский язык, сравнительно-сопоставительный анализ.

В статье авторами освещаются проблемы, с которыми сталкиваются туркменоязычные студенты в процессе изучения грамматики английского языка; даются основные принципы преодоления грамматической интерференции.

Понятие «языковая интерференция», введённое в научный оборот учёными Пражского лингвистического кружка и получившее широкое распространение после выхода в свет монографии американского лингвиста У. Вайнраха «Языковые контакты» (1953 г.), привлекало и продолжает привлекать не только филологов, но и специалистов других областей знаний [1].

Данный феномен стал объектом изучения таких учёных, как Ю. Ю. Дешериева, А. Е. Карлинский, Н. И. Самуйлова и других.

В настоящее время термин «языковая интерференция» (от лат. *inter* – между и *ferio* – ударяю либо *inter* – между и *ferens (ferentis)* – несущий, переносящий) трактуется по-разному.

В лингвистическом энциклопедическом словаре под *интерференцией* понимается взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, которое складывается либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка [3, 197]. Как правило, этот факт выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного.

В Толковом переводоведческом словаре Л. Л. Нелюбина *интерференция* определяется как перенесение особенностей родного языка на изучаемый иностранный язык [4, 66].

Однако наибольшую известность получило определение *интерференции*, которое было дано У. Вайнрахом. Учёный под данным термином понимает те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта [1, 22].

Иными словами, понятие интерференции подразумевает переустройство моделей, являющееся результатом введения иноязычных элементов в те области языка, которые отличаются более высокой структурной организацией, например, ядро системы фонем, большая часть морфологии и синтаксиса и т. д.

Интерференция особенно проявляется при естественном двуязычии, когда имеет место непосредственное общение, т. е. языковой контакт. Как правило, человек, приступающий к изучению иностранного языка, уже владеет родным языком и пользуется определенной языковой системой, знакомой ему с детства. Новый язык усваивается им сквозь призму уже имеющегося. Это создаёт предпосылки для возникновения интерференции в речи на иностранном языке.

Несмотря на многочисленные исследования в данной области, необходимо отметить, что интерференция, возникающая при туркмено-английском двуязычии, изучена недостаточно.

Обобщив и систематизировав имеющуюся литературу по данной теме, можно выделить следующие виды языковой интерференции: *фонетическую, семантическую, лексическую, грамматическую, орфографическую, стилистическую, лингвострановедческую и социокультурную*.

В рамках данного исследования мы подробно остановимся на одной из разновидностей языковой интерференции – *грамматической*, которую можно встретить достаточно часто в процессе обучения туркменских студентов английскому языку.

Под *грамматической интерференцией* понимается воздействие грамматической структуры родного языка в речи билингва. Данный феномен может проявляться как во влиянии на второй язык в связи с отсутствием тех или иных грамматических категорий в первом, так и в непосредственном переносе определённых правил и свойств родного языка в изучаемый [5, 83].

Под *грамматической интерференцией* мы понимаем интерференцию в области морфологии и синтаксиса. Соответственно грамматическая интерференция может проявляться как в неправильном употреблении морфем, так и в нарушении норм и правил

построения целого предложения иностранного языка под влиянием синтаксиса родного языка.

Причины грамматической интерференции разнообразны. Основная причина грамматической интерференции видится в том, что динамические стереотипы грамматических форм и конструкций, сформированные на родном языке, особенно те, которые отличаются от соответствующих в иностранном языке, становятся трудноизменяемыми.

Цель данного исследования – изучение ключевых областей грамматической интерференции и принципов её преодоления в туркмено-английском двуязычии.

В качестве методов исследования выступили описательно-аналитический, сравнительно-сопоставительной методы, научно-фиксируемое наблюдение.

Стоит отметить, что английский и туркменский языки относятся к разным языковым семьям: английский язык принадлежит к англо-фризской подгруппе западной группы германской ветви индоевропейской семьи, туркменский – к огузской группе тюркской языковой семьи, что обуславливает их существенные отличия в грамматических системах.

Как все тюркские языки, туркменский является агглютинативным, поэтому значительная роль принадлежит аффиксам. В отличие от английского, префиксы в туркменском языке отсутствуют и их роль выполняют суффиксы (*gosulmalar*): *happy-unhappy/bagtly-bagtsyz*, *polite-impolite/mylakatky-mylakatsyz*. Каждый суффикс имеет одно значение, поэтому, присоединяя к основе несколько суффиксов в соответствии с существующими правилами, говорящий может придать слову необходимое значение.

В английском языке, флективном, как и все индоевропейские языки, явно просматриваются черты агглютинативного типа: отсутствие категории грамматического рода. Например, английское слово *teacher*, как и туркменское слово *mygally*, используется для наименования и учителя, и учительницы; английское слово *doctor* и туркменское *lukman* используются для обозначения слова доктор независимо от пола; английское слово *student* и туркменское *talyp* – студент или студентка.

Для обозначения лиц мужского и женского пола, самцов и самок используются следующие способы:

1) *лексический* – понятие пола заключается уже в самом значении слова (*man/woman – erkek/ayal*, *aunt/uncle – dayza/dayu*, *cow/bull – sygyr/okuz*, *son/daughter – ogul/gyz*);

2) *синтаксический* – реализуется в словосочетаниях, состоящих из общевидового слова и определяющего слова, семантика которого точно указывает на принадлежность к определённому полу (*actor/actress – aktyor/gyz aktyor*, *nephew/niece – oglan yegen/gyz yegen*, *he-cat/she-cat – erkek pisik/urgacy pisik*) [2, 18 – 19].

Стоит отметить, что в английском языке суффикс *-er-* служит для образования существительных деятеля, причём он имеет широкие возможности образования существительных от основы любого глагола (*to teach – a teacher*, *to drive – a driver*, *to read – a reader*, *to write – a writer*).

В туркменском языке имена деятеля образуются с помощью аффикса *-cy*: *balyk-balykcy* (рыба-рыбак), *audyt-audytcy* (музыка-музыкант).

В английском языке, как и в туркменском, существительные употребляются в форме единственного и множественного числа. Единственное число в английских существительных характеризуется нулевым аффиксом, множественное – аффиксами *-s*, *-es* (*country-countries*, *toy-toys*, *table-tables*, *hero-heroes*). Сложность заключается в наличии супплетивных форм (*ox-oxen*, *man-men*, *foot-feet*, *child-children*).

В туркменском языке форма единственного числа – это словарная форма. Множественное число может быть выражено тремя способами:

1) морфологическим – аффиксом множественности *lar/ler* (*lukman-lukmanlar, kitap-kitaplar, kelle-kelleler, depder-depderler, gapcyk-gapcyklar*);

2) лексико-семантическим – в значении слова заключено и единственное и множественное;

3) синтаксическим – через сочетание существительного с числительным.

В туркменском языке, в отличие от английского, имена существительные после числительных не принимают аффикса множественности. Ср.: *a doctor/six doctors – bir lukman/alty lukman, a hospital/two hospitals – bir sany hassahana/iki sany hassahana, a dog/seven dogs – bir it/yedi it, a window/ten windows – bir ayna/on ayna*.

Интерференция родного языка обуславливает грамматические ошибки при согласовании имён числительного и существительного: туркменоязычные студенты говорят *two doctor, five window, seven house* вместо *two doctors, five windows, seven houses*.

Туркменские и английские предложения предполагают фиксированный порядок слов. Но в отличие от английской структуры – **Subject-Predicate-Object** (*I am fond of reading adventure books*), туркменская модель предписывает совершенно иной порядок – **Subject-Object-Predicate** (*Men kitap okamagy halayan*).

Туркменоязычные студенты, составляя высказывания на английском языке, обычно стремятся поместить сказуемое на последнее место в предложении, потому что это соответствует нормам их родного языка. Ср.: *I study the English and Russian languages – Men inlis we rus dillerini owrenyan; I study medicine – Men lukmancylykda okayan*.

Для туркменоязычных студентов особую сложность составляет изучение отрицания в английском языке. Для образования отрицательной формы в английском языке используются, например, вспомогательные глаголы *don't, doesn't* в настоящем неопределённом времени.

В туркменском языке отрицание выражается с помощью глагола – *yok*, который не влияет на лицо или число слова. Ср.: *He doesn't have a car – Onun masyny yok; She doesn't have a bag – Olgyzyn sumkasy yok*.

Существует и другой способ выражения отрицания в туркменском языке – присоединение суффикса *-mok*. Например, *I can't draw – Men surat cekir bilemok; I don't ski – Men tiger suremok*.

Наличие в туркменском языке пространственных падежей (дательного и местного), выражающих разные отношения между предметами реальной действительности с помощью аффиксов, которые прибавляются к концу существительного, способствуют тому факту, что туркменоязычные студенты «опускают» английские предлоги в связи с отсутствием таковых в их родном языке. Ср.: *There is a book on the table – Stolun ustunde kitap dur; I live in Minsk – Men Minskda yasayan*.

Таким образом, интерференция, являясь неперенным атрибутом двуязычия, может проследиваться на разных языковых уровнях. Особенно ярко данный феномен проявляется в грамматической системе изучаемого языка.

Результаты сопоставления двух языковых систем позволили выявить ключевые моменты возникновения грамматической интерференции в английском языке под влиянием туркменского: употребление морфем, категории рода и числа, построение предложений.

Процесс обучения следует строить от простого к сложному. Для преодоления грамматической интерференции при обучении туркменоязычных студентов стоит выполнять ряд принципов: опора на родной язык, поскольку осознание особенностей функционирования родного языка позволяет понять идентичные и дифференциальные признаки в системе функционирования иностранного языка; дифференциация процесса обучения; наглядность (слушание, говорение, чтение и письмо на иностранном языке);

последовательность в предъявлении грамматического материала; учёт грамматических трудностей в процессе взаимодействия используемых и изучаемых языков.

Литература

1. Вайнрах, У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / У. Вайнрах – Киев : Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1979 – 263 с.
2. Климкович, О. А. Сопоставительный анализ языков: методические рекомендации / О. А. Климкович. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – 44 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
4. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 320 с.
5. Словарь социолингвистических терминов / Отв. ред. В. Ю. Михальченко. – М. : Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с.

A. S. Marudova, A. M. Shakurova

Vitebsk State University named after P. M. Masharov

e-mail: marudova.anna@mail.ru

Lesya1994@yandex.ru

Grammatical interference in Turkmen-English bilingualism

Key words: linguistic interference, grammatical interference, the English language, the Turkmen language, comparative analysis.

In this article the authors indicate the problems that Turkmen students face when learning the grammar of English; give the main principles for overcoming grammatical interference.

УДК [81'243+81'27]:37.02

О. П. Осипова

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

e-mail: olgatabakova@rambler.ru

Лингвистическая компетенция как компонент коммуникативной компетенции в рамках компетентного подхода в обучении иностранным языкам

Ключевые слова: компетентный подход, компетенция, коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, языковая компетенция.

В данной статье анализируется сущность компетентного подхода в обучении иностранным языкам на современном этапе. Автор исследует лингвистическую компетенцию как базовый компонент коммуникативной компетенции.

В современном обществе постоянно происходят существенные изменения в сферах общественно-политической, экономической и культурно-национальной жизни государств. Это предполагает возникновение множества международных контактов, которые, в свою очередь, не могут быть осуществимы без реальных навыков и умений общения на иностранных языках. Сложившаяся социально-экономическая ситуация предъявляет высокие требования к качеству преподавания иностранных языков в образовательных учреждениях, делает необходимыми изменения в самом процессе подготовки учащихся. Формирование компетенций, достаточных для качественного и полноценного общения, является сутью компетентного подхода в образовании. Под компетентным подходом в образовании понимают метод обучения, который направлен на развитие у учащихся способностей решать определенного класса профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным профессиональным

качествам: способность искать, анализировать, отбирать и обрабатывать полученные сведения, передавать необходимую информацию; владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе; владение механизмами планирования, анализа, самооценки собственной деятельности в нестандартных ситуациях или в условиях неопределенности; владение методами и приемами решения возникших проблем [6]. Несомненно, компетентностный подход имеет ярко-выраженную практическую направленность образования, утверждает важность использования приобретенных знаний и опыта. Обучение при данном подходе имеет деятельностный характер, т. е. формирование знаний и умений осуществляется в практической деятельности учащихся в процессе их совместной деятельности. Большая роль отводится использованию активных форм и методов обучения, инновационным технологиям [5].

В рамках компетентностного подхода учащимся предъявляют требования к уровню владения ими иностранного языка и различают базовые и продвинутое компетенции. На базовом уровне предполагается владение языком как средством общения (определенный словарный запас, владение основными грамматическими структурами, знание закономерностей функционирования языка, знакомство с культурной средой и т.д.). Продвинутое предполагает, что учащиеся будут использовать иностранный язык для решения практических задач, и оценивается по достигаемому результату.

Существует несколько классификаций ключевых компетенций: 1) ценностно-смысловая, 2) общекультурная, 3) учебно-познавательная, 4) информационная, 5) коммуникативная, 6) социально-трудовая, 7) личностного совершенствования [11]. Каждая из компетенций включает большой комплекс знаний, умений, навыков и ценностей.

В современной методике преподавания иностранного языка коммуникативная компетенция является ключевой. При обучении иностранному языку – это совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других, о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов; это способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания.

Формирование коммуникативной компетенцией предполагает овладение иноязычным общением в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетной. Результатом формирования коммуникативной компетентности должно являться умение адекватно облекать коммуникативные цели и стратегии их достижения в языковые формы, а также умения использования норм речевого этикета и социального поведения в ситуациях межкультурного общения, в которых актуализируется знание ситуативного и социокультурного контекстов иноязычной общности.

Выделяют следующие компоненты коммуникативной компетенции: лингвистическую (языковую), речевую (социолингвистическую), дискурсивную, стратегическую (компенсаторную), социальную (прагматическую), социокультурную, предметную, профессиональную компетенции.

В данной работе мы рассмотрим лингвистическую компетенцию, которая, с точки зрения большинства исследователей, является ключевым компонентом коммуникативной компетенции. Необходимо отметить, что разными авторами понятие «лингвистическая компетенция» толкуется не совсем однозначно. В методике преподавания иностранного языка не существует единого определения термина. Зачастую лингвистическая компетенция трактуется как синоним понятия языковая компетенция и обозначает совокупность языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в различных сферах деятельности, а также способствует развитию

языковых способностей обучаемых. Лингвистическая компетенция включает в себя овладение фонематическими, орфографическими, лексическими, грамматическими средствами и содержит две составляющих: знания, в основе которых лежат преподаваемые правила, и способность понимать и продуцировать речь.

Вслед за И. А. Зимней [4], А. Л. Бердичевский понимает лингвистическую компетенцию как «знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации, т. е. лингвистическая компетенция включает наличие языковых средств с определенным коммуникативным потенциалом, знание языковых средств и их функций, владение фоновыми механизмами речевой деятельности» [1, 17], где она является предпосылкой для коммуникативной компетенции, поскольку речевая деятельность происходит благодаря владению системой языка.

Е. В. Тихомирова в своей диссертации определяет лингвистическую компетенцию как способность строить правильные, с точки зрения норм изучаемого языка, собственные высказывания и воспринимать чужие, а также отмечает, что лингвистическая компетенция проявляется в правильном употреблении лингвистических форм на иностранном языке.

А. И. Сурыгин выделяет в лингвистической компетенции лишь одну составляющую, основанную на знаниях: а) языка единиц; б) правил образования и функционирования единиц языка; в) о языке; г) о системе языка, так как понимается она как паритетная коммуникативная компетенция [10].

Лингвистическая компетенция, с точки зрения Р. К. Миньяр-Белоручева, – «знание системы языка и правил оперирования языковыми средствами в процессе речевой деятельности» [7, 64].

Британский лингвист Ян Ван Эк предложил собственную модель коммуникативной компетенции, выделив в числе ее основных компонентов лингвистическую компетенцию, которая определяется как владение словарным составом языка и умение объединять лексические единицы в осмысленные высказывания посредством знания грамматических правил оформления речи.

В монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» лингвистическая компетенция понимается как теоретический фундамент, на основе которого формируется коммуникативная компетенция. В структуре лингвистической компетенции выделяют экзистенциальную компетенцию (индивидуальные характеристики человека, его черты характера, взгляды, интровертность / экстравертность), а также способность учиться, что создает предпосылки для овладения языком и возможность влиять на результат этого процесса [8].

Таким образом, проанализировав ряд определений термина, можно заключить, что в целом под лингвистической компетенцией подразумевают умение конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка. Лингвистическая компетенция является результатом осмысленного речевого опыта, включает в себя знание основ науки об иностранном языке и предполагает знание комплекса лингвистических понятий. Для ее формирования необходимо понимать, как устроен и функционирует иностранный язык, усвоить те сведения о роли языка в жизни общества и человека, на которых базируется устойчивый интерес и уважение к иностранному языку. Лингвистическая компетенция также включает элементы истории развития иностранного языка, предполагает формирование учебно-языковых умений и навыков. Она призвана обеспечивать познавательную культуру личности учащегося, развитие логического мышления, памяти, воображения, овладение навыками самоанализа, самооценки, а также формирование лингвистической рефлексии как процесса осознания учащимся своей речевой деятельности [9].

Лингвистическая компетенция – основной компонент коммуникативной компетенции. Овладение языком предполагает не только усвоение знаний о языке и овладение самим языковым материалом, но и умение использовать эти знания и умения адекватно реальной коммуникативной ситуации.

Литература

1. Бердичевский, А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе / А. Л. Бердичевский. – М. : Высшая школа, 1989. – 103 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 7 – 11.
6. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 7. – С. 20 – 26.
7. Миньяр-Белоручев, Р. К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранный язык в школе. – 1984. – № 6. – С. 64 – 67.
8. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М. : Московский государственный лингвистический университет, 2003. – 256 с.
9. Пыркова, Т. А. Содержание и структура лингвистической компетенции / Т. А. Пыркова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сборник статей IV Международной научной конференции молодых ученых, посвященной 80-летию юбилею кафедры иностранных языков (7 февраля 2014 г.). – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2014. – С. 260 – 264.
10. Сурыгин, А. И. Основы теории обучения на неродном языке / А. И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2000. – 224 с.
11. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 54 – 61.

О. Р. Osipova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: olgatabakova@rambler.ru

Linguistic competence as a communicative competence component within competence approach in teaching foreign languages

Keywords: competence approach, competence, communicative competence, linguistic competence, language competence.

The article covers competence approach in teaching foreign languages at the present stage. The author analyzes linguistic competence as the fundamental component of communicative competence.

УДК 372.881.161.1

Л. Розбодова

Педагогический факультет Карлова университета, Прага, Чехия
e-mail: lenka.rozboudova@pdf.cuni.cz

Значение родного языка на уроках по русскому языку как иностранному в чешской образовательной среде

Ключевые слова: русский язык как иностранный, чешский язык, межъязыковой трансфер, аспекты языка, учебники по РКИ.

В статье рассматриваются значение и способы использования чешского языка как родного языка учащихся при обучении русскому языку как иностранному в чешских начальных девятилетних и средних школах, подробнее анализируются отдельные аспекты языка, на усвоение которых или положительно, или отрицательно влияет межъязыковой трансфер.

В Чешской Республике в последнее время постоянно растет популярность обучения русскому языку как иностранному [5, 50–51]. Это связано с двумя главными факторами, во-первых, с куррикулумной реформой чешского начального образования, в рамках которой с учебного года 2013/2014 стало обязательным обучение двум иностранным языкам во всех начальных девятилетних школах, причем второму иностранному языку, в том числе и русскому, учатся чаще всего в 7, 8 и 9 классах; во-вторых, с близкородственностью обоих языков, которая часто бывает главной причиной выбора именно русского языка, потому что многим ученикам-чехам, их родителям или даже преподавателям обучение русскому языку кажется благодаря этому факту намного легче, чем обучение немецкому или французскому языкам [3, 58].

Так как русский и чешский языки являются славянскими языками с общими корнями, можно при сопоставительном анализе обоих языков наблюдать многие сходства и аналогии, которые упрощают процесс обучения русскому языку учащимися-чехами, но, с другой стороны, существует также много различий, на усвоение которых сильно влияет межъязыковая интерференция. В нашей статье приводится более подробный анализ отдельных аспектов языка с точки зрения межъязыкового трансфера, а также определяются основные подходы к учету родного языка в современных учебно-методических комплексах, которыми пользуются в чешских школах.

В начале необходимо заметить, что обучение русскому языку как второму иностранному во всех начальных и в большинстве средних школ начинается с нуля, и целевыми уровнями обучения являются уровень А1 в начальной школе и В1 в средней школе, на уровне В1 сдается также экзамен на аттестат зрелости по иностранному языку, поэтому наше исследование касается только тех языковых средств, которые необходимы для общения именно на этих уровнях владения иностранным языком.

Так как мы уже заметили выше, в рамках отдельных аспектов языка существуют многие сходства и различия между обоими языками. Сходства касаются, прежде всего, лексики и грамматики, на фонетическом и графическом планах наблюдаются скорее различия.

Обиходная лексика русского и чешского языков очень похожи [6]. Лексика русского языка понимается учащимися-чехами намного легче по сравнению с другими неславянскими иностранными языками, так как лексика особенно начального уровня включает в себя много слов общеславянского происхождения, далее в обоих языках наблюдаются похожие словообразовательные процессы, которые облегчают понимание, и важную роль играют также слова-интернационализмы, прежде всего англицизмы, которые используются в современном языке все чаще и которые учащимся понятны. При обучении основной лексике учащиеся-чехи пользуются положительным межъязыковым трансфером, поэтому эти слова они понимают и пользуются ими практически и без объяснения.

С другой стороны, существуют слова, которым следует уделять много внимания. Речь идет, прежде всего, о русско-чешских омонимах (*красный – krásný; живот – život* и др.). К этим словам-омонимам относятся в чешских школах используемые учебно-методические комплексы по-разному, одни с ними работают как со всеми остальными словами, другие эксплицитно и целенаправленно обращают внимание учащихся на разницу в значении подобно звучащих слов в русском и чешском языках, и эти слова отрабатываются в специальных упражнениях или встречаются в текстах, посредством которых авторы показывают возможное непонимание носителями языка в отдельных

коммуникативных ситуациях в случае их неправильного использования. Этот подход типичный, например, для комплекса «Радуга по-новому» [1], который является самым используемым учебно-методическим комплексом в чешских начальных и средних школах. Р. Пурм, Елинек и Й. Веселы [4, с. 76] дополняют, что особое внимание следует уделять также: 1) по форме близким словам, совпадающим в их семантике лишь частично (*масло* – *máslo, olej; резать* – *řezat, krájet, stříhat* и др.), 2) словам, не совпадающим в их многозначности (*zkouška* – *экзамен, репетиция, примерка, испытание; přestávka* – *перерыв, перемена, антракт* и др.), 3) словам, не совпадающим в стилистической употребляемости (*музыка* – *muzika; очи* – *oči* и др.) и 4) словам, не имеющим на чешском или русском языке однословного эквивалента или не имеющим эквивалента вообще (*сутки, баня, sourozenci, knedlík* и др.), так как в этих случаях очень сильно проявляется межъязыковая интерференция, вследствие которой чехи допускают многие ошибки в своих высказываниях на русском языке.

В грамматическом плане русского и чешского языков наблюдается также большой ряд сходств. Необходимо заметить, что большую роль в этом аспекте играет похожая грамматическая система обоих языков, в которых многие грамматические категории образуются подобно и выполняют одинаковые функции, например, имена существительные и прилагательные склоняются на одинаковом принципе системы падежей, и формы глаголов зависят от одинаковой системы категорий лица, числа, времени, наклонения, вида и др.; в обоих языках реализуется в некоторых словах чередование звуков; синтаксис русского и чешского предложений во многом похож и т. д. Конечно, существуют также различия, но в основном можно сказать, что на начальном этапе обучения русскому языку учащимися-чехами знание грамматической системы чешского языка во многих аспектах упрощает усвоение грамматики русского языка. Необходимо еще подчеркнуть, что, объясняя грамматические правила русского языка, следует всегда опираться на грамматическую систему чешского языка, которая глубоко закреплена в сознании учащихся-чехов, например, обучение склонению имен существительных или прилагательных по образцам склонения (*магазин, портфель, школа, неделя, правило, здание, новый, летний* и др.), не по типам склонения, или обучение склонению по в чешском языке принятому порядку падежей и др.

Под влиянием родного языка вызывают большие трудности следующие грамматические явления, в которых учащиеся-чехи часто допускают ошибки на уровнях A1 – B1: управление глаголов, обращение на «вы» в формах прошедшего времени, формы винительного падежа множественного числа мужского и женского рода имен существительных, простая форма сравнительной степени имен прилагательных, употребление краткой формы имен прилагательных, инфинитивные конструкции, односоставные предложения и др. Поэтому отработке именно этих грамматических средств уделяется в учебниках больше внимания. С другой стороны, некоторые грамматические явления почти не тренируются, например, образование форм будущего или прошедшего времени глаголов, потому что эти формы образуются в обоих языках одинаково. В таких случаях бывают в учебниках только краткие замечания к этим явлениям.

В отличие от лексики и грамматики в фонетическом плане в большинстве случаев наблюдаются различия, касающиеся и сегментного, и супraseгментного уровней. Как отмечает Я. Конечны [2, 370–372], на фонемном уровне чехи часто неправильно реализуют мягкость парных согласных – с дополнительной йотацией произносится мягкий консонант перед гласным, часто игнорируется мягкость парного согласного в конце слова. Проблемы вызывает также соблюдение в речи фонетических процессов и орфоэпических правил, особенно это касается диссимиляции, диерезы, произношения группы -ться/-тся. На просодическом уровне русской речи чехов проявляется интерференция родного языка еще сильнее, чем на сегментном. Не соблюдается говорящими комплексность русского ударения, ударные гласные выделяются лишь долготой (как долгие чешские гласные). В потоке

речи часто заметна чешская интонация, которая или вообще не соответствует русской, или похожа на нее, но выражает совершенно другое значение (например, понижение тона в конце неконечной синтагмы). Из вышеуказанных примеров явно видно, что родной язык преимущественно мешает правильному, литературному произношению русского языка и его можно использовать только редко, например, при тренировке произношения мягких согласных звуков может помогать чешский звук [i], похожее также произношение мягких звуков [д'], [т'] и [н'] или интонационной конструкции ИК-1.

Графические системы русского и чешского языков отличаются, но можно сказать, что другой алфавит является часто главной причиной, почему чешские ученики выбирают для изучения в качестве второго иностранного языка именно русский язык [3, 58]. На основе сопоставительного анализа можно буквы русского алфавита разделить на три группы: 1) буквы, одинаковые или похожие по форме и по значению (*А – А, О – О, Т – Т* и др.), 2) буквы, одинаковые или похожие по форме, но разные по значению (*Р – Р, С – С, В – В* и др.), и 3) буквы, разные по форме (*Ш – Š, Ж – Ž, Ц – С* и др.). Больше затруднений вызывает вторая группа, т. е. буквы похожие по форме, но разные по значению. В связи с межъязыковой интерференцией некоторые учащиеся путают эти буквы в течение всего обучения в начальной и средней школах, в этих буквах некоторые учащиеся допускают ошибки даже в письменных работах, создаваемых в рамках государственной части экзамена на аттестат зрелости по русскому языку, поэтому тренировке русской графики следует уделять надлежащее внимание не только на самом начальном этапе обучения. Третья группа букв не вызывает у учащихся-чехов никаких особых трудностей, необходимо только при объяснении новой буквы следить за правильной техникой ее написания, которая отличается от чешского языка.

Орфография русского и чешского языков основаны на одинаковых принципах, причем ведущим принципом в обоих языках считается морфологический, который заключается в однотипном написании одинаковых морфем в отдельных словоформах или родственных словах. Однако на письме учащиеся-чехи допускают многие ошибки в словах, пишущихся по этому принципу, прежде всего, в морфемах с буквами *о, а, я*, которые в устной форме качественно редуцируются в безударных позициях, и учащиеся пишут буквы, соответствующие звукам, которые они слышат, как и в чешском языке. Следующей трудностью учащихся-чехов на начальном уровне является написание *ь* и *ъ*, так как эти буквы, во-первых, сами не имеют звуковой реализации, они только влияют на произношение окружающих звуков, и, во-вторых, в чешском языке не существуют подобные буквы с одинаковой или похожей функцией. Отсюда учащиеся-чехи часто не пишут *ь* и *ъ* вообще или, наоборот, пишут их также в словах и словоформах, в которых они не употребляются. На начальном уровне правописание *ь* и *ъ* часто усваивается только лексическим путем, т. е. учащиеся закрепляют правильное написание слова или словоформы при введении данного слова на уроке одновременно с его значением, но без объяснения его написания на основе орфографических правил, которые можно вводить только позже, когда у учащихся сформирован более широкий словарный запас и когда они уже понимают основные принципы языковой системы русского языка. Отработкой правильного написания *ь* и *ъ* необходимо заниматься в течение всего процесса обучения русскому языку. Трудности появляются также, например, в написании названий лиц по национальности или месту жительства со строчной буквы, в раздельном написании частицы *не* у глаголов, в написании порядковых имен числительных, написанных цифрами, в использовании кавычек и т. д. Наоборот, знание правил использования знаков препинания (точки, запятой, восклицательного и вопросительного знаков, скобок и др.) в чешском языке в большинстве случаев способствует их правильному использованию на русском языке.

Так как русский и чешский языки являются близкородственными языками, необходимо при выработке языковых навыков и речевых умений по русскому языку уде-

лать отдельным явлениям неодинаковое внимание в зависимости от их системы и функционирования в чешском языке, поэтому некоторые совсем схожие или похожие явления практически не объясняются или не отрабатываются (например, система категории времени или вида глаголов). Трудные же для чехов явления из-за сильной интерференции подробно сопоставляются с родным языком, целенаправленно тренируются и систематически повторяются (например, редукция гласных звуков, интонация вопросов, русско-чешские омонимы, спряжение неправильных глаголов, использование союзов *если* и *ли* и др.). На этом принципе неодинаковой интенсивности работы над отдельными языковыми явлениями заключается имплицитный, т. е. скрытый, подход к учету особенностей родного языка. Эта необходимость является главной причиной, почему в чешских школах используются только учебно-методические комплексы, созданные коллективом авторов чехов и русских, и вообще не используются комплексы, созданные в России для анонимного контингента учащихся.

Другим способом учета родного языка является эксплицитный подход, который основан на явном, наглядном сопоставлении языковых явлений на иностранном и родном языках. Можно сказать, что все современные учебно-методические комплексы по русскому языку как иностранному, используемые в чешских начальных и средних школах, функционально комбинируют оба подхода к родному языку.

Обучение русскому языку в чешской среде, т. е. обучение близкородственному славянскому языку, нельзя реализовать без учета специфики родного языка учащихся, иначе обучение становится неэффективным и во многих аспектах также скучным.

Литература

1. Jelínek, S. a kol. Радуга по-новому 1 – 5 / S. Jelínek a kol. – Plzeň : Fraus, 2007 – 2011.
2. Konečný, J. Chyby ve výslovnosti českých žáků středních škol v ruském jazyce / J. Konečný // Dialog kultur VIII: Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Hradec Králové 20. – 21. ledna 2015. – Hradec Králové : Gaudeamus, 2015. – С. 368 – 373.
3. Kulichová, Z. Postoje žáků a učitelů k ruštině jako dalšímu cizímu jazyku : diplomová práce / Z. Kulichová. – Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. – 79 с.
4. Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J. Didaktika ruského jazyka / R. Purm, S. Jelínek, J. Veselý. – Hradec Králové : Gaudeamus, 2003. – 250 с.
5. Urieová, L. K postavení ruštiny v České republice v letech 1990 – 2014 / L. Urieová // Opera Slavica: Slavistické rozhledy – 2016 – № 4. – С. 47 – 56.
6. Vlček, J. Porovnání slovní zásoby ruského jazyka se slovní zásobou českého jazyka / J. Vlček. – Praha: Univerzita Karlova, 1985. – 274 с.

L. Rozboudova

Faculty of Education, Charles University, Prague, Czech Republic
e-mail: lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz

The Importance of Native Language at Russian Language Lessons in the Czech Educational Environment

Key words: Russian as a foreign language, the Czech language, interlanguage transfer, aspects of language, the Russian language textbooks.

The article deals with the significance and the ways of using the Czech language as the native language of the students in the course of learning Russian as a foreign language at Czech primary and secondary schools. A special attention is paid to the individual aspects of the language that are influenced by interlanguage transfer either in the positive, or in the negative ways.

Сопоставительное изучение ударения на уроках РКИ

Ключевые слова: ударение, признак ударения, произношение, слово, ударный слог.

Проблема ударения и в настоящее время в русском и азербайджанском языках является актуальной. Данная статья посвящена такому фонетическому явлению, которое является наиболее трудным в произношении не только нерусских, но и самих русских, а именно ударению. Как в русском, так и в азербайджанском языке ударение является признаком целого слова. Два признака ударения, а именно, длительность и интенсивность звучания гласного ударного слога, являются общими для русского и азербайджанского языков.

Проблема ударения всегда являлась предметом исследований и в настоящее время является актуальной во многих языках, в том числе в русском и азербайджанском языках. В данной статье рассматриваются характерные особенности, присущие словесному ударению в обоих языках, и трудности, встречаемые при обучении русскому языку.

В фонологическом ярусе языка выделяются три уровня: просодический, фонемный и фонетический (вариантный). Они представляют собой сложное структурное взаимодействие, где в качестве активного фактора выступает просодический уровень. Просодические единицы проявляются на отрезке не меньше, чем слово.

Ударение относится к словесной просодии. Ударение выражается динамическими, высотными или количественными признаками. Как правило, эти признаки заступают не изолированно, а в определенных сочетаниях. В соответствии с основным просодическим признаком различают музыкальное (политоническое) ударение и динамическое. Количественное ударение характеризуется признаком длительности, и существует оно скорее как логическая возможность, нежели реальная языковая просодия [1].

Что же касается русского языка, то этот признак для русского ударения является, правда, не единственным, но одним из основных [2].

Русское словесное ударение характеризуется тремя признаками: динамичность (интенсивность звучания), количественность и качественность.

Русское словесное ударение является динамическим или (силовым) потому, что выделение ударного слога достигается усилением напряженности артикуляции.

Русское словесное ударение является количественным или квантитативным. Считается, что ударный слог произносится в 1,5 раза длительнее, чем безударные слоги. Данный признак является, конечно, для русского ударения одним из основных. Именно этот признак в сочетании с признаком динамичности порождают контрастность ударных и безударных гласных, в основе которой лежит редукция гласных. Как при количественной, так и при качественной редукции гласные безударных слогов по сравнению с ударным гласным теряют по долготе и силе, т. е. в безударном положении делаются слабее и короче [3, 225].

Русское словесное ударение является качественным. Это значит, что в ударном положении «гласный произносится ясно и четко, что, следовательно, придает ему акустически особый тембровый характер» [4, 194 – 195].

В русском языке ударение не прикреплено к одному какому-либо слогу слова, то есть оно является разноместным, иначе свободным. Разноместность ударения делает его в русском языке индивидуальным признаком каждого отдельно взятого слова. Поэтому чтобы знать место ударения в каждом данном слове, надо знать само это слово.

В тех случаях, когда русский язык является родным, правильность ударения слов (то есть место его) до известной степени обеспечивается традицией, с детства усвоенными языковыми нормами. Однако это относится, прежде всего, к слою общеупотребительной и часто употребляемой лексики.

Что же касается слов малоупотребительных и вновь усваиваемых говорящим, то в них часто делают ошибки и лица, родной язык которых является русским. В тех же случаях, когда русский язык не является родным, возможность ошибок в месте ударения значительно увеличивается. Они становятся возможными чуть ли не во всех неодносложных словах, так как нет таких правил, которые могли бы объяснить, в каких случаях ударение падает на первый слог слова, в каких – на второй и т. д.

Как в русском, так и в азербайджанском языке ударение является признаком целого слова. Как и другие фонетические единицы языка, ударение в азербайджанском языке связано с общими свойствами, внутренними закономерностями языка.

В азербайджанском языке гласный ударного слога отличается от безударного тремя особенностями, который и составляют материальные признаки и особенности ударения:

- одним из основных признаков ударения азербайджанского языка является длительность ударного гласного. Однако это не означает, что в азербайджанском языке, как и в других языках, например, русском, «имеется квантитативное ударение»;

- вторым основным признаком ударного гласного является его повышенный тон по сравнению с безударным гласным.

- третьим признаком азербайджанского ударения является признак интенсивности. Интенсивность гласного ударного слога, как правило, преобладает над интенсивностью гласных безударных слогов [5].

Таким образом, два признака ударения, а именно, длительность и интенсивность звучания гласного ударного слога, являются общими для русского и азербайджанского языков.

Однако реализация этих признаков в речевом потоке благодаря сочетанию этих признаков с признаком изменения тона в азербайджанском языке происходит в рассматриваемых языках по-разному.

Ударение азербайджанского языка, в отличие от русского ударения, является стабильным (неподвижным): ударение всегда падает на последний слог слова или словоформы. Однако, так как азербайджанский язык является агглютинативным, то стабильное ударение здесь имеет некоторые специфические черты.

Так, при словоизменении в азербайджанском языке ударение, стремясь к стабильности, перемещается на последний слог, что говорит о том, что азербайджанское ударение является свободным.

Отсюда можно сделать вывод, что перемещение ударения в речевом потоке можно отнести за счет небольшого исключения (когда в литературном языке ударение падает на неначальный слог) к нарушению нормативного произношения.

Нормы русского ударения являются наиболее важной и сложной частью орфоэпии, т.к. русское ударение характеризуется сложной системой размещенности и подвижности.

В русском литературном языке нет универсальной причины изменения ударения. На современные нормы ударения оказывают влияние территориальные и социально-профессиональные диалекты, а также иноязычная среда и многоконтрактность при заимствовании.

Что же касается норм произношения в азербайджанском языке, то здесь всё же наблюдается меньше трудностей, чем в русском. Это объясняется тем, что орфографические правила азербайджанского языка построены на основе фонетического и морфо-

логического принципов, что способствует устранению противоречий между письменной и устной речью.

Орфография современного азербайджанского языка построена на основе разговорной речи. Поэтому ряд правил орфографии можно принять как правила орфоэпии.

Между орфографией и орфоэпией современного азербайджанского языка существуют как общие, так и отличительные черты.

Отличительные черты связаны с особенностями орфоэпии. Эти особенности следующие:

- основные принципы литературного произношения должны избегать от случаев, при которых нарушается сингармония языка, создающие трудности в произношении, и хранить в себе быстро произносимые, нежно и красиво произносимые черты;

- в орфоэпии основное место уделяют на черты, носящие общенародный разговорный характер, а не учитывают узко-диалектные особенности;

- в орфоэпии длительное и краткое произношение имеет особое значение;

- в произношении окончаний соблюдается закон сингармонии, но в связи с принципами орфоэпии при произношении некоторых окончаний нарушается закон сингармонии;

- случаи ассимиляции и звукопадения связаны с особенностями устной речи. Поэтому они занимают основное место в орфоэпии.

В азербайджанском языке слова, при произношении которых встречаются трудности с нормативным ударением на последнем слоге – это слова, пришедшие в азербайджанский язык через русский.

В основном при произношении этих слов встречаются трудности, чувствуется влияние русского языка. При анализе этих слов нужно исходить из нормативного ударения.

Как известно, звуковой состав обоих языков расходится. Аффрилаты (ц) и (ш) русского языка полностью отсутствуют в звуковом составе азербайджанского языка. А в азербайджанском языке имеются специфические звуки, которых нет в русском языке (их всего 7). И при обучении русскому языку следует учитывать эти явления и с самого начала обучения обратить внимание на произношение звуков, не имеющих в звуковом составе родного языка. В русском языке строго соблюдается закон палатализации, который отсутствует в азербайджанском языке, и поэтому является помехой на пути овладения русской речью. При обучении русскому языку необходимо обратить внимание на произношение гласных в ударном и безударном положениях, добиваясь разницы в их произношении.

Сопоставление фактов русского и азербайджанского языков помогает осуществлению поставленных целей и задач обучения русскому языку.

Учёт особенностей родного языка при обучении русскому языку входит в число основных принципов обучения. Учёт родного языка при обучении русскому языку нерусских учащихся признан в современной лингводидактике как важнейший принцип обучения. Этот принцип приобретает особую актуальность при обучении неродному языку. Учёт родного языка учащихся повышает образовательный и научный уровень содержания обучения, приучает правильно выражать свои мысли на русском языке, развивает навыки самостоятельности и самоконтроля, стимулирует познавательную активность учащихся.

Литература

1. Axundov, Ağamusa: Azərbaycan dilinin fonetikasi/Ağamusa Axundov.– Bakı, 1984.
2. Горбачевич, К. С. Изменение норм русского литературного языка / К. С. Горбачевич. – Л., 1971.
3. Матусевич, М. И. Современный русский язык. Фонетика / М. И. Матусевич. – М. : Просвещение. 1976.
4. Реформатский, А. А. Введение в языковедение. / А. А. Реформатский. – М. : Просвещение, 1967.
5. Федянина, Н. А. Ударение в современном русском языке. М., 1982.

Comparative study of phraseological phrases when learning the Russian language

Key words: stress, stress mark, pronunciation, word, stressed syllable.

The problem of stress is still relevant in the Russian and Azerbaijani languages. This article is devoted to such a phonetic phenomenon, which is the most difficult in the pronunciation of not only non-Russians, but also the Russians themselves, namely stress. In both Russian and Azerbaijani, the emphasis is a sign of the whole word. Two signs of stress, namely, the duration and intensity of the sound of the vowel of the stressed syllable, are common to the Russian and Azerbaijani languages.

УДК 008:801.8

Н. В. Свентицкая
Луганская государственная академия культуры и искусств
имени М. Матусовского
e-mail: trufel25@mail.ru

Межкультурная коммуникация в лингвистической подготовке будущих филологов

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, готовность к межкультурной коммуникации, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, лингвистическое обучение.

В статье раскрываются понятие и структура готовности будущих филологов к межкультурной коммуникации, обосновывается взаимосвязь обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации. Особое внимание уделяется социокультурному наполнению обучения иностранным языкам.

В условиях быстро развивающегося международного сотрудничества во всех сферах жизни общества современный специалист должен обладать не только глубокими профессиональными знаниями и умениями, но и способностью осуществлять адекватное межкультурное взаимодействие с представителями других культур. Это особенно актуально для филологов, поскольку их будущая профессиональная деятельность в значительной мере связана с межкультурным взаимодействием.

В современных условиях модернизации высшего образования перед вузами встает задача поиска новых путей формирования личности специалиста, способного свободно ориентироваться в поликультурном мире, владеющего иностранным языком и нормами межкультурного общения. Одним из средств достижения этой цели является формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации.

Феномен межкультурной коммуникации проникает практически во все сферы жизнедеятельности человека, поэтому совершенно закономерно, что разные области научного знания изучают это явление с разных сторон. Так, процессы межкультурной коммуникации исследуют представители антропологии, культурологии, социологии, философии, лингвистики, педагогики. Поскольку межкультурную коммуникацию формируют такие фундаментальные понятия, как культура и коммуникация, можно утверждать, что философскую основу этого явления следует искать в работах философов XVII – XX вв. – Л. Витгенштейна, Ю. Габермаса, И. Канта, Ф. Ницше, П. Сорокина,

И. Фихте, – в которых явления культуры и коммуникации рассматриваются в их неразрывной взаимосвязи. Вопрос диалогической основы межкультурной коммуникации освещается в работах М. Бахтина, В. Библера, М. Кагана. Среди современных ученых, разрабатывающих социально-философские аспекты проблемы, можно выделить работы: П. Донец, К. Мацык, И. Мъязовой, И. Наместниковой и других. Лингвистические аспекты исследования проблемы представлены в работах, Э. Холла, Р. Сколлон и С. Сколлон, М. Бергельсон, А. Вежбицкой и других. Наиболее значимый вклад в развитие теоретических основ межкультурной коммуникации и ее связи с обучением иностранным языкам внесли исследования: Е. Верещагина, Г. Елизаровой, В. Костомарова, С. Тер-Минасовой, В. Фурмановой, И. Халеевой, а также работы, Т. Астафуровой, О. Леонтович и др. Проблеме формирования коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенций посвящены работы Е. Пассова, В. Сафоновой, П. Сысоева, И. Плужник и др.

Цель статьи заключается в анализе структуры готовности к межкультурной коммуникации, определении ее места в лингвистической подготовке будущих филологов.

Понятие «межкультурная коммуникация» как научный термин обладает междисциплинарным характером и пересекается с культурологическими, философскими, психологическими, лингвистическими дисциплинами. Сущность межкультурной коммуникации как процесса, в основе которого находится диалог, раскрывается через связь культуры и коммуникации, где главную роль играет язык как средство сохранения и передачи культурной информации, как средство общения [4, 96 – 104].

Язык в процессе коммуникации выполняет особую роль, являясь главным инструментом получения нового знания о мире, переработке этого знания, хранения и передачи, что делает его важнейшим инструментом познания, интерпретации и адаптации другой культуры. Поэтому становится очевидным, что обучение иностранным языкам как эффективному средству общения является практически невозможным без обучения навыкам межкультурной коммуникации.

Основываясь на фундаментальных положениях педагогической науки относительно понятия «готовность» в нашем исследовании, мы определяем готовность студентов к межкультурной коммуникации как интегративное качество личности, которое подразумевает владение специалистом специальными знаниями, умениями и навыками, а также коммуникативной, социокультурной и лингвистической компетенциями и наличие стойких мотивов и позитивного отношения к межкультурному взаимодействию. Как интегративное качество личности готовность к межкультурной коммуникации имеет сложную структуру, в состав которой входят когнитивный, мотивационно-ценностный и коммуникативно-деятельностный компоненты и их показатели [4, 96–104].

Когнитивный компонент включает знания о сущности и особенностях межкультурной коммуникации, знания о роли культуры для человека и общества, об особенностях коммуникативных процессов в поликультурной среде, лингвистические и социокультурные знания. Выделенные группы знаний позволяют создать когнитивную базу коммуникации, которая является важным видом деятельности в лингвистике.

Мотивационно-ценностный компонент обуславливает наличие позитивного и толерантного отношения к межкультурному взаимодействию, осознание значения морально-духовных ценностей своей культуры и культуры других народов, наличие интереса к культурным особенностям других стран и заинтересованность в успешной коммуникации, что, в свою очередь, является предпосылкой возникновения стойкой мотивации к межкультурному взаимодействию. Здесь так же важным является высокий уровень сформированности психических процессов восприятия, внимания, мышления и эмоциональных проявлений. Мотивационно-ценностный компонент также включает в себя понятие толерантности, которую в межкультурной коммуникации понимают, как

уважительное отношение к разнообразию культур в мире, к культурным особенностям партнера по коммуникации, к отличным от собственных норм поведения и выражения мыслей [7, 116].

Коммуникативно-деятельностный компонент готовности к межкультурной коммуникации предполагает овладение специалистом коммуникативной компетенцией и определенными умениями, что позволяет специалисту успешно осуществлять профессиональную деятельность, профессионально-деловое и личностное общение. Коммуникативная компетенция является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности филолога и включает в себя способность использовать иностранный язык для достижения профессионально значимых целей. Н. Гальскова считает, что формирование и развитие межкультурной компетенции возможно только при условии сформированности коммуникативной [3].

В процессе изучения проблемы коммуникативной компетенции в подготовке специалистов такие зарубежные и отечественные исследователи, как Е. Пассов, В. Сафонова, Н. Хомский, Р. Мильруд, Н. Гальскова и др. [3, 8] подчеркивают важность данной компетенции в профессиональной деятельности специалиста и единогласно соглашаются, что такое многогранное явление как коммуникативная компетенция включает в себя несколько взаимосвязанных компетенций. Так, в составе коммуникативной компетенции выделяют следующие компоненты: лингвистическая, дискурсивная, социокультурная, стратегическая компетенции, некоторые ученые добавляют прагматическую, социолингвистическую, речевую и социальную компетенции. Такие компоненты коммуникативной компетенции, как лингвистическая и дискурсивная компетенции обеспечивают лексическую и грамматическую правильность речи, умение формулировать высказывание как единицу речи. Социолингвистическая и социокультурная компетенции в составе коммуникативной обеспечивают способность личности воспринимать поликультурный и многоязычный мир, уважительно и толерантно относиться к культурным особенностям и духовно-моральным ценностям представителей других культур. Стратегическая компетенция связана с умением использовать приемы вербального и невербального общения, коммуникативные стратегии для достижения взаимопонимания в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией [6].

Наличие социокультурного компонента в составе коммуникативной компетенции обуславливает неразрывную связь и взаимовлияние коммуникации и культуры, что дает нам право говорить о функциональном обучении иностранным языкам и о социокультурном наполнении содержания лингвистического образования.

Межкультурная коммуникация предполагает не просто владение иностранным языком, но и знаниями факторов и реалий другой культурной среды, таких как ценности, нормы поведения, деловой этикет и др., что будет способствовать установлению коммуникативных контактов с представителями других культур.

Вопрос о социокультурном наполнении содержания обучения, является центральным в большинстве исследований по межкультурной коммуникации. Е. Верещагин и В. Костомаров убеждены в необходимости изучения иностранного языка через призму информации о культуре страны, через факты языка. Исследуя процессы накопления словом информации о действительности, ученые указывают на важную роль лексики в коммуникации. По их мнению, язык выступает в качестве одного из хранителей духовных ценностей национальной культуры благодаря лексическому фону, являющемуся элементом семантики слова [2].

Социокультурные аспекты обучения иностранным языкам исследуются В. Сафоновой и П. Сыроевым. По мнению В. Сафоновой, изучение иностранного языка следует вывести за традиционные узкие рамки страноведения за счет повышения уровня социально-политической образованности обучаемых. Этого можно достичь посред-

ством обсуждения актуальных проблем современности; ознакомления с социолингвистическими факторами «культурных конфликтов»; раскрытия перед обучаемыми их роли как субъектов диалога культур в современном мире; обучения технологии социокультурного анализа различных аспектов жизнедеятельности стран родного и изучаемого языков; совершенствования интегративных коммуникативных умений, необходимых для осуществления коммуникативного взаимодействия участников межкультурного общения и т. д. [8, 18].

Социокультурный компонент содержания обучения в исследовании П. Сысоева состоит из трех компонентов: национальной ментальности (под ментальностью понимается внутренняя, подсознательная готовность личности к определенным мыслительным и физическим действиям), в которую входят установка, восприятие, самовыражение; социокоммуникации, включающие американский вариант английского языка, язык жестов, письменную коммуникацию; национальное достояние, состоящее из науки и искусства, истории и религии, природных богатств и туристических достопримечательностей [9, 27 – 35].

Ученые приходят к выводу, что совершенствование знания иностранного языка связано с проблемой изучения культурного компонента языковых единиц и национальных особенностей коммуникации, недооценка значимости которых приводит к непониманию между представителями разных культур, к сбоям в общении, конфликтам, разрывам межличностных, а иногда и деловых отношений. Именно поэтому в настоящее время в современной высшей школе обучение иностранному языку как средству общения ставит перед собой не чисто прикладную и узкоспециальную задачу обучения физиков языку физических текстов и т. п. Специалист, оканчивающий сегодня вуз, – это всесторонне образованный человек с фундаментальной подготовкой. Иностраный язык для такого специалиста – и инструмент, и часть культуры. Профессионализм выпускника вуза, владеющего знаниями в области межкультурной коммуникации, базируется не только на превосходном знании всех аспектов языка, но и на углублении социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей, что предполагает фундаментальную и разностороннюю лингвистическую подготовку.

Следует отметить, что не только сформированные умения, но и постоянное обновление знаний, мобильность и готовность применить эти знания в конкретных ситуациях для успешного функционирования в обществе определяют уровень профессионализма и квалификации и непосредственно связаны с понятием профессиональной компетентности. Последнее выражает единство теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует профессионализм. Содержание профессиональной компетентности той или иной специальности определяется уровнем соответствия профессиональных знаний и умений нормативным требованиям, степенью профессиональной подготовленности в определенной сфере деятельности [1, 377].

Исходя из вышесказанного, формирование готовности к межкультурной коммуникации является одной из целей современного образования. Неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция, которая в итоге дает профессионалу владение межкультурной компетентностью. Межкультурная компетентность предполагает терпимость, открытость к новому знанию, умение выбрать верную тональность и средства общения, коммуникативную стратегию и форму самопрезентации [5, 3].

Таким образом, формирование готовности к межкультурной коммуникации становится ключевой составляющей лингвистического образования, а обучение межкультурной коммуникации становится универсальным подходом в рамках высшего образования. При этом теория межкультурной коммуникации в современной образовательной среде формулирует общие закономерности, касающиеся функционирования механиз-

мов и способности человека к иноязычному общению, способов их формирования, а методика преподавания иностранного языка оперирует содержательно-технологическими аспектами межкультурной коммуникации и реализует их в конкретных учебно-методических комплексах.

Литература

1. Астафьева, О. Н. Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества / О. Н. Астафьева, О. А. Захарова // Медиакультура новой России : материалы Междунар. науч. конф. Екатеринбург – М.: Академический проект, 2007. – Т. 2. – 509 с.
2. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
4. Кобзар, Н. В. Зміст і взаємозв'язок основних понять у міжкультурній комунікації в сучасному освітньому просторі / Н. В. Кобзар // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 23 (186) – С. 96 – 101.
5. Леонтович, О. А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О. А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2003. – 399 с.
6. Наролина, В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста [электронный ресурс] / В. И. Наролина // Эл. журн. «Психологическая наука и образование». – 2010. – № 2. – 133 с. – Режим доступа : www.psyedu.ru.
7. Руденко, Т. П. К вопросу формирования лингво-социокультурной компетенции в контексте глобального образования / Т. П. Руденко // Вестник Омского ун-та. – 2007. – № 2. – С. 115 – 120.
8. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова // Серия: О чём спорят в языковой педагогике. – М. : Еврошкола, 2004. – С. 18.
9. Сафонова, В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В. В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования : сб. науч. тр.; под ред. проф. В. В. Сафоновой. – М. : «Еврошкола», 1998. – С. 27 – 35.

N. V. Sventitskaia

Lugansk State Academy of Culture and Art named after, M. Matusovskii
e-mail: trufel25@mail.ru

Intercultural Communication in prospective linguists training

Key words: intercultural communication, readiness for intercultural communication, sociocultural competence, communicative competence, linguistic training.

The article deals with the analysis of the concept and structure of future linguists' readiness for intercultural communication. The interrelation between the foreign language study and intercultural communication is defined. The sociocultural component of the foreign language study is emphasized.

УДК 81` 373.215

Т. И. Синкевич

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: sintat@inbox.ru

Кинофильмы как средство обучения русскому языку как иностранному

Ключевые слова: речевые умения и навыки, интонация, лексема, инофон, фоновые знания, культура.

В статье автор рассматривает вопросы, связанные с обучением иностранных граждан русскому языку. Как известно, речевые механизмы, сформированные на род-

ном языке, никогда автоматически не могут быть перенесены на любой изучаемый иностранный язык. На своем родном языке человек легко различает звуки, слова, интонацию, а на чужом языке это сопряжено с рядом проблем. Просмотр кинофильмов, выполнение ряда заданий различного уровня сложности, будет способствовать не только развитию языковых умений и навыков, но и поможет формированию новых фоновых знаний.

Обучение иностранному языку в современном мире в связи с процессами интеграции, глобализации приобретает новые черты. Мы используем при обучении все новейшие достижения человечества, но все же неизменным остается человеческий фактор.

Цель статьи – показать методы и приемы работы с кинофильмом на занятиях по русскому языку как иностранному.

Материалом нашего исследования послужил кинофильм Э. Рязанова **«Ирония судьбы, или с легким паром!»**

Мы используем следующие методы: анализа и синтеза, метод комментирования, сопоставительный метод, описательный метод, метод поиска и ассоциации.

Изучение любого иностранного языка сопряжено с рядом проблем. Важно не только то, какую базу преподаватель заложит в студента, но и как студент-иностранец будет потом использовать накопленные знания. Огромную роль в подготовке будущего специалиста играет, безусловно, личность самого преподавателя, уровень его подготовки, эрудированность, умение найти правильный подход к каждому человеку, но, на наш взгляд, определенное значение имеет и личная заинтересованность студента в получении знаний, а также наличие языковой среды общения.

Как известно, речевые механизмы, сформированные на родном языке, никогда автоматически не могут быть перенесены на любой изучаемый иностранный язык. На своем родном языке человек легко различает звуки, слова, интонацию, а на чужом языке это сопряжено с рядом проблем. Темп речи, напряженность внимания, попытка охватить все сразу или углубиться в детали значительно ухудшает процесс понимания главной мысли сообщения. Студент-иностранец не может прогнозировать вероятную мысль высказывания на иностранном языке, как на родном языке, поэтому важно не только слуховое восприятие информации, но визуальное, когда человек получает для себя дополнительную информацию, анализируя ситуацию, обстоятельства, в которых происходит коммуникация. Именно визуальная динамичность видео позволяет представить «живой язык» в действии на фоне коммуникативного контекста, где участники ситуации, их речь более доступны восприятию обучаемого. Так как в контексте одного видеоэпизода вся коммуникативная ситуация демонстрируется во всей ее полноте, значительная часть лингвистического материала (например, лексика, ее значение, употребление) оказывается понятной для обучаемого без помощи словаря. Точно также визуально контекстуализируются такие трудные для объяснения и связанные с поведением и взаимоотношениями участников коммуникативного акта компоненты общения, как эмоции, тон, настроение и т. д.

Любая видеопрограмма, фильм, предлагаемые преподавателем для просмотра, должны соответствовать определенным критериям. Они должны содержать нужный лингвистический материал, отобранный в соответствии с учебными целями. Это должен быть такой материал, который отвечает критериям современности, полезности, правильности (речь идет о правильности коммуникативной нормы, которая не привела к нарушению общения). При выборе материала для просмотра следует учитывать как профиль аудитории (возраст, родной язык обучаемых), так и уровень практического владения языком, то есть степень лингвистической, дискурсивной и стратегической компетенции. Особого внимания заслуживают цели изучения языка и потребности обучаемого, ибо именно они опреде-

ляют способы и приемы научения. Кроме этого, видеоматериал, киноматериал, который предлагается для обучения, должен быть структурно завершен. Он должен увлекать (иначе будет скучно, его не будут смотреть), должен иметь четкую композицию. Сюжетная определенность и законченность необходимы для поддержания интереса и внимания обучаемых во время просмотра и последующей отработки видеоматериала, киноматериала (особенно это важно, когда мы используем для просмотра эпизод фильма). Преимущество видео состоит еще и в том, что возможен повторный просмотр эпизода, фильма полностью и т. д., можно остановить кадр, выключить звук и отработать определенные умения и навыки. Поскольку зрительный ряд способствует уточнению и уяснению текста, то и языковое видео должно содержать визуальные образы, параллельные тексту, ибо они облегчают и усиливают восприятие звукового ряда. Продолжительность видеоклипа должна быть оптимальной для восприятия (до пяти минут). В качестве источников видеоматериалов можно использовать видеозаписи телевизионных передач, учебное языковое видео, разработанное самим преподавателем, видео, предусмотренное учебниками и программами-приложениями к видеокурсу, аутентичные видеоматериалы, источниками которых служат художественные и документальные фильмы (да и сами кинофильмы), телевизионные программы самых разнообразных жанров, рекламы, мультипликации и т. д. Аутентичные материалы адаптируются, ибо изначально предназначены для носителей языка, но они содержат реальную информацию, яркие, ненадуманые ситуации, живой языковой материал, и в этом их преимущество перед искусственно созданными программами.

Предлагаем вашему вниманию разработку одного такого занятия.

Наша цель – дать ключ к употреблению слов в речи в дальнейшем, закрепив это через представление (через систему упражнений, путем многократного повторения образца (через заучивание образца), а цель студентов-иностранцев – понять, усвоить полученные знания, чтобы потом применять их в речевых ситуациях не только на занятиях с сокурсниками, но и в языковой среде носителей языка, что сделать всегда значительно труднее.

Приложение. Задания и упражнения.

Кинофильм “Ирония судьбы, или с легким паром!”

Фоновые знания: режиссер фильма Эльдар Рязанов, фильм снят в 1975 году. В нем снимались актеры: Андрей Мягков, Барбара Брыльска, Юрий Яковлев, Лия Ахеджакова, Михаил Ширвиндт и др.

Действующие лица: Женя Лукашин – врач-хирург, москвич;

Надя – учительница русского языка и литературы, ленинградка;

Мария Дмитриевна – мама Жени; Галя – подруга Жени; Ипполит – друг Нади; Павел, Саша, Михаил – друзья Жени; Таня и Валя – подруги Нади.

Краткое содержание фильма (фильм лучше смотреть по эпизодам, предварительно выучить слова): рассказывает преподаватель. Также необходимы фоновые знания для более продуктивной работы над содержанием фильма. Например, надо рассказать о праздновании Нового года, о существовавших и существующих сейчас традициях (а как у вас?), об истории создания фильма и т. д.

Новые слова и выражения (перевести на родной язык, запомнить): красть – украсть, отместка, неосознанно, соединенность, разобщенность, праздный, суета, Тропарево, Чертаново, Медведково, Беляево-Богородское, Черемушки, бессмертие, грустный, нелепый, нелепость, мучаться – мучиться с кем-то, над чем-то, типовой, апельсинчик (апельсин). Хлопушка, ярмарка, лестничная клетка, окрасить, обставить, безликий, врезать, Катаняны. Краб, непонятливый, макушечка (макушка), сообразительный, монастырь, разбуйниться, расхрабриться, трусость, холостяк, бесповоротно, балда, сумерки, сквозной проем, незадернутый, промелькнуть, мах (махать), завертеть, иней, чертить, унынье, портьера, вторженье, дрожь, будущность, причуда, впрямь, материя,

хлопья, луковица, хулиганить, повеселиться, бал, тревога, женитьба, восторг, бестактно, болван, болтун, выставить, заждаться, цивилизация, мытье, обряд, пациент, шоколадка, глоточек, тост, красноречивый, преодолеть, застенчивый, всерьез и т. д.

Задание: составить с новыми словами словосочетания, предложения, предложить свою речевую ситуацию их использования и т. д.

Запомни и объясни!

В том и фокус!, полагаться на случай, навязался на мою голову, дурака валять, ставить ребром вопрос, пропади пропадом!, искатель приключений, кому не лень, проходной двор.

*В каких речевых ситуациях можно использовать эти выражения?

*Предложите одну из ситуаций вашим однокурсникам (разыграйте диалог, сцену).

Эпизоды: просмотр эпизодов с последующим их пересказом.

Обращаем внимание на действия и речь героев. Запоминаем новые слова и выражения.

Например, эпизод: “**В бане**”

Вопросы:

1. Какая существует традиция у Жени Лукашина и его друзей?
2. Мытье в бане для них – это обряд, согласны ли вы с этим утверждением?
3. Какие тосты произносили друзья и почему?
4. Кто из друзей самый красноречивый, застенчивый?
5. Как познакомились Женя и Галя?
6. Что значит выпить на брудершафт?
7. Какую песню они поют в бане?

Что такое дружба? Как вы понимаете выражения: настоящий друг, друг детства, не разлей вода, дружить по-настоящему?

Задание: Расскажите о вашем друге.

Задание: Напишите небольшое сочинение на тему: «Я и мои друзья», «Дружба – это...» и т. п.

Задание: Расскажите, что вы знаете о русской бане? О традиции ходить в баню?

Задание: Среди лексем встретилось слово *балда*. Назовите автора и произведение, где главным героем является *балда*?

*Можно предложить воспроизвести эпизод письменно и осуществить перевод на родной язык, а потом с родного языка на русский (цель – проверка уровня владения языком).

*Можно выучить песни и стихи их фильма (цель – углубить фоновые знания о стране изучаемого языка).

*Можно предложить самим озвучить какой-либо эпизод (цель – совершенствовать устную речь, умение использовать в ситуации те или иные речевые обороты).

Проблема методики преподавания русского языка как иностранного остается актуальной и сегодня, требуя от нас новых подходов и методов обучения иностранных специалистов в современных условиях.

Литература

1. Богомолов, А. Н., Петанова, А. Ю. Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. / А. Н. Богомолов, А. Ю. Петанова. – СПб.: Златоуст, 2013. – 104 с.
2. Глазунова, О. И. Давайте говорить по-русски! Учебник по русскому языку. – 5-е изд., стереотип / О. И. Глазунова. – М.: Русский язык, 2003. – 336 с.
3. Глазунова, О. И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология / О. И. Глазунова. – СПб.: Златоуст, 2012. – 424 с.
4. Глазунова, О. И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Синтаксис / О. И. Глазунова. – СПб.: Златоуст, 2011. – 416 с.
5. Розанова, С. П. Преподавателям РКИ: Сто сорок семь полезных советов. Учебно-методическое пособие / С. П. Розанова. – М.: Наука, Флинта, 2015. – 240 с.

T. I. Sinkevich

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: sintat@inbox.ru

Films as a means of teaching Russian as a foreign language

Key words: speech skills, intonation, lexeme, inophone, background knowledge, culture.

In the article the author considers the issues related to the training of foreign citizens in the Russian language. As you know, speech mechanisms formed in the native language can never be automatically transferred to any foreign language. In his native language, a person easily distinguishes sounds, words, intonation, and in a foreign language it is associated with a number of problems. Watching movies, performing a number of tasks of different levels of complexity, will contribute not only to the development of language skills, but also help to form new background knowledge.

УДК 811. 1/9: 37.02

Vey Tsao

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: vey_ts@mail.ru

The Peculiarities of Teaching English Grammar to Chinese Students

Key words: grammar, Chinese students, difficulties, approaches, methodological recommendations.

The article deals with the peculiarities of teaching English grammar to Chinese students and methodological recommendations for overcoming difficulties in the process of grammar habits development.

In order to understand a language and to express oneself correctly one must assimilate the grammar mechanism of the language studied. Indeed, one may know all the words in a sentence and yet fail to understand it if one does not see the relationship between the words in the given sentence. And vice versa, a sentence may contain one, two, and more unknown words but if one has a good knowledge of the structure of the language, one can easily guess the meaning of these words or at least find them in a dictionary. No speaking is possible without grammar mechanism development. If a learner has acquired such a mechanism, he can produce correct sentences in a foreign language. So, students need grammar to be able to aud, speak, read, and write in the target language.

The chief difficulty in learning a new language is that of changing from the grammatical mechanism of the native language to that of the new language. Indeed, every language has its own way of fitting words together to build up a sentence. But sometimes learners have to overcome a lot of difficulties to master new grammar categories.

The English tense system presents a lot of trouble to Chinese-speaking students because of the difference which exists in these languages with regard to time and tense relations. In fact, there is no tense system in the Chinese language, the tense correlation is expressed by means of the pure infinitive and different adverbial modifiers of time, such as “yesterday”, “tomorrow”, “today”, “now”, etc. For example, the student cannot at first understand why he must say *I have seen him today* and *I saw him yesterday*. For him the action is completed in both sentences, and he does not associate it in any way with *today* or *yesterday*. So he has to learn that the verb in the English language has the following grammatical categories: person, number, tense, aspect, voice and mood. The other difficulties are: the morphological structure of the verb (simple, derived,

compound, composite); the basic forms of the verb (the infinitive, participle I, participle II); regular and irregular verbs; notional, auxiliary and link verbs; etc.

The sequence of tenses is another difficult point of English grammar for Chinese-speaking students because there is no such phenomenon in their mother tongue.

In English, word order is far more important than in Chinese. The word order in *Tom gave Helen a rose* indicates what was given (a rose), to whom (Helen), and by whom (Tom). If we change the word order and say *Helen gave Tom a rose*, we shall change the meaning of the sentence. In Chinese the word order is not so strict.

The inversion of the subject and finite verb in *Are you ...* indicates the question form. When speaking English Chinese students often violate the word order which results in bad mistakes in expressing their thoughts.

The use of modal verbs in various types of sentences is very difficult for the Chinese learner. For example, he should differentiate the use of *can* and *may*, then he should remember which verb must be used in answers to the questions with modal verbs. For instance, *May I go home? – No, you mustn't. May I take your pen? – Yes, you may. Must I do it? – No, you needn't.*

Chinese students find some specific use of the infinitive, participial, gerundial constructions difficult. For example: *I saw him run (running). I want you to go there. They were seen to arrive. After finishing their work they went home.*

The most difficult point of English grammar is the article because it is completely strange to Chinese-speaking students. The use of the articles and other determiners comes first in the list of the most frequent errors. Students are careless in the use of "these tiny words" and consider them unimportant for expressing their thoughts when speaking English.

English grammar must begin, therefore, with students' learning the meanings of these structural words, and with practice in their correct use. For example: *This is a pen. The pen is red. This is my pen and that is his pen.*

Correct selection of grammar teaching material is the first step towards the elimination of mistakes. Since graduates are expected to acquire language proficiency in aural comprehension, speaking and reading, grammar material should be selected for the purpose. There exist principles of selecting grammar material both for teaching speaking (active minimum) and for teaching reading (passive minimum). The main one is the principle of frequency, i.e. how frequently this or that grammar item occurs. For example, the Present Indefinite is frequently used both in conversation and in various texts. Therefore it should be included in the grammar minimum. For selecting grammar material for reading the principle of polysemy is of great importance. Students should be taught to distinguish such grammar items which serve to express different meanings.

There are various approaches to the problem how learners should, whatever the content of the course, assimilate the ways of fitting words together to form sentences and to be able to recognize grammar forms and structures easily while listening and reading, to reproduce phrases and sentences stored up in their memory and to say or to write sentences of their own, using grammar items appropriate to the situation.

So, teaching grammar should be based upon the following approaches to overcome difficulties [1]:

1. Conscious approach to teaching grammar. This means that in sentence patterns teaching points are determined so that students can concentrate their attention on some elements of the pattern to be able to use them as orienting points when speaking or writing the target language. For example, *I can see a book. I can see many books. The man asked for your telephone number. The man was asked for your telephone number.*

The teacher draws students' attention to the new element in the sentence pattern. The teaching point may be presented in the form of a rule, a very short one. It is usually done in

the mother tongue. The rule helps the learner to understand and assimilate the structural meaning of the elements. It ensures a conscious approach to learning. This approach provides favourable conditions for speedy development of correct and more flexible language use. However it does not mean that the teacher should ask students to say this or that rule. Rules do not ensure mastery of the language. They only help to attain a practical goal. If the learner can recognize and employ correctly the forms that are appropriate, that is sufficient. When the learner can give an ample proof of these abilities, we may say that he has fulfilled the syllabus requirements. Conscious learning is also ensured when a grammar item is contrasted with another grammar item which is usually confused. The contrast is brought out by means of oppositions. For example: *I get up at 7 o'clock. – It's 7 o'clock. I am getting up* (Present Indefinite is contrasted with the Present Continuous). The teacher must realize the difficulties the sentence pattern presents for students. Comparative analysis of the grammar item in English and in Chinese or within the English language may be helpful. It is necessary to think of the shortest and simplest way for presentation of the new grammar item.

2. Practical approach to grammar assimilation. It means that students learn those grammar items which they need for immediate use either in oral or written language. For example, from the first steps of language learning students need the Possessive Case for aural comprehension and speaking about things or objects which belong to different people, namely, *Mike's textbook, Ann's mother, the boys' room, etc.* Students learn this grammar item in situations, e.g. the teacher takes or simply touches various things and says *This is Nina's pen. That is Sasha's exercise-book, and so on.* Actually, the teacher must look through the textbook and other teaching materials and find those situations which can ensure comprehension and provide the usage of the item [2].

3. Structural approach to teaching grammar, i.e. grammar items are introduced and drilled in structures or sentence patterns. It has been proved and accepted by the majority of teachers and methodologists that whenever the aim is to teach students the command of the language, and speaking in particular, the structural approach meets the requirements. Students are taught to understand English when spoken to and to speak it from the very beginning. This is possible provided they have learned sentence patterns and words as a pattern and they know how to adjust them to the situations they are given. The structural approach to grammar teaching allows students to make up sentences by analogy, to use the same pattern for various situations.

4. Differential approach to teaching active grammar (grammar for conversation) and passive (grammar for reading). Grammar items students need for conversation are taught by the oral approach, i. e. students aud them, perform various oral exercises, finally see them printed and write sentences using them. For example, students need the Present Perfect for conversation. They listen to sentences with the verbs in the Present Perfect spoken by the teacher or the speaker and relate them to the situations suggested. Then students use the verbs in the Present Perfect oral exercises, and finally they read and write sentences in which the Present Perfect is used. Grammar items necessary for reading are taught in the process of reading. For instance, students are going to read a text in which verbs in the Past Continuous occur. At present they do not need this tense form for conversation. They need it for comprehension of the text only. Since students are familiar with the Present Continuous, they can easily grasp the meaning of the new tense form and understand the sentences while reading the text. The teacher may ask them to copy the sentences out of the text in which the Past Continuous occurs and underline the elements which signal the Past Continuous Tense.

So, to overcome difficulties when mastering new grammar categories the following recommendations may be useful. While preparing for the lesson at which a new grammar item is to be introduced, the teacher must realize the difficulties students will meet in assimilating this new element of the English language. They may be of three kinds: difficulties in form, meaning, and usage. The teacher thinks of the ways to overcome these

difficulties: how to convey the meaning of the grammar item either by means of situations or with the help of the mother tongue; what rule should be used; what exercises should be done, their types and number. Then he thinks over the sequence in which students should work to overcome these difficulties, i.e. from observation and comprehension by conscious differentiation, imitation, substitution and transformation to usage in conversation (communicative exercises). Then the teacher considers the form in which he presents the grammar item – orally, in writing, or in reading. And, finally, the teacher plans students' activity while they are learning this grammar point: their individual work, collective work, work in unison, and work in pairs, always bearing in mind that for assimilation students need ample examples of the sentence pattern in which this grammar item occurs.

Reference list

1. Harmer, J. The practice of English Language Teaching / J. Harmer. – 3-rd ed. – London : Longman, 2002. – 371 p.
2. Widdowson, H. G. Teaching Language as Communication / H. G. Widdowson. – Oxford : Oxford University Press, 1983. – 246 p.

В. Цао

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: vey_ts@mail.ru

Особенности обучения грамматике английского языка китайских учащихся

Ключевые слова: грамматика, китайские учащиеся, трудности, подходы, методические рекомендации.

В статье рассматриваются особенности обучения грамматике английского языка китайских учащихся, даются методические рекомендации по преодолению трудностей в процессе формирования грамматических навыков.

УДК 811.111.К78

Е. И. Черкашина

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: elena_chere@inbox.ru

Место родного языка в формировании лингвопрофессиональной компетенции студентов технических вузов

Ключевые слова: профессиональное лингвообразование, подход, родной язык, иностранный язык, технический вуз.

В статье рассматривается специфика обучения иностранному языку студентов технических специальностей, определяется место родного языка в процессе овладения иностранным языком обучающимися этого профиля, предлагается синтез когнитивного и коммуникативного подходов для эффективной коммуникативной деятельности на сознательной основе.

Процесс лингвообразования в технических вузах создает условия для саморазвития личности будущих инженеров, физиков, математиков через освоение иностранного языка, позволяя формировать знаниевые, рефлексивные, мировоззренческие потребности. В целом, развивается эмоциональная сфера личности, формируется образ профессии и развивается профессиональное мышление, формируются значимые компетенции.

Термин «лингвообразование» был введен в конце 90-х известным ученым Н. Л. Уваровой, которая определяет его как «развитие человека через освоение им иностранных языков (языка) как средства информационного обмена со средой с целью преобразования мира и себя как микрокосма» [7, 3]. Профессиональное лингвообразование предполагает профессионально-личностное развитие студентов технических вузов средствами иностранного языка в процессе подготовки к трудовой деятельности.

Основным критерием уровня обученности иностранному языку будущего специалиста является владение лингвопрофессиональной компетенцией, что означает в первую очередь умение оперировать лексиконом профессиональной сферы. Это значит, адекватно облекать коммуникативные интенции и стратегии их достижения в языковые формы, распознавать коммуникативные интенции иноязычных партнеров, а также навыки использования норм речевого этикета и социального поведения в официальных и неофициальных ситуациях делового общения, в которых актуализируется знание ситуативного и социокультурного контекстов инофонной общности. Формирование лингвопрофессиональной компетенции студентов технических вузов проходит в довольно сложных условиях: высокие требования государственных стандартов к уровню владения иностранным языком будущих специалистов, ограниченный объем часов в учебном плане, а также психофизиологические особенности студентов технических специальностей.

Для решения современных задач иноязычного образования преподаватели иностранного языка используют новые программы и технологии, профессионально-ориентированные курсы, активно используют ИКТ в лингвообразовательном процессе. При этом немаловажную роль играет место родного языка в организации процесса овладения иностранным языком.

В методике преподавания иностранных языков исторически сложились два подхода к этому вопросу. Представители коммуникативного подхода полагают, что иностранный язык нужно изучать «имманентным путем», без учета родного языка. В рамках этого подхода целью является развитие коммуникативных навыков в пределах определенных сфер общения (учебной, социально-культурной, профессиональной). Коммуникативный подход в обучении иностранному языку предусматривает использование разных игровых технологий, которые являются действенным средством повышения познавательной и лингвистической активности обучающихся и способствуют лучшему усвоению лексического и грамматического материала, формированию речевых умений.

Такая направленность весьма успешно способствовала развитию навыков устной речи у обучающихся, однако при этом наблюдалось отсутствие достаточных знаний грамматики и ограниченный словарный запас, что в итоге часто затрудняло коммуникацию. Специалисты отмечают, что «в рамках этого коммуникативного метода возник явный перекоп в сторону использования зарубежных методик и учебников в системе российского образования, которые, как правило, ориентированы на некоего усредненного обучающегося без учета особенностей его родного языка и культуры» [5, 65].

В 90-е годы прошлого века использование зарубежных коммуникативных методик привело к тому, что родной язык оказался вытесненным из процесса обучения иностранному языку. Пытаясь имитировать иноязычную среду на занятиях, преподаватели почти полностью отказались от перевода как элемента обучения общему языку и не опирались на ассоциации с родным языком. Исследователи отмечают, что практика показала следующее: «предположение о том, что полное отсутствие родного языка на занятиях будет стимулировать обучаемых к мышлению на изучаемом языке, оказалось необоснованным» [5, 66]. Согласимся с вышесказанным, так как наш опыт преподавания инженерам французского языка по коммуникативным методикам, изданным во Франции, также показал, что данный подход не позволяет им далеко продвинуться в овладении этим языком. Это связано с тем, что студенты технических вузов, в большинстве, обладают рационально-

логическим типом мышления. Для них важно усвоить основы теории иностранного языка, им требуется перевод на родной язык, они не умеют думать на иностранном языке, при переходе на иностранный язык у обучающихся этого типа не происходит изменение мышления. Такие проявления когнитивной функции, как соотнесение с предметной действительностью и формированием понятийного аппарата, осуществляются преимущественно через родной язык. Очевидно, что при изучении иностранного языка обучающийся опирается на уже имеющийся у него лингвистический опыт, приобретенный им при усвоении родного языка. В силу этого усвоение иностранного языка студентами, обучающимися без опоры на родной язык, представляется малопродуктивным.

Другие педагоги, представители когнитивного подхода, напротив, выступали за постоянное сопоставление систем двух языков, считая, что родной язык в преподавании иностранного позволяет обучать учащихся более экономно и эффективно. А. А. Леонтьев определил суть когнитивного подхода – «создать в сознании обучаемого психологический эквивалент системы изучаемого языка и образ мира, специфический для данной культуры и обслуживающего ее иностранного языка» [4, 22 – 23]. Наиболее известные методы этого направления – грамматический и переводной – широко опирались на родной язык обучающихся и использовались долгое время при обучении студентов неязыковых вузов в целом. При таком подходе у обучающихся отмечались более глубокие теоретические знания об изучаемом языке, однако большинство испытывали серьезные трудности в осуществлении основных видов речевой деятельности (кроме чтения). Для студентов технических специальностей более естественным является когнитивно-лингвистический подход к усвоению языка, который подразумевает постоянное сравнение с системой родного языка. Для них важно понять, как функционирует изучаемый ими иностранный язык, чем он похож на родной язык и в чем его отличия. Это связано с психофизиологическими особенностями обучающихся, с латеральной организацией мозга, и, следовательно, с когнитивными процессами.

Особую роль играют способности к изучению иностранных языков, которые рассматриваются в лингвистических и психолого-педагогических исследованиях с разных позиций. Это объясняется двойственностью самого предмета анализа – языка. Некоторые ученые указывают на то, что языковая способность относится к области лингвистики, а языковая активность – к области психологии. Лингвистика изучает язык как знаковую систему, психология – как речевой процесс. Оба подхода представляются одинаково важными. Как отмечал Б. В. Беляев в своей работе, иностранный язык как предмет обучения, представляет собой явление, теснейшим образом связанное с мыслительной деятельностью человека. При обучении иностранному языку главная суть процесса как раз и заключается в некотором видоизменении самого мышления. Именно в этом Б. В. Беляев видел качественно коренное отличие иностранного языка как учебного предмета по сравнению с другими предметами. При изучении других учебных предметов преподаватель добивается знаний в определенном объеме, усвоение которых не требует каких-либо изменений в области мышления, в то время как, обучая иностранному языку, преподаватель добивается мышления на изучаемом языке, потому что владение иностранным языком предполагает неразрывное единство и непосредственную связь его с мышлением. Мы согласимся с мнением Б. В. Беляева, что «процесс обучения иностранному языку сопровождается выработкой у учащихся новых психофизиологических механизмов, с помощью которых они должны несколько иначе отражать объективную действительность, то есть несколько иными языковыми средствами думать о ней» [2, 13]. Надо иметь в виду, что знание языка и практическое владение им требует различных психологических предпосылок и различных нервно-мозговых механизмов. Как правильно поясняет психолог Ю. А. Самарин «знание о том, что надо делать, и само действие имеют разные механизмы» [6, 357].

Западные исследователи, занимающиеся иноязычной подготовкой специалистов, отмечают необходимость для взрослых осознанного обучения (*meaningful learning*). Х. Д. Браун пришел к выводу, что глубокое и прочное усвоение иностранного языка требует опоры на родной язык, когда обучающиеся имеют возможность сравнивать и противопоставлять обе языковые системы, нанизывая языковые знания на тот каркас, который сложился в результате овладения родным языком. С его точки зрения, неосознанное заучивание (*rote learning*) речевых моделей и лексики иностранного языка, которое характерно для коммуникативного метода, продуктивно лишь на начальном этапе и не обеспечивает прочных знаний [8]. Практическая значимость таких выводов состоит в переосмыслении места и роли когнитивного и коммуникативного подходов в обучении иностранному языку на современном этапе. Тенденция к синтезу двух подходов, как отмечал А. А. Леонтьев [4], привела к восстановлению «легитимности» родного языка при обучении иностранному.

Анализ методических работ показал, что существует несколько попыток сочетать когнитивное основание с общепризнанным и хорошо известным в лингводидактике коммуникативным подходом к обучению. В частности, И. Л. Бим называет коммуникативно-когнитивный подход основой для обучения второму иностранному языку. Она констатирует, что, поскольку обучающиеся уже обладают опытом изучения первого иностранного языка (ИЯ 1), овладение вторым языком (ИЯ 2) осуществляется ими более сознательно, они склонны сравнивать как отдельные языковые явления ИЯ1 и ИЯ2, так и организацию процесса обучения второму иностранному языку, у них больше развита рефлексия. При этом когнитивный аспект должен быть подчинен коммуникативному, но вместе с тем должен проявляться там, где для этого есть основание: где надо найти какие-либо аналогии, облегчающие усвоение, или наоборот, выявить различия, чтобы избежать уподобления (интерференции) [3, 18 – 19].

Подобной точки зрения на когнитивный подход к обучению иностранному языку придерживается известный ученый Н. В. Барышников. По мнению автора, идея когнитивности обучения второму иностранному языку заключается в том, что «обучающиеся овладевают основными видами коммуникативной деятельности на сознательной основе через сравнение, анализ, изучение аутентичных текстовых материалов и др., одновременно развиваясь как лингвистически интересные личности» [1, 29]. Автор выделяет следующие положения, в которых проявляется когнитивно-коммуникативный характер обучения второму иностранному языку: 1) учет в обучении сходств и различий языков, составляющих тригlossию; 2) учет психофизиологических особенностей обучающихся; 3) опора на лингвистический опыт обучающихся [1, 31].

Очевидно, учет родного языка является неотъемлемой частью большинства принятых сегодня методик обучения иностранному языку. При этом использование родного языка в лингвообразовательном процессе должно носить осознанный и целенаправленный характер и быть ограничено определенным количеством ситуаций, где он не только не мешает, но и способствует оптимизации учебного процесса. Например, использование родного языка при объяснении особенностей артикуляции отдельных звуков иностранного языка, отсутствующих в родном языке, (формирование звукопроизводительных навыков на начальном этапе). Усвоение иноязычной лексики в сравнении с родным языком позволяет уточнить объем значений данного слова и сократить путь усвоения лексических единиц, обеспечить их более глубокое и прочное усвоение; на этапе презентации нового грамматического материала, когда нужно более полно и точно раскрыть значение новой грамматической конструкции, обратить внимание на ее особенности и формы, продемонстрировать употребление в речи; при объяснении материала лингвокультурологического характера для снятия трудности в понимании особенностей мышления и мировосприятия представителей другой культуры; а также, ко-

гда не работают беспереvodные приемы семантизации иноязычных слов, в этой ситуации используется перевод одним-двумя словами.

Таким образом, практика обучения иностранному языку студентов технических вузов показывает, что опора на родной язык, сравнение и противопоставление его с изучаемым языком является неотъемлемой частью познания и усвоения иностранного языка. Такой подход позволяет облегчить процесс обучения, используя уже имеющийся у обучающихся лингвистический опыт, приобретенный ими при овладении родным языком. Умелое сочетание когнитивного и коммуникативного подходов позволяет избежать отрицательного влияния интерференции языков. Для обучения студентов технических специальностей необходим синтез когнитивного и коммуникативного подходов с опорой на особенности их латеральной организации мозга и особенностей профессионального мышления. Для данной категории обучающихся очень важно осознанное усвоение языковой системы, усвоение матрицы языковых явлений, знание алгоритмов для выбора языковых средств.

Литература

1. Барышников, Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранному языку / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – М. : Титул, 2001. – 48 с.
4. Леонтьев, А. А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время? // А. А. Леонтьев / Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 22 – 23.
5. Рюмина, Н. А. Формирование иноязычной лингвистической компетенции на основе взаимодействия родного и иностранного языков / Н. А. Рюмина, Е. Б. Ястребова // Лингводидактические аспекты непрерывного образования. Вестник МГЛУ. Вып. 492. Серия Лингводидактика. М. : МГЛУ, 2004. – С. 65 – 74.
6. Самарин, Ю. А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Ю. А. Самарин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
7. Уварова, Н. Л. Профессиональное лингвообразование в высшей школе: монография / Н. Л. Уварова. – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2011. – 296 с.
8. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching / H. D. Brown. – New-York: Press Publishers, 1994. – 300 p.

E. I. Cherkashina

SAEI HE “Moscow City Pedagogical University”, Moscow
e-mail: elena_chere@inbox.ru

The place of native language in the development of linguo-professional competence of technical higher schools students

Key words: professional linguistic education, approach, native language, foreign language, technical higher school.

The article considers specific features of teaching a foreign language to students of technical major, the role of native language is defined for the process of acquiring a foreign language by students of this area, a combination of cognitive and communicative approaches is suggested for effective communication activity on the cognitive basis.

The Extension of Students' Potential Vocabulary on the Basis of English Polysemantic Lexemes

Key words: derivability, language guess, lexeme, polysemy, potential vocabulary.

The importance of mastering language guess; the existence of two types of derivability: intralingual and interlingual; pedagogical principles of working out a potential vocabulary; the ways of using contextual analysis; the algorithm to find out an unknown meaning.

One of the practical aims of teaching of a foreign language is reading teaching. Experience has shown that the main students' difficulty in the process of reading texts represents unknown lexical units. The work on the extension of a potential vocabulary ensures students' readiness not only for speech communication, but also for language self-education which is achieved thanks to the mastery of methods and techniques of a direct understanding of a text on condition that there is lack of language means.

The following research methods were applied: literature review on the subject and its critical analysis (works of E. I. Passov, H. E. Palmer, N. D. Galskova, N. I. Gez, E. I. Solovova, F. A. Litvin, etc.), teaching observation in VSU, scientific analysis of English training.

The research in question was conducted in 6–9 forms including 50 pupils in total at Vitebsk school № 45 and among 5-year students of a philological faculty at VSU (20 students all in all). Such methods as semantic, contextual and contrastive-comparative analyses were applied.

The given study is the result of the teaching experiment. It was held at 3 stages:

1. A preparatory phase. While teaching students at school, we paid their attention to the ways of defining unknown word meanings via specific intralingual (within the English language) and interlingual (combining the possibilities of a native language and the English) means except for traditional dictionary word-for-word translation. Regarding meaningful English morphemic structure, we have explained the interconnection between word morphemes and word meanings, e.g. the prefix '*pre-* (*npe, npu*)' indicates '*precedence* (*предшествование*),' the suffix '*-less* (*без*)' points out '*the absence of a certain* There were introduced all the means of language guess: 1) conversion (*work – to work; a fly – to fly; a match – to match; a look – to look*);

2) word formation elements (*use – useful – usefulness – useless – uselessness*);

3) international lexemes (*atom; telephone; television; autobus; cousin*);

4) compound words (*timetable; pencil-box; school-bag; house-keeper; traffic lights*).

Conversion is considered as the most productive means of word-formation in modern English. One should well aware of the fact that only thorough study of grammatical forms and syntactical analysis of a new lexeme define whether this or that word is a converted one.

Furthermore, the English language is quite rich in meaningful affixes. Lecturers should teach all these formation paradigms since primary period of studying.

There estimated many international lexemes. Mostly these words are of Greek or Latin origin and are quite widely used in numerous scientific fields. However, these lexical units shouldn't be mixed up with the so-called 'interpreter's false friends.' One should learn a list of the words which can't be semantized via language guess (e.g. *complexion, cottage, conductor, comma, Caucasian, etc.*).

The percentage of compound words in English is much bigger than those in Russian. Teachers can explain that there is a rule of a left attribute. This very rule works quite often in many compound words (e.g. *season sport, well-bred, living-room, high-school*).

Then necessary 60 contexts were sorted out and unstudied vocabulary units were highlighted for the upcoming experiment.

2. An experimental phase. Each student at school and university was given one context and was to decide what meanings the underlined word could have and what indicators helped them to define its sense.

3. A summary. After finishing the above-mentioned research work, we have acquired a strategy to teach potential vocabulary. Firstly, let us introduce the term 'potential vocabulary.' From a methodological point of view, all unknown words in a text can be divided into two groups: 1) the words which a reader can guess with the help of a dictionary; 2) the words which meanings one can guess on the basis of a context or thanks to the internal linguistic possibilities. It is the second group which belongs to the sources of the vocabulary extension and has a peculiar 'potential.' A potential vocabulary is considered as such affixal derivatives, compound and polysemantic words, converted formations and cognate words which students haven't come across yet, but can be perceived by them if they are taught to find out these very word meanings using certain techniques [1, 47].

From a methodological point of view, all unknown words in a text can be divided into two groups: 1) the words which a reader can guess with the help of a dictionary; 2) the words which meanings one can guess on the basis of a context or thanks to the internal linguistic possibilities of the most unfamiliar word. It is these words which belong to the second group are the sources of the extension of vocabulary and have peculiar 'potential.'

A potential vocabulary is considered as such affixal derivatives, compound and polysemantic words, converted formations and cognate words which students haven't come across yet, but can be perceived by them if they are taught to find out these very word meanings using certain techniques [1, 47].

A linguistic basis for including unlearned meanings of polysemantic words into a potential vocabulary is their motivation which serves as the background of their derivability. The character of unlearned derivability of polysemantic word shades of meanings is distinct. Some shades of meanings are closely connected with a learned meaning, some are less closely connected, and others are connected indirectly, that is with the help of an image (an imaginative or imaginative-logical derivability). Some unlearned meanings coincide completely with the corresponding meanings in one's native language, some unlearned meanings have a partial coincidence, and others don't have a corresponding meaning in one's mother tongue. All these factors determine different levels of difficulty in unlearned meaning semantization of polysemantic words which should be taken into account during the educational process.

Experience has shown that unlearned meanings of the first level of difficulty in comprehension are clear to students and don't require lecturer's explanations. Thus, forming potential vocabulary begins with the introduction of one of the polysemantic word meaning.

Teaching comprehension of polysemantic word unlearned meanings of the second level of difficulty is conducted on the basis of exercises with an intralingual and interlingual derivability in order to present these very supports which represent the basis for deduction of indispensable meanings. Doing exercises which require the deduction of polysemantic unit unlearned meanings, including in word combinations, students learn to use supports in a studied foreign language, for instance, *to learn English (to study the English language; учить английский язык)*, *to learn to skate (to acquire the skill of skating; учиться кататься на коньках)*, *to learn the news (to find out the news; узнать новости)*. A lecturer alongside with his students correlates a known meaning with an unknown one and reminds that they have already learned figurative meanings in their mother tongue. Students fulfill the other points of the exercise on their own under lecturer's control.

Starting the work with unlearned word meanings with an intralingual derivability, a lecturer points out the interconnection of polysemantic word different meanings, for example,

a familiar to students polysemantic word 'great' has the following shades of meanings: 'big (большой),' 'well-known, famous (известный),' 'colossal (колоссальный),' 'elevated (возвышенный),' 'noble (благородный),' 'remarkable (выдающийся),' 'magnificent (великолепный).' But all the aforementioned lexemes have a united indication, that is 'grandeur.'

While taking up the comprehension of unlearned polysemantic word meanings which have an interlingual derivability a lecturer pays his attention to a full or partial coincidence of shades of meanings of corresponding words in a native language and foreign language. The work on such lexical units should be started with fully coinciding shades of meanings, then should be proceeded with partially coinciding ones, drawing necessary parallels at the same time.

The next lecturer's task is teaching unlearned shades of meanings comprehension which has an imaginative or imaginative-logical derivability. The comprehension of such words can be only carried out with the help of an inner structure of a word or a context and requires the awareness of the main types of transfer. A lecturer takes students' notice of the fact that all languages have words which can be used in their direct and figurative meanings.

An image often constitutes the basis for the transfer. This image, in some way or another, is connected with word direct meaning, e.g. the word 'mouth' which is familiar to students in the meaning of 'рот.' It is also used in other cases in its figurative meanings and means other notions, although they are explained via its direct meaning: 'a mouth of the river,' 'a mouth of the volcano.' All these meanings possess the image of 'opening' as their basis.

It should be noted as well that there are some extralingual hints in teaching materials themselves. As one of the vividest examples, we can point out different tables, schemes, diagrams, etc. included in textbooks or other written sources. While watching a video, one is able to perceive all the scenery and characters, which make his impression brighter, and consequently, the apprehension is more profound.

The semantization is often the result of a heuristic search and acquires the character of a contextual guess regardless of the connection of an unlearned meaning with a learned meaning. The semantization of such lexical units is possible only within a context. A lecturer should work out such an algorithm among his students to ensure a purposeful search of an unlearned meaning of a basic lexical unit. This procedure is promoted with examples and instructions which define the succession of cognitive acts to get unlearned meaning semantizations: a) read a sentence (text), try to understand its main idea / its gist; b) define whether a familiar underlined word in a sentence with its meaning matches the given sense (the correlation of the semantization result of a given word with its context and the elicitation of mismatch of its meaning and its context); c) reconsider a known meaning in such a way to match its context and at the same time it were semantically connected with an unknown one (the elicitation of a new meaning which matches the given context) [2, 110].

Therefore, the proposed teaching method enables to form students' skills of unstudied vocabulary semantization. It represents an effective way of broadening vocabulary and contributes to more efficient teaching of a direct English reading excluding the translation into students' native language. Such conscious language perception will lead to the improvement of all the aspects of linguistic competence (communicative, writing, listening, and reading) on condition that there is a lack of language means. Such comprehension systematizes knowledge thanks to the parallels between grammemes and its content (lexemes), a whole textual consideration (context), as well as proper and figurative word meanings.

Литература

- 1 Berman, J. Teaching Method of the English Language / J. Berman. – М., 1970. – 139 p.

Источники

- 1 Shapkina, A. The Development of a Direct Comprehension Reading Skills: A Handbook for Teachers / A. Shapkina, V. Semiryak. – Kiev, 1987. – 96 p.

РАЗДЕЛ III. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ПОЛЕ АКТУАЛИЗАЦИИ СВОЙСТВ РОДНОГО ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

УДК 82.091(470+73)

Н. С. Алексеева
Харьковский национальный педагогический университет
имени Г. С. Сковороды
e-mail: ninaalekseyeva@mail.ru

Трансформации библейской образности в романах М. Булгакова «Мастер и Маргарита» и У. Фолкнера «Притча»

Ключевые слова: мотивно-образная система, библейские трансформации, архетип, бинарная оппозиция, характеристика персонажа.

В статье рассматриваются интерпретации библейской образности в романах М. Булгакова «Мастер Маргарита» и У. Фолкнера «Притча» в контексте бинарных оппозиций «статика / динамика», «интеллект / интуиция». Показано, что именно интуитивные персонажи художественного мира этих произведений являются носителями истины.

Обращение к Священному писанию всегда было распространенным явлением в искусстве, и этот никогда не угасающий интерес к Библии выразился в стремлении не только отразить оригинал фактически, но и сместить акценты, трансформировать его пафос, мотивно-образную систему и другие художественные элементы с целью придания нового звучания классическому источнику. К Библии, в частности, к сюжету Христа, обращались многие известные писатели XX столетия, такие как А. Мережковский, П. Ренан, К. Льюис, П. Пастернак, П. Лагерквист, Б. Пастернак, У. Голдинг, А. Платонов и другие.

Существует ряд причин, по которым в прошлом столетии стала актуальной идея переосмысления канонических текстов. Одной из них, на наш взгляд, можно считать всеобъемлющую тенденцию к ремифологизации в искусстве, предполагающей смещение акцентов с одного художественного явления на другой. Эта тенденция функционирует в рамках поэтики модернизма, где миф полифункционален и дает возможности множественной интерпретации.

Следующая причина связана с тем, что к XX веку история христианства накопила не столько позитивный, сколько негативный опыт. Крестовые походы, инквизиция, церковные распри отдалили от человека исходные христианские ценности, покрыли их «хрестоматийным гляncем», превратив живую, динамическую религию, каким представляется учение Христа, в статическую (Бергсон). Новые интерпретации Евангелия, судя по всему, имели своей целью приблизить христианство к человеку, сделать его концепции доступными и понятными современникам. Такие «собственные» Евангелия создали М. Булгаков, У. Голдинг, Б. Пастернак и У. Фолкнер.

Фолкнер и Булгаков использовали в своих романах Священное Писание в качестве архетипического источника. Уже фронтальное прочтение «Притчи» дает читателю четкие ассоциации с Евангелием. Прежде всего, обращает на себя внимание временная организация текста, рамки, ограничивающие описываемые события. Как у Булгакова, так и у Фолкнера, действие привязано к Страстной неделе. В «Мастере и Маргарите» Иешуа арестован в среду, в тот же день Берлиоз встречается с Воландом. В пятницу

казнен Иешуа, а в субботу Мастер и Маргарита получают свой вечный приют, а Пилат, наконец, освобожден от мучений в вечной пустоте. В «Притче» в среду арестован Капрал и его двенадцать учеников, с пятницу Капрал казнен, а в воскресенье его тело исчезает из могилы. Все, что происходит после этих событий, описано Булгаковым в «Эпilogue», а у Фолкнера в заключительной главе «Завтра», имеющий символический смысл.

Ключевыми образами (после Пилата и Маршала) являются булгаковский Иешуа и фолкнеровский Капрал, соотносимые с образом библейского Иисуса Христа. В интерпретации Булгакова Иешуа лишен черт, которые могли бы его ассоциировать с Мессией, нет таких атрибутов, как осел, мантия, терновый венец, нет чудес и феномена воскресения. Нигде не сказано, что Иешуа распят на кресте. Иешуа лишен божественной ауры, у него только один ученик – Левий Матвей. Факты, которые соответствуют Евангелию, – это то, что действие происходит в Иерусалиме (Ершалаиме), а человек, от которого зависит судьба пленника, – Понтий Пилат. Время казни приходится на предпасхальный период. Иешуа, как и Иисус, убит предателем Иудой. Булгаков, таким образом, создает апокрифическое Евангелие, ставя под сомнение официальную доктрину христианства. Этот феномен булгаковского мировоззрения неоднократно отмечался критикой.

Фолкнер в своем романе проводит больше конкретных параллелей с Писанием, чем Булгаков. Так, Капрал рожден, как и библейский Иисус, в конюшне. Он казнен в возрасте тридцати трех лет. «Свита» Капрала Стефана состоит из двенадцати человек, один из которых – Полчек – впоследствии предаст его, подобно Иуде, предавшего Христа из-за денег. Подобно тому, как Дьявол искушал Христа в пустыне богатством и властью, Маршал искушает Капрала, предлагая ему неограниченную светскую власть. Иисус распят между двумя разбойниками, Капрал казнен в компании двух предателей. Колочая проволока на голове Капрала коррелирует с терновым венцом Христа. Тело Капрала таинственным образом исчезает из могилы, что соотносит этот эпизод с исчезновением тела Иисуса из гробницы. Как Мария Магдалина, бывшая грешница, становится последователем Христа, так и проститутка из Марселя является невестой Капрала. Здесь, видимо, Фолкнером обыгрывается версия, которую сейчас не исключают исследователи и интерпретаторы Священного писания о том, что Мария Магдалина была возлюбленной Иисуса. Имена сводных сестер Капрала Мария и Марфа совпадают с именами воскресшего Христом Лазаря. Вестовой, вначале недоверчиво относившийся к идее Капрала покончить с войной, впоследствии становится его преданным последователем. Это напоминает историю апостола Павла, который, как истинный римлянин, вначале был враждебен Иисусу, а затем был обезглавлен за преданность его учению.

Капрал, как и Иешуа, лишен божественной ауры. При этом Капрал, в отличие от идеалиста Иешуа, человек приземленный и даже грубый. Капрал также, в отличие от Иешуа, не проповедует – его воздействие на людей в основном мистическое. Капрал схвачен за подстрекательство к мятежу, в то время как Иешуа заверяет Пилата, что «никогда не собирался разрушать здание храма и никого не подговаривал на это бессмысленное действие» [7, 399]. Капрал беседует не с Пилатом, а со своим отцом – Маршалом, хотя образ Маршала и перекликается с образом библейского Пилата. Исследователь творчества Фолкнера Ф. Пастор уверен, что «Притча» явно не предполагает версию аллегорического изображения Страстей господних: «... Фолкнер выходит за пределы аллегории. <...> Капрал явно не Иисус Христос» [6, 144]. Так, например, старый негр советует связному только посмотреть на Капрала, чтобы понять, кто он:

«... Тебе незачем понимать. Пойди и посмотри на него.

– На него? Значит, теперь это всего один?

– А прежде разве был не один? <...> Разве мало было одного, дабы возвестить нам то же самое две тысячи лет назад, что нам нужно лишь сказать «хватит»... Пусть больше не будет убитых, искалеченных или пропавших без вести...» [8].

Связной в разговоре со священником иронически замечает, что задача Капрала труднее по сравнению с задачей Христа, поскольку «его [Капрала] прототип сталкивался лишь с естественным человеческим стремлением ко злу; он же сталкивается со всей медно-красной неприступностью генерального штаба» [8]. Во время так называемой «Тайной вечери» – ужина перед пленением Капрала – его люди упоминают библейского Христа: «Христос отпустит нам наши грехи» [8].

Остановимся на данных персонажах подробнее, оговорив ракурс рассмотрения. Представляется целесообразным при сопоставлении воспользоваться положениями теории А. Бергсона, изложенными в его труде «Два источника морали и религии» [1]. Бергсон противопоставляет два типа общественного устройства. Одно общество обладает чертами закрытости, оно стремится к самосохранению, применяя авторитарные методы, включая все виды насилия. Второй тип общества – общество открытое, «воплощенное в великих личностях – моральных героях, христианских мистиках и т. п. Бергсон связывает с ними два типа морали и религии – статический и динамический. Возможность дальнейшего прогресса человеческого общества Бергсон видит лишь в открытом обществе, в динамической морали, выделяя в качестве главных принципов любовь к человечеству, дух простоты, отказ от искусственных потребностей, вызванных преимущественным развитием тела у ущерб его духовной культуре» [2].

Для нашего исследования значимы бергсоновские оппозиции статической и динамической религий, закрытого и открытого обществ, интуитивизма и интеллекта. Ф. Пастор в своем исследовании художественного мира «Притчи» использовал теорию Бергсона, мы же будем пользоваться положениями этой теории для анализа библейских проекций образов «Мастера и Маргариты» и сравнения персонажей Фолкнера и Булгакова.

Фолкнеровский Капрал прост и немногословен. Для него характерна некоторая внешняя отрешенность от происходящего. Впервые он появляется в эпизоде, когда арестованных мятежников везут по городской площади:

«... Он стоял впереди, положив руки на верхнюю планку так, что была видна цепь <...> и капральские нашивки на рукаве, с чуждым лицом, лицом крестьянина-горца <...>, и глядел на бегущее мимо море глаз, зияющих ртов и грозящих кулаков так же пристально, как и прочие двенадцать, но безучастно – лишь с любопытством, внимательно и спокойно...» [8]. Далее Фолкнер отмечает то главное, что определяет уникальность Капрала (последний такой, по словам одного из персонажей, был две тысячи лет тому назад), – его интуицию и способность постижения истины: «...В его лице было еще и то, чего не было у остальных: постижение, понимание без всяких следов сочувствия, словно он заранее предвидел без порицания и жалости тот шум, что поднимался при появлении грузовика и несся под ним...» [8].

Подобная отрешенность присутствует у Капрала, когда тот стоит у тюремного окна и наблюдает за рокошующей внизу толпой: «... Он выглядел как человек, наблюдавший с интересом, не с удивлением, не с тревогой пантомиму катаклизма» [8].

Булгаковский Иешуа, как и Капрал, человек мирской. Он приходит в Ершалаим пешком (не въезжает на осле), сопровождает его один Левий Матвей, его никто не приветствует. Одет Иешуа в старый разорванный хитон. Он, в отличие от спокойного Капрала, смотрит на Пилата с тревожным любопытством, и, в отличие от Капрала, выглядит слабым и уязвимым. Но при всех различиях есть нечто существенное, присущее обоим: они оба обладают мистической силой воздействия на людей. Речь Капрала, в отличие от Иешуа, фрагментарна и мало информативна. Однако само его присутствие влияет на окружающих и обладает силой убеждения. Здесь напрашивается следующая аналогия: в английском языке есть выражение «*fleet in being*». Это флот, не принимающий участия в военных действиях, но своим существованием наводящий страх на врагов. Рассказывая связному о миссии Капрала и его людей, старый швейцар отмечает это сверхъестественное качество влиять на окружающих одним своим присутствием:

« – Сходи и послушай их, – сказал старый швейцар – ты говоришь по-иностранному, ты их поймешь.

– Вы же сами сказали, что девятеро, которые должны были говорить по-французски, не говорили ничего, а остальные четверо не могут сказать ни слова.

–Им незачем говорить, –сказал старый швейцар. –А тебе незачем понимать. Пойди и просто посмотри» [8].

Знаковым эпизодом, иллюстрирующим это мистическое свойство Капрала, является суицид священника, исповедующего Капрала перед смертью. После их краткой беседы священнику открывается тот факт, что жил он неправильно, что жизнь его зашла в тупик, и он не в состоянии более такую жизнь вести. В сущности, все события «Притчи» являются результатом воздействия Капрала.

Иешуа воздействует не только словами, но, как и Капрал, своими необычными способностями влиять не окружающих. Утопические рассуждения Иешуа о том, что рухнет храм старой веры, и что злых людей на свете нет, интересны и новы для Пилата. Но значительно в большей степени Пилат впечатлен пронизательностью Иешуа и его способностью исцелять: он снимает головную боль прокуратора. Подобно тому, как Капрал инициирует развитие событий в «Притче», так и пленение Иешуа является стартовым моментом для развития основной темы «Мастера и Маргариты» – темы Пилата. Иешуа и Капрал –персонажи интуитивные, им дано постичь суть вещей благодаря внутреннему видению и мистицизму. Согласно А. Бергсону, настоящий мистицизм –это не эскапизм, не уход от ситуации, а активная позиция. Здесь человек представляет себя в жизненном порыве (*elan vital*), в частности, в любви к человеку [1].

Динамические персонажи Иешуа и Капрала ведут динамический, подвижный образ жизни. Иешуа странствует и философствует, поэтому его и назвали бродячим философом. Иешуа, как утверждает А. Кеба, –это абсолютный герой пути. В образе Иешуа воплощена «идея движения как вечного поиска истины, как реализация самой сущности жизни, заключенная в бесконечном развитии» [3, 128]. Капрал также обладает воистину мистической способностью перемещаться, –о нем говорят, что он свободно переходит границы воюющих армий, двигаясь по «ничьей земле». Оба персонажа становятся глашатаями «динамической» религии.

Интуитивным героям Иешуа и Капралу противопоставлены их интеллектуальные оппоненты –Пилат и Маршал. По характеру, темпераменту и привычкам эти персонажи, безусловно, разнятся. Пилат умен, но при этом эмоционален и реактивен, и это одна из «реалистических» причин его гемикрании. Он бурно реагирует на происходящее, его способность к рефлексии не дает ему покоя ни в реальном мире, ни между мирами, в Пустоте. Маршал, наоборот, бесстрастен и рационален. При первом же появлении Маршала в универсуме Фолкнера сразу подчеркивается его интеллект: «... хрупкий седой человек с мудрым пронизательным и скептическим лицом, уже не верящий ни во что, кроме своего разочарования, своего ума и своей безграничной власти» [8]. «Непроницаемое лицо над звездами высшего чина», –вот еще одна характеристика Маршала. Сближает этих двух героев их интеллект, социальная роль и своего рода маска, которую оба вынуждены носить, чтобы скрыть свои истинные чувства и намерения. Маршал и Пилат –личности авторитарные. «Пилат –орудие системы или интеллекта», –замечает Д. Бетеа [5, 127]. Пилат, уполномоченный быть римским наместником в Иудее, может принять или отменить любое решение. Маршал, как и Пилат, авторитарен и имеет неограниченные полномочия, он абсолютное воплощение рациональности. Маршал руководит Объединенными вооруженными силами, в его власти «казнить или миловать».

Таким образом, Пилат и Маршал –это ярко выраженные представители интеллекта, закрытости и статики. «... Интеллект статичен, –утверждает Ф. Пастор, –он всегда в поисках неизменных структур, таких как логика и математика, он требует символов,

измерений, анализа; и в этом заключается причина, по которой интеллект не способен продуцировать что-либо абсолютно новое и творческое» [6, 58]. Это утверждение, конечно же, не означает, что интеллект бесполезен. Просто к реальным открытиям и познанию истины без интуиции прийти невозможно, факт, который подтверждает мнение А. Эйнштейна о том, что долгом ученых «является поиск тех общих элементарных законов, из которых путем чистой дедукции можно получить картину мира. К этим законам ведет не логический путь, а только основанная на проникновении в суть опыта интуиция» [4]. Эта концепция интуитивизма также согласуется с воззрениями американских трансценденталистов XIX столетия, которые утверждали первостепенную роль интуиции, а не логоса, в познании мира.

Высокоинтеллектуальный Маршал постоянно описывается в ситуациях, которые подчеркивают его статичность (малую подвижность). Молодой военный в Академии Сен-Сира, он представлен как человек, «который, казалось, не входил в ворота, а неподвижно стоял в них» (в английском языке *framed immobility*, дословный перевод – «неподвижно заключенный в рамку», и далее: «...фигура с церковного витража, по необъяснимой случайности вделанная в проломленную стену форта» [8]. В сцене обсуждения судьбы генерала Граньона, требующего расстрелять его за провал наступления, Маршал представлен сидящим неподвижно на стуле. В большинстве случаев он как будто позирует: либо стоит у окна, либо сидит в застывшей позе. Пилат, как и Маршал, является малоподвижным персонажем. Дальше крытой колоннады между крыльями дворца Ирода Великого Пилат практически не перемещается. Здесь он допрашивает Иешуа, беседует с подданными, отдает приказы. И только для вынесения приговора Иешуа прокуратор выходит «из под колоннады на заливаемую солнцем верхнюю площадь сада» [7, 409], но и это движение оставляет Пилата в пределах того же дворца.

Итак, мы рассмотрели мужские персонажи «Мастера и Маргариты» и «Притчи» в контексте бинарных оппозиций «интуиция / интеллект» и «статика / динамика». В продолжение этого исследования в таком же контексте будут рассмотрены женские образы этих романов.

Литература

1. Бергсон, А. Два источника морали и религии / А. Бергсон. – М. : Канон, 1984. – 384 с.
2. Лега, В. П. Современная западная философия [Электронный ресурс] / Лега, В. П. // История философии. – Режим доступа : <http://intencia.ru/Pages-view-638.html>. – Дата доступа : 02.03.2017.
3. Кеба, А. В. Мифологема пути в романах «Мастер и Маргарита» М. Булгакова и, А. Платонова «Чевенгур» / А. В. Кеба // Питання літературознавства : науковий збірник. – Чернівці, 2003. – Вип. 9 (66) – 6 – 16.
4. Эйнштейн, А. Как изменить мир к лучшему. [Электронный ресурс] / А. Эйнштейн. – Режим доступа : <https://books.google.com.ua>. – Дата доступа : 07.06.2017.
5. Bethea, D. M. History as Hippodrome: The Apocalyptic Horse and Rider in *The Master and Margarita* / David, M. Bethea // *The Master and Margarita. A Critical Companion*. – Evanston, Ill. : NUP, 1996. – p. 122 – 142.
6. Pastore, Ph. Ed. The Structure and Meaning of William Faulkner's *A Fable*. A dissertation presented to the Graduate council of the University of Florida in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy [Electronic source] / Ph. Ed. Pastore. – University of Florida, 1969.–285p. – Available from : <http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/00/09/77/72/00001/structuremeaning00pastrich.pdf>. – Дата доступа : 12.10.2014.

Источники

7. Булгаков, М. Мастер и Маргарита / М. Булгаков // М. Булгаков. Романы. – М. : Современник, 1989. – 383 – 749.
8. Фолкнер, У. Притча. [Электронный ресурс]. Режим доступа : thelib.ru/books/folkner_uilyam/pritcha-read.html. – access : 03.05.2011.

N. S. Aleksieieva
Kharkov National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda
e-mail: ninaalekseyeva@mail.ru

**Biblical Transformations in the Novels “The Master and Margarita”
by M. Bulgakov and “A Fable” by W. Faulkner**

Key words: motive and imagery system, biblical transformations, archetype, binary opposition, characterization.

The article focuses on the interpretations of Biblical imagery in the novels “The Master and Margarita” by M. Bulgakov and “A Fable” by W. Faulkner in the context of the binary oppositions of “statics / dynamics” and “intellect / intuition”. The research shows that it is the intuitive characters that are privy to the universal truth.

УДК 801.81

Т. П. Беценко
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка
e-mail: tpb2016@ukr.net

Естетика рідного слова

Ключевые слова: эстетика языка, родной язык, эмоциональность речи, экспрессивность языка, оценочность языковых единиц (высказываний).

В статье предложено определение понятий эстетика языка, эстетика родного слова, а также сделано попытку очертить эмоциональность, оценочность, экспрессивность языковых единиц как признаков их эстетичности; проанализировать возможности родного слова в генерировании эмоциональности мысли, в создании экспрессии высказывания.

Мова – категорія естетична. Якщо естетика – наука про мистецтво, про форми прекрасного в художній творчості, у природі та суспільстві; краса, художність чогонебудь, то мова – засіб реалізації естетичного сприйняття дійсності, засіб естетичного впливу, засіб естетичного кодування світу з допомогою різнорівневих одиниць. Мова в своїй сутності – естетична реакція на дійсність. Це переконливо засвідчують народні найменування рослин: у ботанічних номінаціях відчутною є оцінка, емоції, почуття мовлян: *любисток, материнка, мати-й-мачуха, дурман, болиголов, зозуліні черевички, люби-мене, братки, невісточка, молодило, жаб'ячі огірочки.*

Очевидно, що багато слів у мові позначенні емоційно-оцінним відтінком (*краса, потворність, миловидний, дбайливий, старанний, ніжність, занедбаний, страхіття, буря, врода, цнотливий, сваритися, шкапа, варварство, герой, подвиг, гугнявити, гармидер, хаос, соборність, храм, святий, святість, по-святковому та ін.*).

Мета статті – з'ясувати можливості рідного слова у генеруванні емоційності думки, у створенні експресії висловлення, у формуванні чуттєвості (почуттєвості) слововираження.

Виклад основного матеріалу.

Естетика рідної мови – властивість різнорівневих мовних структур викликати у мовців (у рідномовному чи нерідномовному середовищі, у процесі сприйняття рідномовного матеріалу, у ході пізнання змісту рідномовних одиниць) адекватні, відповідно до національно сформованої традиції, емоції та почуття, створювати естетично довершені висловлення згідно з канонами етномови, формувати настроєвість,

продукувати почуттєвість. Наприклад, в українській мовній культурі за словами *гадюка, гадина, змія, зміюка, кобра* тощо закріплено негативну емоційність; їх уживання – суто регламентоване. Натомість у китайській культурі змія – ознака мудрості.

Поняття естетики мови, естетики слова, естетики мовних одиниць хоч і не нове, проте не визначене повною мірою, не описане і не окреслене у змістовому плані. Воно часто (у ріднокультурному середовищі) розуміється інтуїтивно, аніж піддається поясненню.

Естетика слова, мови – це краса думки, поезія (поетика) слова, виразу, ліричність висловлення, художньо-образна окраса змісту, його довершеність і витонченість, простота і величність, мудрість і багатозначність, оригінальність конструювання фрази.

Естетика мови – форми прекрасного в художній творчості, реалізовані з допомогою рідної мови; краса, художність фрази (і окремого слова). Чи можуть бути кваліфіковані в українській мовно-національній свідомості як неестетичні так слова: *ліля, леліяти, лелійний, легіт, лагідний, кохання, любий, милий, миленький, милесенький, дитя, дитячко, дитинонька, калиненька, дівчиненька* (естетика позитивності) та *гидкий, бридкий, лють, ненависть, крик, вітрище, ганьба, зрада, скажений* (естетика негативного плану). За деякими поняттями чітко закріплена емоційна оцінка: в українських народних казках, наприклад, *лисиця* – позначення хитрості, підступності, *заєць* – полохливості, *вовк* – хижості. У повсякденні чимало понять окреслені емоційно-оцінним ореолом: наприклад – *соловей* – співучість, мелодійність, *яструб* – хижість, *голуб* – мирність, *корова* – заможність, *добробут*...

Естетичне поле рідної мови постає як потенційна властивість її різнорівневих одиниць створювати, концентрувати регламентувати максимальний обсяг емоційності; різнопланова емоційність, що співвіднесена із змістовим наповненням слова, вислову; сукупність одиниць мови, орієнтованих на досягнення емоційно-експресивного, виразового ефекту. Скажімо, такі найменування реалій, як *весілля, молода, наречений, коровай, кохання, свататися, співанки; війна, смерть, загибель* виразно фіксують емоційний зміст. Використання відповідних одиниць для найменування інших реалій – рослин (вторинна номінація) – також показник емоційно-експресивного потенціалу слова: *любець (любисток), удовів чобіт (фіалка триколірна), ужаче зілля (родовик), ужачки (півники болотяні), безсмертник, чистотіл, змієголовник, баб'ячий ум (лециця), вдовушка (свербіжниця), миколайчики, іван-та-ганна, іван-та-мар'я, іванкове зілля, медунка, любизілля, люблю-й-ненавиджу (волошка синя), вовчі ягоди, вовчі зуби, жаб'яче молоко*. Порівняйте також найменування цукерок: *«Паризька весна», «Пікова дама», «Пташине молоко», «Вечірній Київ»,* магазинів: *«Єва», «Бостон», «Ватсон», «Катюша»,* ресторанів: *«Чикаго», «Санremo»,* назви станцій метро в Києві: *«Либідська», «Берестейська», «Хрещатик», «Героїв Дніпра», «Славутич», «Лісова»...* У назвах суто побутової чи офіційної сфери часто відчутна поетика, що межує із символікою.

Естетична потужність рідної мови виявляється у її поліемоційності, у здатності виражати різноманітний спектр емоцій, у чутті мовця та спроможності сприймати ці емоції, розуміти їх, співпереживати, адекватно ідентифікувати. Наприклад, це засвідчують створені мовцями у рідномовному середовищі перифрази: *люди в білих халатах* – лікарі (рятівники), *сіячі доброго, розумного, вічного* (вчителі), *чорне золото* (цінний продукт – нафта, вугілля); евфемізми: *душа з тілом розлучається; полинати у вічність; у стані алкогольної залежності; люди з обмеженими фізичними можливостями; люди з особливими потребами; людина статечного віку*.

Естетика мови вимальовується як здатність її одиниць передавати (містити, фіксувати, концентрувати) оцінку (негативну, позитивну), повідомляти про почуття (спектр почуттів): психічні й фізичні відчуття людини; властивість відчувати, сприймати навколишнє середовище; спроможність людини уловлювати й усвідомлювати естетичні цінності. Естетика мови (її різнорівневих структур) – також емоції, що супро-

воджують оцінку певних суспільних подій, явищ; емоції, викликані душевними переживаннями; емоційна налаштованість, настроєвість; інтуїтивне розуміння, сприйняття, передчуття чого-небудь, що закодоване у слові, вислові (скажімо, найменування рослин *вовча стопа, вовча вишня, вовче личко, вовче молочко* – підказка про отруйні властивості рослини тощо).

Естетичне почуття, закладене в слові чи передане з допомогою вислову, – емоційна реакція людини на естетичні цінності; якнайвиразніше це фіксують прислів'я, приказки, фразеологізми, крилаті вислови: *аж із горла лізе; аршин у плечах; байдики бити; бути на коні; бути на сьомому небі; бджола мала, а й та працює; праця чоловіка годує, а лінь марнує*. Для людини завжди характерним є відчуття естетичної насолоди словом – навіть у повсякденному спілкуванні.

Отже, можна констатувати, що:

1) Естетика мови – **оцінка** (оцінність – властивість її одиниць); здатність одиниць усіх рівнів мови фіксувати оцінку. Оцінка – «думка, міркування про якість, характер, значення і т. ін. кого-, чого-небудь».

2) Естетика мови – **емоційність** (**емоційний** – «який виражає емоції, насичений ними; який викликає емоції»).

3) Естетика мови – почуття (**переживання** людиною свого ставлення до дійсності, до особистого й навколишнього життя; душевне переживання, почуттєвість людини).

4) Естетика мови – **виразовість** (**виразовий** – «який зовнішніми ознаками передає внутрішні якості, почуття, переживання»).

5) Естетика мови – **художність** – образність, пов'язаність з мистецтвом; (художній – «який відповідає вимогам мистецтва, має естетичні цінності»; «який стосується форми творів мистецтва, системи естетичних засобів і прийомів»; «який містить в собі елементи мистецтва, артистичності»; «який стосується сприйняття явищ мистецтва або їх створення, втілення, передавання»; «який викликається сприйняттям творів мистецтва або процесом творчості»; «художня насолода»).

Безсумнівно, рідна мова слугує засобом вираження усіх можливих відтінків думки. Поліемоційність рідного слова – її визначальна, глобальна риса. Про це доволі точно у поетичній формі сказав Іван Багрянний у поезії «Рідна мова»: *М о в о р і д н а ! / Колискова / Материнська ніжна мово! / Мово сили й простоти, – / Гей, яка ж прекрасна Ти! / Перше слово – крик любови, / Сміх і радість немовляти – / Неповторне слово “М а т и” – / Про життя найперше слово... / Друге слово – гімн величний, / Грім звитяг і клеті орлій, – / Звук “В і т ч и з н и” неповторний / І простий, і предковічний... / Ну, а третє слово – “М и л а” – / Буря крози, пісня рвїйна / І така, як пах любистку, / І така, як мрійка мрійна... / Перейшов усі світи я – / Є прекрасних мов багато, / Але п е р ш о ю, як Мати, / Серед мов одна лиш ти є. / Ти велична і проста. / Ти стара і вічно нова. / Ти могутня, р і д н а м о в о / Мово – пісня колискова. / Мова – / матері уста (І. Багрянний).*

Найтонші відтінки думки, багатоманітне змістоє наповнення властиво передавати рідномовним конструкціям. Складно охопити весь спектр емоційності, що його концентрують рідномовні одиниці: **урочистість**: *Зішло всім нам долю, Україні волю: радуйся! / Ой радуйся, земле, Син Божий народився! (Колядка), піднесення, запал, енергійність думки і почуття*: *Хутко-хутко в мене виростуть крила / І покину я позичені вітрила / Ах як це гарно і як чудово / Я відчуваю як росте сила як міцніє сила / Мене усього сила вхопила і відродила / Я народжуюсь на світ знову (Семенко Михайль, «Моє піднесення»), захоплення*: *Вгледіти щастя, зомліти, осліпнути, / Скрикнути тільки: “Мій раю!” і стратити... / Боже веселий! Чи зміг би ти вигадать / Муку ще більшу, гіршу, тяжчу?! (Олександр Олесь)...*

Рідне слово здатне схвилювати, вразити, посіяти тривогу, неспокій, сум: *Тяжко, тяжко мому серцю з сумними гадками. / Ой як тяжко, побратиме, тверд камінь глордати, / Ой ще тяжче бездольному в світі пробувати* (Маркіян Шашкевич); *Осінь похмура йде / Хмари дощі тумани / Осінь у серце веде/ Смуток нежданий / Холод суне німий / В душу вповзає мла / Осінь серпанок густий / Ти принесла/ Ради не дам собі/ В серці моїм мовчання / Спогад ридає в журбі* (Семенко Михайль, «Давнє кохання»); **ту-гу, журбу, печаль, задуму**: *Що на полі, на пісочку, / Без роси на сонці... / Тяжко жити без милого / І в своїй сторонці!* (Укр. народна пісня). Так само рідне слово може концентрувати естетику іншого негативного змісту: грубість, зневагу, презирство, осуд, лють, незадоволення.

Естетичною є інтонація рідномовного висловлення. Заспокійлива мелодика рідного слова і особлива його краса – у колисанках: *Ой на kota та воркота, / На дитину та й дрімота, / Котик буде воркотати, / Дитинька буде спати* (Укр. народна пісня). Духовна сила рідного слова мислиться у здатності плекати **пестливість, голубливість, лагідність**: *Леле, леле, лелесенько, / Засни ж, моє малесеньке. / Будеш легко, сину, спати, / Будеш здоров уставати. / Леле, леле, лелесенько, / Засни ж моє малесеньке. / А-а, а-а!* (Укр. народна колискова); **ніжність**: *Ой чий то кінь стоїть, / Що сива гривонька / Сподобалась мені / Сподобалась мені / Тая дівчинька* (Укр. нар. пісня); **задушевність**: *Гойда, гойда-гой, ніченька іде, / Діточок малих спатоньки кладе. / Під вікном тремтить вишенька мала, / В хатку проситься, бо прийшла зима* (Укр. народна пісня).

Сила рідного слова – у здатності кодувати світ; відтак постає інакомовність, що особливо властива поетичному мовленню:

Дош

*А на воді в чийсь руці
Гадюки пнуться... Сон. До дна.
Війнув, дихнув, сипнув пиона –
І заскакали горобці!..
– Тікай! – шепнуло в береги.
– Лягай... – хитнуло смолки.
Спустила хмарка на дуги
Мережані подолки (Павло Тичина).
1918*

Рідномовному контексту підвладно створювати сміх, жарт, доброзичливий гумор, іронію, сарказм: *Ой чули, чули, чули, ой чули, чули ви – / Дівча його цілує, а він їсть пироги!* (Укр. народна пісня).

Довершеність вислову, вичерпність і крилатість рідного слова концентрують народні прислів'я, приказки, афоризми – показники мовнокультурного етнодосвіду, джерела народної пам'яті, народної моралі, етики поведінки, естетики мово мислення: *Ранні пташки росу п'ють, а пізні – слізки лють; Давай нивці, то й нивка дасть; Яка пряжа, таке й полотно ляже; Любиш поганяти, люби й коня годувати; Згайнуєш на жнивах хвилину – втрапиш не одну зернину* (Українська народна творчість).

Афоризми, створені на рідномовному ґрунті, – мислителями нації – віковічні і вікопомні: у них закодовані повчання і сенс буття: *Щасливий, кому вдалося знайти щасливе життя* (Г. Сковорода); *Але щасливіший, хто вміє користуватися ним* (Г. Сковорода); *Якщо ти задоволений долею, будеш спокійний. Не той щасливий, хто бажає кращого, / А той, хто задоволений тим, чим володіє* (Г. Сковорода); *Все минає, але любов після всього остається* (Г. Сковорода); *Все минає, але не Бог і не любов* (Г. Сковорода); *Наш розум ніколи не залишається пасивним; / Він завжди любить чим-*

небудь займатися, / Якщо не матиме хорошого заняття, / Він звернеться до поганого (Г. Сковорода), / Чужому научайтесь, / Й свого не цурайтесь (Т. Шевченко).

Оригінальність фрази породжує її емоційність, отже – естетику. Особливо це помітно у поетичному слововживанні (максимально переосмисленому, метафоризованому, символічно наповненому): *Хата сміється до сонця / білими зубами бурульок, / каже: ось-ось поїм я сніг, / а сніг утікає водою (В. Голобородько).* Метафоричність, побудована на основі рідномовної думки, якою б не була вона завуальованою, химерною, сприймається звичною, природною, реальною: *Поле утомилося за літо, / лягло скиртою спочивати, / укрилося ковдрою із вовни/ кристалічних ягнят. / Відпустило у вирій / перепілок і жайворонків, / бо немає пшеничних стебел, / де б їм було де ховатись. / Могилою самому собі / даленіє (В. Голобородько).*

Рідне слово не відлякує. У ньому – потаємний зміст, закодовані думки: *«Мамо, я ж не на вік іду, / я ж іще повернуся», – / вилле молоко з глечика в ямку, / сама влізе в порожнього глечика – / так мати й віднесе доньку на базар / тією ж утопаною роками стежкою (В. Голобородько, «Зозуля при перуці»).*

Оказіональне слово, новотвори поціновувані тоді, коли створені на рідномовному ґрунті; вони викликають захоплення і подив, зачудування: *Зміяється змії рівнобіжно. / Навколить мла. Побіг експрес. / За ним я мчу безшумно гнівно / І чуда жду з брудних небес. / Ліхтарить світло. Блещуть змії. / Зникають возники у млі. / І сльозять тихо мої вії, / Бо мало місця на землі! (Семенко Михайль, «Настрій»).*

У рідній мові закодовано і зафіксовано велич всесвіту, космічне начало. Рідна мова є згустком Вищого Розуму. Картина світу, відтворена з допомогою рідного слова, – зрозуміла і природна, органічна: рідномовний континуум завжди близький: *Дивлюся, аж світає, / Край неба палає, / Соловейко в темнім гаї/ Сонце зустрічає. / Тихесенько вітер віє, / Степи, лани мріють, / Меж ярами над ставами / Вербі зеленіють. / Сади рясні похилились, / Тополі по волі / Стоять собі, мов сторожа, / Розмовляють з полем (Т. Шевченко).*

Художньо-образна картина споконвічного національного буття, збережена з допомогою мови, не може бути неестетичною: *Віють вітри, віють буйні, / Аж дерева гнуться... / Ой як болить моє серце, / А сльози не ллються! (Укр. народна пісня).* Або: *Тече вода з-під явора / Яром на долину. / Пишається над водою / Червона калина. / Пишається калинонька, / Явор молодіє, / А кругом їх верболози / Й лози зеленіють. / Тече вода із-за гаю / Та попід горою. / Хлюпоцуться качаточка / Помеж осокою. / А качечка впливає / З качуром за ними, / Ловить ряску, розмовляє / З дітками своїми. / Тече вода край города. / Вода ставом стала. / Прийшло дівча воду брати, / Брало, заспівало. / Вийшли з хати батько й мати / В садок погуляти, / Порадитись, кого б то їм / Своім зятем звати? (Т. Шевченко).*

Вага естетичного начала у етнодійсності незаперечна: ученими встановлено існування мовно-естетичних знаків національної культури (С. Я. Єрмоленко).

Енергія рідного мови – її діяльна, впливова сила, відповідно естетична енергія – емоційно-оцінна, емоційно-експресивна, психофізична потужність. Аура рідної мови – невидиме, але відчутне, сприйнятне енергетичне наповнення, що супроводжує мову; її дух, естетичний за своєю природою. Відтак естетику рідної мови пізнаємо у всьому, що може привернути увагу, схвилювати, захопити, вразити.

Отже, естетика мови – це оцінність, емоційність, експресивність, а також поетикальність (художність, образність, виразовість) її одиниць, що властиві їй потенційно і можуть бути створені з допомогою поєднання, комбінації, переосмислення, гри слів тощо. Тільки рідномовна царина здатна впливати на адекватне сприйняття думки, на її розуміння й інтерпретацію.

Література

1. Беценко, Т. Світ поетичного слова, В. Голобородька-сюрреаліста / Тетяна Беценко // Слово і час. – 2018. – № 6. – С. 32 – 42.
2. Єрмоленко, С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури / С. Я. Єрмоленко. – К. : Інститут української мови НАН України, 2009. – 352 с.

T. P. Betsenko

Sumy State Pedagogical University named after A. Makarenko
tpb2016@ukr.net

Aesthetics of the Native Word

Key words: language aesthetics, native language, speech emotionality, expressiveness of language, assessment of language units (statements).

*In the article the definitions of the concepts **aesthetics of the language, aesthetics of the native word** are proposed. An attempt is made to delineate emotionality, appraisal, expressiveness of language units as signs of their aesthetics; to analyze the possibilities of the native word in generating emotional thoughts, in creating the expression of a statement.*

УДК 811.111:811.161.2-81'42

I. А. Блинова

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова
e-mail: ira77blynova@gmail.com

Прагматична пресупозиція як запорука ефективної міжкультурної комунікації (на матеріалі художніх творів)

Ключові слова: дискурс, лінгвістична прагматика, ментальна реальність, пресупозиція, комічне.

*Стаття присвячена дослідженню ролі прагматичної пресупозиції як запоруки ефективної міжкультурної комунікації на матеріалі англо- й україномовних художніх творів. Надано визначення поняття **дискурсу** в межах лінгвістичної прагматики; охарактеризовані його складові. Проаналізовані типові приклади врахування комунікантами макро- та мікропресупозицій, необхідних для розуміння дискурсу і для обопільної успішної взаємодії. Виявлено особливості накладання пресупозиції на систему мовних знаків тексту, що відгукується розумінням адресата смислу дискурсу як нейтрального, драматичного/трагічного і комічного.*

Завдяки розвитку лінгвістичної прагматики термін «дискурс» виявився повною мірою затребуваним у мовознавстві з 70–80-их років ХХ століття і надалі сприяв «еволюції» дискурсивного аналізу, що передбачив подальше різноаспектне вивчення особливостей використання й функціонування мовних одиниць різних рівнів у процесі комунікації, спрямованої на обопільну успішну взаємодію суб'єктів спілкування (адресанта й адресата) за умови правильної інтерпретації слухачем комунікативного наміру мовця із залученням моделювання когнітивних структур (фреймів взаємодії, стратегічних програм тощо), що забезпечують ефективність дискурсу [6, 501; 9, 287].

Матеріал і методи. Матеріалом дослідження слугують, по-перше, **англомовні** твори малих форм найяскравіших представників літератури другої половини ХХ – початку ХХІ ст.: *Раймонда Карвера* (1938–1988), що входять до збірки оповідань «Зібрані оповідання» (“Collected Stories”), *Мюріел Спарк* (1918–2006), що входять до збірки оповідань «На публіку. Оповідання» (“The Public Image. Stories”), *Роальда Даля* (1916–

1990), що входять до збірки оповідань «Зібрані короткі оповідання» (“The Collected Short Stories”); та, по-друге, *україномовні* твори малих форм, що входять до збірки оповідань «Львів. Смаколики. Різдво» сучасних українських авторів (Д. Корній, А. Рогашко, Н. Нікалео, С. Горбань та ін.) та приклади з україномовних художніх творів (М. Зарудного, Є. Гуцало, З. Мороза, О. Ковіньки та ін.), що наведені в «Словнику фразеологічних антонімів української мови» і «Фразеологічному словнику української мови». Для досягнення загальної мети дослідження використовуються контекстологічний, порівняльно-зіставний та прагматичний (як різновид дискурсивних методик) види аналізу.

Результати та їхнє обговорення. Враховуючи обраний для дослідження матеріал, поняття *дискурсу* вивчається нами у межах *лінгвістичної прагматики* – галузі мовознавства, яка вивчає мову не «саму в собі і для себе», а як засіб, що використовується людиною в комунікативній діяльності, як інструмент дії. Виступаючи механізмом мови вона вирішує такі питання: 1. Хто говорить, кому, що і навіщо; 2. Як людина буде висловлювання, і як це пов’язано із ситуацією спілкування.

У цій розвідці під *дискурсом* розуміємо письмовий текст як певну лінгвістичну знакову систему з опорою на ментальну реальність учасників художньої комунікації (автора – читача, персонажа – персонажа, автора – перекладача), зреалізований під час їхньої інтерактивності з урахуванням пресупозиції, скерованої на змістовне міжсуб’єктне взаєморозуміння.

Ментальний підхід до реальності передбачає сприйняття й інтерпретацію особистістю загальнокультурних й індивідуальних складових її життєвого досвіду (норм суспільства, домінантів культури, системи цінностей, переконань, життєвих принципів, закріплених в організації логіки мислення, неусвідомлених рішень, почуттів, відчуттів), що зумовлюють можливий набір вчинків, тип/модель поведінки в будь-якій життєвій ситуації ще до виникнення реальної ситуації.

Ментальна реальність у цьому випадку функціонує у двох іпостасях і є узагальненим типом репрезентації таких різновидів *знань*: 1) особистих/індивідуальних знань учасників комунікації, які акумулюють власний минулий досвід, наміри, почуття, настанови, емоції у ментальній реальності як такій, що створюється самою людиною і в якій вона існує; 2) абстрактних знань, асоціацій (культурологічних, соціальних, професійних, загальноосвітніх, релігійних тощо), образів – *гештальтів*³ про стереотипні ситуації і події у ментальній реальності як такій, що репрезентується в людській пам’яті і свідомості.

Відбита в гештальтах ментальна реальність властива індивіду як представнику певної соціальної/професійної/релігійної і т.п. групи: саме в ній висловлено розуміння індивідом (або групою) світу в цілому і бачення його власного світу в ньому. Наприклад, віруючі люди мають своєрідну ментальну реальність з огляду на сформований цією сукупністю гештальт (мова йде про релігійні знання). Нашаровуючи на певний гештальт власний індивідуальний досвід, особистість створює таку реальність, відносно якої вона надає оцінку змісту повідомлення (достовірне/недостовірне/ймовірне, раніше відоме/невідоме).

Значущою складовою ментальної реальності є *пресупозиція*, що являє собою загальновідому комунікантам інформацію стосовно певної ситуації-події. Найбільш просте й нетермінологічне визначення пресупозиції (від лат. *prae* – перед, попереду, заздалегідь і *suppositio* – припущення) є визначення її через «очікування». Вступаючи в комунікативний акт, обидва партнери (адресант й адресат) очікують на наявність дея-

³ Гештальт (від нім. *Gestalt* – фігура, структура, образ) потрактуємо як «константний цілісний складник свідомості, що існує у вигляді фігур, структур, образів і формується через прагнення до структурування поля сприйняття і його усвідомлення незалежно від змін й варіювання ознак об’єкта» [9, 84].

ких загальних знань про світ, що «нададуть їм можливість триматися у процесі комунікації відомих обом орієнтирів і меж» [3, 107].

У лінгвістичній літературі (О. С. Селіванова, Н. Д. Арутюнова, О. В. Падучева [9; 1; 8]) *прагматична пресупозиція* визначається як презумпція⁴ зрозумілості повідомлення, яка регулюється мовцем відносно адресата і дозволяє витлумачувати зміст висловлювання/тексту як істинний або частково істинний, несуперечливий або частково суперечливий, загальновідомий (самоочевидний) або частково відомий, доречний або недоречний. Прагматична пресупозиція пов'язана з наявністю в комуніканта/комунікантів *фонових знань* (*background knowledge*) [5, 250], що являють собою «обопільне знання реалій мовцем і слухачем як основи мовного спілкування» [7, 498].

Саме врахування наявності фонових знань у певної спільноти чи індивідуума лежить в основі поділу нами прагматичних пресупозицій за ознакою адресата на: 1) *макропресупозиції*, до складу яких відносимо: *культурологічні* пресупозиції – наявність фонових знань щодо теми спеціального висловлювання/тексту у всіх членів якоїсь етнічно-культурної сукупності до початку отримання мовленнєвого повідомлення; *колективні/соціумні* пресупозиції – наявність фонових знань щодо теми певного висловлювання/тексту у всіх членів будь-якої соціальної, професійної, релігійної, гендерної та ін. сукупності до отримання цього повідомлення, та 2) *мікропресупозиції*, до складу яких належать: *групові* – наявність фонових знань щодо теми деякого висловлювання/тексту у більш ніж двох учасників комунікативного акту до початку їхнього спілкування; *індивідуальні* – наявність фонових знань щодо теми декотрого висловлювання/тексту тільки у двох учасників комунікативного акту до початку взаємодії.

Наведемо приклад розмови між трьома маленькими сестрами (Філіс, Керол і Еліс), спрямованої на з'ясування схожості у зовнішності брата-немовляти з батьком, смисл якої стає зрозумілою лише для групи комунікантів – дорослим членам родини (матері, батьку та бабусі):

«*Who does the baby look like?*»

«*He doesn't look like anybody,*» *Phyllis said.*

«*I know! I know!*» *Carol said.* «*He looks like Daddy!*»

«*But who does Daddy look like?*» *Phyllis asked.*

«*Who does Daddy look like?*» *Alice repeated, and they all at once looked through to the kitchen where the father was sitting at the table with his back to them.*

«*Why, nobody!*» *Phyllis said and began to cry a little.*

«*Daddy doesn't look like anybody!*» *Alice said.*

«*But he has to look like somebody,*» *Phyllis said, wiping her eyes with one of the ribbons* (Р. Карвер) [14, 33–34].

Що відомо співрозмовникам?

1. Хлопчик-немовля має бути схожим на когось із батьків.
2. Дитина схожа на батька.
3. Батько в свою чергу повинен унаслідувати риси схожості від представників попереднього покоління – своїх батьків (дідуся чи бабусі).
4. Батько не схожий на бабусю.
5. Батько не схожий на дідуся.
6. Батько схожий на когось іншого.

Перераховані відомості й утворюють необхідний набір мікропресупозицій, необхідних для розуміння дискурсу, для ефективної комунікації, і, головне, для висновку, який роблять слухачі після озвученої/переданої/прочитаної частини повідомлення (у на-

⁴ Презумпція – припущення, що ґрунтується на ймовірності [11].

шому випадку такий: *бабуся народила батька не від дідуся, а від іншого чоловіка або бабуся та дідусь усиновили батька і не є його біологічними батьками*).

Збій в комунікації виникає в перешу чергу тоді, коли немає макропресупозицій, що має місце при міжкультурному і/або міжсоціумному спілкуванні. Наприклад, в оповіданні М. Спарк «Чорна Мадонна» читаємо:

*Lou's chatter on the way back to the hotel had a touch of hysteria. «Raymond, dear,» she said in her most chirpy West End voice, «I simply **had** to give the poor dear all my next week's housekeeping money. We shall have to starve, darling, when we get home. That's **simply** what we shall have to do.»*

«O K.,» said Raymond.

*«I ask you,» Lou shrieked, «what else could I do, what **could** I do?»*

«Nothing at all» said Raymond, «but what you've done.»

*«My own **sister**, my dear,» said Lou; "and did you see the way she had her hair bleached? – All streaky and she used to have a lovely head of hair.»*

«I wonder if she tries to raise herself?» said Raymond (М. Спарк) [16, 138–139].

Український читач навряд чи зверне увагу на великосвітський щебечучий голос, наслідуючий вимову жителів аристократичного Уест-Енду, і лише примітка автора адаптованого варіанту твору наповнює глибоким смислом цей невідомий епізод: письменниця підкреслює снобізм Лу Паркер, її намір показати власну зверхність над сестрою.

Розуміння суті висловлювання/тексту (наприклад, анекдоту, жарту) починається в той момент, коли слухач/читач знаходить можливість зробити смисловий (імпліцитний) висновок із експліцитної частини повідомлення при сприйнятті семантичних компонентів, що надходять, і при їх свідомому й несвідомому співвіднесенні: *По гривенику? – ...Твоєму богатирю в базарний день красна ціна – п'ятак (О. Ковінька) [12, 30] (імпліцитний висновок – дуже дешевий); Крав [конвоїр], безумовно, мав кілька штаб-квартир... у кожному селі в молодих одиноких удів, і жив собі, як вареник в маслі (Ю. Збанацький) [12, 112] (імпліцитний висновок – жив у достатках, заможного);*

«This is really too bad,» the poor boy said, pinching her several times to make sure that she was dead.» And how sudden! How quick and sudden! Why only a few hours ago she seemed in the very best of spirits. She even took three large helpings of my most recent creation, devilled mushroomburgers, and told me how succulent it was» (Р. Даль) [15, Т. 1, 260] (імпліцитний висновок – з'їла отруїну племінником їжу).

Пресупозиція як компонент фонових знань відіграє «важливу роль в процесі міжкультурної комунікації при заповненні пробілів (відсутніх відомостей про чужу культуру), оскільки пресупозиції в різних культурах не збігаються, проте комуніканти можуть автоматично вважати те чи інше судження рідної культури істинним для контактуючої культури» [4, 327].

Відсутність у комунікантів загального культурологічного досвіду (фонових знань) призводить до дисгармонізації спілкування і виникнення комунікативних лакун, непорозуміння і суперечностей. Саме фонові знання, необхідні для розуміння анекдоту/жарту, складають основні труднощі для переказу його для представників іншомовної та іншокультурної спільноти. Наведемо за приклад фрагмент з оповідання М. Спарк «Апокаліпсис міс Пінкертон», в якому обмін репліками між міс Пінкертон і журналістом утворює жарт, гумористичний ефект якого засновано на грі слів – омонімії слів *China – Кумаї* та *china – порцеляна*:

«That's just it,» said Miss Pinkerton. «Personally, I've been in china for twenty-three years. I recognized the thing immediately.»

The reporter scribbled and inquired, «These flying discs appear frequently in China?»

«It was a saucer. I've never seen one flying before,» Miss Pinkerton explained (М. Спарк) [16, 167].

Анекдоти/жарти, побудовані на грі слів і каламбурах, як правило, не переповідаються іншою мовою або переповідаються почасти мовою оригіналу. Мовець у цьому випадку вдається до усвідомлювальних перекладацьких рішень: орієнтується на моделі анекдоту, що існують у мові-реципієнті, відхиляючись від вихідного тексту, або експлікує необхідні фонові знання, позбавляючи анекдот ефету несподіваності [10, 666].

Зауважимо, що антропоцентричність художньої комунікації (де продуктом є текст) сприяє дослідженню кожного з її суб'єктів (автора, оповідача/розповідача, персонажа, читача, перекладача) як моделі реальної мовної особистості [2, 2]. Автор як мовна особистість прямо чи опосередковано створює ситуації спілкування, які інші суб'єкти комунікації відтворюють у власній ментальній реальності відповідно до авторської прагматичної пресупозиції. Накладання пресупозиції на систему мовних знаків тексту відгукується розумінням адресата смислу дискурсу як *нейтрального*: *Святий вечір – свято сімейне, тому в цей вечір всі рідні повинні бути вдома. Господиня задалегідь готує вечерю з 12 пісних страв. Під скатертину на стіл кладуть чисту соломку (символізує ясла, де народився Спаситель)* (Усна народна творчість); *Сьогодні прибирати, порати, виносити сміття з хати чи, борони Боже, позичати – забороняється. І неживе, і живе має бути вдома – легко в такий день винести щастя чи здоров'я з хати або позичити його назавжди недобрим людям. Бо хіба добрі такого дня стануть щось позичати?* (Д. Корній) [13]; *драматичного/трагічного*: *Вояк витріщеними очима видивився на Спориша, як на чоловіка, у якого не всі дома* (І. Франко) [17]; – *Ну, та то вже, мабуть, якийсь виродок з їхнього стану, самі ж бо про неї кажуть, що не всі дома* (Дніпрова Чайка) [17]; – *Гайворон виступив на правлінні проти плану сівби, який затверджений для їхнього колгоспу. – У нього всі вдома? – зі злом спитав Бунчук* (М. Зарудний) [17]; *комічного*: *Так, про жінку мою не скажеш, що шию має з намистом, а голову зі свистом, що в неї не всі вдома, бо Хома поїхав по курай у степ* (Є. Гуцало) [12, 207]; *Факт той, що всі у мене вдома вважають, видно, що у мене не всі вдома!* (З. Мороз) [17]; – *Як він там у вас... Чи в нього всі дома? – покрутив пальцем становий коло чола. – Зайця, часом, в голові немає?..* (М. Коцюбинський) [17].

Висновки. Як бачимо з наведених прикладів, *драматичне/трагічне* й *комічне* не знаходяться безпосередньо в лінгвістичних знаках «всі/не всі (в)дома» на пряме позначення «місцезнаходження членів родини або рідних вдома», а знаходяться в типовому для українців гештальті на переносне позначення «недоумкуватої, дурної людини» [12, 162]. При цьому дискурс із зазначеним фразеологізмом або набором інших мовних знаків не завжди сприймається адресатом в аспекті комічного через такі причини: 1) відсутність у адресата культурологічної пресупозиції (зокрема в читача/слухача/перекладача, який є англієм, україно- або російськомовного жарту, анекдоту); 2) індивідуальність у сприйнятті адресатом комічного навіть за наявності необхідного різновиду пресупозиції (те, що для одного адресата є комічним, для іншого – ні: знуцання миші Джеррі над котом Томом для одного адресата виявляється комічним і викликає сміхову реакцію, а для іншого навпаки – драматичним і викликає почуття жалю, прикrostі); 3) різницю в трактуванні культурологічної пресупозиції (для китайців, японців білий – колір жалоби, скорботи, смерті, тоді як для українців – цнотливості, доброчесності, духовності).

Таким чином, врахування мовцями макро- та мікропресупозицій у процесі міжкультурної комунікації є необхідною запорукою правильного розуміння адресатом смислу дискурсу як нейтрального, драматичного/трагічного або комічного, що є наслідком обопільної успішної взаємодії її учасників.

Література

1. Арутюнова, Н. Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике / Н. Д. Арутюнова // Известия АН СССР. – Серия лит. и языка. – Т. 32. – 1973. – №1. – С. 84 – 89.
 2. Блинова, І. А. Мовна особистість письменника-прозаїка у взаємодії композиційно-мовленнєвих форм : монографія / І. А. Блинова. – Дніпропетровськ : «Літограф», 2016. – 280 с.
 3. Габидуллина, А. Р. Основы речевой коммуникации : учеб. Пособие / А. Р. Габидуллина, М. В. Жарикова. – Горловка : Изд-во Горловского гос. пед. ин-та иностр. яз., 2005. – 282 с.
 4. Жукова, И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзefович. – М. : Флинта : Наука, 2013. – 632 с.
 5. Зернецкая, А. А. Функциональная система вербально-коммуникативной деятельности (компетентностный аспект) : монография. – Х. : Изд-во «Щедрая усадьба плюс», 2014. – 336 с.
 6. Лазуткина, Е. М. Прагматика / Е. М. Лазуткина // Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / [под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева]. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 500 – 503.
 7. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
 8. Падучева, Е. В. Презумпции и другие виды неэxpлицитной информации в предложении / Е. В. Падучева // Автоматизация обработки текста. Научно-техническая информация. Сер. 2, 1981, № 11. – С. 23 – 30.
 9. Селіванова, О. О. Лінгвістична прагматика / О. О. Селіванова // Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К., 2006. – С. 287 – 288.
 10. Шмелева, Е. Я. Рассказывание анекдотов на другом языке / Е. Я. Шмелева, А. Д. Шмелев // Русский язык и культура в зеркале перевода. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова. – № 1, 2016. – С. 666 – 673.
 11. Электронный словарь ABBYY LINGVO 12 Multilingual Edition [Электронный ресурс]. – Режим доступа до словника : <http://www.lingvo.ru>. – Дата доступу : 13.01.2019.
- Джерела**
12. Калашник, В. С. Словник фразеологічних антонімів української мови / Капашник В. С., Колоїз Ж. В. – К. : Довіра, 2006 – 349 с.
 13. Львів. Смаколики. Різдво (збірник) / укл. Н. Нікалео. – Х. : Клуб сімейного дозвілля, 2016. [Електронний ресурс]. – режим доступу до книги : <https://www.litres.ru/sbornik/lv-v-smakoliki-r-zdvo-zb-chnik/chitat-onlayn/>. – Дата доступу : 15.01.2019.
 14. Carver, R. Collected Stories / R. Carver. – N. Y. : The Library of America, 2009. – 1038 p.
 15. Dahl, R. The Collected Short Stories : in 2 volumes / R. Dahl. – L. : Penguin Books Ltd, 1996. : V 1. – 690 p.; V 2 – 545 p.
 16. Spark, M. The Public Image. Stories / M. Spark. – М. : Progress Publishers, 1976. – 290 p.
 17. Не всі вдома / Словопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу до фразеологічного словника української мови : <http://slovopedia.org.ua/49/53394/356250.html>. – Дата доступу : 13.01.2019.

I. A. Blynova

M. P. Drahomanov National Pedagogical University
e-mail: ira77blynova@gmail.com

Pragmatic presupposition as the pledge of effective cross-cultural communication (on the material of belles-lettres)

Keywords: discourse, linguistic pragmatics, mental reality, presupposition, comic effect.

*The article deals with the study of pragmatic presupposition role as a pledge of effective cross-cultural communication on the material of English and Ukrainian literary works. The definition of the **discourse** concept in the context of linguistic pragmatics has been given; its components have been characterized. The typical examples of macro- and micro-presuppositions consideration by the communicators have been analyzed, which is necessary for the discourse understanding and for the mutual successful interaction. The peculiarities of the presupposition overlay on the system of the text linguistic signs have been revealed, in the process of which the discourse is understood by the addressee as neutral, dramatic / tragic or comic.*

Роль значимых для чувашской культуры образов в поэзии Геннадия Айги

Ключевые слова: родной язык, символ, национальная культура, мифология, билингвизм.

В статье на материале поэзии чувашского поэта Геннадия Айги анализируется символика, имеющая важное значение для понимания материальной и духовной культуры чувашского народа. Это прежде всего образы деревьев, леса, животных, света, дороги.

Поэзия Геннадия Айги, родным языком которого является чувашский, а языком поэзии – русский, насыщенно многообразными символами. В его творчестве сосуществуют реалии советской действительности и архетипы чувашской мифологии. Однако влияние чувашской родовой культуры имеет особенную важность для анализа его поэзии.

Цель статьи – выделить и проанализировать значимую для чувашской материальной и духовной культуры символику, отраженную в поэзии Геннадия Айги. Объектом исследования послужили стихотворения сборников «Отмеченная зима» («Здесь» (1954–1988), «Продолжение отъезда» (1966–1998), «Все дальше в снега». В работе были использованы элементы культурологического и герменевтического анализа.

Геннадий Айги с детства рос в условиях сосуществования двух языков, всю жизнь писал стихи и на русском, и на чувашском языках, активно занимался переводами, всегда в творческом смысле оставался на грани между двумя культурами. «Билингвизм поэта в какой-то степени может рассматриваться как стратегия создания языка заново или создание надъязыка. Тексты известного русского поэта Геннадия Айги, чьим первым родным языком был чувашский, ярко демонстрируют определенные преимущества межъязыкового мышления билингва для создания поэтического языка» [5, 24]. Действительно, Айги конструирует собственную языковую реальность, в которой встречаются неологизмы, аллюзии на материнскую культуру, существующие понятия получают новое осмысление.

Влияние образов чувашской культуры на его поэзию очень сильно. Образы эти в равной степени относятся к мифологии и быту, мироощущению и природе Чувашии. Влияние это происходит не только на уровне привнесения образов – строй чувашского стиха влияет и на то, как строятся стихотворения самого Геннадия Айги, на их мелодичность и песенность. Символы, которые поэт заимствует из национальной культуры, в его поэзии преобразуются и получают новое осмысление. «Эстетической основой художественного мира Г. Айги является национально-мифологическое сознание этноса, истоком творчества — народное, сельское мировосприятие» [10, 7]. Однако творчество Айги шире существующей мифологии.

Примечательно, что влияние чувашской культуры на тексты Айги происходит и на уровне построения композиции. Интерес представляют результаты исследования Г. А. Ермаковой. Сборник «Здесь», как оказалось, повторение системы построек вокруг «жертвенного дерева»: «Расположение всех циклов сборника соответствует «гнездовому поселению» древних с жертвенным деревом. (...) Стихотворение «Мир-Сосны», расположенное в десятом цикле «Пора благодарности» (...) занимает центральное место, подобно «жертвенному дереву» древних чувашей. Все остальные стихотворения (...) располагаются вокруг него, как в «родовом гнезде» вокруг «дома родоначальника» и «жертвенного дерева» [9, 197].

Образ дерева имеет огромное значение для чувашской культуры. Он неразрывно связан с образом человека. «В поверьях у каждого чуваша в лесу есть дерево-двойник. Срубил его, и умрёт человек. Поэтому принято просить прощения у дерева, прежде, чем срубить» [16, 134]. То же сближение у Айги: «Не видя // лица никого // (даже ликабылинки) // И древа – (о шепот!) – // лица» [2, 226]. В поэзии Айги существует и устойчивый образ одинокого дерева, в котором можно найти аллюзии с мировым деревом, однако, вероятнее всего, на уровне архетипа: «Какое же во дереве // безмолвие // как будто в целом мире // есть только он один – сентябрьский тихий клен!» [4, 25].

Для поэзии Айги характерно как обращение к образу леса, так и использование в тексте наименований конкретных деревьев. «В творчестве Айги значимы и конкретные деревья: береза, ива (...). Так, береза соотносится с божественными ипостасями, женскими образами и образом смерти... Ива считалась символом жизни и божественного огня» [13, 113].

Однако Айги преобразует образы обоих деревьев, оставляя этническое представление о них только как пра-основу. Береза становится символом чистоты: «Березы (как вода что в лед обращена)! — // увидеть бы вас сутью нищенства: // как зрением очищенным // о: просто: чистоту!» [3, 216]. Возникает даже образ-химера, соединивший цветы и дерево: «Там были березы-цветы и сердце-дитя // а как те березы-цветы ветром этого мира сдувались» [3, 250]. Данная цитата из стихотворения, посвященного родине поэта, может служить примером, в котором чувашская деревня предстает как символ.

Ива тоже очевидно имеет сакральное значение для поэта. Ива – своеобразный символ жизни, умиротворяющий и запредельный, малопостижимый, но не отталкивающий своим величием: «Ивовою рощи спокойной (и чем-то “поту сторонней”) // и что-то “такое” // (“величие”? “благоуханье” // близкой души “чистоты несказанной”?)» [3, 348].

Одно из наиболее частотных упоминаний в поэзии Айги связано со словом «свет», что коррелирует с религиозными воззрениями Чувашии в глубокой древности, ещё до воцарения язычества: «Истоки тем света, огня, Бога (...) восходят к древней чувашской вере, той вере, где чуваша поклонялись (...) Единому Верховному Богу(...), когда закладывался фундамент чувашской идеи, в основе которой лежит понятие “свет”» [7, 239]. В поэзии Айги явно прослеживается мотив поисков света, попытки постичь, что он из себя представляет. В понимании автора этот поиск сближается с поиском Бога, причем Единого Древнего бога, а не языческого или христианского. Часто Бог и свет появляются в стихотворении совместно: «То рода свет (одно и то же гласное: // поет — во всех местах в лесу его один и тот же Бог) [3, 160]

Тишина – одно из ключевых проявлений духовности в поэзии Айги. Молчание отсылает не только к философскому красноречивому умолчанию, но и к самопогруженному обращению в мир духов, неизменно важную часть чувашской культуры: «дай нам Бог лечиться этой тишиной» [4, 29]. Не звуку противопоставляется тишина; молчание противопоставляется нарушению тишины: «Наша тишина, нарушенная нами, // тем, что где-то на дне // мы ее сделали // видимой и слышимой [2, 19].

Тишине посвящено три стихотворения Айги, и понимание ее очевидно многозначно и связано с поиском, которого касались рассуждения о природе света. «Стремление зафиксировать тишину в тексте порождает оригинальный поэтический поиск выражения многомерности мира-как-тишины, полифоническую природу творчества как “разговора” с миром» [15, 134].

Образ дороги в чувашской культуре имеет двойную трактовку, хотя первичный образ имеет тревожный и пугающий характер: «Для чувашской культуры характерно иное понимание дороги – это страдания, одиночество, разлука, смерть» [13, 108]. Однако при этом часто отмечается, что одновременно дорога – это возвращение и обретение себя: «Дорога все ближе поблескивает: будто поет и смеется! // Легка – хоть и полная – тайн» [1, 15].

Образы животных передают поэзии Геннадия Айги особый колорит: наравне с привычными уху и глазу российского читателя коровами, лошадьми, собаками и котами в текстах встречаются олени и тюлени, причем, как правило, в качестве аллюзий и сравнений.

К примеру, с тюленем часто связаны идеи движения: «И пластами тюленьими, не разграничив себя от меня, что-то тесное тихо шевелится мокрыми воротниками и тяжелыми ветками» [4, 16], «слезы тюленьи струятся» [4, 2]. Олень же предстает в более разнообразных «ролях» – животное появляется и в качестве метафоры некой простоты и чистоты: «пугая оленьим простым одиночеством» [2, 59], и в качестве содержания быта на родине: «Там иголки от крови жасмина, там // как будто обмывают оленье глаза и рога» [3, 31].

Снег – один из самых постоянных образов в поэзии Геннадия Айги. При анализе очевидной становится близость поэту именно этого образа: «А снег // Работает в полях – в ложбинах – как крестьянин» [4, 22]. Снег – это и упомянутое сияние, и мир духов, связка между действительным и нематериальным: «а я по снегам-как-идеям-снегам // вижу – иначе бредущих...» [2, 223]. В то же время снег тесно ассоциируется с зимой и холодом, часто возникает в связке с мыслями о сне и тишине: «(а данность снега снего-есмы // как дело отчужденно-личностное: // как будто похороны сна) [3, 221]. Снег в поэзии Айги – отдельная реальность, одушевленное существо, постоянное присутствие.

Творчество Геннадия Айги выходит далеко за пределы мифологии – язык его поэзии существует на грани мифотворчества, в котором через призму постоянного поиска и созерцания знакомые понятия преобразуются и получают возможность множественной трактовки. Однако при этом родовая культура проникает в глубину поэтической действительности, рождая определенную двойственность восприятия, которая возникает на границах русской и чувашской культур.

Насыщенное отсылками и значимой символикой творчество Геннадия Айги создает потенциал для дальнейшего исследования и дифференциации как образов визуальной и музыкальной культуры, так и мифологического основания поэзии автора. Влияние билингвальности автора на его творчество изучено на грамматическом и лексическом уровне, однако это исследование можно расширить и дополнить.

Литература

1. Айги, Г. Н. Здесь. Избранные стихотворения. 1954–1988 / Г. Н. Айги. – М. : Современник, 1991. – 289 с.
2. Айги, Г. Н. Отмеченная зима : собрание стихотворений / Г. Н. Айги. – Париж : Синтаксис, 1982. – 625 с.
3. Айги, Г. Н. Продолжение отъезда: Стихотворения и поэмы. 1966—1998 / Г. Н. Айги. — М. : ОГИ, 2001. – 110 с.
4. Ермакова, Г. А. Истоки мотивов света, огня в художественном мире М. Сеспеля и Г. Айги / Г. А. Ермакова // Вестник ЧГУ. – 2010. – № 4. – С. 238–241.
5. Ермакова, Г. А. Лирика Г. Н. Айги как пространство, представляющее национальный тип мышления / Г. А. Ермакова, О. Г. Владимирова, Н. И. Якимова ; под ред. О. Г. Владимирова, И. Ю. Кириллова // Язык. контакты народов Поволжья и Урала : материалы XI Междунар. симп., 2018. – С. 53–60.
6. Ермакова, Г. А. Функция слов с заглавной буквы в художественном мире Г. Айги (на примере анализа одного из циклов сборника «Здесь») / Г. А. Ермакова // Вестник Чувашского университета, 2016. – № 4. – С. 196–202.
7. Ермакова, Г. А. Эстетические основы художественного мира Г. Н. Айги : автореф. дис... д-ра филол. наук : 10.01.02 / Г. А. Ермакова. – Чувашский гос. ун-т им. И. Н. Ульянова. – Чебоксары, 2004. – 40 с.
8. Мукина, И. В. Лингвокультурологическое структурирование языковых особенностей, связанных с переводом Библии на чувашский язык / И. В. Мукина, В. А. Мукин // Вестник ЧГУ. – 2014. – № 1. – С. 125–131.
9. Никитина, А. В. Мифологические образы пространства в творчестве Г. Айги / А. В. Никитина // Вестник Чувашского гос. педагогич. ун-та им. И.Я. Яковлева, 2017. – № 3–2 (95). – С. 107–115.
10. Смирнова, Т. Н. Выразительные возможности языка искусства: концепт и художественные приемы тишины в произведениях С. Губайдулиной и Г. Айги / Т. Н. Смирнова // Известия Уральского фед. ун-та. Общественные науки. – Екатеринбург, 2017. – Т. 12. – № 4 (170). – С. 121–129.

A. Y. Gilevskaya
Sevastopol Branch of Lomonosov Moscow State University
e-mail: gilevskaya.kistochka@gmail.com

The Role of Images Significant for the Chuvash Culture in the Poetry of Gennady Aigi

Key words: native language, symbol, national culture, mythology, bilingualism.

In the article, on the material of the poetry of the Chuvash poet Gennady Aigi, the symbolism, which is important for understanding the material and spiritual culture of the Chuvash people, is analyzed. These are primarily images of trees, forests, animals, light, roads.

УДК 811.161.3.09(092)-1:[39:008](=161.3)

А. С. Дзядова
Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава
e-mail: honey.dedova@bk.ru

Этнакультурная спецыфіка канцэпту “мова” ў паэзіі Рыгора Барадуліна і Генадзя Бураўкіна

Ключавыя словы: канцэпт, нацыянальна-культурны, родная мова, семантыка, этнакультурны.

Артыкул прысвечаны выяўленню этнакультурнай спецыфікі сродкаў-рэпрэзэнтантаў канцэпту “мова” ў паэзіі Р. Барадуліна і Г. Бураўкіна. Аб’ектам даследавання выступаюць лексічныя адзінкі і сінтаксічныя канструкцыі, у якіх выяўляюцца асаблівасці духоўнай культуры, нацыянальнай свядомасці і этнапсіхічныя адметнасці беларусаў як самастойнай нацыі.

Дай, мова беларуская, руку,
Перавядзі цераз раку нябыту
Р. Барадулін

Народ і мова існуюць у непарыўным адзінстве. Ёсць меркаванне, што сярод чатырох складнікаў нацыянальнай свядомасці – этнічнай, культурнай, моўнай і рэлігійнай – дамінантнай з’яўляецца моўная. На працягу стагоддзяў народы могуць змяняць сваё месца жыхарства, норавы, звычаі, рэлігію – усё, акрамя мовы. Мова – гэта не толькі сродак, з дапамогай якога людзі наладжваюць сувязі, абменьваюцца інфармацыяй. Мова – гэта своеасаблівае люстэрка жыцця і працы народа, яго гістарычнага і культурнага развіцця, этнічнага самаўсведамлення. У мове рэпрэзэнтаваны сацыяльны вопыт народа, асаблівасці яго мыслення і псіхікі, маральна-этычныя і эстэтычныя нормы. Як заўважаў вядомы рускі лінгвіст XIX ст. І. І. Сразнеўскі, “народ выражае сябе найпаўней і найдакладней у мове сваёй. Народ і мова адно без другога прадстаўлены быць не могуць” (на рускай мове) [11, 1]. Менавіта таму назва народа і назва яго мовы супадаюць.

Родная мова выступае сродкам, з дапамогай якога мы далучаемся да сваіх продкаў і нашчадкаў. Яна дазваляе нам арганічна ўвайсці ў шэраг пакаленняў, што жылі да нас і прыйдуць пасля. Гэта неацэнны духоўны скарб народа, яго жыватворная сіла, яго душа. Родная мова выступае асноўнай праяваю нацыянальнага жыцця, моцным інструментам уздзеяння на свядомасць чалавека, з’яўляючыся адным са сродкаў фарміравання яго асобы і паўнаважнага выхавання.

Р. Барадулін і Г. Бураўкін – знакамiтыя беларускія паэты, нашы землякі-сучаснікі, у творчасці якіх дастаткова поўна выявіўся клопат і хваляванне за лёс роднай беларускай мовы. Так, у паэзіі Р. Барадуліна аднымі з ключавых сродкаў-рэпрэзэнтантаў канцэпту “мова” выступаюць словазлучэнні *беларускае слова і беларуская мова, родная мова і роднае слова, песня родная*. Аўтар зазначае: *беларускае слова ад ласкі* [2, 80]; *беларускае слова ад Бога* [2, 80]; *будзь для ўдзячных паходняю, беларуская мова!* [2, 190]; *без роднай мовы людзі ў родным краі, як тыя кватаранты-немтуры...* [4, 315]; *я ў роднае лова вярнуўся, без яго – сірата сіратаю* [3, 3, 27]; *песня родная і слова былі раднейшыя штогод* [1, 61] і інш.

У паэтычнай творчасці Р. Барадуліна дастаткова частую кантэкстную рэалізацыю атрымалі такія выразы, як *маміна (матчына) мова, матчына песня*. Напрыклад: *маміна слова мяне пераксціла* [4, 274]; *ты ад маці, ты матчына, беларуская мова. Зорамі растлумачана сэрцу кожнае слова* [2, 190] і інш. Так, менавіта ад маці да творцы перайшоў яе пеенны дар, менавіта ад яе ў паэтаву спадчыну перайшоў моўны скарб. Свой жыццёвы вопыт, багаты прыродны дар і незвычайную чуласць да слова маці Акуліна Андрэеўна (між іншым, малапісьменная жанчына) перадала ў спадчыну сыну. Ад маці паэту перадалося ў спадчыну тонкае адчуванне слова, яго ўнутранай структуры і ўсіх сэнсавых адценняў, уменне адчуваць яго прыгажосць і хараство, адкрываць таямніцы, па-свойму ўзнаўляць даўняе, забытае і вяртаць да жыцця многае з таго, што адышло ўжо ў пасіўны слоўнікавы запас, у тым ліку і такія словы, як *неруш* ‘што-небудзь некранутае (нявораная зямля, дзікі лес і інш.)’, *нашча* ‘зранку не еўшы нічога’, *рум* ‘месца на беразе ракі, дзе спілаваныя дрэвы сарціраваліся ў залежнасці ад якасці ці памеру для сплаву’, *ксты* ‘складзеныя пэўным чынам пальцы для таго, каб перахрысціцца’ і інш. Адносна лексемы *нагбом* І. Шклярэўскі тлумачыў: “Нагбом” – гэта калі бярэш у рукі заледзянелае ядро і п’еш з яго, здзьмуваючы звонкія льдзінкі і леташняе лісце. Нагбом – метафара ўсёй барадулінскай паэзіі з яе свежасцю і першароднасцю фарбаў” [10, 97]. Выкарыстанне прыведзеных вышэй уласнабеларускіх безэквівалентных лексічных адзінак сімвалізуе сувязь моватворчасці аўтара з глыбіннымі вытокамі народнага духу. Нерушам для Р. Барадуліна, як сапраўднага Творцы, сапраўднага Сына сваёй зямлі, які беражліва і трапятліва адносіўся да роднага слова як да святыні, з’яўляецца мова: *Неруш ранішні – роднае слова... Неруш свой панясу я аберуч, як слязіну з матуліных воч... Неруш ранішні – матчына слова, мне, як бору, цябе засланяць!* [3, 1, 101].

Цікавая этнакультурная інфармацыя заключана такама ў структуры разнастайных моўна-выяўленчых сродкаў, у тым ліку метафар, эпітэтаў, параўнанняў, праз якія ў мове паэтычных твораў Р. Барадуліна вербалізуецца канцэпт “мова”: *на плячах світае хустка-ахінанка. Ты ў вякоў святая, мова-крывічанка* [2, 95]; *Беларусь, цябе прынізіў лёс, памяць даў, што забывае часам мову – суразмоўніцу нябёс* [3, 2, 96]; *ад івых гадоў, ад дзядоў для мяне ашчаджона спадчына: ... галубіная мова матчына* [5, 161]; *і будзе мне сэрца грэць кожным ашчадным словам, бо, як жыта, спрадвечная беларуская мова* [1, 61] і інш.

Ааблівая, надзвычай пяшчотныя адносіны да беларускага слова, да роднай беларускай мовы былі таксама яшчэ ў аднаго паэта з Віцебшчыны – Г. Бураўкіна. Неаднаразова звяртаючы ўвагу на месца і ролю роднай мовы ў жыцці беларусаў, паэт невыпадкова ўводзіць у моўную тканіну сваіх твораў такія прэцэдэнтныя для беларускай культуры імёны сапраўдных майстроў слова, як Янка Купала, Якуб Колас, Максім Багдановіч: *Слова наша роднае, хатала на стагоддзі доўгія цябе. Багдановіч, Колас і Купала прыпадалі да цябе ў журбе....* [8, 29]. Гэта вядомыя прадстаўнікі беларускай літаратуры, якія з’яўляюцца яе гонарам і славай, зрабілі вялікі ўнёсак у развіццё і па-

шырэнне роднай мовы: *так карцела – сляза закіпала – каб да сэрца хаця б здалёк прыплывалі жалейка Купалы, Багдановічаў васілёк...* [8, 68].

Добра разумеючы, што захаванне мовы з'яўляецца неабходнай умовай інавання нацыі, заклапочаны лёсам роднай мовы, аўтар заклікае сваіх сучаснікаў паниць і берагчы слова беларускае, каб яно не адышло ў нябыт: *і здаецца, не словы – народы адыходзяць моўчкі ў нябыт... людзі! Людзі! ну што ж вы, людзі, не ратуеце, родных, іх* [7, 43]. Між тым, паэт лічыць, што сёння толькі ў вёсцы яшчэ можна знайсці паспраўднаму чыстую і багатую беларускую мову: *толькі недзе ў далёкай вёсцы з плёску рэк і шуму лясоў [ловы] узляцяць, як забытыя вёсны, салаўямі на сто галасоў* [7, 43].

Словам пранікнёным, узнёслым, словам пяшчотным і гнеўным сцвердзіў паэт сваю любоў да Радзімы. Вернасць роднай мове ён пранёс праз усё жыццё, імкнучыся зрабіць ўсё для таго, каб наша слова гучала свабодна і шырока: *і сэнс не ў тым, куды сягну, кім стану я ў наш век сталёвы, а ў тым, каб цвёрдую цану ніколі не згубіла слова* [6, 39]. Аўтар лічыў, што ўніверсітэты і акадэміі могуць навучыць чалавека роднай мове, але калі ты не ўспрыняў яе з першакрыніцы – ад маці, дык ніколі не зможаш паспраўднаму адчуць смак слова, дзе кожны гук у ім выпеставаны ў матуліных вуснах. Мова родная таму і завецца матчынай: *матчына нявыцвілае слова, даўжнікі мы вечныя твае...* [8, 29].

Беларукая мова, як і сама Беларусь, спазнала шмат пакут на шляху свайго фарміравання і развіцця: у часы Рэчы Паспалітай, а пасля Расійскай імперыі ўлады не прызнавалі яе, забаранялі і не лічылі самастойнай, але яна ўсё ж гучала пад стрэхамі сялянскіх хат, пашыралася ў народзе і ўдасканалывалася: *не была ты ніколі пры знаці, не стаяла ў чарзе да стала, не прасіла слёзна “прызнайце” – проста з людям тутэйшым жыла* [8, 8]. Мова ва ўсе вякі была неад'емнай часткай традыцыйнай культуры беларускага народа: *лёс ягоны цярпліва дзяліла, не падсмейвалася з-за вугла, галасіла на ранніх магілах, гулкі рэй на вяселлях вяла* [8, 8].

Нягледзячы на ўе выпрабаванні і перашкоды, якія сустрэліся на яе шляху, беларуская мова з'яўляецца сёння адной з самых дасканалых і высокаразвітых моў свету: *засталася спагаднай і годнай, разбудзіла маўклівы абшар, некрыклівая споведзь народа, васільковага краю душа* [8, 8]. Як сведчыць прыведзены ілюстрацыйны матэрыял, мова для Г. Бураўкіна – гэта душа народа, яго споведзь. Эпітэт *некрыклівая* ў спалучэнні з назоўнікам *мова* ўжыты невыпадкова. Гэтым аўтар падкрэслівае, што спрадвечная мова беларусаў надзвычай мілагучная, някідка, спакойная. Адчуваецца, што ён вельмі любіць родную мову, якая нават для яго застаецца яшчэ не да канца вывучанай, зведанай і спазнанай: *мова продкаў нашых і нашчадкаў – шэпт дубровы і пчаліны звон – нам цябе ласкава і ашчадна спазнаваць ажно да скону дзён...* [8, 29]. А потым зазначае: *на чужых краях не пабірацца, не аддаць цябе на забыццё, наша невычэрпнае багацце, наша немяротнае жыццё* [8, 29]. Паэт заклікае нас не даць забыць сваю родную мову, імкнуцца спасцігаць яе багацце і прыгажосць. Словазлучэнні *невычэрпнае багацце, немяротнае жыццё*, праз якія семантызуецца беларуская мова – асноўны духоўны скарб народа і яго найважнейшая этнічная адзнака – нясуць асноўную сэнсавую нагрузку ў разуменні аўтарскай пазіцыі адносна таго, чаму беларусы не маюць права забыць свае роднае слова ці адрачыся ад яго.

Зварот да беларускага народа гучыць і ў наступных радках: *і ў душы высыявае не просьба, а крык: Беларусь, свае таленты беражы, калі хочаш свабоднаю быць!... Беларусь, свае таленты беражы, калі хочаш славу таю быць, ...калі хочаш магутнаю быць* [7, 296]. Лекічная адзінка *Беларусь* семантызуе ўвесь беларускі народ. Такім чынам аўтар заклікае берагчы сваё, народнае, традыцыйнае, у тым ліку і мову, а не гнацца за чужымі песнямі: *ты аглухла сягоння ад песень чужых, а свае ўсе паспела забыць* [7, 297]. Як сапраўдны паэт-грамадзянін, Г. Бураўкін усё болей не задаволены

сучаснымі прадстаўнікамі беларускага грамадства: *ну што, Беларусь, у цябе за сыны? – ...як толькі праб’еца хоць трохі ў чыны, забыць цябе лічаць сваім абавязкам* [7, 321]. Назоўнік *ыны* семантызуе маладое пакаленне беларусаў, якія ў апошні час забываюць сваю мову: *і матчыну мову гатовы лічыць і “беднай”, і “хамскай”, і проста “мужычай” ; не хочуць мець парадак новы. Наадварот, гатовы жыць без роднай мовы. Такі народ* [9, 16]. Майстар слова глыбока перакананы ў наступным : *што не ведае матчынай мовы, той не любіць матулі сваёй* [9, 62]. Паэт не разумее, чаму ённы ўсё больш і больш беларусаў становяцца абьякавымі да роднай мовы, да спрадвечных нацыянальных духоўных каштоўнасцей: *адно толькі сэрца сціскае: чаму, чаму іх так многа ў цябе, Мая Маці?* [7, 322]. З адчаем і распаччу аўтар мусіць нагадаць сучаснікам, а разам з тым і нашчадкам, што страта мовы непазбежна вядзе да страты народа як самастойнага этнасу з этнічнай карты свету: *і правілы прыдумалі не мы, што там, дзе не шануюць роднай мовы, мялеюць рэкі, нішчацца дубровы...народ там мёртвы, а той край – нямы* [9, 17].

Такім чынам, аналіз тэкстаў-рэпрэзэнтантаў канцэпту “мова” ў паэзіі Р. Барадулiна і Г. Бураўкіна дапамагае больш поўна асэнсаваць духоўны свет лірычнага героя і спасцігнуць этнакультурную адметнасць вершаў названых аўтараў, а ў цэлым, глыбей зразумець нацыянальны генетычны код беларусаў, выявіць спецыфіку іх моўнай карціны свету.

Літаратура

1. Барадулiн, Р. І. Белая яблыня грому: выбр. старонкі лірыкі, 1954 – 1978 / Р. І. Барадулiн. – Мiнск : Мастацкая літаратура, 1979. – 174 с.
2. Барадулiн, Р. Евангелле ад Мамы: Кнiга паэзіі / Р. Барадулiн. – Мiнск : Маст. літ., 1995. – 462 с.
3. Барадулiн, Р. Збор твораў: У 4 т. / Р. Барадулiн; Прадм.Сёмуха В. С. – Мiнск : Маст. літ., 1996. – 2002. – Т. I – III.
4. Барадулiн, Р. Ксты / Р. Барадулiн. – 2-е дапоўн. выд. – Мiнск : Рым.-катал. парафія св. Сымона і св. Алены, 2006. – 528 с.
5. Барадулiн, Р. Руны Перуновы: Выбр. тв. / Р. Барадулiн; уклад. А. Камоцкі, У. Сіўчыкаў; прадам. У. Някляева. – Мiнск : Радзёла-плюс, 2006. – 496 с.
6. Бураўкін, Г. Вершы пяці кнiг / Г. Бураўкін – Мiнск : Мастацкая літаратура, 1976. – 270 с.
7. Бураўкін, Г. Выбранае / Г. Бураўкін. – Мiнск : Мастацкая літаратура, 1998. – 382 с.
8. Бураўкін, Г. Гняздо для птушкі радасці / Г. Бураўкін. – Мiнск : Мастацкая літаратура, 1986. – 77 с.
9. Бураўкін, Г. Узмах крыла / Г. Бураўкін. – Мiнск : Мастацкая літаратура, 1995. – 111 с.
10. Гарэлік, Л. М. Зямля бацькоў дала мне права: Станаўленне творчай індывідуальнасці Рыгора Барадулiна / Л. М. Гарэлік. – Мiнск : Навука і тэхніка, 1983. – 128 с.
11. Срезневский, И. И. Мысли об истории русского языка и других славянских наречий / [соч.] И. И. Срезневского / И. И. Срезневский – СПб.: тип. В. С. Балашева, 1887. – [2], VI, 164 с.

E. S. Dedova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov

e-mail: honey.dedova@bk.ru

Ethnocultural specifics of the concept «language» in the poetry of Rygor Baradulin and Genadz Buraukin

Key words: concept, national and cultural, mother language, semantics, ethnic and cultural.

The article is devoted to revealing ethnic and cultural specificity of representative means of the concept “language” in poetry by R. Baradulin and G. Buravkin. The objects of research are the lexical units and syntactic constructions, in which features of spiritual culture, national consciousness and ethnopsychological peculiarities of Belarusian people as an independent nation are revealed.

**Ужыванне моўных формул этыкету ў сітуацыях “прывітанне” і “развітанне”
(на матэрыяле народных казак)**

Ключавыя словы: моўная формула, прывітанне, развітанне, форма выражэння, маўленчая сітуацыя, моўны этыкет.

У артыкуле на прыкладзе беларускіх народных казак раскрываюцца асаблівасці такога важнага элемента моўных зносін, як прывітанне ў пачатку камунікацыі і развітанне напрыканцы яе. Аналізуецца марфалага-сінтаксічная і семантычная структура формул прывітання/развітання, вызначаецца роля пазамоўных элементаў камунікацыі, прасочваецца сувязь выкарыстаных формул і сацыяльнага статусу суразмоўніка.

Фальклор быў і застаецца найважнейшай складовай духоўнай культуры беларускага народа. Шматвяковыя фальклорныя здабыткі добра захаваліся ў памяці народа практычна па ўсёй тэрыторыі Беларусі, досыць нярэдка знаходзяцца ў актыўным ужытку, задавальняючы такім чынам духоўныя, эстэтычныя запатрабаванні народа [1, 7].

Даследаванне моўных формул этыкету ў вуснай народнай творчасці з’яўляецца важным пытаннем у сучаснай лінгвістыцы, звязана з сацыяльнай абумоўленасцю мовы, з суадносінамі паняццяў мова і этыкет.

Формулы прывітання і развітання абслугоўваюць пачатаковы і выніковы моманты зносін. Прывітанне цесна звязана з паняццем “сустрэча”, развітанне, адпаведна, з фінальным этапам сустрэчы. Выбар адпаведнай формулы ў гэтых сітуацыях дыктуецца асаблівасцю камунікатыўных адносін. Сюды ўключаюцца абставіны сустрэчы, сацыяльны статус камунікантаў, іх узрост, пол, колькасць.

У тлумачальным слоўніку беларускай мовы **прывітанне** вызначаецца як 1) ‘словы, рух, жэст, звернутыя да каго-небудзь як знак добразычлівасці, дружалюбнасці, добрага пажадання’; 2) ‘зварот да блізкага знаёмага пры сустрэчы’; 3) ‘вусны або пісьмовы зварот да каго-небудзь з выказваннем асабістай прыязнасці, добрага пажадання, салідарнасці’ [7, 452].

Такім чынам, прывітанне – слова мнагазначнае. Яно адыгрывае вялікую ролю ў нашым жыцці. Калі мы вітаем са знаёмымі, то падтрымліваем гэтым сваё знаёмства і выяўляем жаданне яго працягнуць. Любое вітанне сведчыць пра тое, што можна пачаць размову. Яно звязвае нас адно з адным, умацоўвае кантакты.

Даследчыкі вылучаюць некалькі тыпаў вітання:

- ✓ вітанні з пажаданнем здароўя (*Будзь здароў*);
- ✓ вітанні, звязаныя з пазначэннем часу сустрэчы (*Добры дзень*);
- ✓ вітанні, якія выказваюць павагу да адрасата (*Маё шанаванне*);
- ✓ вітанні, у якіх ёсць указанні на жэставае афармленне сітуацыі (*Чалом кланяюся*);
- ✓ вітанні пры ўваходзе ў хату (*Здароў вам у вашу хату*);
- ✓ працоўныя вітанні (*Памагай Бог*);
- ✓ вітанні, адрасаваныя людзям у час яды (*Смачна есці*);
- ✓ вітанні адрасаваныя тым, хто ідзе з лазні (*З лёгкай парай*);
- ✓ вітанні-пытанні (*Як жыццё?*);
- ✓ вітанні, якія адлюстроўваюць стаўленне да сітуацыі сустрэчы (*Лёгка на ўспамін*) [5, 73].

Па нашых падліках, у беларускіх народных казках зафіксаваныя моўныя этыкетныя формулы прывітаньня складаюць 50% ад агульнай колькасці моўных формул этыкету; найбольш часта выкарыстоўваюцца:

- вітанні з пажаданнем здароўя;
- вітанні, звязаныя з пазначэннем часу сустрэчы.

Звернемся да аналізу моўных формул этыкету, у адпаведнасці з вызначанымі крытэрыямі.

- Вітанні з пажаданнем здароўя.

Пажаданне здароўя добра адлюстроўваецца ў поўных вітальных формулах: *Будзь здароў/здарова; Здароў (-ва, -вы) быў/была/былі.*

Канкрэтызацыя падобных вітанняў дасягаецца з кошт розных лексічных прырашчэнняў. Так, напрыклад, азначэнне ў складзе формулы прывітаньня дазваляе моўніку выказаць больш поўнае пажаданне здароўя і тым самым выказаць свае адносіны да суб'ядніка: *“Добрага здаровейка, удовін сын! Куды ідзеш? Куды дарога твая вядзе?”* [3, 123]. Прывітанне ў прыведзеным прыкладзе з’яўляецца ўводным кампанентам для наступнага развіцця размовы, працягу знаёмства. Казкі, між іншым, адрозніваюцца ад штодзённых адносінаў тым, што ў іх не заўсёды важным паказчыкам для выбару той ці іншай формулы вітаньня з’яўляецца статус суразмоўнікаў, ступень іх знаёмства, узрост. Перад намі прыклад ветлівага вітаньня. З прыведзенага кантэксту можа падацца, што суб'яднікі знаёмыя паміж сабой, паколькі гаворачы канкрэтна называе адрасата. Тым не менш, гэта першая сустрэча герояў, акт знаёмства ў гэцце казкі не прыведзены. Такое спрашчэнне камунікатыўнай сітуацыі цалкам апраўдана, калі ўлічваць, што перад намі казачны твор, які мае сваю канкрэтную – дзіцячую – аўдыторыю.

Формулы са страчаным дзейніковым кампанентам (*Здароў, Здарова, Здаровенькі*) этымалагічна таксама звязаны з пажаданнямі. Выбар падобнай формулы вітаньня найбольш прыдатны для ўжывання пры сустрэчы са знаёмымі людзьмі, паколькі яна мае некаторае адценне фамільярнасці: *“Здароў, швагер! – Здарова былі!”* [2, 169]. У дадзеным выпадку канкрэтны зваротак “швагер” указвае на сваяцкія адносіны паміж суб'яднікамі. Адказам на такое прывітанне выбрана поўная вітальная формула, якая, акрамя іншага, інфармуе нас пра тое, што суб'яднікаў больш чым двое.

- Вітанні, звязаныя з пазначэннем часу сустрэчы.

Такія вітанні маюцца амаль ва ўсіх мовах свету. Час – адна за асноўных катэгорый найўнай карціны свету, у народнай традыцыі некаторым яго адрэзкам надаваліся станоўчыя ці адмоўныя якасці. Асноўнай адзінкай часу з’яўляўся дзень, што адбілася і ў беларускіх формулах: *Добры дзень, Добрага дня, Дабрыдзень*. Прыметнік “добры” надае значэнне пажадання добрай раніцы, дня, вечара. Да формулаў такога тыпу дастасоўваюцца займеннікі 2-й асобы і назоўнікі, якія паказваюць на канкрэтнага адрасата: *“Добры дзень, малайцы!” – прывітаўся Іван да работнікаў, што ваду чэрпалі.*” [3, 172]; у якасці адказу на такое вітанне магло прагучаць адпаведнае, але без указання адрасата: *“Добры дзень!”* [3, 172]. У некаторых выпадках адказу на вітанне магло і не быць: *“Дубавік тры вярсты на кругу даў, наперад заехаў, шапку зняў і крычыць: – Добры дзень, магутны асілак Хведар Набілкін! Хачу тваім малодшым таварышам стаць. Дзе загадаеш мне ехаць з табою – ззаду ці спераду? // – Ззаду едзь! – адказаў Хведар Набілкін.”* [3, 179]; з кантэксту вынікае, што першы суб'яднік успрымае другога вышэйшым па статусе. Пра гэта сведчыць і просьба, і адказ другога ў выглядзе загаду. Падобная сітуацыя сведчыць пра ганарлівыя адносіны казачнага героя Хведара Набілкіна да сустрэчнага. Красамоўным сведчаннем паказной ці яўнай няроўнасці выступае і жэставае афармленне сітуацыі: пры вітанні Дубавік здымае шапку. Такая акалічнасць дае права сцвярджаць, што не толькі моўнае афармленне з’яўляецца паказчыкам выхаванасці ці валодання этыкетнымі нормамаі, але і жэставае. У казках даволі

часта адлюстраваны сітуацыі сустрэчы розных па сацыяльным статусе асоб, на падобную няроўнасць указвае адпаведны зваротак, зварот на “вы”, дадатковыя ветлівыя словы: – *Добры дзень, ваша царская міласць!* – *накланіўся яму воўк.* – *Куды мелі ласку хадзіць? Што чулі, што бачылі?* // – *Быў на лузе, – адказаў леў.* [6, 102]. Разнастатусавасць камунікантаў можа быць пазначана выбарам розных этыкетных адзінак прывітання: *Сабраўся стары, пайшоў да папа і кланяецца.* // – *Добры дзень, бацюшка.* // – *Здароў, чалавеча! Што скажаш?* [6, 126]. Як бачым, адказам на ўніверсальна-нейтральнае “добры дзень” з’яўляецца некалькі фамільярнае “здароў”, якое гучыць з вуснаў асобы, вышэйшай па сацыяльным статусе. На няроўнасць асоб указвае і жэставае афармленне сітуацыі – паклон у папярэднім і наступным прыкладах: *Прышоў і кланяецца: – Добры дзень, панок!* [3, 78].

Прывітанне з’яўляецца ўводным кампанентам для наладжвання кантакту, для знаёмства: – *Добры дзень, пані! Як паню зваць-велічаць?* // – *Я муха-пяюха. А ты хто?* [33, 6]. Для пачатку размовы характэрным з’яўляецца пытанне пра справы суб’яседніка, што таксама ўказвае на ветлівасць і выхаванасць: – *Добры дзень, кум. Як маешся?* [6, 42]; – *Добры дзень, дзед! Дзе быў?* – *пытаюцца пастухі.* [6, 131].

Калі сустрэча адбывалася ў іншы час сутак, то гаворачы выбіраў адпаведную этыкетную формулу: *“Пачало змяркацца. Рапатам укацілася ў хату само сонца. Сцены – трэсь-трэсь! Ад гарачыні.* // – *Добры вечар, матухна! – прывітаўся сын.* // – *Добры вечар, сынок.*” [3, 284]. Як бачым, прывітанне і адказ на прывітанне выбраны ў стандартнай форме і ўказваюць на час сустрэчы.

Нярэдка казачнік толькі канстатаваў факт прывітання, але не ўкладваў іх у вусны дзеючых асоб: *Па дарозе сустрэў чалавека. Той даў яму “добры дзень”.* [3, 46]; *Далі хлопцы бабулі “добры вечар” і напросіліся пераначаваць.* [3, 108].

Такім чынам, у беларускім народным маўленчым этыкеце для сітуацыі вітання існуе шэраг разнастайных формулаў, якія адлюстроўваюць не толькі статускі камунікантаў пры розных абставінах сустрэчы, але і выяўляюць міфалагічныя ўяўленні і катэгорыі архаічнай карціны свету. Аднак, пры ўсёй сваёй шматлікасці і разнапланавасці, у беларускіх народных казках назіраецца дамінантнае ўжыванне ўніверсальных этыкетных адзінак прывітання, якія ў сваёй большасці ўжываюцца незалежна ад статуснай ролі камунікантаў, іх узросту, ступені знаёмства і абставінаў размовы. Асноўную нагрузку ў якасці рэгулятараў роўнасці/няроўнасці бяруць на сябе дадатковыя кампаненты: звароткі, займеннікі, жэставае афармленне і г.д. Нягледзячы на адсутнасць разнастайнасці пры выбары этыкетных адзінак прывітання, казкі вельмі насычаны гэтымі моўнымі формуламі этыкету, з’яўляюцца самымі частымі на фоне астатніх этыкетных адзінак.

Сітуацыя развітання – апошняя, заключная стадыя зносінаў, таму, з аднаго боку, яе можна разглядаць як вынік папярэдняй размовы і тых этыкетных сітуацый, што былі раней, а з другога боку, развітанне – гэта заўсёды праекцыя ў будучыню, планаванне і прадчуванне наступных сустрэч. У беларускім маўленчым этыкеце сітуацыя развітання – адна з самых экспрэсіўных, уласцівыя ёй цеплыня, спагадлівасць, шчырасць даюць трывалую надзею на добрыя зносіны суразмоўцаў у далейшым [4, 31].

Моўныя этыкетныя формулы развітання складаюць 5% ад агульнай колькасці моўных формул этыкету, зафіксаваных у беларускіх народных казках.

Даследчыкі вылучаюць уласна развітанні, развітанні на ноч і развітанні з нябожчыкам [4]. Тыповыя беларускія развітанні – гэта формулы-зычэнні з розным лексічным напаўненнем у залежнасці ад таго, што зычыць адрасант.

Формулы развітанняў, якія адрасаваны тым, хто збіраецца ў дарогу, складаюць асобную групу. У такой сітуацыі развітанні маглі выконваць функцыю абярэгаў: – *Ну што ж, – паківалі галоўмі сяброўкі, – шчаслівай табе дарогі.* [6, 7]. Выбраная этыкетная формула развітання канкрэтызуе сітуацыю. Нават калі абстрагавацца ад кантэксту, становіцца зра-

зумелым, што нехта збіраецца ў дарогу, а тыя, хто праводзяць яго, зычаць менавіта шчаслівай дарогі, і менавіта канкрэтнаму адрасату, на што ўказвае займеннік.

Формулы развітанняў на ноч з'яўляюцца найперш зычэннямі добрай спакойнай ночы, сустрэчы добрай раніцы, веры ў тое, што здаровы сон можа вырашыць розныя праблемы, дазволіць паглядзець на турботы па-іншаму: – *Нічога, тата, не турбуйся, – кажэ дачка. – Кладзіся спаць. Раніца за вечар мудрэйшая: заўтра што-небудзь прыдумаем.* [6, 167]. У прыведзеным прыкладзе не прагучала канкрэтнае пажаданне добрай ці спакойнай ночы, тым не менш, такое пажаданне прызвана супакоіць субяседніка, настроіць яго на станоўчыя думкі. Дарэчы, выраз “Раніца за вечар мудрэйшая” вельмі характэрны для многіх не толькі беларускіх, але і іншых славянскіх казак. Гэтай той выпадак, калі ўстойлівы выраз з казкі перайшоў у рэальнае жыццё, і можа выкарыстоўвацца з рознымі адценнямі, часам з гумарам, часам ад безвыходнасці.

Матэрыял беларускіх народных казак дазваляе вылучыць і іншыя тыпы развітанняў, якія, на наш погляд, можна намінаваць як развітанне-наказ, развітанне-павучанне і інш.

Развітанне-наказ характэрны пры сітуацыі развітання паміраючага чалавека з роднымі: – *Сыны мае родныя, сыны мае любя! Багацця вялікага я вам не пакідаю, але прашу ўважыць адну маю просьбу: прыходзьце да мяне на магілу начаваць тры ночы. Першую ноч – старэйшы, другую – сярэдні, а трэцюю – малодшы. І як прыйдзеце, то скажыце: “Жоўты пясок, рассыпайся, сасновая труна, адчыняйся, бацька, з магілы падымайся!”. Вось і ўсё. Сказаў ён гэта сынам, згарнуў рукі і памёр.* [3, 144]. Прыведзены прыклад можна толькі ўмоўна аднесці да формы развітання, паколькі тут няма ніводнай этыкетнай формулы развітання. Але ў цэлым сама сітуацыя з'яўляецца развітальнай. Падобны выпадак можна характарызаваць як асаблівасць казачнага твора. Блізкі да першага і наступны прыклад, які можна намінаваць як развітанне-павучанне: *Бедны, паміраючы, сказаў сваім сынам-падлеткам: – Глядзіце на дзядзьку: што ён будзе рабіць, тое рабіце і вы.* [3, 77]. У такіх развітанні ўкладзены глыбокі сэнс Гаворачы імкнуўся абараніць далейшае жыццё родзічаў, пакінуць пра сябе памяць, выказаць апошнюю сваю волю ці просьбу.

Пры развітанні з нябожчыкам улічваўся шэраг фактараў: вера ў замагільнае жыццё, вера ў абарону, у памерлых прасілі прабачэння, шмат пахавальных рытуалаў былі накіраваны на тое, каб засцерагчы жывых ад вяртання мёртвых, памёрлым жадалі спакойнага сну і г.д. Вера ў працяг жыцця ў “іншым” свеце назіраецца ў наступнай формуле: – *Вечны пакой, каб ёй на тым свеце лёгка ікнулася...* [6, 188].

Такім чынам, у казках прадстаўлены больш разгорнутыя мадэлі развітання, чым вылучаюць даследчыкі. А вось стандартныя, больш звыклыя для бытавых адносін выразы адсутнічаюць. Магчыма, гэта звязана са спецыфікай казачных твораў. У многіх казках сам факт развітання не апускаецца, але адсутнічае афармленне ў выглядзе, напрыклад, простага мовы: “*Развітаўся ўдовін сын з сябрамі і паехаў на белым свеце гуляць.*” [3, 121]. У іншых выпадках адсутнічае і факт развітання: “*Сеў Іванька на каня, ды толькі яго і бачылі.*” [3, 199]. У гэтым зноў жа можна заўважыць асаблівасць казак: такім чынам дасягаецца эфект загадкавасці, недагаворанасці, якія прадугледжаны сюжэтам твора.

Прааналізаваўшы функцыянаванне моўных формул этыкету “прывітанне” і “развітанне” у беларускіх народных казках можна зрабіць пэўныя вывады. Так, этыкетныя адзінкі, якімі прадстаўлены пачатковы этап камунікатыўных зносін – прывітанне – ужываюцца даволі часта і складаюць палову колькасці ад усіх вылучаных у тэкстаў моўных формул этыкету. Такая сітуацыя цалкам апраўдана тым, што і ў рэальным жыцці камунікантам даводзіцца вельмі часта вітацца пры сустрэчы, напачатку размовы і інш. Дамінантнае становішча займаюць вітанні тыпу: *добры дзень, добры вечар, добрага здароўя, здароў.* Яны з'яўляюцца параўнальна нейтральнымі і не надаюць выказванню

асаблівай эмацыйнасці, рэгулюючымі кампанентамі з'яўляюцца займеннікі, звароткі, жэсты (паклоны, здыманне шапкі і інш.). Прааналізаваныя этыкетныя формулы выконваюць свае асноўныя функцыі: усталёўваюць кантакт, накіраваны на развіццё дзеяння і падразумяваюць адказную рэакцыю адрасата. У параўнанні з прывітаннямі вельмі рэдка ў казках сустракаюцца этыкетныя адзінкі развітання, што, на наш погляд, звязана з дынамічным развіццём дзеяння і заменай этыкетных адзінак простага канстатацыйнага фактаў развітання.

Літаратура

1. Беларуская народна-паэтычная творчасць / Пад рэд. М. Р. Ларчанкі. – Мн., 1979. – 388 с.
2. Беларускі фальклор: Хрэстаматыя. – Мінск, 1995. – 746 с.
3. Беларускія народныя казкі: Для дашк. Узросту / Уклад. М. А. Казбярук. – Мн.: Юнацтва, 1990. – 302 с.
4. Васілевіч, В. А. Сітуацыя развітання ў беларускім маўленчым этыкеце / В. А. Васілевіч, Т. А. Піваварчык // Роднае слова, 2000. – № 1. – С. 31 – 33.
5. Васілевіч, В. А. Чаму і як мы вітаемся / В. А. Васілевіч // Роднае слова, 1999. – № 8. – С. 72 – 77.
6. Не сілай, а розумам: Бытавыя казкі і казкі пра жывёл: Для дашк. і малод. шк. Узросту / Уклад. А. Гурскі. – Мн.: Юнацтва, 1997. – 223 с.
7. Суднік, М. Р. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / М. Р. Суднік. – Мн., 1986. – 784 с.
8. Формановская, Н. И. Обиходные обращения и поэтическая обращенность / Н. И. Формановская // Русский язык за рубежом, 2009. – № 1. – С. 61 – 64.

V. E. Zimanski

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: vad.zim@bk.ru

The use of speech etiquette formulae in the situations of greeting and farewell (a case study of the folk tales)

Key words: linguistic formula, greeting, farewell, form of expression, speech situation, linguistic etiquette.

The article considers the peculiarities of such an important element of speaking as greeting at the beginning of communication and farewell at the end of it through the example of Belarusian folk tales. The morphological, syntactical and semantic structure of greeting/farewell formulae is analyzed, the role of extralinguistic elements of communication is defined, the connection between used formulae and social interlocutor's status is traced.

УДК 398.8

Г. А. Кулюпина

Белгородский государственный институт искусств и культуры
e-mail: drutchinina@yandex.ru

Языковые особенности народных песен Белгородчины

Ключевые слова: поэтический язык, эпитет, имя существительное, антропонимы, диалектные особенности.

В статье рассматриваются особенности народных песен, записанных на территории Белгородской области, выявляются их языковые особенности, в частности, в сфере использования в текстах имен существительных, обращается внимание на отражение в песнях именованья лиц, на запечатление диалектных произносительных особенностей, грамматических форм имени.

Фольклорные традиции – это неотъемлемая часть богатейшей народной культуры, тесно связанной с календарными праздниками земледельческого круга и обрядами семейно-бытового назначения. Одним из видов синтетического, словесно-музыкального, искусства является народная песня. В ней воплотились древние представления о земле, природных явлениях, об укладе жизни, о бытовых нормах жизнедеятельности селян.

Песенное творчество Белгородчины многогранно, многожанрово, отражает песенные традиции юга России. Самобытно исполнение песен, записанных на территории Белгородской области.

Классифицируются песни по различным основаниям. Так, жанровая классификация, предложенная Н. П. Колпаковой, делит весь традиционный крестьянский песенный репертуар на **четыре** основных жанра: песни-заклинания, песни игровые, величальные и лирические [1, 29].

Иной подход – тематический – предполагает выделение «наиболее важных тем и типических героев» [2, 33]. Так, по тематическому принципу народную лирику подразделяют на песни бытовые (любовные, семейные, шуточные), песни социального содержания (разбойничьи, солдатские) и песни крестьянских отходников – людей, временно уходивших из своих деревень на заработки (ямщицкие, чумацкие, бурлацкие).

До сих пор благодаря собирателям народных песен и хоровым коллективам бытуют старинные свадебные, семейно-бытовые и любовные песни Белгородского края. В них сохранились все основные сюжеты, мотивы русского свадебного фольклора, в котором перед нами по сути проходят все этапы жизненного пути русской крестьянской женщины. Например, в старой свадебной песне «Ой, заря, моя зорюшка» мы слышим отголоски древнейшей формы брака, возникшей, очевидно, в период развитого матриархата, – брака по инициативе женщины: «Красная девушка Татьянашка», переплывая широкое, глубокое озеро, сама идёт в терем к любимому молодцу.

В песне «На заре солетались соколы» отражён другой древний брачный обычай восточных славян – похищение, умыкание девушки-невесты. Дружина жениха становится полком под каменной стеной, разбивает стену, выпускает Натальюшку из терема.

За этими песнями следуют брачные зарисовки патриархального семейного быта, песни, насыщенные грустными, скорбными переживаниями женщины: «Уж ты, былка-чернобылка», «Ой, лялей, речушка, да во бережку».

К числу свадебных песен мы относим и некоторые песни-загадки. Так, в селе Афанасьевка Алексеевского района Белгородской области была записана старинная, редкая песня о девке-семилетке, разгадывающей загадки, предлагаемые ей «парнем бравым». Уникальна редакция песни-загадки «Из поля, из чистого поля»; оригинально даётся в ней семейно-бытовая тема: в ответ на загадки-небывальщины девушки «красной Аннушки» («Среди зимы, на крещенье, рожь цвела», «На Петров день среди речки лёд замёрз») молодец спокойно, уверенно заявляет любимой невесте: «Вся правда твоя, Аннушка, вся правда!».

Характерно, что наряду с популярными общерусскими свадебными песнями в Белгородской области бытуют старые местные, курские песни. Так, в Губкинском районе был записан полный вариант песни «Мимо гор, мимо каменных»; в ней иронически показано неудачное сватовство курского воеводы.

В пейзажных зарисовках песен отражены особенности природы в Белгородской области. В песне «Уж ты, былка-чернобылка» поётся: *Ты, гора, моя горушка, / Ты, гора, моя белая!*

Своеобразно оформлен зачин старой лирической песни: «Во поле, во поле белом». Данная песня является одним из замечательных образцов старой крестьянской лирики,

отражающей древний мотив, – встречу девушки-невесты с молодым у колодца; она записана в Губкинском районе от пожилой (80 лет) крестьянки П. Т. Баранниковой.

Богат и выразителен поэтический язык песен. Характеризуя поэтику белгородских песен, отметим большое количество традиционных эпитетов и тавтологических оборотов типа: *из поля, из чистого поля; по шелковым, по травам; красны девушки-золовки; на честном пиру* и др.

Но наряду с этими старыми народно-поэтическими эпитетами и метафорами в песнях встречаются оригинальные, созданные авторами и исполнителями песен поэтические образы: *Во поле, во поле, во белом, во колодцу студёном, / Во ручейчику текущем, во гремучем протекала вода чистая, / вода чистая, говорливая, ключевая, студёная; Молодка-молодушка, / Молода – игрливая, / Шутками – шутливая.*

Песенное творчество Белгородской области, богатое, разнообразное по содержанию, замечательно не только своими жанровыми, поэтическими особенностями, но и отшлифованностью, яркостью образов.

Для народа весьма важен был вещный мир его быта, окружающие предметы, поэтому в текстах песен широко представлены разнообразные имена существительные, причём подавляющее большинство из них составляют существительные *конкретные*: *река, жена, голос* и др.

Имена существительные других разрядов представлены в песнях значительно меньшей степени. Надо отметить, что отвлечённые существительные связаны, как правило, с эмоциональными переживаниями, с выражением душевного состояния человека: *любовь, разлука, поби, радость, горе, кручина*. Эти существительные сразу рисуют перед нами картины печальной доли русской женщины.

*А я с горя, со кручины, молода,
Выду, выду на крылечко, постою,*

На все стороны четыре посмотрю («Скучно, матушка, весною жить одной»).

Встречаются в текстах песен и вещественные имена существительные: *песок, вода, пиво, вино, яхонт*. Эти существительные часто выступают в сочетании с прилагательными: *зелено вино, сладкое пиво, сладка водочка, жёлтенький песочек, снега белые*. В последнем случае происходит конкретизация вещественного существительного: слово *снег* называет не вещество, а большое пространство, занятое данным веществом. Ещё пример употребления в песенных текстах вещественного существительного: *вода чистая, говорливая, ключевая, студёная*. В этом примере мы наблюдаем характерное для народно-поэтического творчества постпозитивное употребление прилагательных-определений – в частности, прилагательное *чистый* традиционно выступает в песнях как постоянный эпитет (*подлетели гуси-лебеди, помутили чисту воду...*).

В достаточно большом количестве встречаются в песнях Белгородской области имена собственные; в подавляющем большинстве случаев это антропонимы:

*А у нашей Марьюшки;
Да жалей, жалей, Григорьюшка;
Да не бей, не жури, Андреевич;
Да возьмет, возьмёт Катеринушку;
Становил вино Данилушка Михайлович,
А пить будет Натальюшка Филиппьевна.*

Примечательно, что нередко собственное имя в пределах одной песни может быть представлено разными антропонимическими вариантами. Так, в некоторых песнях сначала употребляется официальный вариант личного имени, затем в ходе развития песенного сюжета, это же имя предстает в уменьшительно-ласкательной форме. Например, в песне «Да вот Марья у батюшки была» перед нами предстает образ девушки, которая находится в неведении относительно предстоящего сватовства. Родители, успокаивая

её, ласково обращаются к ней: *Марьюшко!* (в данном случае следует обратить внимание на то, что приведённая форма имени – форма звательного падежа – в современном русском языке уже утрачена).

В других песнях вначале встречается уменьшительно-ласкательная форма имени, а позже употребляется его далее официальный вариант, например: *Выпуцу Натальюшку из терема; Красная девишка Наталья* («У нас на зари солетались соколы»).

Иногда в песнях в качестве уважительного обращения встречается лишь отчество:

*Да вот ужко, Ивановна,
Да ужели ты наша,
Да с нами поедешь?*

(«Да поедем-ка, ребята, сватов позывати»).

Во многих песнях героини названы по имени и отчеству, что также подчеркивает уважительное отношение к героям. Известно, что именование по имени и отчеству для крестьянской среды было не характерно; двучленное именование использовалось по отношению к представителям высшего сословия, богатым купцам, а позднее – и к зажиточным крестьянам. В песнях же перед нами нередко предстают молодые люди, которых народ тем не менее величает по имени и отчеству (нередко – с оттенком особого расположения, доверительности и ласкательности) – ср., например:

*Добрый молодец то Иванушка,
Ой да люли, люли, то Михайлович;
Красна девица то Натальюшка,
Ой, красна девица то Федоровна.*

«Во мостах, во мостах калиновых»

Подобное же явление наблюдаем в песне «Не стук стучит, не гром гремит»:

*Становил вино Данилушка Михайлович,
А пить будет Натальюшка Филиппьевна.*

Помимо этого, имена собственные в песнях часто сопровождаются традиционными для народно-поэтического творчества словосочетаниями:

*А меня красну девишку, Татьянушку молоду,
Ай ле-а, Татьянушку молоду* («Куры, мои куры, куры рябые»);
- *В кого же ты, Аннушка, хороша?*
- *Ни в батюшку, ни в матушку хороша,*
А в доброго Василия молодца («Не над речкою рябинушка, у речки стояла»).

При именах собственных в народных песнях могут также встречаться характеризующие приложения: *Семен-сокол, Татьяночка-ненаглядочка, Татьянушка-девишка.*

Из имен собственных других разрядов, функционирующих в народно-песенных текстах, следует отметить топонимы – например, *Нова-город* («Ивушка, ивушка, зелёная моя»), либо *Волга: Да провожала я своего милого, / Жить за Волгою, жить за Волгою* («Как про нашу, про белаю Машу»), однако встречаются они гораздо реже антропонимов.

Эмоциональный настрой песен выражают многочисленные лирические обращения – как к лицам (в роли обращений выступают и имена собственные, и личные существительные), так и к неживым объектам, например – к природным явлениям:

*Ты люби, Дуня, ты люби, Дуня,
Люби, Дуня, одного* (Плясовая свадебная);
*Уж вы, девишки-подружки,
Как мне быть,
Как в чужих людях жить* («Сборный, сборный день – суббота»);
Государь ты мой батюшка,

Батюшка родимый,

Изволь чару выкушать

Да моих речей выслушать («Зашумела сосна во бору»);

Что же ты, ивушка, не зелена стоишь?

Иль частым дождичком бьёт, сечёт,

Иль под корешок ключева вода течёт? («Ивушка, ивушка, зелёная моя»);

Ты постой, постой, красавица моя!

Ещё дай ты насмотреться на себя («Скучно, матушка, весною жить одной»).

Широко представлены в текстах песен существительные, называющие термины родства, отражающие сложную иерархическую систему отношений в крестьянской семье:

Да и свёкор, свекровья,

Да и свёкор, свекровья,

Да лютые золовки («Уж ты, былка-чернобылка»);

Я батюшкой назвать не смею,

А свекором звать мне бесчестье,

Ладо, ладо, мне бесчестье («Сборный, сборный день – суббота»);

-Ой, дитё, ты, моё дитяtko,

А что ты замешкалась,

Почто рано заборилась, государыня! («Во поле, во поле, во белом»);

Купцы – обоянцы, Валентинины братцы;

У нашей сестры Валентины богатства сполна;

С дружкой, с дядькою и с повивальной сваихкою («Мимо гор, мимо каменных»).

По текстам песен, безусловно, можно судить и о некоторых диалектных явлениях, которые отражают особенности произношения, употребление отдельных грамматических форм слов – ср., например:

Он сронил пяро, он сронил пяро

Серёд улице, серёд улице («Ой, летел павлин»);

Сокол лятит, да, сокол лятит, да,

Колокол звянит («Метите двор всё метёлкою»);

По садочкю да Машенка да гуляла,

Ох, с правой рученьки

Маша платочек спотеряла («Как про нашу, про белаю Машу»);

Не на долгаю времечка миленький поехал,

На одну лета, на одну летячкя.

Прошла лета, прошла осень,

И прошёл праздничек у Покров («Как про нашу, про белаю Машу»).

В последнем примере, в частности, нашла отражение прогрессивная ассимиляция согласных по мягкости, не свойственная литературному языку.

Отметим, что на территории Белгородской области распространён обоянский архаический подтип диссимилятивного яканья, его черты можно отметить и в современных говорах области. Это находит отражение, например, в типичной черте южнорусского наречия – употреблении мягкого конечного согласного в формах глагола 3-го лица:

Как на улице шатёр

Соломкаю зашитён.

Там две барышни сидят,

Христочки куют,

У коробочку кладуть («Коляда, коляда»).

Отметим некоторые особенности употребления в песнях диалектных грамматических форм. Так, слово *стул* представлено в песне как существительное среднего рода (подчеркнём, что в говорах области до сих пор бытуют и производные от этого слова *стулка, стулочка*):

Взяла веник положила,

Себе стуло подкатила («Да вот Марья у батюшки была»).

В песне «Как про нашу, про белаю Машу» обращает на себя внимание употребление существительного среднего рода *лето* в форме женского рода (*на одну лету, прошла лета*), что тоже является диалектной чертой акающего южнорусского наречия, когда формы среднего рода с безударным окончанием оказываются близки существительным женского рода, такое сближение проявляется синтаксически, в формах согласуемых с существительным слов.

Вещественные существительные второго склонения мужского рода в форме родительного падежа имеют вариантное окончание *-У-*, которое в говорах представлено значительно шире, чем в литературном языке:

Свили гнездо из чёрного шёлку,

Из белого пуху, с красной бумазеи («Не стук стучит, не гром гремит»).

Преобладание вариантных окончаний отмечено и в формах предложного падежа существительных мужского рода второго склонения: окончание *-У-* встречается в говорах в многосложных словах, что для литературного языка не характерно:

Во поле, во поле, во белом,

Во колодцу студёном,

Во ручейчику текучем, во гремячем

Протекала вода чистая,

Вода чистая, говорливая, ключевая, студёная («Во поле, во поле, во белом»).

В заключение подчеркнём, что языковой анализ песенного творчества позволяет утверждать, что национальная культура несёт в себе огромный нравственный и эстетический потенциал. Формирование личности как носителя ценностей и традиций родной культуры, их пропагандиста и продолжателя – это важная задача и школьного, и вузовского образования. Работа с текстами народных песен даёт возможность глубже почувствовать наше национальное достояние, острее пережить привлекательность природы для русского человека, способствует формированию национального самосознания.

Литература

1. Колпакова, Н. П. Русская народная бытовая песня / Н. П. Колпакова; Акад. наук СССР, Ин-т русской литературы (Пушкинский дом). – Москва – Ленинград : Изд-во Акад. наук СССР [Ленингр. отделение], 1962. – 284 с.

2. Новикова, А. М. Проблемы классификации традиционных необрядовых песен / А. М. Новикова // Проблемы изучения русского народного поэтического творчества : Межвуз. сб. науч. тр. – Москва : Моск. обл. пед. ин-т, 1981. – С. 17 – 34.

Источники

3. Народные песни Белгородской области / Сост. Н. М. Элиаш, Л. Г. Улановская; [Предисл. Н. М. Элиаш]. – Белгород : Кн. изд-во, 1960. – 180 с.

G. A. Kulyupina

Belgorod State Institute of Arts and Culture

e-mail: drutchinina@yandex.ru

Language Features of National Songs of Belgorod's Region

Key word: poetic diction, epithet, noun, antroponima, dialect features.

In article features of the national songs recorded in the territory of the Belgorod's region are considered their language features come to light, in particular, in the field of use in texts of nouns, the attention to reflection in songs of naming of persons, is paid to imprinting of dialect features of pronunciation, grammatical forms of a name.

**Художественный текст как отражение родного языка и родной культуры:
методический инструментарий лингвокультурологической характеристики текста**

Ключевые слова: родной язык, родная культура, художественный текст, лингвокультурологическая характеристика текста, лингвокультурологический потенциал текста.

В статье предложен методический инструментарий лингвокультурологической характеристики художественного текста для понимания его как целостной единицы языка, речи и культуры. Показаны возможности моделирования лингвокультурологической характеристики в зависимости от особенностей художественного текста: фольклорного (пословиц и загадок) или авторского.

Наиболее яркой идентифицирующей характеристикой этноса является язык. Так, еще Пифагор «для познания нравов какого ни есть народа» советовал прежде всего изучить его язык. Изучение языка, родного для определенного народа, является плодотворным путем для разгадки характера народа, его ментальности. Идея ценности родного языка пронизывает труды немецких философов (И. Гердер, В. ф. Гумбольдт, О. Шпенглер, Й. Л. Вайсгербер и др.), американских (Э. Сепир, Б. Уорф) и французских лингвистов (Э. Бенвенист) и др. Мысль о взаимодействии языка и культуры стала одной из ключевых для российской филологической и философской мысли (М. В. Ломоносов, Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, И. И. Срезневский, В. Я. Стоюнин, А. А. Потебня, А. А. Шахматов, Бодуэн-де-Куртене и др.) и активно развивается в настоящее время (Ю. Д. Апресян, В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин, Ю. В. Прохоров, Ю. С. Степанов, В. Н. Телия, В. В. Колесов и др.).

Произведения культуры, которые создаются на родном для народа языке, определяют его ментальность, картину мира. По определению Н. М. Шанского, «язык – по своей специфике и социальной значимости – явление уникальное: он является средством общения и формой передачи прагматической информации, средоточием духовной культуры народа, основной формой проявления национального и личностного самосознания, средством хранения и усвоения знаний и, наконец, первоэлементом художественной литературы как словесного искусства» [9, 3].

Художественные тексты, как писал Ю. М. Лотман, являются конденсаторами культурной памяти, подлинными хранителями культуры, плотью и кровью культуры, заключают в себе глубокие пласты культурной информации, важной для становления национального и личностного самосознания носителей языка. Художественные тексты обладают несомненным *лингвокультурологическим потенциалом*, который мы определяем как культурные смыслы, выраженные в тексте имплицитно; как языковую картину мира этноса, отраженную автором в конкретном тексте с помощью определенных ментальных образований и языковых средств и содержащуюся во всей целостности его информационных слоев (фактуальном, концептуальном и подтекстовом) [5, 242]. Лингвокультурологический потенциал художественного текста является наиболее важным фактором погружения учащихся в культуру посредством языка и постижения культуры посредством работы с языком – двух взаимосвязанных и взаимонаправленных процессов, которые должны быть органично реализованы в процессе обучения родному языку. Методический инструментарий для выявления культурных смыслов из национальных вербальных произведений искусства может быть наднациональным, независимым от языка – *лингвокультурологическая харак-*

теристика текста [1, 4, 5], позволяющая при обучении родному языку постигать его как целостную единицу языка, речи и культуры.

Лингвокультурологическая характеристика текста – это современный методический инструмент обучения русскому языку, имеющий методологическую, технологическую и реализующую составляющие и направленный на обучение работе с текстом, прежде всего художественным, как с целостной единицей языка, речи и культуры, на раскрытие его лингвокультурологического потенциала.

Лингвокультурологическая характеристика текста находится в ряду инновационных методов аксиологической лингводидактики: характеристики языка и характеристики текста. Объектами характеристики являются языковые единицы, которые характеризуются либо с языковой точки зрения (фонетического, лексического, грамматического уровней), либо с точки зрения речеведческого и культурологического аспектов. Характеристика предполагает обязательный ценностный аспект работы с текстом.

Изю всех языковых единиц лингвокультурологической характеристике подлежит прежде всего текст как наиболее полная и целостная единица языка, речи и культуры. Рассматривая текст во всей совокупности названных аспектов (языкового, речеведческого, культурологического) при обучении родному языку учащиеся овладевают инструментарием выявления из него культурных смыслов, постижения культуры посредством языка.

Основной особенностью текста художественного стиля, его конструктивным способом является «контекстуальный “перевод” слова-понятия в слово-образ» [3, 594]. Художественный образ «несет в себе целостно-духовное содержание, в котором органически слито эмоциональное и интеллектуальное отношение художника к миру» [10, 239]. В. А. Маслова называет образ «важнейшей языковой сущностью, в которой содержится основная информация о связи слова с культурой» [6, 44].

Создание художественных образов является способом познания мира, из чего следует, что работа с образными структурами художественного текста в процессе обучения родному языку позволяет формировать у учащихся эту специфическую эстетическую форму познания мира.

Обучение выявлению культурных смыслов в текстах художественного стиля будет продуктивным, если обуславливать логику лингвокультурологической характеристики текста особенностями их метафоричности, то есть способами выражения культурных смыслов.

Основой метафоры являются аналогия, сходство между самыми отдаленными предметами и отвлеченными понятиями [8, 29]. Метафора базируется на логике воображения, «которая дает возможность соединить в один пучок множество связей, нередко противоречивых и динамичных» [8, 30].

В фольклорных текстах эстетическая функция подавляется коммуникативной, в них отражается коллективный взгляд на мир, метафоры в них рождены и обработаны народной традицией и легко воспроизводимы. Фольклорным текстам более свойственны языковые метафоры, которые «представляют собой готовые элементы лексики», которые «берут готовыми и употребляют в речи...» [8, 34], зачастую не задумываясь об образном значении выражения.

В литературных художественных произведениях отражен субъективный, авторский, взгляд на действительность, эстетическая функция в этих текстах является основной. Метафоры в таких текстах всегда новы и неповторимы. Художественные метафоры отражают индивидуально-авторскую языковую картину мира, «выводит предмет из автоматизма восприятия» (В. Шкловский) [8, 35].

Выявленные особенностей метафоричности фольклорных и литературных художественных текстов позволяют моделировать их лингвокультурологические характеристики. За основу в любом случае берется технологическая модель, отражающая последовательность различных видов текстовой деятельности учащихся в процессе лингво-

культурологической характеристики текста: прогнозирующая → рецептивная → аналитико-синтетическая → интерпретационная, смыслоформулирующая → рефлексивная, оценочная → творческая продуктивная [4, 175 – 176].

Рассмотрим, чем будет различаться аналитико-синтетический этап текстовой деятельности при лингвокультурологической характеристике таких наиболее востребованных на уроках русского языка жанров фольклора, как пословица и загадка, и литературного художественного текста.

И пословицы, и загадки содержат информацию и ценностные смыслы, которые напрямую транслируются национальной культурной традицией, позволяют аккумулировать древнейшие пласты народной культуры.

Пословица – это практическое указание, житейский приговор, формула нравственного поведения. Текст пословицы – это результат *обобщения*, сложившегося на протяжении веков в народном сознании. Пословица в процессе развития национального сознания и языка проходит путь от «простейшего выражения отдельного случая» [7, 113] до поэтического произведения, отточенного народной традицией, народным мировоззрением, народной философией. А. А. Потебня говорит об особой роли ассоциаций, помогающих перейти от буквального значения изречения к переносному, и отмечает зависимость ассоциативного ряда от обстоятельств, в которых человек или целая нация вынуждены находиться, от рода занятий, от особенностей мышления и т. п. [7, 114 – 115], т. е. от факторов, определяющих склад культуры народа.

Следовательно, при лингвокультурологической характеристике пословиц необходимо использовать приемы, которые позволят выявить и соотнести их прямое и переносное значение, и – самое главное – ассоциативную основу для возникновения обобщенного значения, тем самым прикасаясь к «народной опытной премудрости и суемудрию», к «житейской народной правде, своего рода судебнику, никем не судимому» (В.И. Даль).

Цель лингвокультурологической характеристики текста и непосредственно ее аналитико-синтетического этапа – выявление лингвокультурологического потенциала текста. При лингвокультурологической характеристике пословиц используются структурно-семантический анализ (выявление ключевых слов, определение семантических доминант текста), лингвистический (выявление языковых особенностей пословицы, позволяющих формулировать определенную жизненную закономерность, выявление и анализ диалектной или устаревшей лексики, историзмов); элементы культурологического анализа (анализ лексики с национально-культурным компонентом, раскрытие культурологического значения явлений, отраженных в названных лексических особенностях текста); элементы ассоциативного анализа (выявление ассоциаций, лежащих в основе обобщенного, переносного значения пословицы).

Каким же образом трансформируется текстовая деятельность при лингвокультурологической характеристике текста другого фольклорного жанра – загадки?

Основным конструктивным принципом загадки является метафора, с её помощью и формируется лингвокультурологический потенциал загадки. Загадки консервировали ментальность народа с помощью образов, обусловленных условиями жизни, обычаями, взглядами на мир, знания о мире, о системе ценностей. Корпус загадок и отгадок был компонентом картины мира народа. Постепенно загадки утратили сакральную ценность, но сохранили свое познавательное значение, «мироведческую роль» (М. А. Рыбникова). Разгадывание загадки происходит за счет распознавания аналогии, связи вещей и явлений, на которых построена ее ключевая метафора.

Выявление культурных смыслов загадки возможно в ходе её анализа и синтеза обнаруженных смыслов: выявляют и соотносят элементы метафоры (что с чем сравнивается – структурно-семантический анализ); определяют основания для возникновения переносного значения (лингвистический и содержательный анализ); раскрывают куль-

турологические причины сближения сравниваемых в загадке явлений (элементы культурологического анализа); обобщают полученную информацию.

Лингвокультурологическая характеристика литературного художественного текста направлена не только на раскрытие его лингвокультурологического потенциала, но и на осмысление его авторской интенции.

Образность литературного художественного текста очень сложна, автор использует различные приемы работы со средствами выражения художественно-образной речевой конкретизации: образная детализация предмета речи через микрообразы; динамика, связанная с повествовательным (нарративным) характером художественного произведения (глагольное сюжетоведение или глагольное речеведение); звукопись и звукоподражание; комплексная художественно-образная речевая конкретизация и др. [3, 594]. В литературном тексте могут быть использованы и языковые, и художественные метафоры, авторской интерпретации могут подвергаться языковые метафоры.

Тип образности художественного текста определяет логику его лингвокультурологической характеристики. Тропеическая образность текста требует выявления языковых и авторских метафор, определения смыслов, которые они вносят в текст. Образность текста, выраженная с помощью «глагольного сюжетоведения» или «глагольного речеведения» (М. Н. Кожина), требует работы с глагольными структурами текста. Звуковая символика художественного текста обуславливает необходимость выявлять смысловую нагрузку при анализе фонетического уровня текста. Как правило, художественные авторские тексты отличаются комплексной художественно-образной речевой конкретизацией, т. е. в них использованы различные виды образности.

Комплекс различных видов анализа текста, используемый на аналитико-синтетическом этапе работы с литературным текстом, отличается от тех, которые используются для анализа фольклорных текстов, прежде всего объемом инструментария. Композиционный анализ текста неразрывно связан с анализом его содержания, смысловым членением. Речеведческий анализ текста предполагает выявление таких его особенностей, которые позволят определить его стилевую принадлежность, тип речи, найти ключевые слова, сформулировать тему и основную мысль. Семантическая структура художественного авторского текста определяется видами заключенной в нем информации (фактуальная, подтекстовая). Следовательно, при работе с художественным литературным текстом необходимо, выявлять ключевые слова-понятия и интерпретировать ключевые слова-образы. Лингвистический и лингвостилистический виды анализа текста являются базовым для лингвокультурологической характеристики, именно они позволяют выявить, каким образом связано содержание текста с его языковым выражением. С одной стороны, лингвистический анализ позволяет выявить связь содержания текста с его языковыми особенностями, с другой – понять его эстетическую значимость. Для работы с текстом также могут быть использованы такие виды анализа, как частотный (выявление частоты употребления в нем определенных языковых единиц, частей речи, грамматических категорий), культурологический (выявление культурных смыслов, заложенных в образных средствах), концептный (анализ понятийной, образной, значимостной и ценностной составляющих концептов) (на основе методики Н. Л. Мишатиной), ассоциативный (выявление аллюзий, интертекста и т. п.) и др.

Подводя итоги, подчеркнем, что разработанный инструментарий лингвокультурологической характеристики текста позволяет выявлять культурные смыслы из художественных текстов, созданных на любом родном языке. Работа с конструктивными особенностями каждого вида текста, которые концентрируют в себе его лингвокультурологический потенциал, – это универсальный механизм, позволяющий обучать пониманию текста, выявлению культурных смыслов, важных для данного этноса, выраженных на родном языке. Формирование ценностного отношения к выявленной в ходе лингво-

культурологической характеристики текста информации является путем к национальному и личностному самосознанию носителей родного языка.

Литература

1. Дейкина, А. Д., Левушкина, О. Н. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку / А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина // Русский язык в школе. – 2014. – № 4. – 12 – 17.
2. Кожина, М. Н. Художественно-образная речевая конкретизация / М. Н. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / языка / [Л. М. Алексеева и др.]; Под ред. М. Н. Кожиной. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 585 – 594.
3. Кожина, М. Н. Художественный стиль речи (художественно-изобразительный, художественно-беллетристический) / М. Н. Кожина, Е. А. Баженова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / языка / [Л. М. Алексеева и др.]; Под ред. М. Н. Кожиной. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 594 – 608.
4. Левушкина, О. Н. Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02. – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык) / О. Н. Левушкина. – Москва, 2014 (1). – С. 175 – 176.
5. Левушкина, О. Н. Лингвокультурологический потенциал текста и его методические критерии / О. Н. Левушкина // *Europeansocialsciencejournal* (Европейский журнал социальных наук). – 2014 (2). – № 3 (42), том 1. – С. 242 – 243.
6. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие / В. А. Маслова. – 2-е изд., стереотип. – М. : «Академия», 2004. – 208 с.
7. Потебня, А.А. Теоретическая поэтика: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Сост., вступ. ст. и коммент. А. Б. Муратова. – 2-е изд., испр. / А. А. Потебня – СПб. : СПбГУ; М. : «Академия», 2003. – 384 с.
8. Складаревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Складаревская. – 2-е изд., стер. – СПб: СПбГУ, 2004. – 166 с.
9. Шанский, Н. М. Школьный курс русского языка (Актуальные проблемы и возможные решения) / Н. М. Шанский // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 3 – 8.
10. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. Беляева, А. А. и др. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

O. N. Levushkina

Moscow State Pedagogical University
e-mail: on.levushkina@mpgu.su

The literary text as a reflection of native language and native culture: methodological tools of linguistic and cultural characteristics of the text

Keywords: native language, native culture, literary text, linguistic and cultural characteristics of the text, linguistic and cultural potential of the text.

The article offers methodological tools of linguistic and cultural characteristics of a literary text for understanding it as an integral unit of language, speech and culture. The possibilities of modeling linguistic and cultural characteristics depending on the characteristics of the literary text (folklore – proverbs and riddles – or author's) are investigated.

УДК 821.112.2

К. И. Малышева

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: kseniya-malysheva@list.ru

Проза Э. Елинек в контексте немецкого постмодернизма

Ключевые слова: постмодернизм, постмодернистский, немецкоязычная литература XX века, немецкие авторы, культура, феминизм, женская литература.

В статье раскрываются основные характерные черты постмодернизма в литературе немецкоязычных стран, дается обзор истории литературы Германии после Второй мировой войны, анализируется творчество одного из наиболее ярких представителей постмодернистской литературы – Эльфриды Елинек.

Характерной особенностью постмодернизма в литературе является признание многообразия общественно-политических, идеологических, духовных, нравственных, эстетических ценностей. Эстетика постмодернизма отвергает ставший уже традиционным для искусства принцип взаимосвязи художественного образа и реалий действительности. В постмодернистском понимании объективность реального мира подвергается сомнению, поскольку мировоззренческое многообразие в масштабах всего человечества выявляет относительность религиозной веры, идеологии, социальных, нравственных и законодательных норм. С точки зрения постмодерниста, материалом искусства является не столько сама реальность, сколько ее образы, воплощенные в разных видах искусства. Этим же обусловлена и постмодернистская ироническая игра с уже известными образами, получившими название симулякр (от франц. *simulacre* (подобие, видимость) – имитация образа, который не обозначает никакую действительность, более того, указывает на ее отсутствие).

Двадцатый век в целом – время интенсивной политизации немецкой литературы. В этих условиях писатели часто даже помимо своей воли вовлекались в борьбу различных партий, групп, идеологий. Три драматических события определяли судьбу Германии и ее литературы в прошедшем веке: Первая мировая война, годы фашистской диктатуры (1933–1945), раскол страны сначала на четыре оккупационные зоны (1945–1949), а затем на два государства – ФРГ и ГДР (1949 – 1990). Немецкая литература запечатлела эти события, используя всю палитру стилей XIX–XX веков: от натуралистической поэтики «кусков жизни» до воссоздания мира через символ, абстракцию, автономию формы. [1]

Объектом изображения немецких авторов в большинстве случаев служила война. Авторы стремились создать не столько произведения искусства, сколько высказаться как свидетели. Они считали своим долгом в первую очередь зафиксировать события и показать свое отношение к ним.

Еще одной темой, утвердившейся на многие годы, стала тема обманутого поколения. К ней обращались Вольфганг Кёппен, Ганс Вернер Рихтер, Генрих Бёлль, Мартин Вальзер. Наиболее ярко она прозвучала в творчестве известного писателя Вольфганга Борхерта – одного из видных представителей так называемой «литературы развалин» или «литературы руин» (*Trümmerliteratur*), определявшей идеологию «штунде ноль» (*Stunde Null*), которая подразумевала, что после разгрома гитлеровского рейха развитие всех видов искусства будет начинаться «на пустом месте». Метафора «час ноль» вошла в обиход послевоенного периода как выражение распавшейся связи времен и как надежда на кардинально новое начало [2, 21, 22]. Национал-социализм нанес немецкому общественному сознанию большую травму. Долгое время темы, связанные с трагедиями Второй мировой войны, – холокост, фашистская диктатура, проблема вины и ответственности – оставались доминирующими в послевоенной немецкой литературе. Неудивительно, что в современной литературе авторы вновь и вновь обращаются к этим неисчерпаемым для немецких авторов темам [2, 113].

Однако первые ростки постмодернистского мироощущения в странах немецкого языка прослеживаются в гораздо более отдаленную эпоху, внутри модернистского общества, модернистской литературы и модернистской философии. Немецкоязычный постмодернизм исподволь вызревал скорее собственно в эстетической сфере: в произведениях писателей эпохи модернизма намечались некоторые постмодернистские тенденции.

Германия – родина амбициозных философских систем (Гегель, Шопенгауэр, Ницше и др.). Из этого вытекает проблематичность постмодерна для Германии – с его оппозицией всему, что претендует на единственность, на монополию и гегемонию, с его множествен-

ностью, плюрализмом и терпимостью. Немецкое литературное произведение всегда предполагает его высокую философскую оснащенность, значительный роман в Германии всегда почитался как роман философский. И когда постмодернизм стал распространяться и в Германии, то его первые литературные опыты имели вид философских романов. Например, роман К. Хоффера «Бирешляндия» (1979), который можно прочесть как беллетризованную историю всемирной философии или философскую энциклопедию. И постмодернизм немцы вначале хотели подчинить задаче «серьезного чтения» [3].

В странах немецкого языка, прежде всего – в Германии – становление постмодернистской литературы стало возможным после неудачи «молодежной революции» 1968 года, когда потерпел крах последний на Западе революционно-модернистский проект. [4]. Как отмечает И. Роганова, первые постмодернистские пробы пера конца 60-х начала 70-х годов таких западногерманских авторов, как П. Хандке, У. Бранднера, У. Видмера, Х. К. Буха и других остались умышленно незамеченными. Это обстоятельство объясняется тем, что для немецкого национального самосознания всегда были характерны поиски «особого немецкого пути» в культуре, и в это время литературная общественность в очередной раз начала развиваться в согласии с немецкой культурной спецификой, а постмодернизм представлялся явлением общемировым, глобальным, унифицирующим и стирающим национальные и культурные границы [5].

В 80-е гг. на литературную авансцену выходят писатели, для которых постмодернистское ощущение является органичным. Авангард и этические вопросы, связанные с преодолением тяжкого исторического наследия, для них остаются в прошлом. Вместе с оживлением общественной жизни, приходит в движение и литературный процесс. Теперь были востребованы и новые темы, ставшие фактом реальной жизни; и передача нового ощущения от мира, резко поменявшего свой облик; и новые формы повествования, способные отразить все тектонические сдвиги, поразившие реальность. Своего рода массовым повествованием среди австрийских литераторов того времени стала социальная и даже политическая ангажированность. Почти каждый считал ее неотъемлемой частью своей профессии. Казалось, литература стремилась не отставать от газет: произведения буквально кишели злободневными реалиями и хорошо узнаваемыми типажам.

Всплеск женской литературы, произошедший в восьмидесятые, тоже стал своеобразным признаком зрелости австрийского социума. Подчинение, унижение, подавление самостоятельности, невозможность развиваться в полноценную личность – этот порядок в отношении женщин был установлен традиционалистским австрийским обществом, где главенствуют мужчины, и против него нацелен пафос многих произведений женской литературы 1980-х [6].

Ярким примером стала проза Эльфриды Елинек, писательницы-феминистки, поэта, литературного критика, автора романов, эссе, драматургических произведений. Благодаря участию в студенческом движении ее литературное творчество обрело социально-критическую направленность. В первом сатирическом романе «Мы всего лишь приманка, бэби!» («Wir sind Lockvogel, baby!», 1970) обозначилась тема, ставшая преобладающей в ее творчестве, – женские манипуляции и игры и соответствующие сексуальные и поведенческие неврозы. В 1972 была опубликована книга «Микаэл. Руководство для инфантилов» («Michael. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft»), высмеивающая поп-культуру и лживые представления о красивой жизни.

После нескольких лет, проведенных в Берлине и Риме в начале 1970-х, в 1974 Елинек вышла замуж за Готтфрида Хюнгсберга, работавшего с режиссером Фассбиндером. С тех пор ее жизнь проходила в переездах между Веной и Мюнхеном. В 1974 вступила в австрийскую коммунистическую партию, еще не преодолевшую сталинские догматические тенденции. Политические взгляды писательницы близки к леворадикальным.

Второй роман «Любовницы» («Die Liebhaberinnen», 1975) рассказывает о двух прагматичных девушках-работницах. С их точки зрения, половая принадлежность яв-

ляется важным предметом торга в отношениях с социумом. В обмен на секс можно выторговать у мужчин так называемую «личную жизнь» – то есть возможность заниматься семьей и не ходить на работу. Героини мучительно вычисляются: секс или работа, любовь или работа, любовь или жизнь. Окончательно запутавшись в расчетах, им уже неважно, что в результате одна приходит к финалу с иллюзорным выигрышем в виде мужа и детей, а другая – со столь же иллюзорным проигрышем. В обоих случаях дело идет к полному душевному опустошению.

В основе романа «Отринутые» («Die Ausgesperrten», 1980) – история несовершеннолетних преступников конца 1950-х: адвокат был избит в парке четырьмя подростками-анархистами. Один из подростков, для которого жестокость, убийство является способом заявить о собственной значимости – превратиться из ничтожества в пусть аморального, но героя.

Наиболее известный роман Елинек «Пианистка» – («Die Klavierspilerin», 1983), во многом автобиографичен. Эрика Кохут, невротичная героиня романа, страдает из-за деспотизма матери. В результате у нее развивается садомазохистский тип сексуального поведения. Отношения с реальными мужчинами ей неинтересны, кроме того, свое тело она воспринимает как своего рода вместилище музыки, коей она служит беззаветно. Своему возлюбленному она предлагает извращенные комплексы и садомазохистские игры. Интимный портрет культурной женщины, у которой болезненные фантазии вытеснили секс, получился весьма безрадостным. Э. Елинек: «В определенном смысле эта история – притча об Австрии и ее обществе, живущих за счет славы своих великих композиторов, то есть за счет прошлого, которое оплачивается подавлением индивидуальности сотен и тысяч безвестных учительниц музыки, пианисток».

В романе «Похоть» («Lust», 1989) Елинек доказывает, что сексуальные отношения в современном обществе обусловлены властной структурой, а сексуальная жестокость против женщины является принятым стереотипом современной культуры. Своей темой Елинек делает насилие и власть в частной и интимной жизни, роль женщины в мире тотального потребительства, доминирование мифов обыденного сознания в отношениях между людьми и неизбежное одиночество человека перед лицом каждодневного умирания. Эту книгу можно определить и как антипорнографический роман, злую виртуозную пародию на форму и язык порнографии, захлестнувшей и разъедающей голову современного обывателя. Эта тема была развита также в романе «Алчность» («Gier», 2000) [7].

Для Елинек характерен шокирующе неэмоциональный стиль изложения при описании жестокости и стремления к власти в человеческих отношениях. Перед читателем предстает безжалостный мир с жестокостью и унижением, где люди делятся на охотников и жертв, а клише индустрии развлечения, просачиваясь в сознание, его парализуют. В последнее время писательница оставила феминистскую тематику и обратилась к социальной критике, в частности к проблемам австрийского самосознания в связи с национальным прошлым страны – «Дети мертвецов» («Die Kinder der Toten», 1997). Эльфрида Елинек считает роман «Дети мертвых» своим главным произведением, ибо убеждена, что идеология фашизма, его авторитарное и духовное наследие живы в Австрии до сих пор, и она мастерски показывает это в книге. Роман был написан десять лет назад, но остается непревзойденным даже самой Эльфридой Елинек. Основная литературная ценность романа заключается не в сюжете, не в идее, а в стиле. Елинек рвет привычные связи смыслов, обрывки соединяет по-новому, и в процессе расщепления и синтеза выделяется некая ядерная энергия. Елинек овладела плазмой языка, она как ведьма варит волшебное варево, и равных ей в этом колдовстве в современной литературе нет.

Для понимания творчества Елинек важно знать ее политические взгляды. В 1991 она вышла из австрийской компартии. В 1990-х снискала известность как ярый критик ультраправой Партии Свободы Йорга Хайдера, особенно после того, как в 1999 Партия Свободы и австрийская Народная партии сформировали правое коалиционное правительство.

В знак протеста писательница запретила постановку своих пьес в Австрии. Проводимые правительством идеи национализма и авторитаризма вызвали неприятие со стороны западных стран, что привело к изоляции Австрии на международной арене. Правительственные праворадикальные круги преподнесли эту ситуацию как направленную против Австрии, а диссидентов вроде Елинек обвинили в предательстве национальных интересов. В результате отношение к фигуре Елинек в Австрии неоднозначно – одни ею восхищаются, другие критикуют.

Она награждена множеством литературных премий – имени Бюхнера в 1998, премией Гейне, получала звание «Драматург года» в 2002 и 2004, приз Франца Кафки в 2004 и др.

Высказав благодарность по поводу присуждения ей в 2004 Нобелевской премии, Елинек сожалела, что теперь против своей воли становится публичной фигурой. Кроме того, она опасается, что премия была присуждена ей в первую очередь как писательнице-феминистке, тем более, что, на ее взгляд, есть более достойные кандидатуры, например, «живой классик» Петер Хенке.

Елинек – одно из наиболее значительных имен современной немецкоязычной литературы. Она продолжает традиции австрийской литературы, сочетая в себе «грусть Роберта Музиля и чувство юмора Франца Кафки». Основные темы ее прозы и драматургии – оскорбление и унижение женской сексуальности и «война полов» – естественным образом вытекают из ее политических взглядов: она пытается «срывать маски», скрывающие антигуманную сущность современного общества.

Литература

1. Немецкая литература после 1945 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/literatura-xx-veka-tolmachev/nemeckaya-literatura-posle-1945-goda.htm>. – Дата доступа: 20.01.2018.
2. Роганова, И. Немецкая литература конца XX века и актуализация постмодернистской парадигмы / И. С. Роганова. – М. : Рудомино : 2007. – 416 с.
3. Фролов, Г. А. Постмодернизм в Германии (к проблеме национальной специфики) / Г. А. Фролов // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект : сб.ст. / Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. – Казань : Казан. гос. ун-т, 2004. – С. 329 – 332.
4. Гладилин, М. В. Постмодернизм в литературе стран немецкого языка : дис. ... д-ра фил. наук : 10.01.03 / М. В. Гладилин. – М., 2012. – 433 с.
5. Васильева, А. В. Национальный характер немецкого постмодернизма / А. В. Васильева // Молодой ученый. – 2009. – № 10. – С. 190 – 192.
6. Плахина, А. В. Романы Кристофа Рансмайра и своеобразие австрийской прозы 1980-х – 1990-х. К проблеме национальной идентичности : автореф. дис. д-ра фил. наук : 10.01.03 / А. В. Плахина; Рос. акад. наук, Ин-т мир. лит. им. А. М. Горького. – М., 2007.
7. Елинек, Эльфрида [Электронный ресурс] // Энциклопедия Кругосвет. – Режим доступа: https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/ELINEK_ELFRIDA.html. – Дата доступа: 20.01.2018.

K. I. Malysheva

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: kseniya-malysheva@list.ru

Prose of E. Jelinek in the context of German postmodernism

Key words: postmodernism, postmodernist, German-language literature of the 20th century, German authors, culture, feminism, women's literature.

The article reveals the main characteristics of postmodernism in the literature of German-speaking countries, provides an overview of the history of literature in Germany after World War II, analyzes the work of one of the most prominent representatives of postmodernist literature – Elfriede Jelinek.

Лингвокультурологическая составляющая поэтического текста

Ключевые слова: антропоцентрическая парадигма, лингвокультурология, поэтический текст, Россия, революция.

В статье исследуется лингвокультурологическая составляющая поэтического текста. Анализируются стихи, посвященные трагедии русского народа 1917 года, тяготам России, незаконному насилию в Советском Союзе в тридцатые годы.

После выхода в свет в 1916 году «Курса общей лингвистики» Ф. де Соссюра всю первую половину XX века в языкознании безраздельно господствовала структурная лингвистика. Ф. де Соссюр утверждал, что не только наука о языке может обойтись без прочих элементов речевой деятельности, но она вообще возможна лишь при условии, если эти прочие элементы к ней не примешаны [5]. Обращение к внеязыковой действительности считалось противным духу языкознания. Теоретическая лингвистика становилась всё более абстрактной и замкнутой дисциплиной, она порывала связи с историей, философией, социологией, психологией, этнографией.

Изучение языка «в самом себе и для себя» (Ф. де Соссюр) привело традиционную лингвистику к определённом замедлению в её развитии, в то время как жизнь и наука ставили новые вопросы, требующие своего разрешения. К концу XX века в лингвистике накопилось значительное количество проблемного материала, осмысление которого в рамках структурной лингвистики стало невозможным. Накопленные факты требовали лингво-философского анализа в соответствии с традицией, идущей от В. фон Гумбольдта: «Человек думает, чувствует и живёт только в языке и должен быть вначале сформирован им» [1, 77].

«Выходом из тупика, в который зашла традиционная лингвистика, – пишет В. А. Маслова, – стал её интерес к человеку, его сознанию, культуре. Поэтому в научном мире назрел переход лингвистики на новый виток развития, на новую парадигму – антропоцентрическую. С позиций антропоцентрической парадигмы человек ставится в центр мира, он познаёт мир через осознание себя, своей теоретической и предметной деятельности в нём. Лингвокультурология, возникшая три десятилетия назад, исследует фундаментальные вопросы взаимодействия следующих феноменов – человека и его сознания, языка и культуры» [2, 79].

Предметом исследования лингвокультурологии является безэквивалентная лексика, мифологемы, обряды, поверья, ритуалы, обычаи, паремиологический и фразеологический фонды языка и др.

Глубинно и при этом ярко связь языка, культуры, человека, его мировидения, реакций на мир, качеств характера, менталитета проявляется в поэзии, которая всегда существует внутри определённой культуры, вырастая из общего культурного источника – легенд, мифов, святынь, символов, эталонов. Текст, созданный автором в конкретной культуре, является в известном смысле её моделью, он воспроизводит типы поведения, восприятие жизни, эмотивные характеристики, которые характеризуют данную лингвокультурную общность.

В этом ключе лингвокультурологическая составляющая поэтического текста наиболее заметна на уровне его интертекстуальных и дискурсивных связей. Всю историю России, начиная с Рюрика и заканчивая XXI веком, можно найти в поэзии. В данной

статье мы хотим рассмотреть, как в русской поэзии проявились первые четыре десятилетия XX века, его значительные события, нравы, культура.

Переломной болевой точкой для нескольких поколений русских людей, «словом» их судеб стала революция 1917 года. Вот как писал об этом в 1918 году Илья Эренбург в книге с характерным названием «Молитва о России»:

*Детям скажете: «мы жили до и после,
Её на месте лобном
Ещё живой мы видали».
Скажете: «осенью
Тысяча девятьсот семнадцатого года
Мы её распяли».*

Трагическая глубина данных строк создаётся за счёт олицетворения Родины, создания образа несчастной, замученной палачами женщины на лобном месте.

Почти аналогичное видение и понимание происходящего в 1917 – 1918 годах находим у М. Волошина:

*С Россией кончено... На последях
Её мы прогалдели, проболтали,
Пролузгали, пропили, проплевали,
Замызгали на грязных площадях,
Распродали на улицах: не надо ль
Кому земли, республик да свобод,
Гражданских прав? И родину народ
Сам выволоч на гнощице, как падаль... («Мир»).*

Жёсткая оценка и самооценка происходящего создаётся за счёт собственно лексического ряда, намеренного употребления сниженной лексики: *прогалдели, проболтали, пролузгали, пропили, проплевали, замызгали* и т. д. Глубина краха страны усиливается употреблением именно подобной лексики: не сознательно предали, не сознательно разрушали и, наконец, разрушили, а *пролузгали, пропили, проплевали* свою Родину. Поэт не отделяет себя от других, не снимает и с себя ответственности, используя местоимение *мы*. Эту же тему «поддерживает» имплицитная ирония по отношению к многочисленным лозунгам, звучавшие на митингах и площадях в 1917 году: *не надо ль / Кому земли, республик да свобод, / Гражданских прав?*

Как пишет Виктория Швейцер, Максимилиан Волошин «пророчил» всю русскую революцию на пять лет вперёд; Марина Цветаева записала его пророчества в тетрадку: «террор, гражданская война, расстрелы, заставы, Вандея, озверение, потеря лица, раскрепощённые духи стихий, кровь, кровь, кровь...» [7, 192].

С течением времени незаконное насилие в Советском Союзе, особенно в тридцатые годы, не исчезло, оно только несколько изменило свой «окрас»: стало не столь явным (чёрные воронки ночью, десять лет без права переписки), но страдания и пролитая кровь отнюдь не меняют в этот период свою горькую сущность. В то время в стране, в которой *самая в мире лучшая проволока колючая*, «докорчёвывались последние люди, прикасавшиеся к «серебряному веку». Это их загоняли в камеры струями из брандспойтов, их избивали, доводили до умопомешательства и петли, кидали в телячьи вагоны и везли в Магадан, Караганду, в город Свободный...» [4, 7].

Но была и другая несвобода, менее кровавая, но не менее тяжёлая – несвобода творчества, самовыражения, постоянное противостояние, чаще завуалированное, интеллигенции и власти. «В традиционном, долгие годы насаждавшемся как единственно верное искусствознании считалось, что существует монополия на истину... и эта монополия принадлежит государственному идеологическому аппарату. Знаменитая триада «православие, самодержавие, народность» заменялась гораздо более незыблемой триа-

дой... – «партийность, классовость, народность» [4]. «Железные тиски» советской идеологии в разной степени и по-разному «задушили» многих: Николая Гумилев, Михаила Булгакова, Николая Бердяева, Владимира Маяковского, Анны Ахматовой, Исаака Бабеля, Евгения Замятина и других.

*Есть в мире такой городок – Чусовой,
где рядом все чудится мне часовой
на лагерной вышке, пустующей там,
где, может, в бессмертие вмёрз Мандельштам*

(Е. Евтушенко, «Такой городок»)

В одном из своих редких интервью Марина Цветаева говорила: «Единственное оружие воздействия писателя – слово. Всякое иное вмешательство будет уже подвигом гражданским (Гумилев). Так, если в – писателе сильнее муж, – в России дело есть. И героическое. Если же в нём одолевает художник, то в Россию он поедет молчать, в лучшем случае – умалчивать, в (морально) наилучшем – говорить в стенах «Чека».

– Но пишут же в России!

Да, с урезами цензуры, под угрозой литературного доноса, и приходится только дивиться героической жизнеспособности, так называемых, советских писателей, пишущих, как трава растёт из-под тюремных плит, невзирая и вопреки» [6, 207].

Настоящий поэт как *сгущённый в гения народ* (Е. Евтушенко) отражает и выражает мировоззрение, историю, культуру своего народа. В художественном дискурсе речь идёт «не просто о носителе языка, а – прежде всего и важнее всего – носителе определённой концептуальной системы, на основе которой он понимает язык, познаёт мир и осуществляет коммуникацию с другими носителями языка» [3, 259 – 260]. Как писал К. Юнг, «...творец в высочайшей степени объективен, существенен, сверхличен, пожалуй, даже бесчеловечен или сверхчеловечен, ибо в своём качестве художника он есть свой труд, а не человек... В качестве индивида он может иметь прихоти, желания, личные цели, но в качестве художника он есть в высшем смысле этого слова “Человек”, коллективный человек, носитель и ваятель бессознательно действующей души человечества» [8, 116 – 117].

Таким образом, связь языка, культуры и человека ярко и определённо проявляется именно в поэзии, которая способна впитать и проявить **всё**: разные временные эпохи, особые пласты жизни, историю отдельного человека и судьбы народов, национальные традиции и бытовые нюансы, низкие истины и высоты духа человека.

Литература

1. Гумбольдт, В. фон О двойственном числе / В. фон Гумбольдт // Язык и философия культуры. – М. : Прогресс, 1985. – 450 с.
2. Маслова, В. А. Концептуальные основы современной лингвистики / В. А. Маслова – М. : Наука, «Флинта», 2018. – 216 с.
3. Серебряный век. Мемуары (Сборник) / Составитель Т. Дубинская-Джалилова. – М. : Известия, 1990. – 672 с.
4. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.
5. Павлиненс, Р. И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павлиненс. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
6. Цветаева, М. И. Собрание сочинений : в 7 т. – Т. 4/2. – М. : Эллис Лак, 1994 – 1995. – 693 с.
7. Швейцер, В. Быт и бытие Марины Цветаевой / В. Швейцер. – М. : СП ИНТЕРПРИНТ, 1992. – 538 с.
8. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – 297 с.

E. Yu. Muratova
Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: mouratova@tut.by

Lingoculturological Composer of Poetic Text

Key words: anthropocentric paradigm, lingvoculturony, poetic text, Russia, revolution.

The article explores the linguistic and cultural component of the poetic text. The poems devoted to the tragedy of the Russian people in 1917, to Russia, to unlawful violence in the Soviet Union in the thirties are analyzed.

УДК 821.161.3-31

Н. Н. Налётова
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: nalyotova.nathalie@mail.ru

Художественная интерпретация деятельности и личности белорусского первопечатника в романе «Георгий Скарина» М. Садковича и Е. Львова

Ключевые слова: белорусская литература, исторический роман, художественная интерпретация, деятель культуры, книгопечатание.

В статье анализируются образ и деятельность первого белорусского и восточнославянского книгопечатника, выдающегося просветителя, философа-гуманиста, писателя, переводчика, художника, ученого конца XV – первой половины XVI в. в русскоязычном историческом романе «Георгий Скарина» М. Садковича и Е. Львова. Нами также выявлены содержательно-концептуальные и собственно-эстетические параметры художественной репрезентации личности этого деятеля культуры.

Изображение исторических событий и деятельности известных личностей (публицистов, просветителей, мыслителей и т. д.), тесно связанных с белорусской культурой и ставших символами нашей нации, как известно, началось в конце XIX – начале XX века. Оно во многом было обусловлено объективными общественно-политическими причинами. В настоящее время эти деятели культуры продолжают привлекать внимание отечественных историков, философов, лингвистов, литературоведов, композиторов, сценаристов, писателей, драматургов и поэтов.

Одной из таких знаковых фигур, несомненно, является философ-гуманист, просветитель, переводчик, писатель, художник, первый белорусский и восточнославянский книгопечатник, ученый, доктор медицинских наук Ф. Скорина, о чем свидетельствует огромное количество научных трудов, художественных произведений, освещающих те или иные аспекты его разносторонней деятельности.

Как справедливо отметил белорусский историк, философ и литературовед В. М. Конон, художественное изображение деятельности восточнославянского первопечатника и его эпохи началось в период ускоренного развития белорусской литературы, роста национального самосознания и прогрессивной общественно-политической мысли, т. е. в конце XIX – начале XX века. На наследие Ф. Скорины ссылались, к примеру, К. Калиновский и Ф. Богушевич, обосновывая историческое право белорусов на свой родной язык и национальное самоопределение [1, 291 – 292]. Жизненный путь и творчество этой исторической личности отражены в рассказе «Фантазия» (1921) М. Горецкого, повести «Францішак Скарына» (1926) С. Хурсика, драматической поэме-

трилогии «Георгій Скарына» (1946 – 1955) М. Климковича, русскоязычном романе «Георгий Скарина» М. Садковича и Е. Львова, эссе «Веру ў сілу дабрыні, або Сын Беларусі, сын Прагі» (1973) и «Подзвіг Францыска Скарыны» (1980) В. Короткевича, романе-эссе «Францыск Скарына, або Сонца Маладзіковае» (1989) и повести «Скарына на Градчанах» (1990) О. Лойко, исторической драме «Напісанае застаецца» (1978) и «Прарок для Айчыны» (1990) А. Петрашкевича, драматической поэме «Судны дзень Скарыны» (1990) Н. Арочко и др.

Целью данного исследования является выявление содержательно-концептуальных и собственно-эстетических параметров художественной репрезентации личности и деятельности просветителя в русскоязычном историческом романе «Георгий Скарина» (1951) М. Садковича и Е. Львова. При научном анализе были использованы приёмы *сравнительного, конкретно-исторического и дескриптивного методов*.

Ещё древнегреческий философ и учёный Аристотель отмечал, что творец не копирует факты из жизни, отражает не то, что по-настоящему произошло, а то, что может произойти, это значит, возможное, которое следует из необходимого. Действительно, даже при репрезентации исторического прошлого авторы вынуждены «додумывать» некоторые факты таким образом, чтобы они были мотивированы и не противоречили общеизвестным фактам. Так, при создании исторического произведения писатель должен придерживаться общих правил, среди которых можно выделить следующие: обращение к прошлому, через которое анализируются существенные противоречия эпохи; раскрытие закономерностей исторического процесса в перспективе общественного развития; документальность основы; наличие реальных исторических личностей; синтез исторической правды с элементами художественного вымысла, обусловленность вымысла естественным ходом событий; выявление в произведении исторической концепции автора и др.

Следует отметить, что в романе «Георгий Скарина» (1951) М. Садковича и Е. Львова выполнено одно из вышеназванных условий, предъявляемых к исторической литературе, – наличие реальных деятелей (Ян Глоговский, Николай Коперник, Мартин Лютер, Томас Мюнцер, Пётр Мстиславец, Якуб Бабич, Богдан Онков, Юрий и Маргарита Одверники, Константин Острожский, Михаил Глинский и др.).

С исторической точностью показан Полоцк в начале XVI века как развитый торговый, культурно-исторический и просветительский центр, унаследовавший традиции, заложенные ещё нашей знаменитой землячкой Евфросинией Полоцкой: «Полоцкие ремесленники славились резьбой по дереву, тканями, выделкой мехов и тончайшей ювелирной работой. <...> Видел Георгий, как текли в Полоцк богатства и город рос из года в год. Не было ему ровни в ту пору чуть ли не на всей белорусской и литовской земле. Беднее был Вильно, бедней Минск. Тянулся Полоцк к самому господину Великому Новгороду» [3, 26]. Безусловно, как правдиво показано в анализируемом произведении, такая благоприятная атмосфера во многом повлияла на мировосприятие будущего белорусского первопечатника и определила его путь: «В Софийском соборе, в монастыре, хранилось немало старинных книг, знакомство с которыми явилось для молодого Скарины началом его образованности и породило неиссякаемую на протяжении всей жизни жажду новых знаний. Сама его жизнь в городе Полоцке <...> способствовала быстрому развитию юноши» [3, 52]. Эта версия представлена и в учебном пособии «Старо-беларуская літаратура» (2001) О. Лойко: «Ф. Скарына-адраджэнец пачынаўся, першаскладваўся менавіта ў самім горадзе Полацку» [2, 293].

По версии соавторов, будущий восточнославянский первопечатник освоил грамоту благодаря полоцкому православному братству, на которое ориентировался. Как отмечает литературовед В. М. Конон, с этой целью в роман введена вымышленная поездка просветителя в Киев, в Киево-Печерскую лавру, а сам герой ошибочно называется православными именами Георгий, Юрий; католическое же имя Франциск (Франтишек, Франек), по

версии соавторов, он получил, чтобы поступить в Краковский университет [1, 293]. С данным суждением нельзя не согласиться, ведь к началу XXI века отечественными и зарубежными исследователями не собраны данные, подтверждающие факт его нахождения в Киеве, но подробно описанный в произведении М. Садковича и Е. Львова.

В романе «Георгий Скарина» соавторами акцентируется внимание на такой характерной особенности этико-гуманистического мировосприятия просветителя, как патриотизм. Действительно, гуманист справедливо показывается основоположником национально-патриотической традиции в истории белорусской культуры и общественно-политической мысли, который первым интересы народа Белой Руси поставил выше, чем религиозные, и называется «не рыцарем церкви, а проповедником науки» [3, 122].

Как человек прогрессивных взглядов, он одним из первых понял необходимость выпуска печатных книг на языке, понятном посполитому люду: «Книга – вот что свяжет людей воедино! Вот что научит их отличать добро от зла. Она пройдет сквозь все преграды и возвестит зарю нового дня! Понятная людям книга. Не на чужой и мёртвой латыни, но написанная на благословенном нашем славянском языке» [3, 304].

Святое Писание же, которое духовенство объявило божественным откровением, недоступным разуму простых смертных, он, светский человек, считал источником неисчерпаемой мудрости, книгой, содержащей сведения научного характера. Эти прогрессивные для того времени взгляды светского человека были негативно восприняты католической церковью, а сам просветитель назван «закоренелым еретиком и преступником» [3, 408]. Эта идея высказывается и в учебном пособии «Старабеларуская літаратура» О. Лойко: «Адраджэнска-асветніцкая дзейнасць Ф. Скарыны ад пачатку да канца была рызыкаўнай, пытаннем яго жыцця і смерці <...> Не так інквізіцыя пагражала яго дзейнасці, як тыя феадальныя вярхі ў Вялікім Княстве Літоўскім, у Вільні, на Беларусі і на Вавелі, палітычная пазіцыя якіх не прымала дэмакратызму, касмапалітызму Ф. Скарыны, яго русчыны, яго нага сацыяльнага паходжання з сярэдніх слаёў грамадства, ягонай незалежнасці ў поглядах і ўчынках. Апошняе, відаць, у найбольшай ступені размяжоўвала Ф. Скарыну з феадальнымі вярхамі Вялікага Княства Літоўскага» [2, 291].

Судебные же разбирательства, связанные с долгами брата Ивана и разделом имущества Юрия Одверника интерпретируются М. Садковичем и Е. Львовым как попытка влиятельных людей помешать активной книгоиздательской деятельности просветителя. Напомним, что эта версия высказывается и в других белорусских произведениях XX века, в частности, романе-эссе «Францыск Скарына, або Сонца Маладзіковае» (1989) О. Лойко.

В тексте романа неоднократно подчеркивается преданность просветителя Полоцку и посполитому люду, а также упоминается его намерение получить образование и с гордостью вернуться на родину: «Он уйдет в далёкие земли, чтобы вернуться сюда. Здесь его будут ждать. Здесь в нём нуждаются» [3, 48]; «Так постепенно созрело смелое решение: покинуть на время родной город, чтобы потом возвратиться сюда обогащенным глубокой мудростью и отдать её своим братьям, Руси» [3, 53]. Нельзя не согласиться с высказыванием О. Лойко, что «сіла Скарыны-гуманіста была ў самасцвярджэнні сваёй асобы, чалавечай годнасці, прыналежнасці Радзіме, народу, мове, а гэта значыць, і ў народасцвярджэнні, сцвярджэнні асноў гістарычнага быцця народа» [2, 295]. Самоотверженное же служение на благо Отечества рассматривалось им как наивысший общественный долг.

Отметим, что образ восточнославянского просветителя в романе М. Садковича и Е. Львова идеализируется. Среди внутренних качеств главного героя прежде всего выделяются благородство, честность («душою чист» [3, 221]), открытость, скромность, чувство собственного достоинства и гордости за свою национальную историю, трудолюбие (высказывания типа «трудился не разгибая спины» [3, 87], «не гнушался никаким трудом» [3, 87], «никто не трудился так упорно, как он» [3, 88]), упорство, вынос-

ливость, серьёзность, целенаправленность, самопожертвование, «неиссякаемая сила духа» [3, 88], любознательность («жадный до всего нового» [3, 232]). Кроме того, это «живая» личность, способная на глубокие романтические чувства к своей возлюбленной Маргарите, а не религиозный фанатик.

В ходе анализа произведения нами было установлено, что в романе «Георгий Скарина» встречаются противоречивые данные и фактические ошибки. К примеру, по заказу прусского герцога Альбрехта книгопечатник издает в Кёнигсберге лютеранские книги на немецком языке, что, очевидно, противоречит русско-православной ориентации его просветительской деятельности. Кроме того, в финальной части романа гуманист открыто призывает к кровавой расправе над чужеземцами: «Стонет наша земля от чужеземцев. Вновь тевтоны, как тать, прокатились в дом наш и подняли чёрное знамя своё. Бейте, их братья! Уничтожайте за поругание земли нашей, за кровь наших отцов и матерей! Бейте и гоните прочь, не опуская меча!» [3, 457]. Также писатели игнорируют общеизвестный исторический факт городского самоуправления полочан начиная с 1498 года, изображая Беларусь в первой половине XVI века как «жертву тоталитарного и тиранического государства» [1, 293].

Следует также отметить и временные неточности в романе (например, по версии М. Садковича и Е. Львова, просветитель сдал экзамен на учёную ступень доктора медицины в Падуанском университете 9 ноября 1515 года, что, безусловно, противоречит общеизвестным историческим фактам). Художественной фальсификацией в романе является жизнь и учёба (посещение лекций в Карловом университете) просветителя в Праге до приезда в Падую в 1515 году.

В романе Георгий называется «грамотеем» [3, 28], «славянским борцом» [3, 7], «просветителем славянских народов» [3, 7], «великим скитальцем» [3, 14], «борцом за свободу» [3, 14], «великим учёным» [3, 354], «не рыцарем церкви, а проповедником науки» [3, 122], «человеком учёным» [3, 223], «паном доктором» [3, 416], «передовым человеком той эпохи» [3, 346], «знатоком книгопечатного искусства» [3, 436], что разносторонне характеризует его личность и подчеркивает важное значение в восточнославянской истории и культуре.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что в проанализированном нами романе «Георгий Скарина» (1951) М. Садковича и Е. Львова синтезированы общеизвестные исторические факты и художественная фальсификация. Писатели изобразили жизнь и деятельность выдающейся личности конца XV – первой трети XVI века в Полоцке, Кракове, Праге, Падуе, Вильнюсе и других европейских городах, его личную жизнь. Учитывая неблагоприятную общественно-политическую атмосферу того времени, его книгоиздательская деятельность интерпретируется писателями, бесспорно, как духовный подвиг и самопожертвование. Образ просветителя в романе идеализируется, раскрывается через диалоги, внутренние монологи, прием противопоставления и др.

Литература

1. Конан, У. М. Вобраз Ф. Скарыны ў мастацкай літаратуры / У. М. Конан // Францыск Скарына і яго час : энцыклапедычны даведнік / Беларуская Савецкая Энцыклапедыя; рэдкал. тома І. П. Шамякін (гал.рэд.) і інш. – Мінск : БелСЭ, 1988. – С. 291 – 295.
2. Лойка, А. А. Старабеларуская літаратура : Падручнік для студэнтаў філалагічных спецыяльнасцей вышэйшых навучальных устаноў / А. А. Лойка. – Мінск : Вышэйшая школа, 2001. – 319 с.
3. Садкович, М. Георгий Скарин : исторический роман / М. Садкович, Е. Львов. – Минск : Беларусь, 1966. – 464 с.

N. N. Naliotava
Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: nalyotova.nathalie@mail.ru

**Artistic interpretation of the activity and personality of the Belarusian first printer
in the novel “Georgy Skarina” by M. Sadkovich and E. Lvov**

Key words: Belarusian literature, historical novel, artistic interpretation, cultural worker, typography.

The article analyzes the image and activity of the first Belarusian and East Slavic book printer, outstanding educator, philosopher-humanist, writer, translator, artist, scientist of the late XV – the first half of the XVI century in the Russian-language historical novel “Georgy Skarina” M. Sadkovich and E. Lvov. We have also revealed the content-conceptual and aesthetic parameters of the artistic representation of the personality of this cultural figure.

УДК 821.161.1

В. В. Нестерук
Филиал Московского государственного университета
имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе
e-mail: viky@ua.fm

Современная русская литература: в поисках вечных ценностей

Ключевые слова: вечные ценности, контраст, образ, разница в менталитете, ирония.

В статье анализируются тексты нескольких современных русских писателей в контексте тенденций к поиску жизненных ориентиров и вечных ценностей. Особое внимание уделено проблемам семьи как инструмента формирования жизненной позиции ребенка и национальным различиям относительно оценки и следования принципам чести, совести и долга.

В наше время вседозволенности невольно возникает в качестве противовеса стремление к поиску вечных ценностей, тех истин, на которых общество сможет если не измениться в лучшую сторону, то хотя бы не погибнуть. В литературе такой двоякий процесс также находит свое отражение: с одной стороны, на страницы печатных изданий проникает все больше нецензурной лексики (об интернет-ресурсах и говорить не стоит), сюжеты произведений наполняются нелицеприятными образами и идеями о приобретении любой ценой богатства, славы или всех благ мира, а те, кто к этому не стремится или не может достичь, объявляются неудачниками. С другой стороны, есть авторы, которые в своих книгах рассматривают такие проблемы и вопросы, которые действительно могут помочь вдумчивому читателю разобраться в себе, в своей жизни.

Среди огромного количества современных русских писателей есть ряд авторов, которые не так известны широкой читательской аудитории, но произведения которых призваны привлечь внимание к проблемам поиска вечных ценностей, практически полностью утраченных сегодня. К числу таковых можно отнести Б. Екимова и О. Хафизова.

Автор проникновенных очерков «Мальчики уходят тихо» Борис Екимов поднимает проблему милосердия на примере череды трагедий, случившихся в его родном поселке, где повесились пятеро ребят в возрасте от двенадцати до пятнадцати лет. Интерес писателя к подростковому возрасту особенно важен, поскольку «в современный период развития российского общества кардинальным образом ощущается недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, а также

отсутствие согласия в вопросах выбора жизненных ориентиров» [3, 103]. Истории у мальчиков были разные, семьи тоже: у одного пьющие родители, у другого вполне благоустроенный быт, но всем им не хватало одного – понимания, доброты и милосердия со стороны родных и окружающих.

За историей смерти каждого из ребят стоит какой-то из грехов взрослых. Так, первый ребенок погиб из-за бездушности учителей, которые, не обращая внимания на то, что мальчик рос в послевоенные годы без отца (*«военная безотцовщина»*), оставили его на второй год по причине плохой успеваемости. Такого позора ребенок пережить не смог.

Следующую гибель автор сопровождает горестным размышлением: *«Времена другие. Но жизнь прежняя, людская, в ней немало боли. А дети, особенно малые, – все те же: светлая душа, открытое сердце, там нет корысти, лжи, но одна лишь любовь и жажда любви ответной»* [2]. Причиной смерти этого мальчика стало предательство: отец бросил семью, при этом взрослые не особенно заботились о том, что чувствует мальчик: *«Этот развод тянулся долго, на его глазах: скандалы, ругань, семейные помои»* [2]. Матери оставалось только работать не покладая рук, чтобы обеспечить пропитание. А на заботу о душе ребенка не оставалось ни времени, ни сил. Поэтому у мальчика самого не осталось сил бороться с несправедливостью и сложностью жизни: *«Не знал я этого мальчика, никогда не видел его, но пытаюсь понять детскую тоску и смуту, горькую печаль одиночества среди людного мира»* [2].

Еще одно предательство – любви – и ужас непонимания привели к гибели следующего персонажа, на этот раз из вполне благополучной семьи. Мальчик не захотел смириться с тем, что его искреннее чувство вдруг оказалось ненужным, а помочь никто из взрослых в этот момент не смог. Более того, конфликт с родителями только усугубил ситуацию. Автор сочувствует этому ребенку, называет его *«дитя несмысленное», «светлая душа, которую жизнь еще не испортила ложью да корыстью»* [2].

Особо трагичной была судьба четвертого мальчика, которого погубило пьянство родителей и опять же отсутствие их любви и понимания. Этот ребенок боролся за свою жизнь, пытался убежать от тех жизненных и бытовых условий, в которых к нему относились хуже, чем к домашней скотине, даже ушел из дома и стал бродяжничать. Но, понимая, что зимой ему деться из леса, где он обосновался, некуда, *«не захотел ее дожидаться. Он устал. Поздней осенью его нашли грибники в тополевой роще, в петле»* [2].

Корысть – вот то, что погубило жизнь последнего, пятого мальчика. Расчетливая женщина выгнала дальних родственников на улицу вскоре после смерти хозяйки дома, старой учительницы, на которой держалась вся семья. Мальчик, подававший надежды в спорте, не дожил до счастливого времени, когда его должны были принять в спортивный интернат. Он искал избавления от несправедливой жизни, от издевательств пьющих родителей и погиб легкой смертью – надышался газом.

Своеобразным лейтмотивом очерков становится контрастный образ счастливых малышей, которых автор видит со своего балкона на площадке детского сада во дворе дома, или образ собственного внука, которого он вспоминает то в возрасте этой детсадовской ребятни, то в возрасте погибших мальчиков. Однако контраст этот не оттеняет главной трагической ноты, а лишь углубляет драматизм ситуации.

Еще один важный образ очерков – бегущий ребенок: в произведении слово «бегом» и его вариация, устами малыша произнесенное «бигом», повторяются более двадцати раз. Автор подчеркивает идею, что жизнь ребенка – это отсутствие покоя, это постоянная беготня, но совершенно разная по характеру и целям. Например, в детском саду это игра: *«Они мчатся: один ли, вдвоем, вроде наперегонки, в одну сторону, в другую... Весь невеликий детсадовский дворик – словно потревоженный муравейник. Кипящий и радостно-звонкоголосый. Веселые птахи. Бегом и бегом...»* [2]. Или беготня маленького внука как этап жизни, стремление вырасти: *«Все увидеть, узнать и поскорее стать взрослым»* [2].

Еще одним контрастом – образу стремительно несущегося ребенка – становится состояние покоя, выраженное, например, глаголом «уйти», к которому автор прибегает, когда говорит о смерти тех детей, и это не просто оборот речи: *«Из жизни уходил в слезах», «Туда [в петлю. – В. Н.] он и шагнул, дитя несмышленое»* [2]. Покой в очерках предстает также в виде сна, вечного успокоения, к которому стремятся уставшие от борьбы дети: *«Что виделось мальчику в его зыбких волшебных снах?»*, *«Мальчик не захотел ее [зимы. – В. Н.] дожидаться. Он устал», «А хочется крепко заснуть, сладким сном забыться надолго»* [2].

Завершаются очерки молитвенным восклицанием автора: *«Не оставляй их, Господь»* [2]. Так, не рассчитывая на доброту людей, на их понимание и сострадание к таким простым потребностям чистых юных душ, остается одна надежда на высшую справедливость, на то, что Господь не оставит детей без защиты. Этой молитвой автор призывает читателя задуматься о том, что мы теряем, если перестаем помнить о настоящем, истинном, о вечных ценностях – любви, милосердии, семье, заботе о детях, – на верное, самом важном для любого общества, ведь из сегодняшних малышей завтра вырастет будущее и страны, и социума, и каждого из нынешних взрослых. И «это будущее постоянно взирает на нас и предопределяет выбор, как добра, так и зла» [1, 252].

В рассказе «Фриба мара» Олега Хафизова поднимается ряд несколько иных вопросов. Писатель размышляет над проблемами совести, долга, чести и делает это на примере отношения к данным категориям людей разных национальностей – русских и японцев. В отличие от очерков Б. Екимова, тон произведения не трагический, а скорее иронически-снихождительный, но от этого ощущение неправильного хода развития нашего общества только усиливается.

Нельзя сказать, что О. Хафизов стремится унижить или оскорбить русских людей, изображая их не в самом выгодном свете: во времена молодости его отца, вскоре после событий Второй мировой войны, русские «пройдохи» обманывали пленных японцев, предлагая им еду в обмен на качественные заграничные вещи, но, забрав одежду и обувь, продукты не отдавали, а убегали с ними. Не лучше выглядит и современное поколение русских, один из представителей которого украл дорогой фотоаппарат у японского туриста. Писатель даже иронически замечает: *«Это было какое-то дежавю, наступившее нас из осени 1945 года»* [4].

Наоборот, в рассказе звучат нотки свойственного нам национального превосходства, особенно в репликах, посвященных другим национальностям: *«Все они [японцы. – В. Н.] были старенькие, низенькие, в панاماх и с фотоаппаратами. Я бы не отличил их от китайцев, корейцев или вьетнамцев, но мне было известно, что в японском языке нет звука «л» и они говорят «р» во всех тех словах, где у нас «л»... И в тот момент, когда мы с фотографом зашли в гостиницу, самая старая японка сплошным «р» крыла туристическую девушку...»; «Японским дамам особенно приглянулись «оренбургские пуховые платки», которыми торговали цыганки из Таджикистана... Японки приценивались, красовались в этих платках перед зеркалом и галдели, а цыганки осыпали их льстивыми комплиментами, и в этот момент азиатские женщины разительно напоминали друг друга, так что и непросто было разобрать, кто здесь из нищего Таджикистана, а кто – из надменной Японии»; «Моя мама называла киргизами всех без разбора людей неевропейского вида...»; «...сказала мама, не улавливая или не желая уловить мелких различий единой человеческой породы»* [4]. Все высказывания проникнуты иронической интонацией, что, конечно, отражает личное отношение рассказчика к национальному вопросу, однако в этом можно усматривать и общерусскую национальную особенность.

В итоге из проблемы с украденным фотоаппаратом русские и японцы делают абсолютно разные выводы: иностранный гость с радостью воспринимает кражу, относится к ней как к возможности улучшить карму своих детей, отдав долг отца. Его родитель, дове-

денный до отчаяния голодом в русском плену, не отдал обещанный китель взамен сала, а просто забрал еду и съел ее буквально на месте. Иными словами, то, что русские проходили делали регулярно, японцем было воспринято как самый большой позор в своей жизни, как бесчестие, испортившее будущее всем его потомкам. Русские же граждане, включая милиционера, сделали все возможное, чтобы скандал с фотоаппаратом был исчерпан на месте, о справедливости и восстановлении национальной чести и мысли не было.

Разница в менталитете и мировосприятии русских и японцев предстает буквально в зеркальном отражении еще в одной ситуации – глазами представителей разных национальностей. Так, в начале произведения русский рассказчик приводит воспоминания отца о пленных японцах: они, дескать, и одеты были в такую одежду, «какая нашим и не снилась», и работали они так, «как будто старались для себя, а не для врагов» [4]. Японец же говорит диаметрально противоположное: пленные считали, что «японская форма совсем плохая», а работать, как русские, они не могли, поэтому «не могли выполнять норма, который выполняют русские работники» [4] (текст приведен в авторской редакции. – В. Н.). Единственное, пожалуй, в чем сходились точки зрения, – это факт, который отмечали и русский, и японец: к иностранцам, даже пленным, отношение гораздо лучше, чем к своим землякам.

После прочтения рассказа вопреки веселому тону остается чувство огорчения из-за того, что сравнения с другой нацией, японской в частности, в вопросах чести, долга и совести русские, увы, не выдерживают.

Таким образом, в современной литературе можно встретить тексты произведений, в которых авторы призывают читателя задуматься о том, как живет человек, к какому будущему он идет и в каком свете предстает перед другими людьми – иного возраста, национальности и традиций. Общий тон этих произведений не внушает оптимизма, он глубоко трагичен, что отражает глубокую обеспокоенность писателей судьбой нашего общества и страны.

Литература

1. Блох, Э. Тюбингенское введение в философию / Э. Блох; пер. с нем. Т. Ю. Быстровой, Е. Вершинина, Д. И. Криушова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1997. – 400
2. Екимов, Б. Мальчики уходят тихо / Б. Екимов // Новый мир. – 2018. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2018_12/Content/Publication6_7069/Default.aspx. – Дата доступа: 25.12.2018.
3. Сердюченко, Я. В. Ценность семьи в иерархии ценностей молодежи на Юге России / Я. В. Сердюченко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 1. – С. 103 – 107.
4. Хафизов, О. Фриба мара / О. Хафизов // Новый мир. – 2018. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2018_12/Content/Publication6_7067/Default.aspx. – Дата доступа: 25.12.2018.

V. V. Nesteruk

Lomonosov Moscow State University
Sevastopol Branch
e-mail: viky@ua.fm

Modern Russian Literature: in Search of Eternal Values

Keywords: eternal values, contrast, image, difference in mentality, irony.

The article analyzes the texts of several contemporary Russian writers in the context of trends towards the search for life orientations and eternal values. Special attention is paid to the problems of the family as a tool for shaping a child's life position and national differences regarding the estimation and adherence to the principles of honor, conscience and duty.

**Лингвистическое воплощение бикультурности автора-лирика
в стихотворении Елены Зейферт «Die Russlanddeutsche»**

Ключевые слова: лирика, бикультурность, лингвистические сигналы, русский язык, немецкий язык.

В статье на материале лирического произведения Е. Зейферт «Die Russlanddeutsche» выявляются лингвистические сигналы, отражающие обращённость автора одновременно к двум культурам – русской и немецкой, анализируются наиболее яркие индивидуально-авторские средства, с помощью которых воплощается концептуальный смысл произведения.

*...станем, делая тысячный круг,
мы двуязыкими магами слов
Е. Зейферт*

Лирика – литературный род, объектом которого являются личные или коллективные переживания человека в форме непосредственно выражаемых чувств. Как литературный род лирика противостоит эпосу и драматургии, поэтому при анализе лирических произведений целесообразно максимально учитывать родовую специфику. Если эпос и драма воспроизводят человеческое бытие, объективную сторону жизни, то основное назначение лирики – словесно-художественные изображения человеческого сознания и подсознания, как правило, связанных с субъективной стороной бытия человеческой личности. Таким образом, если эпос и драма изображают, лирика выражает; некоторые исследователи даже полагают, что лирика принадлежит совсем к другой группе искусств, чем эпос и драматургия: не к изобразительным, а к экспрессивным.

Профессионально глубоко и вместе с тем очень тонко, с учетом множества нюансов, характеризует лирику В. Е. Хализев, на взгляд которого, лежащее в основе лирического произведения переживание – это своего рода душевное озарение, являющее собой «результат творческого достраивания и художественного преобразования того, что испытано (или может быть испытано) человеком в реальной жизни» [2, 323]. В то же время лирика не замыкается в сфере внутренней жизни людей, их психологии как таковой. Её неизменно привлекают разного рода душевные состояния, знаменующие сосредоточенность человека на внешней реальности, поэтому лирическая поэзия оказывается художественным освоением состояний не только сознания, но и бытия: таковы философские, пейзажные и гражданские стихотворения. Лирическая поэзия вполне способна непринужденно и широко запечатлеть пространственно-временные представления, связывать выражаемые чувства с фактами быта и природы, истории и современности, с планетарной жизнью, вселенной, мирозданием.

В настоящей публикации мы ставим *целью* выявить в лирическом произведении лингвистические сигналы (лексические и иного рода), свидетельствующие об обращённости авторского сознания одновременно к двум культурам – русской и немецкой. Материалом исследования в данном случае послужило стихотворение современной поэтессы Елены Зейферт «Die Russlanddeutsche».

Елена Ивановна Зейферт – поэт, прозаик, переводчик, литературовед, литературный критик – родилась в 1973 году в Караганде. В середине 1990-х раскрылась как поэт, исследователь и преподаватель русской литературы и теории литературы, к концу 1990-х проявила себя как прозаик, переводчик, критик. В настоящее время – член Сою-

за писателей Москвы и Союза переводчиков России, доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и исторической поэтики Института филологии и истории Российского государственного гуманитарного университета. Она также лауреат главной премии в области литературы и литературоведения «Russlanddeutscher Kulturpreis» федеральной земли Баден-Вюртемберг; переводит немецких, болгарских авторов, поэтов народов СНГ и России. Стихи самой Елены Зейферт переведены на болгарский, немецкий, армянский, грузинский, казахский, таджикский и другие языки.

Особенностью творчества Елены Зейферт является его выраженная обращённость к двум культурам – *русской* и *немецкой* и, соответственно, опора на два языка, эти культуры презентующие. И хотя большинство лирических произведений Е. Зейферт написано на русском языке, в них весьма отчётливо обнаруживаются и «сигналы» немецкой лингвокультуры. Часто именно такое «переплетение», взаимодействие двух лингвокультурных пластов и формирует в первую очередь как образно-семантическое, так и концептуальное своеобразие лирического произведения.

Лирическое стихотворение Е. Зейферт «Die Russlanddeutsche» целесообразно привести полностью, поскольку, с нашей точки зрения, эстетическая суть ряда словесно-художественных образов, может быть раскрыта лишь с учётом их функционирования в полном контексте:

DIE RUSSLANDDEUTSCHE*

Рот, вмещающий два языка.
Отче, Vater, скажи, чья дочь я?
Точит кирху на дне река...
Твой удел – терпеть, Russlanddeutsche...

Две души истомились в груди.
– Сердце! Herz! – Иссякает аорта.
– Голос! Stimme! – Я слаб и один.
– Liebe Heimat! – На карте я стёрта.

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

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

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

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

Две культуры, два духа... Вдвойне
нам достанет родительской речи...

Плуги нежны на новой стерне
прежних кладбищ... Озимые крепче [3, 29–30].

Развитие смысла произведения одновременно по двум культурно-смысловым линиям задается уже собственно названием произведения – «Die Russlanddeutsche», которое, судя по артиклю, автор употребляет в качестве имени существительного. Лексема «Die Russlanddeutsche» входит в словарную систему немецкого языка, однако с иной частеречной принадлежностью, чем в анализируемом поэтическом тексте: в одном из толковых онлайн словарей современного немецкого языка [6] данная лексема квалифицируется как *имя прилагательное*, используемое для характеристики человека, этнически принадлежащего к немцам, но проживающего в России: «*russlanddeutsch (Adjektiv) – mit deutscher ethnischer Zugehörigkeit in Russland geboren*» [6].

Таким образом, мы имеем дело с авторским переосмыслением употреблённой номинации, а именно – с её грамматической (морфологической) трансформацией: поэтесса в условиях поэтического контекста переводит имеющееся в литературном языке слово в иной частеречный разряд. Следовательно, мы можем говорить об *индивидуальном* переосмыслении Е. Зейферт используемой номинации – поэтесса образует в данном случае *морфологический окказионализм*, значимость которого подчёркивается вынесением в название стихотворения.

Заглавие – название художественного текста – определяется как номинативно-предикативная единица текста, которая находится в специальной функционально закреплённой позиции и служит одновременно именем художественного произведения и индивидуально-авторским высказыванием о нём. Начало художественного произведения важно не только для автора, для которого оно обозначает вступление в новую деятельность – творение художественного мира; начало не менее важно и для читателя, ибо именно оно вводит в систему координат того мира, который будет перед читателем разворачиваться.

Как известно, название любого художественно произведения является «сильной» позицией для его восприятия; к лирическому же тексту это относится в наибольшей степени. Важность начала любой деятельности состоит прежде всего в том, что граница, отделяющая субъект действия от того, что было ранее, означает и переход в новое состояние, требующее как можно более быстрой ориентировки в иных, новых условиях. Сведения, полученные в начале, в значительной мере определяют и планирование последующих этапов, и их успех; в этой связи можно утверждать, что и конец в известной степени закладывается началом.

Начало художественного текста наряду с заглавием, эпиграфом и концом входит в число «сильных позиций» текста, которые И. В. Арнольд определяет как *позиции выдвижения*, связанные с «установлением иерархии смыслов, фокусированием внимания на самом важном, усилением эмоциональности и эстетического эффекта, установлением значащих связей между элементами смежными и дистантными, принадлежащими одному и разным уровням, обеспечением связности текста и его запоминаемости» [1, 23]. Таким образом, вынесение в заглавие лирического произведения номинации мы однозначно можем расценивать как *явный авторский акцент* на ней, подчёркивание её значимости для всего стихотворения.

В анализируемом лирическом стихотворении мы обнаруживаем и явный *лексический окказионализм* – слово, представляющее собой индивидуально-авторское образование: *die Wolganigger*. Автор – Елена Зейферт – в примечаниях к собственному произведению поясняет его значение следующим образом: «*поволжские негры, нигеры*» [3, 29]. Особого внимания заслуживает авторская *оценка* этой номинации: *с горькой Ironie*, – передающая отношение поэтессы к используемому слову, содержащемуся в нём экспрессивно-оценочному компоненту. Данный окказионализм образован путём объединения двух слов: *Wolga* – река в России (*Fluss in Russland*) и *Nigger* – темнокожий человек (*dunkelhäutiger Mensch*).

Соединив в одно понятие две различные номинации, на первый взгляд, ничем не связанные, поэтесса передаёт негативную экспрессию, которую содержит это обозначение, нередко используемое для пренебрежительного, и даже унижительного названия проживающих в Поволжье немцев; причём обозначение, возникшее именно в том специфическом территориальном контексте, поскольку именно Поволжье является одним из наиболее плотно заселённых немцами российских регионов.

Воплощённая в произведении бикультурность, отражена и в его художественно-образной системе, в частности – метафорах и эпитетах. Так, метафорический эпитет (*рот*) *вмещающий два языка* содержит явный компонент дуальности, с помощью которого автор подчёркивает свою принадлежность к двум культурам одновременно. С учётом того, что в этом тропе функционируют две многозначные номинации – *рот* и *язык*, – созданный поэтессой образ воспринимается как минимум в качестве двупланового, а точнее – семантически многогранного.

В формировании многогранности этого образа, участвуют с нашей точки зрения, как минимум три значения лексемы «язык». Это в первую очередь, безусловно, значение ‘*система словесного выражения мыслей, обладающая определённым звуковым грамматическим строем и служащая средством общения людей*’ [4, 1531]. Однако, помимо отмеченного, в поэтическом контексте функционирует и значение ‘*орган человека, участвующий в образовании звуков речи, а тем самым в словесном воспроизведении мыслей; орган речи*’, которое актуализировано определяемым эпитетом словом «рот».

С учётом же содержащегося в стихотворении концептуального смысла стихотворения можно предположить, что для автора актуально и устаревшее значение номинации «язык» – ‘*народ, народность*’.

В последующем мы также встречаем в анализируемом стихотворении художественно-образное средство, сформированное на основе инокультурного прецедентного имени: это образная метафора *Лютер – в ветوشь завёрнутой книге...* Личное имя «Лютер» принадлежит человеку, который, безусловно, является весьма значимым для немецкой культуры. Упоминание об этом представителе немецкой культуры также является одним из акцентов на немецких корнях поэтессы.

Однако уже в следующей строке мы встречаем два сопряжённых восклицательных обращения: *Волга! Mutter!*, – одно из которых на русском языке, а другое – на немецком.

С точки зрения достижения поставленной в публикации цели, заслуживает безусловного внимания и метафора *две души истомились в груди*, в которой также явно присутствует элемент дуальности. По своему характеру это распространённая глагольная метафора, в которой автор использует достаточно редко употребляемый в настоящее время глагол *истомиться* – ‘*измучиться, дойти до изнеможения*’ [4, 403], который, в силу явно присущей ему экспрессивности, оказывает существенное эмоциональное воздействие на читателя.

В подобном же ключе создан поэтессой ещё один – явно *синкретичный* – троп: *двуязыкие маги слова*, представляющий собой метафору (*маги слов*), осложнённую эпитетом *двуязыкие*. С учетом контекста, в котором этот троп функционирует: *Крылья – вишь, и – поверх голов – станем, делая тысячный круг, мы двуязыкими магами слов*, – логично предположить, что с его помощью поэтесса подчёркивает сложность становления личности (необходимость сделать «тысячу кругов» для превращения в «мага слова»), тем более – личности объединившей в себе две культуры: *станем, делая тысячный круг, мы / двуязыкими магами слов*.

Кроме этого, автор с помощью транслитерации акцентирует наше внимание поданном в русской огласовке немецком слове: *Русланддойче*,; причём в поэтическом контексте *Русланддойче* (Russlanddeutsche) пишется с прописной буквы и по-русски, хотя подобное написание имён существительных (с прописной буквы) характерно именно для немецкого, а не для русского языка. Представляется, что таким образом по-

этесса стремится подчеркнуть *обоюдную значимость* культур, в которых она сформировалась и существует творчески, их теснейшую связь, неразрывность.

В заключительной строфе произведения автор словно бы соединяет *все* сигналы дуальности, которые присутствуют в стихотворении:

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

Именно в приведённых словах и заключён, как представляется, основной концептуальный смысл произведения: выражение *Вдвойне нам достанет родительской речи* свидетельствует о том, что поэтесса оба языка воспринимает как родные, материнские (*родительские*), которые после множества испытаний, вопреки всему, *прорастают* из заложенных каждой из родительских культур: *Плуги нежны на новой стерне прежних кладбищ... Озимые крепче.*

Литература

1. Арнольд, И. В. Значение сильной позиции для интерпретации текста / И. В. Арнольд // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 4. – С. 23 – 30.
2. Хализев, В. Е. Теория литературы : Учебник для студ. вузов / В. Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 1999. – 398 с.

Источники

3. Зейферт, Е. И. Веснег / Е. И. Зейферт. – М. : Время, 2009. – 358 с.
4. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : «Норинт», 2000. – 1536 с.
5. Duden. Deutsches Universalwörterbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duden.de>. – Дата доступа : 26.01.2019.

A. M. Semenova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: anna.sem.96@mail.ru

Linguistic embodiment of biculturalism of the author-lyrics in Elena Seifert's poem "Die Russlanddeutsche"

Key words: lyrics, biculturalism, linguistic signals, Russian language, German language.

The article, based on the material of E. Zeifert's lyrical poem «Die Russlanddeutsche», reveals linguistic signals reflecting the author's appeal to two cultures simultaneously – Russian and German, analyzes the most vivid individual author's means by which the conceptual meaning of the work is embodied.

УДК 811.161.1'255.2:821.161.3-31.09

Т. П. Слесарева

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: slestp@yandex.ru

Белорусские языковые элементы в русском переводе романа Владимира Короткевича «Черный замок Ольшанский»: семантика и функционирование

Ключевые слова: белорусизм, русскоязычный текст, семантические особенности, перевод, соответствие.

При переводе текстов художественных произведений переводчик старается передать при помощи языковых средств национальный колорит, ярко описать языковые концепты той или иной культуры. В статье рассматриваются белорусские языковые элементы, встретившиеся в русском переводе романа Владимира Короткевича «Черный замок Ольшанский», определяется семантика этих элементов и их функциональная нагрузка.

Исторические судьбы русского и белорусского народов характеризуются общими чертами, а системы двух языков – родством и близостью.

Поскольку при переводе текстов художественных произведений перед переводчиком стоит непростая задача – при помощи языковых средств передать национальный колорит, описать языковые концепты той или иной культуры, то в переводной текст вводятся иноязычные языковые элементы.

Белорусское слово включается в русский текст по разным причинам: оно не имеет однословного эквивалента в русском языке или лексемы известны обоим языкам, но в белорусском языке они получают и другое значение.

Наши наблюдения построены на материале авторизованного перевода с белорусского языка романа «Черный замок Ольшанский» классика белорусской литературы Владимира Семеновича Короткевича [4].

Среди белорусских языковых элементов в русском переводе данного романа нами были выявлены имена существительные (*хата, рушник, мастак, хлопец, чарка, женка, бульба, спарыш, жито* и др.), глаголы (*гомонить, фундовать, не докликаться*), наречия (*трошки, трохи, не шибко* и др.), частица *нехай*, местоимение *ихней*, фразеологизмы и конструкции с существительными в форме звательного падежа.

Среди белорусских имен существительных, зафиксированных нами в тексте на русском языке, оттенки национально-культурного характера несут такие слова, как *хата, рушник, бульба*.

Хата – срубная изба – традиционное жилище белорусов («*Хата была как хата*» [4, 181]. В русском языке употребление этого слова означало плохую избу. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова в толковом словаре русского языка указывают: хата, -ы, ас. На Украине, в Беларуси, на юге России: крестьянский дом [6]

В белорусском языке данное существительное имеет более широкую семантику. Так в Толковом словаре белорусского языка **хата**: **1.** Жылая сялянская пабудова, зрубленая з бярвення. **2.** Унутраная частка такой жыллёвай пабудовы; жылое памяшканне. **3.** Асобны сялянскі двор, гаспадарка; асобная сям'я. **4.** У назвах некаторых сельскіх устаноў (*Хата-чытальня. Хата-лабараторыя*).

Основной продукт белорусской кухни – картофель (по-белорусски «*бульба*»). «*Иди ополоснись в реке да возвращайся побыстрее бульбу жареную есть*» [4, 208]. Слово **бульба** в белорусском языке имеет следующие значения: **1.** Аднагадовая агародная расліна сямейства паслёнавых. **2.** Зборны назоўнік Падземныя клубні гэтай расліны, якія выкарыстоўваюцца як харч, корм і сыравіна. **3.** Назва беларускага народнага танца.

Для белорусов в разные времена **рушник (ручнік)** являлся чем-то священным и связан со многими верованиями, празднествами и традициями. Важную роль играл на свадьбах, в погребальных обрядах, до настоящего времени сохранился обряд встречать дорогих гостей хлебом-солью, расположившихся на рушнике. В Толковом словаре белорусского языка **ручнік** – вузкі прадаўгаваты кавалак тканіны, спецыяльна прызначаны для выцірання твару, рук, цела ці пасуды: «Хорошо, когда кожа краснеет от сурового **рушника!**» [4, 17].

Интересными с точки зрения семантики нам показались такие белорусские слова, как *спарыш, кавалер, дэвотка*.

Спарыш – двойняшка: два горшка, соединённые ручкой, чтобы носить обед на поле. Но в Толковом словаре белорусского языка мы находим: 1) два спаранья прадметы (пра плады, расліны і пад., якія зрасліся). 2) аднагадовая расліна сямейства драсёнавых, якая расце каля дарог, добра паядаецца жывёлай і птушкамі.

В русском языке слово **кавалер** обозначает лицо мужского пола, сопровождающего даму в гостях, на прогулке, также танцует с ней в паре. Однако, в белорусском языке это слово имеет дополнительное толкование – «холостяк»: «Мне без малого 38 лет. Старый **кавалер**, как говорила моя знакомая Зоя Перервенко, с которой у меня тогда как раз кончался короткий и, как всегда, не очень удачный роман» [4, 7].

Белорусское слово «**дэвотка**» интерпретируется как «слишком набожная женщина (чаще стареющая или старая), ханжа, святоша»: «По крайней мере, для вас, а не для костельных **дэвоток**» [4, 107].

Национально-культурный фон белорусов репрезентируют в тексте имена собственные, среди которых выделяются имена персонажей (**Антось** (ру Антон), **Михась, Алесь, Ганна, Ничипор, Микола, Рыгор** (рус. Григорий) **Иванович, Валентина Волот** («волат» – бел. исполин, великан), **Мультан** («мульта» – турецкий табак, в переносном значении – нечто отменное, слишком сильное), **Потеруха** («пацяруха» – бел. труха), **Михаил Иванович Змогитель** – филолог, преподаватель белорусского языка (от белорусского «змагацца» – бороться, или от «змагчы» – смочь).

Упомянуты в тексте романа имена реальных исторических личностей, которые внесли свой вклад в историю Белоруссии: **Микола (Николай) Радзивилл** (князь, государственный деятель Великого княжества Литовского), **Витовт Ольшанский** (князь, представитель древнего рода Ольшанских), его жена **Ганна-Гордислава, Ян Борщевский** (белорусский писатель и прозаик), **Веслав Брячиславович**, прозванный Чародеем (князь Полоцкий (1044 – 1101)), **Франциск Скорина (Францыск Скарына)** (белорусский первопечатник (первая книга была напечатана в 1517 – 1519 гг.), **Туровский Кирилл** (знаменитый деятель древнерусской литературы, выдающийся проповедник и поэт), **Зизаний (Тустановский) Лаврентий** (белорусский педагог, церковный деятель, переводчик), **Богушевич Франтишек Казимирович** (белорусский поэт-демократ, основатель реализма в белорусской литературе), **Чечот Ян** (белорусский и польский поэт, фольклорист), **Тяпинский (Амельянович) Василий Николаевич** (белорусский гуманист, радикально-реформационный деятель, книгоиздатель).

Нами зафиксированы разовые употребления в русскоязычном тексте таких белорусских глаголов, как **гомонить, фундовать, не докликаться**.

Данные толковых словарей свидетельствуют о том, что глагол «**гомонить**» (бел. гаманіць) выступает в одинаковых лексических значениях в обоих языках: «говорить громко, шуметь»: «Но автобус **гомонил**, и никто ни на кого не обижался» [4, 103].

Фундовать – основывать что-либо, жертвовать на что-либо; делать во что-то вклад, а также ставить угощение, хотя это и не совсем из этой оперы. «... да и впрямь **фундовать** костёлы» [4, 103].

В тексте «Черного замка Ольшанского» нам встретились такие белорусские наречия, как **трошки, трохи**. Слово **трошки** в русском языке имеет значение «немного, немножко», в белорусском языке **трошкі** – «нямнога, крышку, чуць». «Н-да, я-таки надедал **трошки** глупостей» [4, 329].

Частица **нехай** употребляется при выражении невозражения против чего-либо, согласия с кем-либо, чем-либо и соответствует по значению частице «пусть», которая служит для образования форм императива: «Остальное **нехай** хоть сгорит» [4, 291]. В белорусском языке значение данной частицы такое же.

Близкое родство русского и белорусского языков приводит к тому, что наличие белорусизмов может вызываться также интерференцией, которая представляет собой их функционально не обусловленное употребление в художественной речи.

Например, несмотря на то, что в русском литературном языке такого притяжательного местоимения, как *ихний*, не существует, в разговорной речи слышать его приходится довольно часто. В русскоязычном тексте анализируемого романа это местоимение нами зафиксировано: «...холера бы *ихней* матери» [4, 234]. Семантика данного местоимения одинакова в обоих языках. Так, в русском языке *ихний* (простореч.). Принадлежащий им, а в белорусском – *іхні*, -яя, -яе; займеннік прыналежны. Які належыць ім.

Особую роль в тексте любого художественного произведения играют фразеологизмы. В русском тексте «Черного замка Ольшанского» они ярко передают белорусский колорит, поскольку некоторые употребляются без перевода: «Возьми *лахі над пахі*» («вещи под мышку»); «Ну и топай, дорогой, прочь *ад брамы ды прама* («от ворот поворот»); «*Quod licet Jovi, non licet bovi*, – с иронией сказал Адам. – Что дозволено Юпитеру, то не дозволено быку. – По-белорусски об этом сказано лучше: «*Што папові можна, то дзякові зась*». Что попу можно, то дяку – не смей! Или: «*Што можна ваяводзе, то не табе, смуродзе*». Что можно воеводе, то не тебе, вонючка» [4, 321].

Нельзя не отметить звательный падеж (клічны склон), который до сих пор живет в белорусском языке: «Глупости, *пане* мой голубчик!» [4, 80]. «Я страшно беспокоюсь, *Адаме*» [4, 55]; «Так что ты там, *Антосю*, говорил про головоломку?» [4, 142]; «*Человече*, – вдруг посерьезнел Хилинский, – ты вообще-то имеешь представление, де ты и когда ты?» [4, 88]; «Это, *брате*, знаменитый бандит» [4, 178].

Таким образом, в переводных текстах «употребление национальной лексики неизбежно и необходимо» [1], поскольку переводчик стремится почувствовать особый мир оригинала, в котором содержится художественный образ иной культуры. Слова белорусского языка, встречающиеся в русском переводе романа Владимира Короткевича, имеют в основном соответствующие по форме и содержанию слова на русском языке и являются средствами создания особого мира белорусов, выступают средствами передачи самобытной ментальности, культурно-этнографических традиций, передают национальный белорусский колорит.

Литература

1. Гируцкий, А. А. Белорусско-русский художественный билингвизм: типология и история, языковые процессы / А. А. Гируцкий. – Минск : Университетское, 1990. – 175 с.
2. Ефремова, Т. Ф. Толковый словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М., 2009 – 1165 с.
3. Журавлева, Н. Н. Смысловая и стилистическая нагрузка белорусизмов в русскоязычном тексте / Н. Н. Журавлева, О. В. Потапова // Язык и социум: материалы IX Междунар. науч. конф., 3 – 4 декабря 2010 г.: в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Л. Ф. Гербик (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2011 – Ч. 3 – С. 66 – 69.
4. Короткевич, В. Черный замок Ольшанский: Роман; Дикая охота короля Стаха: Повесть / В. Короткевич. – Минск : Маст.літ., 1984. – 527 с.
5. Махонь, С. В. Белорусские языковые элементы в переводах одинаковых художественных текстов / С. В. Махонь // Вопросы лингвистики. – 1996 – № 1 – С. 73 – 78.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
7. Туксаитова, Р. О. Художественный билингвизм: к определению понятия / Р. О. Туксаитова // Известия Уральского государственного университета. – 2005. – № 39. – С. 198 – 206.
8. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. – М. : Альта-Принт, 2005. – 1216 с.
9. Хухуни, Г. Т. Межкультурная адаптация художественного текста: Монография / Г. Т. Хухуни, И. И. Валуйцева. – М.: Прометей, 2003. – 172 с.
10. Язык, сознание, этнос, культура. – М.: Наука, 1994. – 343 с.

T. P. Slesareva
Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: slestp@yandex.ru

**Belarusian language elements in the Russian translation
of Vladimir Korotkevich's novel "Black castle Olshansky": semantics and functioning**

Key words: belorusizm, the Russian-language text, semantic features, translation, matching.

When translating literary texts, the translator tries to convey the national color with the help of linguistic means to describe the linguistic concepts of a particular culture vividly. The article deals with the Belarusian language elements encountered in the Russian translation of the novel by Vladimir Korotkevich "Black castle Olshansky", defines the semantics of these elements and their functional yield.

УДК 82.09

Н. С. Степанова
ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»,
Российская Федерация
e-mail: ns-kursk@yandex.ru

**Феномен родного языка в автобиографической прозе
первой волны русской эмиграции**

Ключевые слова: родной язык, автобиографическая проза, первая волна русской эмиграции, И. А. Бунин, В. В. Набоков.

Статья посвящена исследованию феномена родного языка в автобиографической прозе первой волны русской эмиграции, который отражает универсальный художественный опыт, зафиксированный в культурной памяти; оказывает непосредственное влияние на формирование стиля и художественных особенностей; выражает индивидуально-авторское осмысление сущности характеров и явлений.

«Язык Бунина прост, почти скуп, чист и живописен, – писал К. Г. Паустовский. – Но вместе с тем он необыкновенно богат в образном и звуковом отношении – от кимвального пения до звона родниковой воды, от размеренной чеканности до интонаций удивительно нежных». «Богатство и выразительность народного говора для Бунина, – констатировал Ю. Мальцев, – есть свидетельство талантливости самого народа. Оторванность от стихии родного языка заставляет Бунина острее почувствовать поливалентность русского слова, постигнуть его “таинственную жизнь”», «Бунин достигает небывалой языковой виртуозности» [9, 289].

«Без преувеличения, не было подобного языка до Шмелева в русской литературе, – размышлял О. Н. Михайлов. – Писатель расстилает огромные ковры, расшитые грубыми узорами сильно и смело расставленных слов, словец, словечек <...> Теперь на каждом слове – как бы позолота, Шмелев не запоминает, а реставрирует слова. Издалека, извне восстанавливает он их в новом, уже волшебном великолепии» [10, 21 – 22].

«Главное наслаждение произведений Набокова – осязать заповедный русский язык, незагазованный, не разоренный вульгаризмами, отгороженный от стихии улицы – кристальный, усадебный, о коем мы позабыли, от коего, как от вершинного воздуха, кружится голова <...> Фраза его прозы – застекленная как драгоценная пастель, чтобы с нее не осыпалась пыльца» [6], – писал А. Вознесенский, восхищаясь «упоительным языком» В. В. Набокова, магией его мастерства.

Это лишь несколько размышлений художников слова и литературоведов, решавших задачу осмысления роли родного языка в художественных произведениях писателей первой волны русской эмиграции. Особая роль «этого уникального многотысячного сообщества состояла в решении исключительной по своей важности задаче, которую поставила история перед беженцами из России. Ощущение великой миссии хранения “священного огня”, возвышенное стремление спасти и передать будущим поколениям русскую культуру, русскую литературу, русский язык» [16, 10] отчетливо осознавались и декларировались писателями-эмигрантами. 16 февраля 1924 года в Париже на вечере, посвященном миссии русской эмиграции, И. А. Бунин произнес: «Наша цель – твердо сказать: подымите голову! Миссия, именно миссия, тяжкая, но и высокая, возложена судьбой на нас», «поистине мы <...> посильные борцы за вечные, божественные основы человеческого существования, ныне не только в России, но и всюду пошатнувшиеся» [4, 126 – 127].

Как сохранить ментальность, определиться с самоидентификацией, каждый из писателей-эмигрантов решал по-своему. В период расцвета русской литературы в эмиграции начался спор о ее смысле и судьбе, о самой возможности и нужности ее существования в отрыве от родины, от русских тем, от развивающегося русского языка. Вопрос о существовании русского писателя в эмиграции в это время решался диаметрально противоположно: от «Что же, уехал я из Белевского уезда, значит, и перестал быть русским писателем? Не воспринимаю больше все краски мира? Потерял вкус и чутье?» (И. А. Бунин) [8, 145] до безапелляционной уверенности, что «поэта в эмиграции быть не может, ибо нет почвы, среды и языка. Нет – корней» (М. Цветаева) [3, 175]. Внутреннее соотношение принадлежности России, русскому зарубежью, с одной стороны, и Франции, Бельгии, Германии, Европе, миру вообще – с другой, у каждого из писателей-эмигрантов было очень личным, подчеркнуто индивидуальным, персональным.

«Обретение себя» в условиях, когда жизнь не оставляет выбора, было неразрывно связано с осмыслением принадлежности к определенным культурным и национальным ценностям, родному языку. И. А. Бунину, И. Шмелеву, В. В. Набокову, Б. К. Зайцеву, как и другим писателям-эмигрантам, русский язык дал возможность запечатлеть, сохранить в живом слове ушедшее, преодолеть тоску эмиграции и жить в сердечном соединении со всем тем святым, великим, добрым, прекрасным и вечным, чем была в их сознании Россия. Б. К. Зайцев считал, что именно за пределами родины достиг полноценной творческой зрелости, что «годы оторванности от России оказались годами особенно тесной связи с ней в писании. За ничтожными исключениями все написанное здесь мною выросло из России, лишь Россией и дышит» [7, 590].

«Страх забыть или засорить единственное, что успел я выцарапать, довольно впрочем сильными когтями, из России, стал прямо болезнью», – писал В. В. Набоков, который, учась в Кембридже, приобрел за полкроны на книжном лотке словарь Даля в четырех томах и читал его, «по несколько страниц ежевечерне, отмечая прелестные слова и выражения» [13, т. 4, 277].

И. А. Бунин хорошо знал жизнь деревни и смог первым в русской литературе по-настоящему показать деревню и крестьянство; «в отличие от других больших наших писателей у него никогда не было комплекса отчужденности при общении с народом, он говорил с крестьянами как равный – их собственным языком», потому что «язык крестьян и их образ мысли он знал досконально и все-таки не уставал никогда изучать: им собрано и записано около одиннадцати тысяч (!) народных прибауток, частушек, поговорок, речений и т. п.» [9, 38].

Воспоминания о детстве в автобиографических произведениях («Жизнь Арсеньева», «Лето Господне», «Другие берега», «Путешествие Глеба» и др.) свидетельствуют о том, что национальной самоидентификации способствовали повседневное изучение родного языка и литературы, постоянный контакт со старшим поколением рода, прислугой и крестьянами. В. Н. Муромцева-Бунина в своей книге «Жизнь Бунина. Беседы

с памятью» написала о том, что у И. А. Бунина «с самого раннего детства <...> были друзья, сначала среди ребятишек, а потом из деревенской молодежи, с которыми он коротал много времени, бывая запросто в их избах, знал до тонкости крестьянский язык» [12, 86]. И. С. Шмелев вспоминает в «Автобиографии»: «Слов было много на нашем дворе – всяких. Это была первая прочитанная мною книга – книга живого, бойкого и красочного слова» [18, 143].

Описывая процесс творчества, художники слова показывают как сознательную напряженность своих творческих усилий, решимость идти до границы возможностей: «Сколько раз я чуть не вывихивал разума, стараясь высмотреть малейший луч личного среди безличной тьмы по оба предела жизни?» (В. В. Набоков) [13, т. 4, 136], – так и непринужденную легкость и игру, артистизм, веселость духа, «моцартианство». Р. Барт понимал писательскую деятельность и читательское восприятие как игру с языком, при которой главное – это удовольствие, получаемое от текста, ибо в искусстве «ароматная сочность» слова важнее знаний и мудрости [17, 64].

У каждого писателя была своя творческая мастерская. И если художественный язык писателей старшего поколения (И. А. Бунина, Б. К. Зайцева, И. С. Шмелева и др.) воспринимался современниками как совершенный и безупречный, то появление В. В. Набокова, представителя литературной молодежи эмиграции, было встречено с двойственным отношением: с одной стороны, с интересом и восхищением, а с другой – с опаской и недружелюбием, для которых были свои причины.

В творчестве В. В. Набокова отчетливо чувствовалась иная школа, иное художественное направление, которое вело в мир достижений художественной литературы XX века, поэтому в критике настойчиво звучал мотив «нерусскости» писателя, его разрыва с гуманистическими традициями русской литературы. В. В. Набокова считали снобом, эстетом, который «высокомерно отвергал реальность, видел в словесном искусстве главным образом блистательную и “бесполезную” игру ума и воображения», а его произведения – феноменом «языка, оторванного от жизни и пытающегося колдовским усилием эту жизнь заместить» [11, 360 – 364]. Его обвиняли в бессодержательной демонстрации писательской техники, отсутствии нравственного пафоса, «отказе от всего, что связывает художника с понятием родины, государства, национальной преемственности» [11, 368].

Однако В. В. Набоков знал, что слово мстит за пренебрежение к нему, и потому писал так, «чтобы слово обыкновенное оживало, чтобы оно заимствовало у своего соседа его блеск, жар, тень, само отражаясь в нем и его тоже обновляя этим отражением, – так что вся строка – живой перелив» [13, т. 4, 53]. В этой связи хотелось бы привести два блестящих умозаключения Б. Бойда, с которыми трудно не согласиться: «Если тщательно отточенный стиль, возможно, не передает первое, что естественно приходит на ум или срывается с языка, то именно поэтому он способен выразить неизмеримо больше», «набоковский стиль столь резко выступает на первый план потому, что он глубоко переосмыслил писательское искусство и смог, благодаря этому, выразить всю оригинальность своего ума» [1, 16].

Родной язык был для В. В. Набокова языком «Аввакума, Пушкина, Толстого – или Иванова, няни, русской публицистики», «живым, ручным существом» [13, т. 4, 133]. Воспитав свой вкус на лучших образцах русской художественной литературы («Пушкин и Толстой, Тютчев и Гоголь встали по четырем углам моего мира» [13, 277]), он создал свой собственный стиль, достигнув совершенства «в тончайших психологических наблюдениях, в изощренной игре языка (двух выдающихся языков мира!), в блистательной композиции», став писателем «ослепительного литературного дарования, именно такого, которое мы зовём гениальностью» [14], как писал в 1972 году А. И. Солженицын в письме Шведской Королевской Академии с предложением присудить В. В. Набокову Нобелевскую премию по литературе.

В. В. Набоков был наделен редким даром – цветным слухом, позволявшим ему воспринимать «чуть ли не вкусовым чутьем» звук, окраску и форму буквы; признано,

что его творчество – «пример экстраординарного таланта самовыражения и рефлексии синестета, преодолевающего соблазн прямой констатации физиологических реакций и избавляющегося от узких рамок сенсуализма в искусстве» [2].

Синестезия (совместное чувство, одновременное ощущение) – явление восприятия, когда при воздействии на один орган чувств наряду со специфическими для него ощущениями возникают и ощущения, соответствующие другому органу чувств. Синестезией в искусстве слова называют, прежде всего, особые иносказания, образные выражения (тропы и стилистические фигуры), связанные с переносом значения в иную чувственную модальность.

Повышенной выразительностью в автобиографической прозе В. В. Набоковаобладают синестетические описания, которые становятся знаком внесубъектного присутствия автора, формой выражения его сознания: «между тем как *s* представляется не по-голубевшим *s*, но удивительной смесью лазури и жемчуга», «иволги в зелени издают свой *золотой*, торопливый, четырехзвучный *крик*», «слышу *серебристый шелест* оголяемого шоколада», «гул *блекнул*» [13, т. 4, 338, 175, 194, 257] и т. п. (курсив наш – Н.). Синестетические описания, которые Ю. Мальцев характеризовал как выражение «экстравагантности бунинского языка», которая всегда служила «большей экспрессии описания», находим и в текстах И. А. Бунина: «*мутно усмехнулся*», «петух сильно и *выпукло* захлопал крыльями», «сена душная истома струила *сладкий аромат*», «и *металлически страшно*, в дикой печали, *гуси* из мрака *кричали*», «ночь темна <...> цветы качаются *слепые*», «светлая ночь, все *звончающая* над мертвой белой окрестностью», «густо валил *дремотными* хлопьями снег» и др. [9, 138] (курсив наш – Н. С.).

В ходе своих нравственно-философских поисков выдающиеся писатели первой волны русской эмиграции пришли к убеждению, что слово является способом материализации всего сущностного, к уяснению непреложной истины «В начале было Слово и Слово было Бог»; к пониманию слова как единственной непреходящей ценности. Высокая ответственность за написанное, осознание себя в качестве создателя, творящего новый, иной мир привело их к осознанию упорядочивающей роли русского художественного слова в оппозиции *хаос – космос*.

Не зная точно, вернутся ли они когда-нибудь в Россию («хотя этого как будто требует музыкальное разрешение жизни» – В. В. Набоков), писатели-эмигранты сделали все для того, чтобы однажды «не просто возвратиться на родину, к русскому читателю, а быть осознанными как необходимая часть, необходимое звено русской культуры и русской литературы» [15, 106].

Феноменальное, непревзойденное владение родным языком, знание профессиональных тонкостей в области художественной литературы и постоянное освоение приемов мастерства, начитанность как способность держать в актуальной памяти огромный корпус текстов и устанавливать интертекстуальные и металитературные связи, подвижническое служение родному языку и культуре позволили им создать высокохудожественные произведения, востребованные духовной ситуацией настоящего времени.

Литература

1. Бойд, Б. Владимир Набоков: русские годы : биография / Б. Бойд. – М. : Независимая Газета; СПб. : Симпозиум, 2001. – 695 с.
2. Бойд, Б. Голубянки Набокова и его шнурково-потертый коричневый и древесно-обветренный черный : предисловие к книге, Д. Холабёрд «Владимир Набоков: Алфавит в Цвете» [Электронный ресурс] / Б. Бойд. – Режим доступа : <http://www.synaesthesia.ru/boyd.html>. – Дата доступа : 08.01.2019.
3. Броуде, И. Ностальгия. Первая русская эмиграция / И. Броуде // Новый журнал, Нью-Йорк, 1989. – Кн. 177. – 170 – 198.
4. Бунин, И. Миссия русской эмиграции: Речь, произнесенная в Париже 16 февраля 1924 г. / И. Бунин // Бунин, И. Великий дурман : неизвест. страницы. – М. : Совершенно секретно, 1997. – С. 126 – 138.
5. Бунин, И. А. Собрание сочинений : в 4 т. / И. А. Бунин. – М. : Правда, 1988. – 4 т.
6. Вознесенский, А. Видеоомы : Набоков [Электронный ресурс] / А. Вознесенский. – Режим доступа : <http://voznosolog.ru/videom/nabokov.htm>. – Дата доступа : 08.01.2019.

7. Зайцев, Б. Собрание сочинений : в 5 т / Б. Зайцев. – М. : Русская книга, 1999. – Т. 4 : О себе. – С. 587 – 592.
8. Лавров, В. В. Холодная осень. Иван Бунин в эмиграции 1920 – 1953 гг. : роман-хроника / В. В. Лавров. – М. : Мол. гвардия, 1989. – 384 с.
9. Мальцев, Ю. Бунин: 1870 – 1953 / Ю. Мальцев. – Франкфурт-на-Майне; М. : Посев, 1994. – 432 с.
10. Михайлов, О. Н. Иван Шмелев : вступ. ст. / О. Н. Михайлов // Шмелев, И. С. Избранное / О. Н. Михайлов. – М. : Мол. гвардия, 1991. – С. 3 – 16.
11. Михайлов, О. Н. Литература русского зарубежья / О. Н. Михайлов. – М. : Просвещение, 1995. – 432 с.
12. Муромцева-Бунина, В. Н. Жизнь Бунина. Беседы с памятью. – М. : Советский писатель, 1989. – 512 с.
13. Набоков, В. В. Собрание сочинений : в 4 т. / В. В. Набоков. – М. : Правда, 1990. – 4 т.
14. Письмо, А. Солженицына Шведской Королевской Академии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pergam-club.ru/book/6394>. – Дата доступа : 08.01.2019.
15. Степанова, Н. С. Литература как форма инобытия творческой личности: к постановке вопроса (на материале автобиографической прозы первой волны русской эмиграции) / Н. С. Степанова // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2016. – Серия «Лингвистика и педагогика». – № 3 (20). – С. 103 – 110.
16. Степанова, Н. С. Антропологический дискурс категории памяти в автобиографических текстах конца XIX – первой половины XX века : монография / Н. С. Степанова, Н. З. Коковина, Е. А. Самофалова. – Курск : ООО «Учитель», 2012. – 246 с.
17. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 2000. – 398 с.
18. Шмелев, И. С. Автобиография / И. С. Шмелев // Русская литература / И. С. Шмелев. – 1973. – № 4. – С. 141 – 146.
19. Шмелев, И. С. Лето Господне / И. С. Шмелев // Избранное / И. С. Шмелев. – М. : Правда, 1989. – С. 283 – 670.

N. S. Stepanova

Southwest State University, Russian Federation
e-mail: ns-kursk@yandex.ru

The phenomenon of the native language in the autobiographical prose of the first wave of Russian emigration

Key words: native language, autobiographical prose, the first wave of Russian emigration, I. A. Bunin, V. V. Nabokov.

The article is devoted to research of the phenomenon of the native language in the autobiographical prose of the first wave of Russian emigration, which reflects the universal artistic experience, recorded in the cultural memory; which has a direct impact on the formation of style and artistic features and expresses the individual author's understanding of the nature of characters and phenomena.

УДК 81-26

Н. А. Туралина

Белгородский государственный институт искусств и культуры
e-mail: idb@bgiik.ru

Метафорическая репрезентация образа природы в женской поэзии начала XX века (лингвоэстетический аспект)

Ключевые слова: образ природы, художественный текст, метафоризация, репрезентация, женская поэзия.

В статье представлен анализ художественных текстов поэтесс Серебряного века и особенности метафоризации одной из уникальных сфер – живой природы. Лексико-семантическая репрезентация метафорических образов в поэтических текстах А. Герцык, З. Гиппиус, Е. Дмитриевой, С. Парнок, М. Цветаевой позволила выявить особое видение модели мира в контексте природы.

Серебряный век дал миру замечательные имена поэтов – женщин, внесших особый вклад в развитие духовности русской поэзии и русского общества. Живая природа – значимый и важный компонент русской языковой картины мира, отражающий особенности национального мировосприятия, идею единства всего живого на земле. Анализ тематических групп, представляющих метафорический образ мира поэтов Серебряного века, не только показал систему организации лексики, относимой к области-источнику, но и позволил выделить наиболее продуктивные, доминантные направления метафоризации, в рамках которой выявлены более узкие функциональные направления переноса значений. В связи с этим необходимо учитывать особенности мотивационных закономерностей, на которых базируется метафорический перенос в художественном пространстве А. Герцык, З. Гиппиус, Е. Дмитриевой, С. Парнок, М. Цветаевой и других авторов.

Для метафорических образов в поэзии начала XX века характерен существующий классический перенос мотивационных признаков, лежащих в основе метафоризации, с некоторыми дополнениями и уточнениями:

1. Физические: формативные, одоративные, цветовые, вкусовые, звуковые, временные, температурные, тактильные.
2. Конституциональные: наполненность, состав, состояние, строй, сущность, уклад, материал.
3. Функциональные: предназначение, цель, причина.
4. Реализационные: активность, значение, интенсивность, реакция.
5. Динамические: ритм, темп, протекание действия.
6. Квантитативные: доза, калибр, мера, количество.
7. Реляционные: место, положение, направление, близость, порядок, предел, расположение.
8. Субъективно-психологические, отражающие представление об общности тех чувств, переживаний, ощущений, которые вызываются у субъекта контактами с соответствующими объектами: чувства, переживания [2, 80].

В художественном дискурсе исследуемых авторов антропоцентризм проявляется весьма ярко и отчётливо. Активно включая в метафорические контексты наименования животных, растений и их частей, поэты изображают человека как часть природного мира, что является традиционным для мировой культуры, поскольку в процессе эволюции человек всегда осознавал свою связь с живой природой.

Лексико-семантическая репрезентация метафорического образа мира в текстах А. Герцык, З. Гиппиус, Е. Дмитриевой, С. Парнок, М. Цветаевой представляет сложную систему отношений между формой и содержанием, преломляющуюся в различных аспектах существования идиолекта, поэтому наиболее продуктивным является подход к анализу метафоры с позиций концептуально-тематической характеристики как главного (метафоризируемого) члена метафорической конструкции, так и зависимого (метафоризирующего) компонента. Данные компоненты в поэтическом языке исследуемых авторов выражены наименованиями различных тематических групп, однако в создании образной модели мира наибольшее предпочтение авторы отдают единицам, входящим в группы «Травянистые растения», «Совокупности животных и их части», «Деревья и кустарники», «Птицы», «Совокупности растений», «Части растений».

Флористические метафоры формируют значительный фрагмент авторской картины мира, в образной модели мира авторов они самые частотные. Как отмечает А. П. Чудинов, «фитоморфозные образы – одна из традиционных понятийных сфер отечественной <...> метафоры. В её основе лежат базовые метафоры, связанные с архетипическим восприятием мира <...> Старый дуб, родные берёзы и осины, русское поле и русский лес, луговые цветы – эти и многие другие образы уже давно используются как национальные символы» [3, 46].

Подавляющее большинство вегетативных метафор в поэтических текстах А. Герцык, З. Гиппиус, Е. Дмитриевой, С. Парнок, М. Цветаевой относится к антропосфере – сфере представления знаний о человеке и его жизнедеятельности. И это не случайно, поскольку метафора по своей сути антропоцентрична, человек в познании самого себя пытается как бы примерить на себя характеристики объектов окружающего мира. Так, уподобление человека растению является наиболее устойчивым элементом символического языка Ветхого Завета; оно представляет собой органическую часть общих библейских представлений о матери – сырой земле и ее антропогонических силах. В частности, потомство уподобляется растительному семени, гибель народа изображается как жатва или молотба. Эти же представления нашли отражение в фольклористике и в славянской книжности. В устной традиции, по замечанию С. М. Толстой, растительные представления и символы относятся как раз к индивидуальному человеку, к его телесной стороне, к его физиологии (в первую очередь к репродуктивной сфере), к его возрастным (отчасти также и к социальным) ролям и семейно-родовым связям» [1, 686]. Эта метафора занимает особое место в художественных текстах, материал которых позволяет проследить, как мифологическое становится культурно-эстетическим. Таким образом, характеризующая антропоцентрическая флористическая метафора захватывает все стороны личности человека: внешность, поведение, физические и психические свойства, социальные качества, мысли и эмоции.

Именно поэтому, как показывают результаты исследования, в роли метафорического компонента образа в художественном пространстве поэтов единого временного отрезка функционируют многочисленные члены тематических групп «Деревья и кустарники», «Травянистые растения», «Части растений», «Совокупности растений». Квантитативный анализ показал, что в роли метафоризируемого компонента наиболее частотными лексемами являются: **цветы, роза, дерево, листья, сад, сосна, трава, венок, поле, лес, береза, лилия, ветвь, ива, ель, стебель** и др.

для большинства растительных номинаций в языке поэзии исследуемых авторов характерны и единичные употребления: **астра, березняк, всходы, вяз, капуста, каштан, куст, мимоза, орешник, орхидея, плод, побеги, резеда, тополь, фиалка** и др.

Метафорический перенос *растение – человек* в поэзии А. Герцык, З. Гиппиус, Е. Дмитриевой, С. Парнок, М. Цветаевой, реализуя свои потенциальные возможности, репрезентирует различные значения и используется для изображения человека: внешности (соматизмы), поведения, чувств, эмоций. Например:

А коль тут презренье и страх, / Коли видишь меня красиво, / Заблудись в моих лесах, / Ожигайся моей крапивою (З. Гиппиус);

Помню руки от счастья слабые, / Жилки – веточки синева; Прозрачные миндалины ногтей / Торжественней жемчужин и рубинов; Ты – цветок от лилий вешних, / Дорогой алмаз (Е. Дмитриева);

Что меня к тебе влечёт – / Все не твоя заслуга! / просто страх, что роза щёк – отцветает; Пышно и бесстрастно вянут / Розы нашего румянца; Мы любили тебя – как могли, как умели; / Целый сад в наших душах бы мог расцвести; Браслет из бирюзы старинной – / На стебельке, / На этой узкой, этой длинной / моей руке; Пусть я лишь стебель, в светлый миг / Тобой, жалеющим, не смятый; / (Ты для меня цветник богатый, / Благоухающий цветник) (М. Цветаева).

Функционирование вегетативных метафор в идиостиле поэтов не только высоко частотно, оно убеждает нас и в их архетипическом характере, и в глубинной связи с текстом Священного Писания. Перенос *растение – абстрактное понятие, связанные с библейскими мотивами*, помогает осознать духовное состояние поэта, трудные поиски веры и прозрения оккультного порядка. Например:

Как кротость лилий и пламень маков / Срывала тихо, рукою зрячей, / Свивая скорбно венок – молитву, венок – могилу, / Вплетая тесно с стеблями лилий / Свою свободу, своё незнанье; Что сказать, как начать, чтобы сердце унять, / Поискать ли

мне травы целебные? / Или сеять и ждать, и с зерном умирать, / Чтоб воскреснуть с колосьями хлебными; И вянут в горестном забвенье / Мои цветы – Его садов; Господь собирает дань с Своих садов; Я не знаю, что сделать надо, / Чтобы смертный мог / Принести из Божьего сада / Для себя цветков (А. Герцук).

В голубой небесной книге есть твоя стезя. / И на ней созрела жатва / Стеблем золотым, – / Пусть свершится Божья Клятва / Именем твоим; Я – лишь сосуд Господней клятвы, / Кому, кому себя отдам? / Я только – колос Божьей жатвы, / Да будет по твоим словам; Иди, иди, но не забудь, / Что к сердцу подступили слезы, / Что замолчали ты и я, / Провидя пламенные розы сердцу подступили слезы, / Божественного бытия (Е. Дмитриева).

Пусть жатву жалкую мне принесла страда, / Не колосом полны – полынью горькой – риги, / И пусть солгал мой Бог, я верю тверда, / Не уподоблюсь я презренному расстриге (С. Парнок).

Архетипическая метафора **корень** в славянской мифологии связывается с понятием рода, в контекстах М. Цветаевой реализуются потенциальные семы «порождение», «начало»:

Объявляю: люблю богатых! / За их корень, гнилой и шаткий, с колыбели растящий рану; Я знаю: не сердце во мне, – сердцевина / На всём протяженье ствола / Продольное сердце, от корня до края / Стремящее Рост и Любовь (М. Цветаева).

Наблюдения над функционированием группы слов названия злаковых культур (**всходы, зерно, колос** и др.) показали, что в поэзии А. Герцук метафорическое употребление данных лексем связано с библейскими образами. Для описания религиозных переживаний и трудных духовных поисков пути к Богу в разных метафорических контекстах отмечаем актуализацию следующих потенциальных сем: «порождение», «результат», «зародыш», «источник»:

Больше сказать не дано, / пало святое зерно; Знаю, раб я негодный, ленивый / Не сумела сберечь свой кров. / С трудовой твоей Божьей нивы / Не собрала плодов (А. Герцук).

Флористическая метафора оказывается универсальным средством создания образа поэтического творчества. Для номинаций, обозначающих творческий процесс, доминантным становится функциональный перенос **растение – творческая деятельность человека**. Автор должен расслышать в своей душе словесные «семена», чтобы они звучали поэтической речью:

Я, кроме слов, не знаю ничего – / Играя, их сплестать причудливо венками; В ночи изринута / Из лона дремного – / Не семя ль тёмное / На ветер кинуто; Я не знаю, муки нужны ли крестные, / Чтоб семя к жизни прозябло новой (А. Герцук).

И этот росток стебля, / Воистину, первороден ... / Во мне, как во всем, дыханье, / Подземное колыханье, / Вскипающего стиха; Я закрыла глаза. – Закланья / Так покорно ждал Исаак, – / И тогда пало на душу семя / Огневое, – тогда обуян / Исступленьем последним, всеми / Голосами взыграл орган (С. Парнок).

Есть какое-то одно слово, / В котором вся суть. / Другие – сухой ковыль (З. Гиппиус).

В русской поэзии, и в художественном пространстве поэтов начала XX века в частности, образам деревьев принадлежит исключительно важная роль, что обусловлено и природными факторами, и фольклорно-обрядовыми традициями, и многовековым земледельческим укладом жизни. Конечно, не у всех пяти поэтесс Серебряного века образы деревьев представлены равномерно. Так у З. Гиппиус и Е. Дмитриевой они почти отсутствуют, зато ими изобилует поэзия А. Герцук, С. Парнок, а у М. Цветаевой есть целый стихотворный цикл «Деревья».

Функциональная направленность метафор, включающих наименование деревьев и кустарников в поэзии исследуемых авторов, сосредоточивается преимущественно на

описании природных явлений, характеристике личности человека в принципе и его духовного состояния. Например,

Клубясь, ползёт червивый / И дымный ворох туч. / Мертво рудеют ивы / Над желтью жарких круч (З. Гиппиус).

Христос сошёл в твои долины, / Где сладко пахнувший миндаль / На засиневшие стремнины / Накинул белую вуаль (Е. Дмитриева).

И берёза в проседи / не колышет; Тёмные ели к оленю / Простирают молитвенно лапы. / Я преклоняю колени / И закрываю глаза; От больших обид – душу знобит, / От большой тоски – песню пою. / Всякая сосна – бору своему шумит, / Ну а я кому – весть подаю; Сосны в сумрачной кумирне / Теплят воск зелёных свеч (С. Парнок).

Красною кистью / Рябина зажглась. / Падали листья, / Я родилась (М. Цветаева).

У М. Цветаевой есть стихотворный цикл «Деревья», в котором даётся многосторонняя и развёрнутая картина древесной жизни. Герои цветаевского «растительного романа» деревья – резко выраженные, ни на что не похожие индивидуальности, причём метафорический перенос *дерево – человек* имеет следующие модификации: характеристика личности человека, его физического и психологического состояния:

Дуб богоборческий! В бою / Всем корнем шествующий; Ивы – провидцы мои; Берёзы – девственницы; Вяз – яростный Авессалом, / На пытке вздыбленная / Сосна, – ты, уст моих псалом, / Горечь рябиновая / К вам! В живоплещущую ртуть / Листвы – пусть рушащейся! / Впервые руки распахнуть / Забрать рукописи (М. Цветаева).

Анализ номинантов живой природы, проведённый на материале поэтических текстов авторов-женщин Серебряного века, дал возможность выстроить целостные представления об особенностях художественного осмысления мира, о системных связях репрезентантов, возникающих на основе их тематической общности.

Литература

1. Толстая, С. М. Человек живет, как трава растет: вегетативная метафора человеческой жизни / С. М. Толстая // Сокровенные смыслы : Слово. Текст. Культура : сб. ст. в честь Н. Д. Артюновой / отв. Ред. Ю. Д. Апресян. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 685 – 693.
2. Туранина, Н. А. Современная женская проза : взгляд лингвиста / Н. А. Туранина. – Белгород, 2012. – 90 с.
3. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография. – 2-е изд., стереотип. / А. П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 257 с.
Источники
4. Герцук, А. К. Из круга женского: Стихотворения, эссе / Аделаида Герцук. – М. : Аграф, 2004. – 560 с.
5. Гиппиус, З. Н. Собрание сочинений в 3-х томах. – М. : Русская книга, 2001.
6. «Sub rosa» : Аделаида Герцук, София Парнок, Поликсена Соловьева, Черубина де Габриак / Вступ. статья Е. А. Калло. Сост. и коммент. Т. Н. Жуковской, Е. А. Калло. – М. : «Эллис Лак», 1999. – 768 с.
7. Цветаева, М. Собрание сочинений: в 7 т. / сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина – М. : Эллис Лак, 1994.

N. A. Turanina

Belgorod State Institute of Arts and Culture

e-mail: idb@bgiik.ru

Metaphorical Representation of the Image of Nature in Women's Poetry of the Early XX century (Linguistics Aspect)

Keyword: the image of nature, metaphorization, representation, female poetry.

The article analyzes the literary texts of the silver age poetesses and the peculiarities of metaphorization of one of the unique spheres – wildlife. Lexical – semantic representation of metaphorical images in the poetic texts by A. Gertsyk, Z. Gippius, E. Dmitrieva, S. Parnok, and M. Tsvetaeva allowed to reveal the particular vision of the world model in the context of nature.

Сравнительно-сопоставительный анализ средств выразительности передачи образа матери в произведениях Б. Брехта и М. Горького

Ключевые слова: образ матери, внелитературный контекст, троп, сравнение, эпитет, анафора, метафора, персонификация, метонимия.

В статье раскрыт образ матери во взаимосвязи с внелитературным контекстом: историческим, социальным, культурным; представлен сравнительный анализ художественных способов и средств передачи образа матери в произведениях Б. Брехта и М. Горького.

Во все времена писателями, художниками, музыкантами воспевалась красота женщины. Но именно образ женщины-матери являлся идеалом женской красоты. Мать – это женщина, гармонично соединившая в себе женственность и материнство. XX столетие, именуемое Серебряным веком русской литературы, оставило глубокий след в истории отечественной и мировой словесности. Литература приобретает особую философию. Авторы в своих произведениях изображали испытания, которые пришлось на их трагический век: войну, революцию, кризис религиозного восприятия, трагедию личности в обстоятельствах выбора между долгом и личными интересами.

В русской литературе в XX веке просматривается тенденция к изображению и возвышению связи между Матерью и Сыном в произведениях, относящихся к революционному и военному времени. К ней в своих произведениях обращались такие писатели, как М. Горький («Мать»), М. А. Шолохов («Тихий Дон»), Л. К. Чуковская («Софья Петровна»), Б. Л. Пастернак («Доктор Живаго»), В. П. Крапивин («Люцман», «Кораблик, или Помогите мне в Пути») А. И. Приставкин («Ночевала тучка золотая»). Так, в романе М. Горького «Мать», революционные идеи и действия послужили объединяющим звеном сына и матери. Осознание того, что героиня своими действиями вносит вклад в революционную борьбу, пробуждает в матери чувство гордости, является основой возникшего у нее чувства самоуважения. Не только Пелагея Ниловна гордится своим сыном, но и Павел испытывает гордость за свою мать, ставшую ему родной по духу. Такая духовная общность, связь Матери и Сына, воплощенная в общем деле, укрепляет и наполняет глубоким содержанием, способствует постепенному достижению взаимопонимания между героями.

Пьеса Б. Брехта «Мамаша Кураж и ее дети» была написана в 1939 году и представляет события Тридцатилетней войны XVII века. Работу над пьесой Б. Брехт начал в эмиграции в канун Второй мировой войны. Произведение «Мамаша Кураж и ее дети» отражает повседневность Европы того времени: пьеса была обращена к немецкому населению, которое поддалось национал-социалистической пропаганде. Драматург пытается предостеречь современников от повторения ошибок прошлого, заставив их вспомнить события двухсотлетней давности.

Б. Брехт создает противоречивый образ матери, обусловленный историческими событиями военного времени. В образе мамаша Кураж соединилось два начала: мещанское и материнское. С одной стороны, Анна Фирлинг является обывательницей, пытающейся нажиться на войне любыми способами. С другой стороны, она мать, любящая своих детей и переживающая за их судьбу. Но так как эти два начала несовместимы, одно из них, материнское, ослабевает. Одна из главных поднимаемых тем пьесы – взаимодействие в системе «человек – история». Драматург выбрал местом и временем действия пьесы Тридцатилетнюю войну, где история непосредственно „участвует“ во

всех делах и поступках людей, человек и история тесно соприкасаются и взаимообуславливают друг друга [1, 159]. В этом соприкосновении Брехт усматривает трагическое начало: люди вынуждены участвовать в истории против своей воли, как заложники исторических обстоятельств. При этом исторический процесс показывается как огромный слепой механизм, изменяющий судьбы людей и поколений.

Так, Б. Брехт создал нетрадиционный для своего времени образ матери. С одной стороны, он изображает мать-защитницу, сильную женщину, заботящуюся о своих детях, что вполне вписывается в исторический контекст XX века. С другой стороны, он обращает внимание на отсутствие связи между матерью и детьми, способной предотвратить многие беды и несчастья. Основная черта образа матери в данном произведении – ослабевание материнского инстинкта и преобладание худших качеств человека, провоцируемых условиями войны.

Анализируя социально-исторические условия создания образа матери М. Горький на протяжении всего произведения затрагивает тему положения женщины в современном ему обществе. Так он показывает тяжелое положение женщины-матери в рабочей семье:

«... Мать была незаметной в доме, молчалива, и всегда жила в тревожном ожидании побоев.... Ее тело, разбитое долгой работой и побоями мужа, двигалось бесшумно и как-то боком, лицо ... освещалось тёмными глазами, тревожно грустными, как у большинства женщин в слободке» [4, 59].

Писатель подчеркивает низкое социальной положение замужней женщины и матери. Родители изначально воспитывали девочек с мыслью, что брак и полное, безоговорочное служение мужу – это единственное женское предназначение. Таким образом, в рабочей и крестьянской среде брак с побоями и унижениями женщины воспринимался как нечто естественное и единственно верное. В соответствии с таким положением женщины в обществе автор изображает мать в начале своего повествования. Но созданный образ матери в романе уникален тем, что героиня проходит духовное становление, ее образ развивается от тихой, запуганной женщины до бесстрашной революционерки, способной мыслить неординарно, задуматься о своей жизни, понять всю несправедливость такого существования. Обогащение души матери можно наблюдать в ее поступках, в изменении ее речи и мышления. В романе «Мать» писатель убедительно показал, что не только материнский инстинкт Пелагеи Ниловны заставляет ее помогать сыну, но и пробудившееся осознание социальной несправедливости:

«Думаю я о своей жизни, говорит она, – Господи Иисусе Христе! Ну зачем я жила? Побои ... работа ... ничего не видела, кроме страха!» [4, 131].

Центральное место в произведениях М. Горький отвел матери, и это подчеркивает изменение места женщины в обществе. Автор один из первых затронул тему социального неравенства между мужчиной и женщиной, создал уникальный в своем роде образ матери, способный развиваться и наполняться новым духовным содержанием.

Создавая образ мамы Кураж, Б. Брехт изобразил сильную, мыслящую довольно свободно и независимую от мужчины женщину, способную самостоятельно заработать средства к существованию. В пьесе драматургу удалось перейти границы равноправия: не женщина ищет защиты у мужчины, а мужчины просят ее о помощи. Героиня, не имеющая привычку надеяться на кого-то кроме себя, пытается самостоятельно решать все сложившиеся проблемы. На протяжении всего произведения образ матери является статичным. Даже после смерти всех своих детей мамаша Кураж, хоть и постаревшая, остается сильной и независимой женщиной. В пьесе «Мамаша Кураж и ее дети» не прослеживается духовная эволюция матери, скорее, речь идет о постепенной деградации героини. Смерть детей символизирует уничтожение ее материнского начала. Автор осознанно оставляет образ матери статичным, не оставляя надежды на духовное спасение героини. Его цель – воздействовать на разум, заставить зрителя сомневаться в не-

избежности происходящего, и не решать самому затрагиваемую в пьесе проблему, разбудив чувственно-эмоциональную сферу зрителей, отказаться от иллюзии.

Таким образом, Б. Брехт в обстановке борьбы за равенство полов создает образ матери-одиночки, которая не страдает от своего положения. Женщина-Мать становится равной мужчине, и равно мужчинам, убивающим и продолжающим воевать, она несет ответственность за свои поступки, зарабатывая на войне [1, 244].

Для дальнейшего выявления характерных особенностей образа матери обратимся к анализу средств языковой выразительности, которые дают возможность автору для более полной, точной, яркой и образной передачи своих мыслей, чувств и оценок. Сравним способы выражения обращения героев произведений к матери, с их помощью писатели показывают отношение героев друг к другу и свою авторскую позицию. Так, в романе М. Горького «Мать» Павел Власов говорит со своей матерью с помощью обращений: «мать», «мамаша», «мама», «родная» и местоимений в форме второго лица «ты» и третьего лица «Вы». Автор подчеркивает обращения «мать» и «ты»:

«Он сказал ей «мать» и «ты», как говорил только тогда, когда вставал ближе к ней» [4, 97].

С помощью данных обращений автор изображает близкие и доверительные отношения между матерью и сыном. Использование обращений «мама» и «мамаша» связано с эмоциональным состоянием героя. Павел Власов называет мать ласково «мама», «родная», «голубушка», когда чувствует в ней своего сподвижника, продолжателя его дела, раздраженно «мамашей», когда мать излишне беспокоится и опекает его. Стоит отметить, что отстраненное отношение сына к матери в начале произведения выражается с помощью местоимения «Вы», указывающего на уважение к матери, но и на отсутствие близости между родственниками. Позже Павел Власов все чаще обращается к матери с помощью местоимения «ты». Таким образом, автор изображает сближение матери и сына через общее дело.

В пьесе Б. Брехта «Мамаша Кураж и ее дети» сыновья Эйлиф и Швейцеркас обращаются к своей матери с помощью обращения «Mutter» (мать). Так, автор показывает нейтральные отношения между родственниками в семье, где дети все-таки уважают мать. Используя единственное обращение «Mutter» драматург изображает отсутствие эмоциональной привязанности детей к матери, отсутствие градации степени выраженности сыновних чувств [5, 21].

Такой изобразительный прием как сравнение, часто используемый авторами, призван вызывать в сознании читателей ассоциации, эмоции и воображение, что способствует возникновению образа у читателя или зрителя. Так в романе «Мать» находим ряд сравнений: одна из героинь сравнивает свою мать с «*маленькой мышкой*»:

«Маленькая такая, точно мышка, так же быстро бегает и всех боится» [4, 78].

Сравнивая мать с пугливой мышью, автор изображает положение всех замужних женщин и матерей того времени, полностью зависящих от своих мужей-тиранов, страдающих от побоев и испытывающих унижение, страх вызвать вспышку гнева у мужа, имеющих низкий социальный статус. Ярко изображая нелегкую жизнь женщины, М. Горький сравнивает «*боль сердца*» матери с «*тугой струной*»:

«Это облегло тихую боль ее сердца, которая, вздрагивая, пела в груди ее, как тугая струна» [4, 168].

В этих же строчках мы можем отметить такой прием, как персонификация «*боль... пела в груди ее*». Так, мать страдает от невозможности изменить женскую долю, боль, сдавливающая ее сердце, кажется, вот-вот порвет его, как рвется «*тугая струна*». При этом боль не утихает на протяжении всей женской жизни, она «*вздрагивая, поет*».

Часто прием олицетворения используется авторами для поэтизации речи. М. Горький с помощью персонификации изображает единство рабочих людей, их род-

ственную связь, так как они являются «детьми одной матери – непобедимой мысли о братстве рабочего народа всех стран земли», «все – дети одной матери – правды» [4, 82]. Здесь мать является символом объединения людей, их духовного родства, сравниваемого с родственным. Но с помощью персонификации автор описывает не только образ матери, как родительницы всех людей, но и ее душевный подъем после того, как она смогла оказать помощь и тем самым принести пользу своему сыну: «в груди ее птицею пела радость...» [4, 129].

В пьесе «Мамаша Кураж и ее дети» Б. Брехт также прибегает к сравнениям. Анна Фирлинг, используя сравнение «...*die kleinen Leut wie ich*» («маленькие люди вроде меня») [6, 270], показывает свою принадлежность к низкому сословию. Также автор на протяжении всей пьесы описывает героев «*die kleinen Leut*», подчеркивая тем самым их низкий социальный статус. Мать, как и другие герои, не осознает своей роли в войне, более того она оправдывает свои действия собственной незначительностью.

Мамаша Кураж сравнивает себя с «вошью в шубе» («*wie die Laus im Pelz*») [6, 279], которая как и ее семья находится в плену. Данное сравнение дано, чтобы показать отношение матери к жизни: в какой бы ситуации она не оказалась, она из всего сможет извлечь выгоду.

Полковой священник, сопровождавший мамашу Кураж, сравнивает ее с гиеной: «*Sie sind Hyäne des Schlachtfelds*» [6, 300].

«Вы гиена, которая рыщет по полю боя» [2, 126].

Так, образ матери получают негативную оценку со стороны окружающих. Мать сравнивается с хищницей, наживающейся на войне. Также мать сама себя сравнивает с животным:

«*Ich komm mir vor wie einen Schlachterhund, ziehst Fleisch für die Kunden und kriegt nix davon ab*» [6, 327].

«Я как та собака мясника, что разносит мясо покупателям, а сама его не ест» [2, 133].

Сравнивая мать с животными, автор пытается изобразить звериные инстинкты, движущие людьми во время войны. Образ матери традиционно светлый и возвышенный в произведении наделяется негативными характеристиками с целью изображения ужасов войны, способных вызвать животный инстинкт у женщины-матери.

Описывая внешность матери М. Горький обращается к эпитетам, которые отражают неповторимость восприятия мира автором, вследствие чего приобретают оценочный характер и субъективное значение. М. Горький изображает внутреннее состояние матери: «*Ее тело, разбитое долгой работой и побоями мужа*» [4, 60], «...лицо...освещалось темными глазами, тревожно-грустными, как у большинства женщин в слободке» [4, с. 60], «*вся она мягкая, печальная, покорная*» [4, 60]. Перед глазами читателя возникает образ маленькой, печальной, уставшей и униженной женщины. Через образ матери автор представляет портрет других женщин с «*тревожно-грустными глазами*». Всю тяжесть жизни «*утомленная волнением мать*» носит в «*наболевшем сердце*». Но, несмотря на все невзгоды, автор изображает мать, обладающей «*чутким сердцем*», «*ласкающими глазами*».

Б. Брехт также описывает свою героиню с помощью эпитетов: «*mein anständiges Gesicht*» («лицо порядочной женщины») [6, 269], «*ein enunbotmäßigen Geist*» («дух непокорности») [6, 356], «*unglückliche Mutter, ich schmerzreiche Gebälerin*» («несчастливая мать, я горемычная родительница») [6, 243], «*warmherzige Natur*» («горячее сердце») [6, 298]. Перед читателями предстает портрет сильной, непокорной женщины, являющейся при этом «несчастной матерью», потерявшей всех своих детей.

С помощью метафор, скрытых сравнений, повышается точность поэтической речи и ее эмоциональная выразительность. М. Горькому удалось создать неповторимый образ матери-страдальницы, вечно беспокоящейся о своем сыне:

«В груди ее черным клубком свивалось ожесточение и злоба на людей, которые отнимают у матери сына...» [4, 113].

Также с помощью метафор автор создает образ матери – несчастной замужней женщины, состарившейся раньше времени от невзгод семейной жизни. Так мать сама описывает свою жизнь: «...силу мою, ногами затоптанную, молодое сердце мое забитое...» [4, 59]. М. Горький метафорично описывает состояние матери после ареста сына: «...сердце сжалось, высохло...» [4, 208], а ее прежнюю замужнюю жизнь называет «серым свитком печальных дней» [4, 225]. Но все же главной идеей создания образа матери остается ее безграничная любовь к сыну: «Ее любовь – любовь матери – разгоралась...» [4, 217]. Описывая все несчастья, выпавшие на долю женщины-матери, автор возвышенно описывает ее материнскую любовь. Это состояние матери изображается на контрасте унижений, получаемых от мужа, и всплесков всеобъемлющей материнской любви к сыну.

Б. Брехт напротив с помощью метафоры описывает не материнскую сущность героини, а характер опытной торговки. Так, мать называет себя «*ein gebranntes Kind*» («пуганая ворона») [6, 356], проверяя монету, которой с ней расплатились, и, не замечая, как вербовщик уводит ее сына. Автор таким образом подчеркивает всю трагичность происходящего – материнские чувства женщины притупляются, когда речь идет о деньгах и наживе.

Важным в создании образа матери является один из приемов метонимии, а именно синекдоха, с помощью которого целое заменяется своей составной частью для усиления эмоционального эффекта на читающего или слушающего. Так, образ матери часто описывают с помощью синекдох «материнское сердце», «мамин голос», «мамины руки».

Также и М. Горький культивирует образ матери с помощью синекдохи «...да здравствует сердце матери!» [4, 118], «острая горечь щипнула сердце матери» [4, 145], «...поверьте сердцу матери, седьм волосам ее...» [4, 383]. Вместо «матери» автор пишет «сердце матери», чтобы сделать акцент на ее душевном состоянии. Так как сердце издавна считается символом любви, материнское сердце является символом любви матери к ребенку.

В пьесе «Мамаша Кураж и ее дети» Б. Брехт использует следующий прием метонимии:

«*Wie wir alle gemischt sind, von Mutterleib an...*» [6, 378].

«Все мы перемешаны уже во чреве материнском» [2, 82].

С помощью синекдохи «Mutterleib» («чрево материнское») автор ограничивает общественные и культурные функции матери, он присоединяется к традиции назначения женщины лишь к детородной функции [3, 184]. Очевидно, Б. Брехту чужда поэтизация при создании материнского образа.

Таким образом, благодаря драматургам Б. Брехту и М. Горькому образ матери приобрел особую значимость в литературе 20 века. Писателям удалось не только создать яркий и уникальный образ, но он приобрел новые составляющие, что способствовало его дальнейшему развитию в художественной литературе.

Литература

1. Бланшо, М. От Кафки к Кафке / М. Бланшо. – М. : Логос, 1998. – 420 с.
2. Брехт, Б. Три пьесы: Трехгрошовая опера. Мамаша кураж и ее дети. Кавказский меловой круг / Пер. с нем. С. Апта; под ред. Н. Рыльникова. – М. : Моск. рабочий, 1983. – 240 с.
3. Брод, М. Франц Кафка. Узник абсолюта / М. Брод. – М. : Центрполиграф, 2003. – 286 с.
4. Горький, А. М. Избранное: В. И. Ленин. Мать. Враги (Сцены). Старуха Изергиль / А. М. Горький. – М. : Правда, 1977. – 487 с.
5. Ямпольский, М. Б. Сообщество одиночек: Арндт, Беньямин, Шолем, Кафка / М. Б. Ямпольский. – М. : Ипполитов, 2004. – 43 с.
6. Brecht, B. Vorwärts und nicht vergessen. Ausgewählte Werke / B. Brecht. – М. : Progress, 1976. – 525 S.
7. Roebing, I. Mutter und Mütterlichkeit: Wandel und Wirksamkeit einer Phantasie in der deutschen Literatur: Festschrift für Verena Ehrich-Haefeli / I. Roebing, W. Mauser. – Würzburg : Königshausen & Neumann, 1996. – 374 S.

E. V. Turkovskaya
Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: e.turkovskaya@mail.ru

Comparative analysis of means of expressiveness of the image of the mother in the works of B. Brecht and M. Gorky

Key words: mother, mother's image, extra-literary context, trope, comparison, epithet, anaphora, metaphor, personification, metonymy.

The article reveals the image of the mother in relation to the non-literary context: historical, social, cultural; a comparative analysis of the artistic ways and means of transmitting the image of the mother in the works of B. Brecht and M. Gorky is presented.

УДК 821.161.1-1.08 Ахмадулина

И. В. Шаповалова
Филиал МГУ имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе
e-mail: irena.shiva@gmail.com

Магия родной речи в творчестве Беллы Ахмадулиной

Ключевые слова: диалектный язык, диалектная лексика, художественный текст, синкретизм функций, эстетическая ценность диалектизмов, родной язык.

В статье рассматриваются особенности использования Беллой Ахмадулиной в художественном тексте диалектной лексики как одной из наиболее ярких «примет» родного языка; выделяются присущие ей способы и приёмы введения в текст диалектной лексики, как реально существующей, так и индивидуально-авторской, созданной по известным моделям.

Я старый глагол в современной обложке...
Белла Ахмадулина

Мир поэзии Беллы Ахмадулиной – удивительно глубокий, весь наполненный музыкой и ощущениями. Исследователи творчества этого одного из самых талантливых поэтов последней четверти XX века, по меткому замечанию И. Бродского, «сокровища русской поэзии» отмечают прежде всего её удивительную чуткость к Слову, его многогранности и многослойности. Её поэзия – «словесный рай»: «По молитвеннику – словесный рай есть обитель не словес, не словесности, но духа, духовный рай. Искомая, совершенная и счастливая, неразъятость того и другого – это ведь Слово и есть» [1, 556]. По словам поэта Марины Кудимовой, «актуальность её – в ее консервативности. Белла работала с языком, а не с публикой. Никогда не потрафляла никаким «дискурсам», кроме данного Богом» [Цит. по: 3]:

Влечёт меня старинный слог.

Есть обаянье в древней речи.

Она бывает наших слов

И современнее и резче [1, 9].

Особенности поэтики и понимания слова Беллой Ахмадулиной («Лишь слову жизнь дана...»), тяготеющей к традиции, – её интерес и внимание к слову как носителю и хранителю прежде всего духовной и культурной памяти. Именно этим свойством обладает диалектная лексика, являясь одним из наиболее ярких и заметных репрезентантов любого языка и речи, прежде всего – родной. Не вызывает сомнений, что именно

художественному контексту дано «оживлять» ушедшие из языка значения, «вытягивая» из подсознания его носителей (как языка родного – в первую очередь) *память слова*. Белла Ахмадулина в полной мере обладает способностью вводить в контекст своих произведений слова, принадлежащие разным функциональным стилям и коммуникативным сферам, создавая при этом тонкую «вязь словес», оказывающих поистине магическое влияние на читателя.

Диалектизмами (от греч. *dialektos* ‘диалект, говор’) называют «характерные для территориальных диалектов языковые особенности, включаемые в литературную речь» [3, 15]. Диалектизмы используются в языке художественной литературы прежде всего для стилизации, а также речевой характеристики персонажей и создания местного колорита. Термин «диалектизм» употребляется для обозначения, во-первых, того, что относится к особенностям словарного состава того или иного диалекта; во-вторых – того, что составляет его фонетическое, словообразовательное или грамматическое своеобразие. Исходя из этого традиционно выделяются следующие группы диалектизмов: фонетические, словообразовательные, морфологические, лексические (собственно лексические, лексико-семантические, этнографические диалектизмы и фразеологические).

Проблема исследования диалектизмов в структуре языка художественного произведения является одной из наименее изученных, хотя и рассматривалась в трудах известных филологов – как лингвистов, так и литературоведов В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, А. И. Ефимова, Б. В. Томашевского, И. А. Оссовецкого и др. Ей посвящены отдельные работы В. Н. Прохорова («Диалектизмы в языке художественной литературы»), Е. Ф. Петрищевой («Внелитературная лексика в современной художественной прозе»), П. Я. Черных («К вопросу о приёмах художественного воспроизведения народной речи») и др. Целый ряд работ посвящён анализу функционирования диалектной лексики в творчестве русских писателей XIX – XX веков (И. Тургенева, С. Есенина, М. Шолохова, Ф. Абрамова, В. Белова и др.). Однако роль диалектизмов в художественном наследии Беллы Ахмадулиной практически не изучена.

Целью статьи является рассмотрение особенностей функционирования с последующим выявлением стилистических функций диалектизмов в структуре художественного дискурса Беллы Ахмадулиной.

В языке художественной литературы диалектизмы традиционно используются для изображения местных географических особенностей, специфики быта, культуры, так как помогают ярче охарактеризовать героев, передать индивидуальность их речи и/или служат источником и средством речевой экспрессии [3, 140]. Диалектизмы в структуре художественного текста рассматриваются как одно из изобразительно-выразительных языковых средств, выполняющих, среди прочего, и эстетическую функцию и явственно характеризующих особенности идиостиля автора.

При определении эстетической ценности диалектизмов в художественной речи следует учитывать принципы их отбора и способы включения в текст. Л. Г. Самогик в статье «Заметки о диалектизмах в творчестве В. Астафьева» выделяет следующие функциональные приёмы использования диалектных слов: 1) моделирующая (передача подлинной народной речи, что обеспечивает присутствие в художественном произведении реального колорита); 2) моделирующая функция воссоздания через приём отчуждения, используемый преимущественно в авторской речи, и через косвенное отчуждение, при котором диалектное слово выделяется графически (кавычки, курсив) или объясняется в сносках, через синоним литературного языка или во вставной конструкции; 3) номинативная функция (является основной функцией лексического уровня и приобретает особое значение через использование этнографизмов); 4) эмотивная функция, позволяющая через диалектизмы передавать субъективное отношение к сообщаемому как героями, так и автором произведения; 5) кульминативная функция – выступа-

ет как функция привлечения внимания читателя к слову, реализуемая через приём нарушения целостности графического образа слова (т. е. отступление от правил орфографии и грамматики), введение в текст слов, чужеродных системе литературного языка (т. е. лексических диалектизмов), осуществляется через контексты: однородные (в речи персонажей обычно диалектно-просторечно-однородные); контрастные (сопоставление диалектизмов с высокой, устаревшей лексикой, что нередко создаёт эффект иронии); сфокусированные (диалектизм выделяется, противопоставляется лексике литературного языка – приём стилистического контраста); 6) эстетическая функция (основана на тесной связи внимания к диалектизму как слову, которое обладает особыми свойствами по сравнению с литературной лексикой); 7) метаязыковая функция, пересекающаяся с эстетической (сосредоточение внимания читателя на слове как таковом); 8) фатическая функция (опознавательная, индикативная) – связана прежде всего с особым образом автора, который воспринимается как человек из народа, близкий своим героям, что реализуется во включении в авторскую речь диалектных слов (для создания местного колорита и при одновременном отчуждении); 9) характерологическая функция (диалектизмы служат для подтверждения социальной характеристики персонажей: социальной, территориальной принадлежности, индивидуальной характеристики речи [5, 17 – 37]. Зачастую в структуре художественного текста, как отмечает Л. Г. Самогик, эти функции и их подзначения синкретичны.

Говоря об особенностях языка Беллы Ахмадулиной, отмечают прежде всего его неповторимость, уникальность, в основе которых, по мнению А. Кульбы, лежало то, «на что не отваживался никто из писателей до неё, кроме разве что Хлебникова, – демонстрировала всё богатство русского языка с его грамматической цепкостью и лексической всемирностью» [4]. Язык её произведений (и поэтических, и прозаических) отличает «барочная роскошь», «языковая вязь» – «он был игривым, манерным, но с гениальным размахом вбирал в себя и всякие иностранные словечки, и диалекты, и жаргон, и церковнославянизмы, и совершенно новые невероятные образы-метафоры, и простодушные восклицания... И эта мешанина языковых стилей не мешает ее стихам (и прозе. – *И. Ш.*) звучать прозрачно, в полном согласии с пушкинским требованием «гармонической точности» [Там же].

По словам самой Ахмадулиной, «не только к Далю – всегда я была слухлива к народным говорам и реченьям: калужским и тульским, разным по две стороны Оки, например: „на лОшади” и „на лошади”, „ангел” и „андел”, так и писала в тех местах. „Окала” в Иваново-Вознесенске, но никогда не гнушалась неизбежных, если справедливых, иностранных влияний, любила рифмовать родное и чужеродное слово, если кстати» [1, 568]. Именно эта практически абсолютная музыкальная «слухливость», «слухливость» к словесным «обертонам» родной речи, лежит в основе не только отбора и использования диалектизмов в её произведениях, но и создания «по образу и подобию» своих, на равных сосуществующих с реальными.

Исповедальный дневник Беллы Ахмадулиной «Нечаяние» [1] весь проникнут народной речью – и не только на лексическом уровне, но и на уровне построения фразы, в которой отражается как мышление автора, так и мышление её героини – тети Дюни, памяти которой и посвящена книга.

Авторская позиция передачи прямой речи героев дневника, прежде всего одной из главных героинь повествования-воспоминания (жанр дневника преимущественно выводит на первый план автора текста, но в данном случае, как представляется, можно говорить о со-присутствии и взаимодополнении двух личностей), заключается в следующем: «Я передаю её речь не притворно, не точно, уместно сказать: не грамотно, лишь некоторые выражения привожу дословно» [Там же, 553]. Дословно приводимые выражения получают свою графическую фиксацию прежде всего посредством

использования прямой речи, очень часто обращённой к автору: «*Беля прижай худо таскую бис тибя*», «*Вынъ-ка, Беля, из скривища мою лестную грамотку, почитай мне про мой почёт*», «*Эка ты, Беля, ухватиста девка, даром что уродилась незнамо где, аж в самой Москве*», «*Ох, Беля, рано ты переграмотилась, не то что я*», «*Глянь, Беля, какая я плохая-никакая, а какой большинский народ наладила*» и др. Обращают на себя внимание способы трансформации имени автора *Белла* (по той же модели создано и *Дюня*), которые отражают особенности отношений между людьми, возникшее между ними доверие и восхищение: «Одна тетя Дюня звала меня: Беля, близкие деревенские (и другие) знакомцы – Белкой, прочие – уважительно, без имени» [Там же, 579].

«Цитатное» употребление диалектизмов, когда они присутствуют в контексте как иностилевой элемент» [2, 140], у Ахмадулиной встречается не часто и подаётся посредством использования приёмов выделения и пояснения: *застали в осторожный располх, «невознатыи»; «шутовки», при водяном хороводные девки; пригодился теремок твоим летасам (мечтаньям); Кто это «домоторка»? «Известно кто, – объясняла она, – бедоноша, бедняха, бедяжная прикушивательница, побируха, чтоб тебе вразумительней было, их много после веролюти по домам торкалось».*

Отмеченная выше синкретичность функций диалектизмов (реальных и созданных Ахмадулиной) в художественном тексте является, на наш взгляд, основным приёмом их введения в текст. В этом случае, с нашей точки зрения, они используются как стилистически однозначные речевые средства, сливаясь в одном контексте. Особенная близость мировосприятия автора к описываемым людям и событиям практически лишает возможности чётко разграничить реально существующие авторские, вновь созданные: *многожды и сладостно гащивали мы; упасала, как могла, хрупкую и гордую суверенность; иначе не жить бы нам в её избушке; сражатель Иван; страшно убитвище никогда не мирного времени.* Означенный приём, основанный на внутренней мотивированности использования диалектной лексики, воздействует на эстетическое восприятие всего текста, воспринимаемого Беллой Ахмадулиной, как и образ тети Дюни, с ощущением его внутренней изысканности, благодати, незамутнённости, истинности. Диалектные слова вводятся на равных правах с литературными, сплетаясь как разные нити в единой ткани; в этом и заключается, как представляется, нерасторжимая связь автора со своими героями – людьми, о судьбах которых она пишет.

Таким образом, с реализацией различных художественных задач связаны и разные способы подачи диалектизмов в авторской речи и речи героев произведения писательницы. Белле Ахмадулиной свойственно нестандартное использование диалектизмов, которые нередко служат материалом для создания своих, индивидуально-авторских, стилизованных под диалектные, лексических новообразований.

Писатели часто пользуются диалектными словами при изображении пейзажа, придавая ему таким образом местный колорита. Ахмадулина, скорее, создаёт при помощи подобного рода лексических средств *пейзаж души* человека. Эту особенность авторского идиолекта можно, как представляется, расценивать как вариацию одного из наиболее часто встречающихся приёмов в творчестве автора и в художественной литературе в принципе: переосмысление категории одушевленности / неодушевленности, предполагающее практически отсутствие в художественной картине мира неодушевленных явлений и предметов, как и границ между элементами разных стилей в пространстве текста. Именно это «отсутствие границ» и помогает автору создавать неповторимое полотно художественного текста, в котором наиболее полно находит своё отражение магия родной речи.

Литература

1. Ахмадулина, Б. А. Нечаяние // Ахмадулина, Б. А. Нечаяние / Б. А. Ахмадулина. – М. : Олимп : Астрель, 2011. – С. 550 – 602.

2. Голуб, И. Б. Стилистика современного русского языка : учеб. пособие для вузов по спец. «Журналистика» / И. Б. Голуб. – М. : Высшая школа, 1986. – 336 с.

3. Касаткин, Л. Л. Краткий справочник по современному русскому языку : учеб. пособие / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант ; под. ред. П. А. Леканта. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 2006. – 407 с.

4. Кульба, А. Код Ахмадулиной [Электронный ресурс] / А. Кульба. – Режим доступа : : <http://www.nsad.ru/index.php?issue=9999§ion=10000&article=1539&print=1> ; http://www.rusklina.ru/monitoring_smi/2011/7/27/kod_ahmadulinoj/. – Дата обращения : 30.01.2019).

5. Самотик, Л. Г. Заметки о диалектизмах в творчестве В. Астафьева / Л. Г. Самотик [Электронный ресурс]. – М., 1998. – Режим доступа : http://xn--80abvbi9auhw5g.xn--p1ai/destiqs/russianlanguage/samotik_l_g_tvorchestvo_viktora_petrovicha_astafeva_m__2005__14_s.htm l. – Дата обращения : 30.01.2019).

I. V. Shapovalova

Sevastopol Branch of Lomonosov Moscow State University
e-mail: irena.shiva@gmail.com

The Magic of Native Speech in the Works of Bella Akhmadulina

Key words: dialect language, dialect vocabulary, literary text, syncretism of functions, aesthetic value of dialectisms, native language.

The article discusses the features of the use of Bella Akhmadulina in the artistic text of dialect vocabulary as one of the most striking «omen» of the native language; inherent in it are the methods and techniques for introducing dialectal vocabulary into the text, both real-life and individually authoring, created from well-known models.

УДК 821.161.1-14”18/19”

Л. И. Шевцова

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: milash8@mail.ru

Тема «невъязызимого» в русской лирической поэзии

Ключевые слова: поэтика художественной модальности, «невъязызимо», внутренняя жизнь человека, запечатленное мгновенье, поэтическая немота.

В статье рассматривается «невъязызимо» как тема русской лирической поэзии, возникшая в XIX веке и получившая развитие в XX веке. Анализируются ключевые стихотворения В. Жуковского, Ф. Тютчева, А. Фета, О. Мандельштама, И. Бунина и других поэтов.

В русской литературе лирическая поэзия обретает свой голос только в XVIII веке. Жанровое и тематическое ее разнообразие было обусловлено господством нормативности в искусстве, которая была закреплена в трактатах классицизма, в частности, в эпистолах А. П. Сумарокова («О стихотворстве»). Мысли и чувства должны быть выражены предельно ясно, чему способствовали четкие установки по отбору языковых средств (теория «трех штилей»), перенесенная на русскую почву М.В. Ломоносовым, вносила здесь определенную ясность), указаний по композиционной организации произведений того или иного жанра, тематической направленности. Понятно, что тема «невъязызимого» в условиях нормативной поэтики не могла возникнуть широко в лирической поэзии.

С появлением сентиментальной парадигмы художественности в искусстве, которая открывает поэтику художественной модальности в литературе, в русскую лирическую поэзию «хлынула» природа как составляющая часть мировосприятия жизни част-

ного человека, его индивидуального и неповторимого «я». И само это «я» стало предметом пристального внимания и описания. Изобразить, высказать так, чтобы наиболее полно выразить то, что ты видишь, слышишь и чувствуешь, – вот что волновало поэтов, начиная с В. А. Жуковского. Именно у него впервые возникает тема «невыразимого» (стихотворение 1819 года так и называется – «Невыразимое»), невозможности выразить словесно «святые таинства», удержать в слове «прекрасное в полете», неповторимый миг, дать «ненареченному» «название». Жуковский задает ключевые вопросы, на которые будут потом отвечать многие русские поэты. И, кстати, появившиеся позже фотография и кино, как вновь возникшие языки изображения и выражения, до сего времени делят этот диалог.

Какие же вопросы ставит и какие ответы дает Жуковский в стихотворении «Невыразимое»? Оно начинается с вопроса: «Что наш язык земной пред дивною природой?» Вопрос риторический, ответ очевиден – ничто. Так возникает микротема, проблема: природа совершенна («рассыпала повсюду красоту»), гармонична («разновидное с единством согласила»), а человеческое слово, поэтическое слово бессильно это передать. И не только поэзии это неподвластно, неподвластно искусству, художественному творчеству вообще: «Но где, какая кисть ее изобразила?» Лишь иногда «одну ее черту с усилием поймать удастся вдохновенью...» Но тут же вопрос: «Но лъзя ли в мертвое живое передать?» То есть поместить бесконечно подвижную жизнь природы в некий образ, в котором она застынет. А следующий вопрос обнаруживает еще одну микротему: «Кто мог создание в словах пересоздать?» Природа – создание Бога, стремление ее пересоздать в акте художественного творчества неизменно проигрывает ее главному творцу. «Невыразимое подвластно ль выраженью?» – звучит ключевой вопрос. И мы уже понимаем, что речь и кисть не могут выразить в слове красоту и гармонию природы лучше, чем это уже сделано. Но только ли их? В следующих строках незаметно возникает образ воспринимающего эту красоту и гармонию – образ внутреннего человека. Есть еще некие «святые таинства», доступные лишь сердцу. Это утверждение иллюстрируется ситуацией, когда человек наблюдает «величественный час вечернего земли преображенья», час, когда «душа смятенная» воспринимает этот миг как виденье великого пророчества, когда от этого ощущения «спирается в груди болезненное чувство», когда возникает желание удержать этот миг, ему «название дать», запечатлеть в слове. «Не часто ли... обессилено безмолвствует искусство» в такие мгновения? Вопрос опять не требует ответа. То, что знает сердце и чувствует душа, невыразимо. В следующей части стихотворения возникает новая микротема и проблема: изображение и выражение. Яркие черты, блестящая красота природы подвластны мысли, и можно найти слова, чтобы их изобразить. Но невыразимы «смутное, волнуемое нас»; голос «обворажающего», слышимый «одной душою»; стремление к тому, что далеко, что минуло; воспоминанье о милом и скорбном; невыразимо «присутствие создателя в созданье». Душа летит ввысь, «единый вздох» вмещает все необъятное. И в последней строке возникает говорящее молчание: «И лишь молчание понятно говорит» [4, 137 – 138]. Молчание – не безмолвие, мысли и чувства, не оформленные словесно, говорящи. Так в русской лирике тема «невыразимого» дает начало концепту «молчание».

Ф. И. Тютчев продолжает и развивает мысль Жуковского в знаменитом стихотворении «Silentium!» (1830 г.). Если перевести название стихотворения на русский язык, то получится «Молчание!». Звучит как приказ, как настойчивая просьба. Или, может быть, восклицание подчеркивает значение молчания, его тайну, сокровенную глубину мыслей и чувств? Новая проблема в этой теме – проблема непонимания. Тема «невыразимого» звучит у Тютчева более широко, она касается каждого говорящего, не только поэтов. Трагедия невысказанности и непонимания, по мысли Тютчева, проистекает не из личностных причин, мешающих «сердцу высказать себя». С его точки зрения, все

мысли и чувства, которые пытается человек произнести, высказать другому, могут столкнуться с непониманием, а непонимание может возникнуть из-за того, что говорящий не сможет найти нужных слов, интонаций: «Как сердцу высказать себя?» И сколько бы он ни пытался «высказать себя», всё оказывается ложью, бледной тенью того, что творится в его душе, в его сознании. Внутренняя жизнь человека шире, чем возможности внешней речи. Эта внутренняя жизнь является неоспоримой ценностью, это «целый мир» «таинственно-волшебных дум», он питается тайными ключами. Произнесённое слово может нарушить внутреннюю гармонию, «возмутить ключи». Поэтому нужно прислушиваться к этим тайным «ключам» и молчать. И «есть целый мир в душе», то есть человек самодостаточен, интересен самому себе. Однако та сокровенность «таинственно-волшебных дум», о которой поведано в стихотворении, предстает как нечто объединяющее людей, а вовсе не разъединяющее их. У каждого есть такая «душевная глубина», какую нельзя понять «другому», но каждый из нас должен знать о молчащей глубине «другого». Вместе с тем, стихотворение «Silentium!» о мысли, о том, что наше слово всегда будет от нее отставать, мысль бесконечно богаче внешней речи и, как источник творчества, нуждается в сбережении.

Тема понимания–непонимания высказанного не раз возникала в других стихотворениях Тютчева. Примером могут служить две стихотворные миниатюры:

Когда сочувственно на наше слово

Одна душа отозвалась –

Не нужно нам возмездия иного,

Довольно с нас, довольно с нас...

(1866 г.) [9, 222]

Нам не дано предугадать,

Как слово наше отзовется, –

И нам сочувствие дается,

Как нам дается благодать...

(1869 г.) [9,132]

Человек обречён на непонимание, потому что невозможно полно и точно выразить свой внутренний мир. Но если это слово отзывается сочувствием другого человека, то это проявление благодатных высших сил.

Тема «невыразимого» обретает новые смыслы в лирике А. А. Фета. Его неслучайно называют поэтом запечатленного мгновенья. Фета очень привлекали неуловимые, загадочные ощущения, которые человек испытывает, когда любит или когда созерцает природу. Его поэзия – это как раз попытка выразить «невыразимое», остановить мгновение. Только так, с его точки зрения, постигается и увековечивается красота мира и чувства. Теме «невыразимого» поэт посвятил стихотворение «Как беден наш язык! – Хочу и не могу...» (1887 г.). Оно двухчастно. В первом шестистишии утверждается, что невозможно передать «ни другу, ни врагу» то, «что буйствует в груди прозрачною волною», «вечное томление сердец» не может выразить даже мудрец. Это невозможно сделать на языке обыденном, на языке повседневного общения, даже на языке науки, любая речь становится «ложью роковою», о чем говорил Тютчев в стихотворении «Silentium!». Но такой силой, с точки зрения Фета, обладает поэтический язык:

Лишь у тебя, поэт, крылатый слова звук

Хватает на лету и закрепляет вдруг

И темный бред души, и трав неясный запах... [10, 264]

Только поэзия, по мнению Фета, способна оставить в вечности красоту запечатленного мгновенья:

Этот листок, что иссох и свалился,

Золотом вечным горит в песнопеньи... [10, 54]

(«Поэтам», 1890 г.)

Однако Фет тоже испытывал муки «невыразимого». Его усилия как поэта были направлены на то, чтобы не только подобрать нужные слова, но и сложить их так, чтобы они обрели еще и определенный звуковой образ. Неслучайно Фета называют одним из самых музыкальных поэтов. Сам он настаивал:

Что не выскажешь словами –
Звуком на душу навей... [10, 291]
(«Поделись живыми снами...», 1847 г.)

В XX веке, особенно в лирической поэзии Серебряного века, тема «невыразимого» по-прежнему актуальна. Более того, О. Мандельштам создает стихотворение с почти аналогичным названием, что и у Тютчева, – «Silentium» (1910 г.). Это одно из самых загадочных стихотворений поэта. Оно нас отсылает к известному мифу о рождении из пены Афродиты, богини любви и красоты. Ее рождение – это зафиксированный в мифе момент оформления качественно нового человеческого сознания. Это тот момент, когда человек обрел способность понимать, что есть любовь и красота, как они связаны, сформулировал это, оформил словесно. Мандельштам подчеркивает еще и элемент чувственной красоты. А что было до этого момента? Что такое нерожденная Афродита? «Она и музыка и слово», слово не стало собственно словом, отделившись от музыки «всего живого» – природы и человека, которые соединены «ненарушаемой связью». В природе нет ничего эротически красивого. «Моря груди» – это не груди Афродиты, волнуемые и волнующие, они дышат спокойно, контрастом к нему – светлый до безумия день, морская пена еще бледна, как сирень (это отсылка к той версии мифа, по которой Афродита родилась из пены, возникшей от капель крови оскопленного Урана, а значит, она красного цвета) на фоне метафорического «черно-лазоревого сосуда» моря (в издании сборника «Камень» 1916 года это «мутно-лазоревого сосуда»).

Да обретут мои уста
Первоначальную немоту,
как кристаллическую ноту,
Что от рождения чиста!
Останься пеной, Афродита,
И, слово, в музыку вернись,
И, сердце, сердца устыдись,
С первоосновой жизни слито! [6, 16]

Вообще, в поэзии XX века тема невыразимого волнует многих: И. А. Бунина («Щеглы, их звон стеклянный, неживой...»), М. И. Цветаеву («Чтоб высказать тебе... Да нет, в ряды...»), «Разговор с Гением»), Б. Л. Пастернака («Во всем мне хочется дойти...» 1956 г.), Б. А. Ахмадулину («Слово», «Немота»), Е. М. Винокурова («Я ловил ощущение...», «Косноязычье»), А. С. Кушнера («Что-то более важное в жизни, чем разум...»).

Пожалуй, в поэзии XX века отчетливо определилась микротема, присущая многим поэтам: настигающее поэтическое бессилие, немота, косноязычие.

О, мука мук! Что надо мне, ему,
Щеглам, листве? И разве я пойму,
Зачем я должен радость этой муки,
Вот этот небосклон, и этот звон,
И тёмный смысл, которым полон он,
Вместить в созвучия и звуки?
Я должен взять — и, разгадав, отдать
Мне кто-то должен сострадать...
(«Щеглы, их звон стеклянный, неживой...», 1917 г.) [2, 137]

Усилие написать стихотворение о позднеосеннем саде оказывается бесплодным для бунинского лирического героя, вместо него вложен в тетрадь «большой зубчатый лист с тугим пурпурным стеблем» как память

Об этом светлом вертограде
С травой, хрустящей белым серебром,
О пустоте, сияющей над клёном
Безжизненно-лазоревым шатром,
И о щеглах с хрустально-мёртвым звоном! [2, 137]

Для М. Цветаевой невыразимой оказывается любовь-беда, любовь-страсть, любовь-терзание, когда «ни берегов, ни вех!», «когда насквозь /Тобой пропитанный — весь воздух свыкся! /Раз Наксосом мне — собственная кость!/ Раз собственная кровь под кожей — Стиксом!». Тогда «в ряды и рифмы сдавленные» слова не могут всего этого выразить, потому что «Сердце – шире!» («Чтоб высказать тебе... Да нет, в ряды..., 1923 г.») [11, 326].

Ей вторит лирический герой Б. Пастернака, утверждающий невозможность выразить словами свойства страсти, вывести ее закон, то есть определить словами:

О, если бы я только мог
Хотя отчасти,
Я написал бы восемь строк
О свойствах страсти.
О беззаконьях, о грехах,
Бегах, погонях,
Нечаянностях впопыхах,
Локтях, ладонях.
Я вывел бы ее закон,
ее начало,
И повторял ее имен
Инициалы.
Я б разбивал стихи, как сад.
всей дрожью жилок
Цвели бы липы в них подряд,
Гуськом, в затылок.
В стихи б я внес дыханье роз,
Дыханье мяты,
луга, осоку, сенокос,
Грозы раскаты.
Так некогда Шопен вложил
Живое чудо
Фольварков, парков, рощ, могил
В свои этюды.

(«Во всем мне хочется дойти...», 1956 г.) [7, 443]

И тут А. Кушнер уже в начале нашего столетия вспоминает А. Фета, который, подобно композитору, мог выразить волнуемое его музыкой стиха: «...без слова / Он сказать сумел... Боже мой, только это / Мне еще интересно, и важно, и ново...» («Что-то более важное в жизни, чем разум..., 2000-е гг.») [5, 297].

Думается, тема невыразимого тесно связана с высокой ответственностью поэта перед сказанным. И. Северянин саркастически замечает в стихотворении «"Собратья"» (1909 г.): «Все – Пушкины, все – Гете, все – Шекспиры...», говоря о расплодившихся в безмерном количестве поэтах. Финал стихотворения красноречив:

И хочется мне крикнуть миллионам
Бездарностей, возвращенных в кабаке:
«Приличней быть в фуражке почтальоном,

Чем лириком в дурацком колпаке». [8, 46]

Е. Винокуров в середине XX века подхватывает:

Лишь пустяки легко выходят в свет!

Я с трепетом внимаю бормотанью.

Все это вздор, покуда бездны нет

Меж мыслью промелькнувшей и гортанью.

(«Косноязычье», 1964 г.) [3, 109]

Вот эта «бездна», то, «что буйствует в груди прозрачною волною», «вечное томление сердец», «целый мир» «таинственно-волшебных дум», питающийся тайными ключами, страсть, красота мира – вот что или трудно выразимо, или невыразимо вообще. И тогда

Звук немоты, железный и корявый,

терзает горло ссадиной кровавой

(Б. Ахмадулина «Слово», 1965 г.) [1, 101]

Для поэта немота невыносима, жизнь поэта – это жизнь в слове, а когда исчез, как молоко, «звук из груди», когда «скошенный луг – глотка» (М. Цветаева «Разговор с Гением»), когда, «как пар изо рта, / округлилась у губ немота», – тогда

Задыхаюсь, и дохну, и лгу,

что еще не останусь в долгу

пред красою деревьев в снегу,

о которых сказать не могу.

(Б. Ахмадулина. «Немота», 1966 г.) [1, 102]

Вместе с темой невыразимого, параллельно, в русской лирической поэзии возникает тема силы слова, силы «выраженного», ответственности поэта за сказанное (Пушкин «Пророк», Гумилев «Слово», Пастернак «О знал бы я, что так бывает...», Тарковский «Слово только оболочка»... и др.). Но это уже тема отдельного исследования.

Источники

1. Ахмадулина, Б.А. Стихотворения и поэмы. Дневник/ Б. Ахмадулина. – М. : Издательство «Э», 2017. – 640 с.
2. Бунин, И.А. Стихотворения/ И.А. Бунин. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 222 с.
3. Винокуров, Е. Самая суть: Стихотворения / Е. Винокуров. – М. : ИД Комсомольская правда, 2013. – 238 с.
4. Жуковский, В.А. Стихотворения. Баллады / В. А. Жуковский / Сост. и авт. примечаний Р.В. Иезуитов. – Л.: Лениздат, 1983. – 303 с.
5. Кушнер, А.С. Времена не выбирают... / А.С. Кушнер. – М.: Эксмо, 2014. – 416 с.
6. Мандельштам, О.Э. Камень / О.Э. Мандельштам. – Л. : Наука, 1990. – 398 с.
7. Пастернак, Б.Л. Избранное / Б.Л. пастернак. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс». , 1996. – 512 с.
8. Северянин, И. Гармония контрастов: Стихотворения / И. Северянин. – М. : Летопись, 1995. – 381 с.
9. Тютчев, Ф.И. Стихотворения. Письма. Воспоминания современников / Ф. И. Тютчев / Сост. Л.Н. Кузиной. – М.: Правда, 1988. – 480 с.
10. Фет, А.А. Стихотворения. Поэмы. Современники о Фете / А. А. Фет / Вступ. ст. А.Е. Тархова. – М.: Правда, 1988. – 480 с.
11. Цветаева, М.И. Стихотворения и поэмы / М.И. Цветаева / Вступ. ст. Е. Б. Коркиной. – Л.: Сов. писатель, 1990. – 800 с.

L. I. Shevtsova

Vitebsk State University named after P. M. Masherova

e-mail: milash8@mail.ru

Theme of “ineffable” in Russian lyric poetry

Key words: poetics of artistic modality, the "ineffable", the inner life of a person, a moment captured, poetic dumbness.

The article deals with the "inexpressible" as a topic of Russian lyric poetry, which arose in the 19th century and developed in the 20th century. The key poems by V. Zhukovsky, F. Tyutchev, A. Fet, O. Mandelstam, I. Bunin and other poets are analyzed.

РАЗДЕЛ IV. ОПОРА НА РОДНОЙ ЯЗЫК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

УДК 373.5.016:811.161.1

О. С. Алейникова

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

e-mail: aleolia7@gmail.com

Развитие интеллектуальной сферы учащихся при обучении русскому языку

Ключевые слова: обучение русскому языку, мышление, интеллектуальная сфера, мыслительные операции, речемыслительная деятельность.

Статья посвящена проблеме развития интеллектуальной сферы учащихся в процессе овладения русским языком. Определены параметры интеллектуальной сферы личности, проявляемые в речемыслительной деятельности. Описаны критерии высокого уровня развития интеллектуальной сферы учащихся применительно к области русского языка. Обсуждаются пути создания эффективной образовательной среды, стимулирующей включение учащихся в активную умственную деятельность.

Самая большая ценность народа – это язык,
язык, на котором он пишет, говорит, думает.
(Д. С. Лихачев)

Процесс обучения сегодня не должен носить сугубо репродуктивный характер и сводиться к овладению теоретическими основами наук. Механическое заучивание предъявляемой учащимся информации снижает активность их мыслительной деятельности. Гораздо важнее познакомить школьников с познавательными стратегиями, обучить процедурам выполнения различных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения и др.), сформировать у них культуру умственного труда.

Концепция учебного предмета «Русский язык» одной из задач, направленных на достижение единой для всех ступеней языкового образования в Республике Беларусь цели обучения – свободного владения русским языком во всех видах речевой деятельности в различных сферах и ситуациях общения, ставит «развитие интеллектуальной сферы личности школьника, овладение навыками самоанализа, самооценки, языковедческой рефлексии при усвоении языкового учебного материала» [6, 5].

Профессор Ф. М. Литвинко определяет интеллектуальную сферу личности приоритетной для такой предметной области, как русский язык, аргументируя это тем, что «язык, будучи средством общения, орудием познания, отражения действительности и накопления знаний о ней, хранителем духовных ценностей народа, – это средство мыслительной деятельности человека и ее результат» [7, 99]. Приведенное высказывание подтверждает не только тесную связь, но и взаимообусловленность между языком и мышлением, уже не раз отмеченную многими исследователями – представителями разных научных областей. Высокий уровень владения языковыми и речевыми средствами позволяет структурировать собственные мысли, более четко и последовательно излагать их. А целенаправленное развитие интеллектуальной сферы учащихся в процессе обучения языку способствует углубленному и осмысленному овладению лингвистическими знаниями, умениями и навыками.

Следует отметить, что интеллектуальная сфера личности представляет собой область психики, в которой разграничиваются виды и стиль мышления, познавательные умения, качества ума, мыслительные операции, предметные и внепредметные знания,

умения и навыки и др. [4]. А процесс развития определяется как «изменение, представляющее собой переход от простого ко все более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений» [5, 284 – 285]. Следовательно, в процессе обучения русскому языку учащиеся в своем интеллектуальном развитии продвигаются от мышления низшего к мышлению высшего порядка.

Учитель-словесник может судить о высоком уровне развития интеллектуальной сферы учащихся при условии, что они:

- владеют всем спектром мыслительных операций при работе с изучаемыми языковыми явлениями и понятиями;
- обладают высокой степенью осознанности и рациональности применения мыслительных операций в процессе работы над учебной задачей;
- способны глубоко проникать в сущность изучаемых языковых явлений на основе высокоразвитых навыков аналитико-синтетической деятельности;
- проявляют устойчивые навыки сравнения и сопоставления изученных языковых понятий и явлений с новым учебным материалом по множеству признаков;
- верно устанавливают логические отношения причины и следствия, сходства и противоположности между лингвистическими понятиями;
- в полном объеме, четко и устойчиво проявляют самостоятельность, гибкость, критичность, оригинальность и экономичность мыслительных процессов;
- точно, понятно ставят вопросы и правильно и полно отвечают на них;
- приводят убедительные доказательства, делают глубокие, логически правильные выводы;
- свободно, осознанно применяют знания в знакомых и новых учебных ситуациях;
- выдвигают множество правильных, разнотипных решений учебной задачи дивергентного плана;
- систематически генерируют оригинальные идеи при решении учебных задач или построении собственных речевых высказываний;
- обладают богатым запасом языковых средств и эффективно используют их для создания собственных речевых высказываний в соответствии с коммуникативной задачей [1].

Хороший учитель принимает на себя функцию медиатора между обучением и мышлением. Он организует такую образовательную среду, которая стимулирует любознательность. Как отмечал Л. Выготский, «<...> там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление подростка не развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, не доходит до своих высших форм или достигает их с крайним опозданием» [2, 195].

Приведем некоторые методические рекомендации по развитию интеллектуальной сферы школьников при обучении русскому языку. С целью активизации мыслительной деятельности учащихся, углубления понимания и улучшения усвоения учебного материала необходимо:

1) предлагать учащимся задания, выполнение которых осуществляется посредством учебного взаимодействия, одной из форм которого является **учебный полилог**. В процессе такого взаимодействия происходит одновременное рождение идей и смыслов и их передача. Однако целенаправленный и последовательный учебный полилог помогает учащимся не только передавать свои идеи, но и формулировать корректные вопросы, ведущие к прояснению позиции другого, подтверждению или опровержению своей точки зрения.

Эффективность учебного полилога в развитии интеллектуальной сферы обучающихся подтверждается тезисом Л. С. Выготского о том, что высшие психические функ-

ции происходят из социального и культурного контекстов. Обучение по своему характеру является социально обусловленным процессом, осуществляемым посредством взаимодействия. Согласно Л. С. Выготскому «<...> обучение создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка» [3, 16].

Путем вовлечения в учебное взаимодействие учащиеся не только выражают свои идеи, но и учатся принимать во внимание размышления своих сверстников. Происходит интегрирование представленных позиций, а обсуждение проблемы выходит на качественно новый уровень осмысления. В таком открытом образовательном сообществе принятия и ценности каждого мнения учащиеся начинают замечать ситуации, требующие активизации мыслительных процессов, что ведет к формированию у них привычки думать.

2) стимулировать осознанность протекающих мыслительных процессов с помощью «**языка мышления**». Чтобы начать осознанно, четко, ясно думать учащиеся должны работать не только с продуктом мышления (языковыми реалиями), но и с процессом мышления. На уроках необходимо использовать когнитивную терминологию, выявлять и называть познавательные процессы и мыслительные операции путем комментирования действий обучающихся: «Сейчас мы выполнили сравнение...», «Давайте установим взаимосвязь между...», «Выполним классификацию...» и т. д. При такой организации обучения школьники получают не только знания, но и «видят» словесное оформление процесса мышления, а значит, наполняют его смыслом.

3) развивать **метакогнитивные умения** учащихся, побуждать их задумываться о собственных познавательных процессах и возможностях их использования. Высокий уровень развития метакогнитивных стратегий является показателем наличия умений учиться. К таким умениям относятся: самостоятельная постановка целей обучения, управление мотивацией к учению, мониторинг собственного образовательного процесса, оценивание результатов, выявление трудностей и др.

Одной из известных в педагогике метакогнитивных стратегий является модель «Знаю – хочу узнать – узнал». Когда учащиеся осуществляют процесс воспроизведения опыта, полученного на уроке, в письменной форме, это помогает им стать более внимательными и сконцентрированными на собственных знаниях и умениях. Принимая во внимание озвученную учащимися информацию, учитель может определить уровень их потенциального развития, определяемый выполнением заданий под руководством учителя либо в сотрудничестве с более способными сверстниками, и создать зону ближайшего развития.

4) использовать при обучении **опоры**, которые помогают организовать процесс мышления и служат эффективными средствами наглядности. Такие опоры включают модели, таблицы, алгоритмы, графические организаторы, интеллект-карты, языковые портфолио и др.

Процесс, позволяющий учащимся выполнить задание или достичь учебных целей, которые находятся за пределами их индивидуальных возможностей, с помощью опор, предоставляемых учителем либо сверстниками, был назван американским психологом Дж. Брунером **скаффолдингом** (от англ. scaffolding – строительные леса, поддержка). В процессе скаффолдинга мысли обретают конкретную внешнюю форму, становятся «видимыми». С помощью опор осуществляется фиксация (документирование) идей участников учебного взаимодействия, что позволяет впоследствии управлять материалом, изменять и дополнять его.

5) особое внимание уделять **вопросам**, как эффективным инструментам обучения. Вопросы стимулируют интерес и любознательность. Они побуждают учащихся высказывать свои мысли, обсуждать, оспаривать мнения, находить альтернативные пути ре-

шения учебных проблем. Кроме того, вопросы экономичны по времени, не требуют длительной подготовки со стороны учителя и включают элемент мгновенной обратной связи. В зависимости от цели (повторение, прогнозирование, выявление пробелов, углубление понимания, рассмотрение различных точек зрения и т. д.) вопросы бывают разными по форме и содержанию. Особую ценность для интеллектуального развития представляют открытые стимулирующие умственную деятельность вопросы, требующие последовательных рассуждений и углубленного взгляда на проблему, а не просто озвучивания верного ответа. При отборе учебного материала следует учитывать его возможности стимулирования дискуссии и порождения вопросов дивергентного плана.

Отметим, что мышление появляется там, где предлагаемые учащимся задания обладают определенными трудностями, требуют от них умственного напряжения, но, вместе с тем, находятся в зоне их ближайшего развития и, следовательно, обладают потенциалом быть выполненными.

Пассивное накопление знаний не стимулирует развитие высших форм умственной деятельности, однако, и мышление в «пустой» голове скудное. Развитию интеллектуальной сферы, продвижению ее на более высокий уровень способствует сложная умственная деятельность с уже имеющимися у человека знаниями. При направленности процесса обучения русскому языку на интеллектуальное развитие личности вместе с совершенствованием лингвистических знаний и умений учащиеся приобретают качественно новый уровень мышления.

Литература

1. Алейникова, О. С. Диагностика сформированности познавательных процессов у учащихся 6-х классов на учебном материале по русскому языку / О. С. Алейникова // Весн. Віцеб. дзярж. унта. – 2013. – № 4. – С. 85 – 96.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 570 с.
3. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сборник статей / Л. С. Выготский. – М., Л. : Учпедгиз, 1935. – 136 с.
4. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
5. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
6. Концепция учебного предмета «Русский язык» // Русский язык и литература. – 2009. – № 7. – С. 3 – 8.
7. Литвинко, Ф. М. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. пособие / Ф. М. Литвинко. – Минск : Вышэйшая школа, 2015. – 448 с.

O. S. Aleinikova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: aleolia7@gmail.com

Developing students' intellectual sphere while teaching Russian

Key words: teaching Russian, thinking, intellectual sphere, mental operations, verbal and cogitative activity.

The article deals with the problem of developing students' intellectual sphere while teaching Russian. The parameters of the intellectual sphere, revealed through verbal and cogitative activity, are determined. The criteria for a high level of development of students' intellectual sphere in frames of Russian language learning are described. Ways of creating effective educational environment which stimulates students' involvement in a dynamic thinking activity are discussed.

Градуальная система упражнений в обучении русскому языку (на материале романов Б. Васильева)

Ключевые слова: русский язык, аксиологическая лингвометодика, градуальный принцип, дискурс, перифразирование.

В статье рассматривается градуальная система упражнений, основанная на положениях аксиологической лингвометодики, направленная на развитие коммуникативных навыков обучающихся в процессе освоения приемов перифразирования и на воспитание у подростков ценностных ориентаций средствами русского языка. Дидактический материал разработан на основе текстов гражданско-патриотической тематики, посвященных выдающемуся русскому военачальнику генералу М. Д. Скобелеву.

Последнее десятилетие ознаменовано пристальным вниманием к аксиологическим вопросам преподавания родного русского языка, что выразилось в появлении отдельного направления – аксиологической лингвометодики. В отечественной методике обучения русскому языку проблемы воспитания учащихся всегда были в центре внимания ученых и учителей-практиков (Н. М. Шанский, Е. А. Быстрова, М. Р. Львов). Уже в XXI веке большое количество исследований было посвящено культурологическому и аксиологическому (ценностному) подходам в обучении русскому языку (А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, Л. А. Ходякова, О. Н. Левушкина, Т. Ф. Новикова и др.). Между тем терминологически это направление в методике до сих пор не получило своего законченного обоснования. Термин «аксиологическая лингвометодика» пришел в науку благодаря названию научной школы профессора Алевтины Дмитриевны Дейкиной. Тем не менее эта проблематика прослеживается и в научных изысканиях многих современных ученых-методистов. В частности, в Рязанском государственном университете им. С. А. Есенина в рамках деятельности научной лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку, руководимой проф. Е. В. Архиповой, уже в XXI веке были защищены три кандидатские диссертации, в которых предложены конкретные пути и методы формирования ценностных ориентаций, ценностных понятий и отношений средствами родного языка [8; 10; 13]. Оригинальность предлагаемых методических средств обусловлена специально подобранными текстами духовно-нравственной тематики, актуальными для сегодняшнего школьника, а также градуальной (уровневой) системой упражнений, обеспечивающих постепенное становление ценностных представлений и понятий у младших школьников, а затем у учащихся 5 – 9-х классов и, наконец, у выпускников. В результате этих исследований на большом объеме текстового дидактического материала были разработаны специальные разноуровневые, градуальные упражнения, благодаря которым в ходе обучения русскому языку учащиеся приобщались к таким культурным концептам, как *Родина, семья, мать, отец, язык* и др.

Обучение русскому языку аксиологично по своей природе [2], так как не может быть осуществлено без учета антропоцентрического подхода, описанного и обоснованного в работах В. А. Масловой, которая отмечает, что «антропоцентрическая парадигма выводит на первое место человека, а язык считается главной конституирующей характеристикой человека, его важнейшей составляющей» [11, 175]. Отсюда закономерным представляется построение методической системы, основанной на положениях разви-

ваемой нами аксиологической лингвометодики, направленной на совершенствование коммуникативной компетенции обучающихся (и шире – языковой способности личности в целом), такой системы, которая учитывала бы личностные особенности каждого и способствовала формированию умений порождать тексты, отражающие «движение человеческой мысли, запечатлевая в себе динамику мысли и способы ее представления с помощью средств языка» [11, 175].

Новым предметом исследований, проводимых нами в рамках аксиологической лингвометодики, стали ценностные понятия культуры, связанные с Отечеством, его защитой, с освободительной миссией русской армии. Дидактическим материалом для этого послужили романы известного советского, российского писателя Б. Л. Васильева о выдающемся русском полководце М. Д. Скобелеве. Аксиологичность новых, еще не освоенных практикой преподавания текстов и градуальные упражнения – все это в рамках аксиологической модели обучения русскому языку направлено на решение проблемы мировоззренческой ориентации молодежи сквозь призму русского языка как культурного и ценностного кода нации [6].

Существенным аргументом в выборе аксиологической проблематики исследования стал тот факт, что многочисленные художественные и исторические произведения о выдающемся полководце М. Д. Скобелеве, кровно связанном с Рязанским краем, еще не исследованы в плане их возможного использования в качестве текстов на уроках русского языка, и потому создание методической системы упражнений позволит сконцентрировать внимание учащихся школ и среднеспециальных учебных заведений, вузов и военных училищ на важнейших ценностях русского народа, на образах лучших представителей русского воинства, даст возможность на конкретном художественном материале воспитывать гордость за Отечество и за выдающихся людей России.

Характеризуя современные подходы в лингвистике, которые проявляются и в лингводидактике, и в методике обучения русскому языку, В. А. Маслова пишет: «Если на протяжении всего XX века основными принципами исследования языка были системность и структурность (реже – функциональность), то сейчас на первый план выходят интегративность, антропоцентричность, коммуникативность, диалогичность, дискурсивность, культуроцентричность, интерес к глубинным знаниям в языке и др. Названные принципы, как правило, в современных исследованиях взаимодействуют и обуславливают друг друга...» [11, 172].

Дискурсивный подход к языку [5], определяемый как один из важнейших в современной лингвистике, предполагает обязательное включение в процесс обучения родному языку знаний о мире, ценностных установок, культурных традиций, ориентации на цель высказывания, т. е. учет различных факторов, способствующих формированию языковой личности, эффективно взаимодействующей с социумом. Такой подход помогает «конкретизировать коды ценностно-смыслового пространства, в целях выявления мыслительно-языковых процессов, происходящих в мировоззрении индивида» [11, 181]. Одним из средств речевого развития учащихся в ценностном аспекте является изучение потенциала перифразы для развития перифрастической способности личности, которая, приобщаясь к ценностям нации, к ценностям культуры, стремится выразить собственное видение мира. Вот почему один из модулей разрабатываемой модели аксиологической лингвометодики на материале текстов ценностного содержания (и в частности, о русском полководце, национальном герое Болгарии, генерале М. Д. Скобелеве) содержит блок заданий по обучению перифразированию.

Целесообразность использования системы упражнений по обучению перифразированию на уроках русского языка как средства развития коммуникативной компетенции учащихся [9] объясняется неоднократно отмечаемой учеными-психолингвистами зависимостью языковых способностей личности от умения перифразировать [1, 7]; на-

личием заданий на определение изобразительно-выразительных средств языка в контрольно измерительных материалах государственной аттестации [7]; зависимостью развития образности речи от умения использовать средства выразительности языка, в том числе перифразу (А. А. Потебня); включением перифразы в систему языка при анализе текста с точки зрения лингвистики; единством процессов изучения языка и обучения речи [4].

Система упражнений, предлагаемая нами, базируется на принципе градуальности [3], когда обучение начинается с восприятия ребенком перифразы, с рецепции, которая проявляется в анализе текста с перифразами, в работе со словарем перифраз и другими лингвистическими словарями, в поиске и узнавании перифраз в тексте. Затем мы используем репродуктивные методы: сопоставление перифразы и перифразируемого понятия, слова; составление собственных перифраз по образцам. Далее задействованы продуктивные методы: анализ перифраз в тексте, толкование значения перифразы, работа по алгоритмам, использование памяток. Наконец, творческие методы: создание высказывания с перифразой, сочинение по перифрастической номинации.

Г. Н. Приступа, классификация упражнений которого лежит в основе представленной методической системы заданий, направленных на речевое развитие учащихся, предложил следующую последовательность упражнений [12]: 1) пропедевтические (ознакомительные, поисковые); 2) иллюстративные (вырабатываются умения, связывается теория с практикой); 3) основные, или закрепительные (умения перерастают в навыки); 4) повторительно-обобщающие (переход от оперирования «чужим» материалом к использованию в речи «своих» примеров); 5) творческие (овладение теорией не только как системой правил, но и как важнейшим компонентом грамотной речи в целом). В качестве примера приведем по одному заданию из каждой группы упражнений.

Прочитайте текст и выполните упражнения 1 – 5

(1) Незадолго до отъезда в Туркестан Михаил Дмитриевич еще раз посетил Санкт-Петербург. (2) Особых служебных дел у него не было, все приказы и повеления были подписаны, чемоданы уложены, и, казалось, следовало уже садиться в поезд. (3) Но Скобелев все же решил навестить своего прежнего преподавателя, некогда профессора Академии Генерального штаба, а ныне управляющего делами Военно-Учебного комитета генерала от инфантерии Николая Николаевича Обручаева.

(4) Михаил Дмитриевич относился к генералу Обручеву с огромным уважением не только потому, что слушал в Академии его блестящие лекции по общей стратегии и военной географии. (5) Скобелев прекрасно знал, что в основе смелых и чрезвычайно активных боевых действий русских войск в последней войне с Турцией – стремительный бросок кавалерийских групп за горный хребет Стара Планина по расходящимся направлениям – лежал стратегический замысел генерала от инфантерии Николая Николаевича Обручева. (6) Михаил Дмитриевич решил посоветоваться со своим старым учителем перед тем, как окончательно утвердиться в собственном замысле предстоящей ему очередной войны.

(7) – Я выпросил у топографов схему района вашей предстоящей деятельности, Михаил Дмитриевич, – сказал генерал Обручев, расстилая на столе выполненный от руки план местности. (8) – Обратите внимание на треугольник Красноводск – Чикишляр – Кизыл-Арват. (9) Мне кажется стратегически чрезвычайно важным занять и прочно удерживать вершины этого треугольника. (10) Это свяжет действия конных отрядов противника и обеспечит вам надежный тыл.

(По Б. Л. Васильеву)

*Борис Львович Васильев (1924 – 2013) – русский писатель, лауреат Государственной премии СССР (1975).

Упражнение 1 (пропедевтическое)

1. Прочитайте определение перифразы из «Энциклопедического словаря-справочника изобразительно-выразительных средств языка»:

Перифраза (греч. Perifrasis – пересказ, peri – вокруг, frasis – выражение) – один из тропов, заменяющий некое слово или словосочетание с помощью описательного оборота, который выносит на первый план наиболее важные характеристики обозначаемого. Например, «царь зверей» – «лев», «солнце русской поэзии» – «Пушкин», «дочь Евы» – «женщина», «братья наши меньшие» – «животные».

2. Найдите в тексте Б. Л. Васильева перифразы, характеризующие Н. Н. Обручева. Выпишите их.

[Здесь и далее курсивов выделен правильный ответ. Н. Н. Обручев – прежний преподаватель; профессор Академии Генерального штаба; управляющий делами Военно-Учебного комитета; генерал от инфантерии; старый учитель].

3. Найдите в 5-ом предложении развернутую перифразу к словосочетанию «боевые действия в войне с Турцией». Выпишите ее.

[Боевые действия в войне с Турцией – стремительный бросок кавалерийских групп за горный хребет Стара Планина по расходящимся направлениям].

Упражнение 2 (иллюстративное)

Соотнесите перифразируемое слово (выберите из списка) с перифразой. Составьте предложение, в котором дайте определение слову с помощью перифразы.

1. Высшая добродетель; стойкость; высшее мужество, готовность преодолеть препятствия для достижения какой-либо высокой цели, самоотверженность в какой-либо деятельности.

- А) честь;
- Б) доблесть;
- В) решительность;
- Г) удача.

2. Самоотверженный, героический поступок.

- А) прецедент;
- Б) случай;
- В) подвиг;
- Г) героизм.

3. Это достойные уважения и гордости моральные качества человека; его соответствующие принципы.

- А) мужество;
- Б) стойкость;
- В) достоинство;
- Г) честь.

4. Представитель командного состава в армии или другой силовой структуре.

- А) офицер;
- Б) воин;
- В) солдат;
- Г) командир.

5. Тот, кто служит в армии, по долгу службы носит оружие, сражается с врагом.

- А) офицер;
- Б) воин;
- В) солдат;
- Г) командир.

6. Уважение к себе, осознание своих прав, своей значимости, независимость взглядов, суждений.

- А) доблесть;
- Б) достоинство;
- В) решительность;
- Г) объективность.

7. Широкая известность, как правило, сочетающаяся с почётом, уважением, восхищением.

- А) удача;
- Б) похвала;
- В) слава;
- Г) награда.

8. Приспособление для ведения боя, военных действий.

- А) хитрость;
- Б) оружие;
- В) диспозиция;
- Г) план.

9. Мужество, стойкость, самоотверженность, способность к совершению подвига.

- А) решительность;
- Б) воля;
- В) уверенность;
- Г) героизм.

[Ответы: 1) Б; 2) В; 3) Г; 4) А; 5) Б; 6) Б; 7) В; 8) Б; 9) Г].

Упражнение 3 (закрепительное)

Прочитайте предложения из романа Б. Васильева «Скобелев, или Есть только миг...». Определите значение выделенных слов. Укажите номер перифразы, которая наиболее точно передает это значение.

1) Он почему-то вдруг вспомнил свое последнее свидание с Беневоленским, но вспомнил походя, весь в ожидании, когда **солдат** продолжит свой рассказ.

Солда́т (от итал. *Soldo* – сольдо от лат. *Soldus, Solidus* – солид):

1. Первичное, младшее, нижнее, воинское звание, рядовой в армиях многих государств; категория военнослужащих и военнообязанных в Вооружённых Силах ряда государств;

2. В широком смысле – военный человек в любом звании опытный в военном деле; обладающий воинскими качествами.

3. В переносном смысле – участник какой-либо организации или общественного движения, посвятивший себя служению их целям и задачам (например, **солдат** революции).

2) А полковник Ломакин, **командир** наш, ходит середь нас и говорит.

Командир:

1. Руководитель воинского или военизированного подразделения.

2. Разг., фам. обращение к водителю, таксисту.

3) **Стволы** ружейные да орудийные лижем: роса на них мелкая, как пыль.

Ствол:

1. Основная, стержневая надземная часть дерева или кустарника, начинающаяся от корней и кончающаяся ветвями и кроной.

2. Название ряда объектов, имеющих форму столба, стержня или трубы.

3. **Военн.** одна из основных частей огнестрельного оружия; труба, по которой проходит пуля или снаряд, получая направление полёта.

4. **Крим. жарг.** любая единица ручного огнестрельного оружия.

5. **Телеком.** один из нескольких широкополосных каналов связи для сотен и тысяч абонентов.

4) *Не знаю, говорит, где буйну голову сложу, не знаю, сколько еще наград государь мне пожалует, а только ваш крест, солдаты, товарищи мои боевые, всегда буду носить на самом переду как главнейшую из наград своих...*

Товарищ:

1. Человек, действующий, работающий вместе с кем-нибудь, помогающий ему, делающий с ним общее дело, связанный с ним общим занятием, общими условиями жизни, и потому близкий ему.

2. Человек, связанный, объединённый с другим какой-либо общностью (образ жизни, взгляды, характер деятельности, переживания и т. п.).

3. *Истор. офиц.; кого.* то же, что помощник, заместитель (в наименованиях званий и должностей Российской империи).

4. *Полит., истор.* член революционной политической партии, гражданин социалистической страны, член социалистического общества (в частности – советского общества).

5. *Полит., истор.* часть официального именованя человека перед фамилией или званием, часть обращения перед фамилией или званием, обращение к человеку (в революционных партиях и социалистических государствах)

6. *Юр.* участник гражданско-правового товарищества.

5) *Был у нас полковник Скобелев Михаил Димитриевич – молодой, собой что богатырь: косая сажень.*

Полковник:

1. *Военн.* воинское звание, старший офицерский чин выше подполковника и ниже генерал-майора, а также лицо, носящее это звание.

2. *Истор., военн. в Российском государстве до 1917 г.:* второй штаб-офицерский чин, следующий за подполковником, а также лицо, носящее это звание.

3. *Военн.* воинское звание старшего офицерского состава в ряде стран мира.

4. *Устар.* тот, кто командует полком.

[*Ответы:* 1) 1; 2) 1; 3) 3; 4) 1; 5) 1].

Упражнение 4 (повторительно-обобщающее)

Составьте 5 перифраз к перифразируемому слову «М. Д. Скобелев» по образцу: прилагательное + существительное. Например: великий полководец.

[*Белый генерал, выдающийся военачальник, доблестный воин, мужественный человек, мудрый командир*].

Упражнение 5 (творческое)

Используя материалы упражнений 1–4, напишите сочинение на тему: «Все победы начинаются с победы над самим собой».

Как видим, представленная градуальная система упражнений служит не только развитию коммуникативных навыков обучающихся, но и способствует формированию их ценностных ориентаций на материале аксиологичных текстов о М. Д. Скобелеве, что в итоге становится фактором личностного развития, формирования идеалов и ценностей у молодежи, служит предотвращению возможной угрозы идеологического экстремизма, проявляющегося в деформации ценностных ориентаций молодежи, в подмене ценностных понятий, утрате мировоззренческих ориентиров.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18 – 413 – 620003

Литература

1. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика (Синонимические средства языка) / Ю. Д. Апресян. – М. : Языки русской культуры, 1995. – 220 с.

2. Архипова, Е. В. Аксиологическая лингвометодика: воспитание средствами родного русского языка (к 175-летию со дня рождения М. Д. Скобелева) / Е. В. Архипова // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 3 (47). – С. 64 – 70.

3. Архипова, Е. В. Основы методики развития речи учащихся : учебник и практикум для вузов / Е. В. Архипова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 202 с.
4. Архипова, Е. В. Принципы речевого развития как основа единства языкового образования в России (Есенинский мост в Крыму) [Электронный ресурс] / Е. В. Архипова // Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция (8 – 11 июня 2016 г.): сб. науч. статей : в 2 т. / отв. ред. Е. Я. Титаренко. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2016. – Т. 2. – 586 с. – С. 11 – 18. – Режим доступа: <http://ed.donntu.org/books/cd4370.pdf>. – Дата доступа: 07.01.2019.
5. Архипова, Е. В. Дискурс учебника русского языка в рамках коммуникативной парадигмы языкового образования XXI века / Е. В. Архипова, Л. В. Лагунова // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 15 – 21.
6. Архипова, Е. В. Языковая аксиология и перифрастический потенциал художественного текста (лингводидактический аспект) [Электронный ресурс] / Е. В. Архипова, Л. В. Лагунова // Текст культуры и культура текста : материалы IV Международного педагогического форума (Сочи, 16 – 17 октября 2017 г.) / редкол.: Л. А. Вербицкая, И. Богданов, О. Е. Дроздова и др. – СПб. : РОПРЯЛ, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 5 – 9. – Режим доступа : http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2018/01/4PF_sbornik_A5.pdf. – Дата доступа : 07.01.2019.
7. Единый государственный экзамен по русскому языку [Электронный ресурс] / Официальный сайт Федерального института периодических измерений. – Режим доступа : http://fipi.ru/sites/default/files/document/1542979582/ru_ege_2019.zip. – Дата доступа : 07.01.2019.
8. Кирьякова, Т. Б. Формирование ценностных представлений и понятий о языке в процессе речевого развития младших школьников : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Б. Кирьякова. – Рязань, 2006. – 206 л.
9. Лагунова, Л. В. Обучение перифразированию как средство развития коммуникативной компетенции учащихся : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. В. Лагунова. – Рязань, 2016. – 259 л.
10. Липина, О. И. Формирование ценностных ориентаций учащихся на уроках русского языка в 5 – 9 классах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. И. Липина. – Рязань, 2006. – 200 л.
11. Маслова, В. А. Основные тенденции и принципы современной лингвистики / В. А. Маслова // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2018. – № 2. – С. 172 – 190.
12. Приступа, Г. Н. Анализ урока: (организационно-педагогические и методические вопросы разбора основных типов уроков) : учеб. пособие по спецкурсу / Г. Н. Приступа ; Рязан. гос. пед. ин-т. – Рязань : РГПИ, 1983. – 100 с.
13. Софронова, Н. В. Этнокультурный компонент обучения русскому языку в начальных классах православной гимназии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Софронова. – Рязань, 2006. – 208 л.

E. V. Arkhipova, L. V. Lagunova
 Ryazan State University named for S. Yesenin
 Ryazan Institute of Educational Development
 e-mail: e.arkhipova@365.rsu.edu.ru
 e-mail: logunova_l@mail.ru

**Gradual system of exercises in the Russian language teaching
 (on the basis of B. Vasiliev's romans)**

Key words: the Russian language, axiological linguomethodics, the graduality principle, discourse, periphrasis.

In the article the gradual system of exercises are considered. These exercises are based on the statutes of axiological linguomethodics and aimed at the development of communicative skills of learners in the process of periphrasis approaches acquiring and at teenagers nurturing of value orientations by the Russian language means. Didactic material is developed on the basis of civil-patriotic theme texts which are dedicated to an outstanding Russian commander General M. D. Skobelev.

Реализация социокультурной линии языкового обучения в контексте непрерывного образования

Ключевые слова: социокультурная линия обучения, непрерывное образование, формы работы на уроке, гражданское воспитание, языковое обучение.

В статье рассмотрены некоторые формы работы с языковыми единицами русского языка, направленные на реализацию социокультурной линии обучения в контексте непрерывного образования (проблемный вопрос, лексическая разминка, беседа, словообразовательная работа). Предложенные формы работы предполагают рассмотрение языковых явлений с учетом культурно-ценностных особенностей языка и формирование навыков самостоятельной мыслительной деятельности, способностей к аналитическому мышлению, к воспитанию гражданской и нравственной зрелости, согласно содержанию понятия непрерывного образования на уровне педагогической системы.

Смена общественного уклада в целом и изменения в сфере социальной политики и мирового содружества в частности требуют постоянных реформ системы института образования как одного из основных звеньев, участвующих в формировании, развитии и становлении подростков.

С одной стороны, школьное образование не только снабжает ученика знаниями, но и влияет на ценностно-эстетическую переработку этих знаний индивидом и адаптацию формирующейся личности во внешних (за пределами школы) общественно-социальных условиях.

С другой стороны, дети менее всего ощущают процесс изменения общественного уклада, потребностей социума. Являясь частью этого, изменившегося к моменту их рождения, социума, они органично становятся субъектами, которые меняют сущность образования. И это возлагает на педагога, в свою очередь, ответственность не только за соответствие развития и обучения подростка запросу нового информационного общества, но и за преобразование своего духовного и профессионального потенциала, способности быть гибким и перспективным в процессе овладения новыми педагогическими технологиями и формами работы.

Развитие школьного образования как более широкого, разностороннего процесса формирования навыков самостоятельной мыслительной деятельности, способности видеть и понимать взаимосвязь и сферу практического применения полученных знаний на уровне педагогической системы осуществляется путем воспроизведения, изменения и развития закономерностей, теории и методологии воспитания и изучения человека [4], т.е. в контексте непрерывного образования. Именно изучение возможностей непрерывного образования, названного, по мнению А. Кравченко, характерной чертой информационного общества [2], становится актуальным во всех развитых странах мира.

Понимание целей, содержания и структуры непрерывного образования на современном этапе развития педагогической науки отображено в работах А. Кравченко [2], И. Римаревой [6], Л. Жариковой [1]. Но система непрерывного образования не может существовать, отбросив практику традиционного школьного образования [5], которое претерпевает постоянные изменения. В контексте языкового образования основным

задачам непрерывного образования соответствует реализация социокультурной линии обучения, изучению и методологической оснащенности которой посвящены ряд теоретических и практических исследований (А. Дейкина, В. Зезеева, В. Маслова, Н. Мишатица, Т. Яковлева).

На уровне педагогической системы непрерывное образование – это совокупность средств, способностей и форм приобретения, углубления и расширения общей образовательной, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости [3]. Непрерывное образование предполагает не только процесс накопления знаний, но в том числе развитие личности ученика, способного к аналитической деятельности, пониманию причинно-следственных связей, а значит личности, готовой к формированию собственного аргументированного мнения и взгляда на явления окружающей действительности.

Все эти компоненты в рамках языкового школьного образования объединены в содержании программной социокультурной линии обучения, которая и предполагает рассмотрение лингвистических понятий не как статических явлений, а в контексте национальной культуры в целом и субкультуры подростка в частности [4]. А от осознания ценности и сущности языка ведет к формированию гражданской и нравственной зрелости в будущем. Поэтому изучение и разработка форм реализации социокультурной линии обучения в рамках непрерывного образовательного пространства видится актуальной.

Цель статьи – обозначить некоторые формы работы по реализации социокультурной линии языкового обучения в контексте непрерывного образования.

Социокультурная линия как компонент содержания обучения не является совершенно новым для школьного курса языка, отдельные его аспекты разрабатывались в учебных пособиях по развитию речи. Но с 2004 года, согласно Государственному стандарту образования [5], является одной из основных содержательных линий учебных программ наряду с языковой и деятельностной.

Содержательная основа социокультурной линии представлена универсальным перечнем учебных текстов и ситуаций, ориентирующих учителей, авторов учебников и пособий на соответствующий подбор материала [4].

Современная политическая и международная обстановка выдвинула на первый план вопрос гражданского, патриотического воспитания во всех сферах школьного образования, предполагая преемственность результатов этого воспитания в непрерывном образовательном пространстве.

Социокультурный контекст изучения понятий гражданской ответственности и патриотизма на уроках языка дает возможность объективного, аргументированного, логичного, вдумчивого рассмотрения их учениками среднего и старшего звена и предполагает в системе лексической работы использование элементов культурологического, этимологического и ценностного анализа языковых явлений.

Так, рассмотрим некоторые формы работы по реализации социокультурной линии языкового обучения в контексте урока развития связанной речи, например, на тему «Письменное сочинение научно-популярного стиля по личным наблюдениям».

Этап актуализации в сценарии урока предполагает повторение и обобщение полученных ранее знаний о стилях речи и структуре сочинения как виде контроля усвоения материала.

На этапе изложения нового материала ученики обеспечиваются материалом для наблюдения над сущностью языковых единиц «гражданственность» и «патриотизм», который предполагает дальнейшую беседу по стратегическим вопросам:

– **Гражданственность или патриотизм.** Что удивляет, смущает в подобной формулировке?

– Считаете ли Вы понятия гражданственности и патриотизма синонимами или допускаете возможность их противопоставления?

– Что Вы понимаете под «гражданственностью» и «патриотизмом»?

Продуктивны на уроке в контексте реализации социокультурной линии школьного языкового обучения словообразовательная и лексическая работа с учётом непрерывного образования.

Словообразовательная работа

Разберите по составу, объясните значение словообразовательных морфем (суффиксов -ость- и -изм-).

Лексическая разминка

Карточка (материал для наблюдения)

Гражданственность – нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским коллективом, к которому он принадлежит: государство, семья, церковь, профессиональная или иная общность, в готовности отстаивать и защищать от всяких посягательств на его права и интересы. Чувство гражданственности вытекает из самоосознания человеком себя как личности, как самостоятельного, индивидуального члена общества, обладающего определенными правами и обязанностями [3].

Патриотизм – (от греч. – соотечественник, родина, отечество), любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам. Патриотизм – одно из почти инстинктивных чувств человека [3].

Обсуждение

В чем Вы видите отличие в лексических значениях предложенных слов. Какой элемент лексического значения этих слов является для Вас новым?

Проблемный вопрос

Материал для наблюдения (на экране или карточках)

Дети – самые лучшие патриоты

Наиболее восприимчивы к идеям патриотизма подростки 8–18 лет. В этом возрасте у человека уже появляется инстинкт защиты стаи, но еще нет ни семьи, ни детей, ответственность за которых заставляет родителей быть более осторожными и эгоистичными. Подросток куда сильнее взрослого склонен руководствоваться понятиями «свой» – «чужой». Интересное исследование на эту тему опубликовали американские социологи, изучавшие 10-миллионную аудиторию онлайн-игры World of Warcraft. В этой игре участники могут выбрать одну из двух фракций – «Альянс» или «Орда». Игроки разных фракций не могут общаться друг с другом в игре, зато могут нападать на представителей противоположной фракции. Согласно опросам, большинство игроков в возрасте до 18 лет оценивают тех, кто играет за противоположную фракцию, как «тупых, злобных, подлых, бесчестных и отвратительных», а игроков своей стороны – как «умных, дружелюбных, интересных, порядочных и хороших».

Чем старше были опрашиваемые, тем большую долю в числе их ответов занимали утверждения вроде «за обе фракции играют, в общем-то, одни и те же люди» и «поведение зависит от человека, а не от фракции».

(По М. Вологжанину)

О патриотизме

Патриотизм в самом простом, ясном и несомненном значении своем есть не что иное для правителей, как орудие для достижения властолюбивых и корыстных целей, а для управляемых – отречение от человеческого достоинства, разума, совести и рабское подчинение себя тем, кто во власти. Так он и проповедуется везде, где проповедуется патриотизм. Патриотизм есть рабство.

(Из книги Л. Толстого «Христианство и патриотизм»)

Душа и суть того, что обычно понимают под патриотизмом, есть и всегда была моральная трусость.

The soul and substance of what customarily ranks as patriotism is moral cowardice and always has been.

(Из «Записной книги Марка Твена»)

Чтобы быть патриотом, надо было сказать и повторять: «это наша страна, права она или нет», и призывать к маленькой войне. Разве не ясно, что эта фраза является оскорблением для нации?

To be a patriot, one had to say, and keep on saying, «Our Country, right or wrong», and urge on the little war. Have you not perceived that that phrase is an insult to the nation?

(«Papers of the Adams Family»)

Патриотизм – означает поддержку своей страны. Это не означает, что патриотично поддерживать президента или иных должностных лиц. Только в той степени, в какой они служат интересам страны.

Patriotism means to stand by the country. It does not mean to stand by the President or any other public official save exactly to the degree in which he himself stands by the country. It is patriotic to support him insofar as he efficiently serves the country. It is unpatriotic not to oppose him to the exact extent that by inefficiency or otherwise he fails in his duty to stand by the country.

(Теодор Рузвельт)

Мой патриотизм – это не замыкание на одной нации; он всеобъемлющ, и я готов отказаться от такого патриотизма, который строит благополучие одной нации на эксплуатации других.

(Махатма Ганди)

Патриотизм – готовность убивать и быть убитым ради заурядных причин.

Patriotism is the willingness to kill and be killed for trivial reasons.

(Бертран Рассел)

Те, кто радостно маршируют в строю под музыку, получили головной мозг по ошибке: для них и спинного было бы достаточно. Я настолько ненавижу героизм по команде, бессмысленную жестокость и весь отвратительный нонсенс того, что объединяется под словом «патриотизм», равно как презираю подлую войну, что скорее готов дать себя разорвать на куски, чем быть частью таких акций.

(Альберт Эйнштейн)

Обсуждение

Прокомментируйте предложенные высказывания.

Какие элементы лексического (культурологического) значения слова «патриотизм» Вам кажется целесообразным добавить к ранее предложенному значению?

Работа с текстом

Материал для наблюдения

Если не я, то кто же?

Гражданственность принадлежит к тем человеческим качествам, которые воспитываются всей нашей жизнью.

Можешь ли ты сейчас, будучи учеником, проявить гражданственность?

Да, можешь. Простая ситуация: объявили лыжный кросс, во время которого твоя школа будет соревноваться с соседними. Проверь себя: почему ты участвуешь в соревнованиях, и с каким настроением?

Потому ли, что боишься, скажем, неодобрения товарищей или потому, что осознаешь значение своего участия, по правилу: «Если не я, то кто же?»

Вот эта формула «если не я, то кто же?», может быть, и есть лакмусовая бумажка, которая помогает определить степень твоей гражданской зрелости. Тот, в ком это свой-

ство достаточно развито, всегда ощущает себя ответственным за то, что общее дело не получилось.

Следующий шаг гражданственности – это не пассивное недовольство, а деятельное участие. Не ждать, пока кто-то сделает жизнь интересной и содержательной, а самому в меру своих сил браться за дело. Не допускать, чтобы в твоём присутствии обижали слабого, дразнили человека, унижали его достоинство.

Гражданственность предполагает, что человек, живущий «для блага ближнего», не жертвует при этом собой, своими интересами, не чувствует себя лишенным чего-то, ущемленным. Совсем напротив – он просто не может жить по-другому, только такой способ жизни даёт ему острое ощущение счастья.

(По И. Овчинниковой)

Обсуждение

Тезисно перескажите прочитанный текст. Сформулируйте лексическое значение слова «гражданственность», используя материал текста. Подберите синонимический ряд к слову «гражданственность».

Как изменилось Ваше представление о понятиях «гражданственность» и «патриотизм»?

Кто, по-вашему, граждане или патриоты первыми становятся на защиту своей родины?

Способен ли человек с гражданственным мировоззрением пожертвовать жизнь защите родины?

За кем будущее, на Ваш взгляд, – за гражданами или патриотами?

Кем считаете себя (кем хотели бы стать в будущем) – гражданином или патриотом?

Этап закрепления предполагает написание сочинения на основе наблюдений над сущностью понятий «гражданственность» и «патриотизм».

Социокультурный аспект изучения языковых единиц на уроках языка соответствует основным задачам непрерывного образования. Разработка подобных форм работы и системное использование их в рамках различных тем социокультурной направленности способствует воспитанию культурной, гражданской и нравственной зрелости подростков, формирует способность к аналитическому мышлению и разностороннему анализу языковых явлений.

Литература

1. Жарикова, Л. И. Педагогика непрерывного образования в системе наук о человеке / Л. В. Жарикова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Выпуск № 8. – 32 – 35.

2. Кравченко, А. И. Непрерывное образование: гибкость и рост [Электронный ресурс] / А. И. Кравченко. – Режим доступа : http://sdo.elitarium.ru/nepretyvnoe_obrazovanie/. – Дата доступа : 13.10.2018.

3. Педагогічний термінологічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/2093/Непрерывное_образование. – Дата доступа : 11.10.2018.

4. Программы для общеобразовательных школ с украинским языком обучения. Русский язык. 5 – 9 классы [Электронный ресурс] / Н. Ф. Баландина, К. В. Дегтярева, А. Лебеденко. – Режим доступа : <https://docs.google.com/document/d/1SQnuC8ZOpMOQPwf8DOFTRto4YyF0Kwfa0-W1pT440M0/preview>. – Дата доступа : 14.11.2018.

5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>. – Дата доступа : 07.11.2018.

6. Римарева, И. И. Непрерывное образование – определение, структура, специфика, проблема [Электронный ресурс] / И. И. Римарева. – Режим доступа : <http://rozmarin.narod.ru/text9.htm>. – Дата доступа : 12.10.2018.

T. V. Barish
Zaporoshshye classic lyceum
e-mail: tanya-barysh@yandex.ru

A. F. Kurinaya
Zaporoshshye regional institute of the postgraduate pedagogic education
e-mail: Felixsovna@i.ua

Realization of sociocultural line of the language educating is in the context of continuous education

Keywords: sociocultural approach to the training, continuing education, forms of work in the classroom, civic education, language education.

The article discusses some ways of working with linguistic units of the Russian language, aimed at implementing the socio-cultural line learning in the context of continuing education (problematic issue, lexical warm conversation, derivational work). The proposed works involve a form of linguistic phenomena, taking into account cultural and language features values and skills of independent thinking activity, ability to think analytically, to civic education and moral maturity, according to the content of the concept of continuing education at the level of the educational system.

УДК 159.95:373.32:81'243

Е. Я. Григорьева
Московский городской педагогический университет,
Институт иностранных языков
e-mail: egrig@inbox.ru

Психологические особенности содержания иноязычного образования в общеобразовательной школе

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, психологический подход, содержание иноязычного образования, лингвосоциокультурная направленность обучения, мотивация.

В статье рассматриваются психологические особенности содержания иноязычного образования, направленные на развитие личности учащегося дидактическими средствами. С позиции психологического подхода представлен перечень основных способностей в системе коммуникативного иноязычного образования. Рассматривается лингвосоциокультурная направленность обучения как один из путей совершенствования содержания обучения иностранным языкам и повышения мотивации к изучению иностранных языков. Лингвосоциокультурный компонент с точки зрения интенсификации коммуникационного подхода является средством удовлетворения познавательно-коммуникативных потребностей обучающихся. В связи с этим лингвосоциокультурная направленность является одним из базовых и приоритетных компонентов при обучении иностранному языку в школе, в том числе при написании программ и создании современных учебников.

После формирования положений ряда общих психологических концепций обучения иностранным языкам в отечественной психолого-педагогической науке в XX в. наметился новый качественный этап развития иноязычной теории и практики. Он характеризуется усилением психологической аспектизации и психологической разработки содержания иноязычного образования наряду с психологическим обоснованием возраст-индивидуальных и личностных особенностей обучаемых при изучении иностран-

ного языка (Б. В. Беляев, Б. А. Бенедиктов, И. А. Зимняя, З. И. Клычникова, Е. И. Пассов, Т. С. Серова и др.).

Психологический аспект содержания иностранного языка заключается в том, что оно должно быть направлено на развитие дидактическими средствами личности обучающегося (как индивида, субъекта деятельности, субъекта образования) – таких ее свойств, сторон, процессов, механизмов, которые играют наиболее важную роль для процессов познания, воспитания и учения, а, следовательно, и для становления индивидуальности и проектирования собственно образовательной траектории. Реализация данных задач требует включения в учебно-воспитательный процесс всей психики учащегося, ее максимальной активизации в образовательной деятельности. При этом педагогу необходимо отдавать себе отчет в том, что психика учащегося – это не просто некая емкость, которая заполняется информацией, а это своего рода процессное образование, непрерывно взаимодействующее со средой, формирующееся, развивающееся и трансформирующееся. Систематизирующим элементом в данном взаимодействии должна выступать интеракция педагога и обучающегося. Именно такое коммуникативное взаимодействие субъектов образовательного процесса и является методологической основой современной модели содержания школьного иноязычного образования.

Итоговым результатом подобного взаимодействия должно стать формирование своеобразной, индивидуальной образовательной, коммуникативной личности обучающегося в условиях иноязычной среды, выражающееся в наличии у него собственной картины мира, собственной системы ценностей и взглядов на мир и изучаемое предметное содержание, собственных способов деятельности, выводов, достижений по освоению предмета. В сочетании с личностными предпосылками все это своеобразие составляет основу индивидуальности, которая по-настоящему проявляется только в творческой деятельности учащегося, когда он не просто адаптируется к миру изучаемого языка, но, присваивает культуру, «переживает» её, реализовывается в этом мире. Ведь только индивидуальность способна не просто усваивать и репродуцировать культуру и коммуникацию как результат иноязычного образования, но и продуцировать ее на индивидуальном уровне [5]. Таким образом, акцент в содержании иноязычного образования с учетом психологического компонента переносится с элементов «знать» и «уметь», на составляющие «творить» и «хотеть», как ведущие элементы культуры.

Используя данный механизм, система иноязычного образования, нацеленная на развитие и саморазвитие обучающегося в соответствии с принципом культуросообразности и реализуемая педагогом с использованием соответствующего методического инструментария, может управлять процессом становления индивидуальности, проектируя желаемый результат.

Активизация психологического компонента содержания иноязычного образования таким образом тесно коррелирует со стратегической личностно-развивающей направленностью образовательного процесса, определенной новым поколением Федеральных государственных образовательных стандартов.. Объектами развития при этом выступают способности учащихся, которые могут позволить более успешное функционирование познавательной, эмоционально-оценочной и деятельностно-преобразующей сфер ученика. Именно способности могут развиваться из имеющихся у индивида задатков, и развиваться они могут только в деятельности. Таким образом, помимо развивающего, также наблюдается связь и с деятельностным компонентом. Потому что развитие личности – это раскрытие и реализация способностей. Развитие способностей в образовательной иноязычной деятельности благотворно сказывается не только на ней самой, но и закладывает основы для самообразования человека и его последующей жизнедеятельности в целом.

С позиции психологического подхода можно систематизировать перечень основных способностей (как объектов развития) в системе коммуникативного иноязычного образования.

1. Способности к познавательной деятельности.

В этой группе можно различать две подгруппы, или способности двух уровней – перцептивного и моделирующего.

1) *Способности перцептивного уровня* – это способности:

- а) к предметности восприятия;
- б) к избирательности восприятия (выделение эмоционально значимых объектов);
- в) к константности восприятия (того, что характеризует многие объекты ИК);
- г) к осмысленности восприятия (через контекст иной культуры, иного вербального выражения);
- д) к распределению внимания (в упражнениях, где необходимо удерживать одновременно несколько единиц);
- е) к переключению внимания (в упражнениях, где необходимо сосредоточиться поочередно на разных видах деятельности);
- ж) к увеличению объема внимания (путем постепенного увеличения воспринимаемых речевых единиц);
- з) к слуховой дифференциации (фонематический слух);
- и) к зрительной дифференциации (механизм чтения);
- к) к заполнению вербального материала (с опорой на индивидуальный тип памяти – логический, образный, эмоциональный);
- л) к произвольному запоминанию.

2) *Способности моделирующего уровня* – это способности:

- а) к антиципации (предвосхищению, упреждению) структуры фразы, текста;
- б) к антиципации содержания высказывания, текста;
- в) к догадке на основе словообразования, контекста, чувства языка, интуиции;
- г) к узнаванию речевых единиц (зрительно и аудитивно);
- д) к анализу и синтезу (для этого ИЯ – уникальный «тренажер»);
- е) к сравнению, сопоставлению речевых единиц, их форм и значения;
- ж) к абстрагированию и обобщению как к важнейшим операциям овладения грамматическими формами;
- з) к логическому изложению содержания высказывания;
- и) к формулированию понятий;
- к) к формулированию выводов из прочитанного, услышанного или сказанного;
- л) к планированию своего высказывания;
- м) к целеполаганию и в целом к стратегии и тактике общения;
- н) к воображению (в т.ч. созданию собственной модели культуры и коммуникации).

2. Способности к эмоционально-оценочной деятельности.

С позиции психологического подхода к содержанию в ходе обучения иностранному языку у школьников должен происходить процесс эмоционально-ценностной переработки информации, то есть принятие того или иного факта чужой культуры как личной ценности. Подобное возможно лишь в случае целенаправленного развития определенных способностей:

- а) к выражению различных чувств – радости, обиды, гордости, дружбы, неприязни и т. п.;
- б) к выражению различных эмоциональных состояний и через это к развитию эмоциональности в целом;
- в) к эмпатии (сочувствию);
- г) к коммуникабельности как явному или неявному выражению своего отношения к людям;

д) к выражению различных видов оценки (объяснение, одобрение, определение) фактов, событий, мнений, текстов и др.;

е) к самооценке своих высказываний, действий, успехов, неудач и т.п.;

ж) к целеустремленной работе для достижения целей;

з) к самостоятельному труду;

и) к волевым усилиям, когда ситуация этого требует;

3. Способности, необходимые для функционирования деятельностно-преобразующей сферы (проявляются в соответствующих действиях учащихся). Все эти способности можно условно разделить на две группы: способности осуществлять **репродуктивные** речевые действия и способности осуществлять **продуктивные** речевые действия.

1) Способности осуществлять **репродуктивные** речевые действия (они условно соотносятся с формированием речевых навыков):

а) к вызову (припоминанию) слова;

б) к вызову речевого образца;

в) к номинации (называнию предмета);

г) к имитации речевой единицы любого объема;

д) к подстановке лексических единиц в речевой образец;

е) к дискурсивному осознанию правил-инструкций, схем, памяток.

2) Способности осуществлять **продуктивные** речевые действия (они условно соотносятся с развитием речевого умения). Это способности:

а) к конструированию речевых единиц любого уровня – словосочетаний, фраз, сверхфразовых единств, текстов;

б) к трансформации речевых единиц тех же уровней;

в) к комбинированию речевых единиц более высокого уровня из единиц более низких уровней;

г) к выбору (подбору) выражений, адекватных ситуаций и цели общения;

д) к вербализации т. е. словесному воплощению (передаче) увиденного;

е) к импровизации.

Именно эти способности в конечном счете определяют успех овладения коммуникативной компетентностью и культурой. Но даже при необходимом уровне их развития процесс достижения цели может быть весьма затруднен, если у обучаемого не развиты так называемые **умения учиться** и тем более – **мотивационная готовность** к образовательной деятельности. Что касается последней, то ее возникновение, поддержание, становление и развитие зависит от всех компонентов образовательного процесса, то есть от того, насколько этот процесс воплощает содержание понятия «коммуникативность». При этом важно помнить, что основным пусковым механизмом мотивации является творчество человека, точнее, свобода творчества. Именно в деятельности, освященной свободой творчества, приобретает опыт положительного к ней (деятельности) отношения, ориентированного на систему ценностей ученика как индивидуальности.

1. Одним из путей совершенствования содержания обучения иностранным языкам, повышения мотивации к изучению иностранных языков выступает лингвосоциокультурная направленность обучения. Можно сказать, что иноязычная культура выступает фактически как определяющий фактор психологических особенностей обучения иностранным языкам. В подобном контексте иностранный язык рассматривается не только как предмет обучения и как средство коммуникации, но и как способ ознакомления учащегося с новой для него действительностью, культурным богатством, социальными отношениями, устройством быта народа-носителя языка. Таким образом, учитывается аккумулятивная функция языка, благодаря которой в содержании языковых единиц «отражается, выражается, хранится и передается от поколения к поколению как традиционная, так и актуальная языковая культура, вся внеязыковая действительность

[1, 106 – 121]. Именно поэтому лингвосоциокультурный подход к преподаванию иностранного языка преследует две цели: «Научить языку как форме выражения, как средству коммуникации и одновременно ознакомить обучающегося с культурой ... в том ее виде, как она опосредствована языком» [2, 64]. Данные положения находят свое актуальное отражение при составлении современных образовательных программ по иностранным языкам и в методическом конструировании современных учебных пособий для различных типов школ.

Лингвосоциокультурная направленность при обучении иностранному языку предполагает одновременное изучение языка и культуры, с одной стороны, предоставляя учащимся сведения о стране (страноведческие сведения), необходимые и достаточные для адекватной коммуникации, с другой стороны, обучая приемам и способам самостоятельного извлечения фактов культуры из форм языка (лексики, фразеологии, афористики, форм речевого этикета, невербальных средств языка и т.п., то есть из текстов, различных по тематике, стилистике, целевой направленности и предназначению). Знакомство в процессе изучения языка с культурным компонентом его языковых единиц дает возможность обучающимся усваивать не только новую форму слов, новый код для выражения содержания, но и новую систему понятий, присущую данному языку и принадлежащую к особенностям данной культуры. Это способствует включению учащихся в своеобразный вербальный мир языковых представлений о реальной действительности, о культуре страны изучаемого языка. Формирование лингвосоциокультурной компетенции школьников включает знания о стране изучаемого языка (ее культуре, традициях и национальных обычаях, верованиях и ценностных ориентирах), способность извлекать из единиц языка соответствующую информацию и пользоваться ею в различных ситуациях общения. В настоящее время в этой связи стал употребляться термин межкультурная компетенция, показателем владения которой является правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения его культурного контекста на основе сравнения разных культур.

Исходя из этих принципов культурного многообразия и многоязычия, учитывая особенности современного этапа развития общества, в этой связи на одном из Всемирных конгрессов преподавателей французского языка были определены основные направления работы в области преподавания французского языка. Они сгруппированы по характеру решаемых задач: социополитических; социальных и социолингвистических; педагогических и дидактических; культурных, межкультурных и литературных; технологических [4, 10 – 14].

Несомненно, новизна в содержании лингвокультуроведческого и лингвострановедческого образования будет определяться теми основными положениями, которые были выработаны в каждом из этих направлений. Из области социополитических задач в преподавании французского языка в решениях конгресса особо подчеркивается, что его следует рассматривать не только как язык общения, но и как «язык для работы». Исходя из этих позиций, при формировании страноведческой, лингвострановедческой, культуроведческой и коммуникативной компетенций необходимо всесторонне раскрывать возможности французского языка с этой точки зрения.

Одним из примеров конкретной работы в этом направлении может быть знакомство учащихся с сайтами на французском языке, научно-популярными изданиями, которые они могут использовать при подготовке не только к занятиям по иностранному языку, но и к другим дисциплинам. Многие учебные заведения имеют партнеров в других франкоговорящих странах. В рамках развития сотрудничества возможна организация международных учебных интернет-конференций по самой разнообразной тематике, на которых французский может выступать в качестве рабочего языка. В ситуации естественной межкультурной коммуникации французский язык будет выступать для учащихся в качестве инструмента для взаимного понимания. А это, в свою очередь, бу-

дет способствовать распространению и упрочению французского языка в мировом образовательном пространстве.

Одной из важнейших задач в области преподавания и распространения французского языка является социальное и институциональное развитие билингвизма. В условиях российской системы образования это положение находит свое воплощение в создаваемых двуязычных франко-русских секциях в школьном обучении. В процессе обучения в таких секциях вводится преподавание ряда предметов на французском языке не только гуманитарного (география, история, литература), но и естественно-математического цикла. В таком случае у учащихся будут многогранно расширяться представления о стране изучаемого языка в самых разных аспектах, в зависимости от набора дисциплин, которые будут преподаваться на французском языке. Таким образом, в процессе обучения в рамках билингвальных секций будут формироваться и расширяться фоновые знания, являющиеся основой лингвосоциокультурной компетенции.

Безусловно, сегодня в своей работе преподаватели должны учитывать тот факт, что французский язык принадлежит не только Франции. Поэтому необходимо расширять содержание лингвокультуроведения и лингвострановедения в процессе преподавания иностранного языка в школе за счет включения в них разделов по франкоговорящим странам. Это позволит решить одну из важнейших задач современного образования: приобщение учащихся к мировым ценностям, формированию у них умения общаться и взаимодействовать в мировом пространстве с представителями разных культур.

В этом контексте возрастает роль преподавателя иностранных языков как основного передающего звена в диалоге различных культур. Именно на преподавателя ложится задача по соотношению уровня обязательных программ и их содержания к уровню конкретной группы изучающих французский язык, их интересам, особенностям, потребностям, возможностям.

Исходя из развития содержания лингвокультуроведения и лингвострановедения необходимо дальнейшее совершенствование метода сопоставления с родной культурой. Именно эта работа будет способствовать становлению и развитию национального самосознания, формировать учащегося как субъекта межкультурного взаимодействия и участника интеграционных процессов в мировом сообществе.

Для повышения мотивации при изучении французского языка необходимо доводить до сознания учащихся, что знания, полученные в области лингвострановедения и лингвокультуроведения, с одной стороны, могут ими непосредственно использоваться, а с другой – сформируют тот фундамент, который поможет им воспринимать культуру и традиции народов других стран.

Осознание необходимости межкультурного сотрудничества народов, развития личности обучаемого в межкультурном ключе, повышения мотивации к обучению и саморазвитию ставят перед преподавателями иностранных языков задачу: изучение и преподавание языков должно вестись в тесной связи с миром изучаемого языка, на базе специально отобранного лингвосоциокультурного материала. Лингвосоциокультурная направленность обучения предполагает усвоение учащимися существенных элементов культуры страны изучаемого языка, ознакомление с системой мировоззренческих взглядов, этических оценок, эстетических вкусов, доминирующих в обществе, формирование позитивного отношения, уважение к стране изучаемого языка, к образу жизни другого народа.

Таким образом, использование лингвосоциокультурного компонента в обучении иностранным языкам на современном этапе с позиции психологического аспекта является важным личностно-развивающим элементом, элементом мотивации к изучению иностранного языка в школе, а с точки зрения интенсификации коммуникационного подхода к обучению является средством удовлетворения познавательных-коммуникативных потребностей обучающихся. В связи с этим лингвосоциокультурная направленность является одним из

базовых и приоритетных компонентов при обучении иностранному языку в школе, в том числе при написании программ и создании современных учебников.

Литература

1. Верещагин Е.М., Тамм Э.М. К дальнейшему развитию теории и практики лингвострановедческой компарации лексики в преподавании русского языка иностранцам. – М. : Русский язык, 1979. – 235 с. – С. 106 – 121.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.
4. Григорьева Е.Я. Проектирование школьного иноязычного образования в условиях его модернизации / Григорьева Е.Я. // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 7 – С. 10 – 14.
5. Пассов Е.И. Развитие индивидуальности в диалоге культур : программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М. : Просвещение, 2000. – 156 с.
6. XII congres mondial de la FIPF. Quebec, 2008 // EduFLE.net / Politique linguistique et FLE. URL: <http://www.edufle.net/+XIIe-congres-mondial-de-la-FIPF+.htm>

E. Y. Grigoryeva

Institut of Foreign Languages, Moscow City Teachers' Training University
e-mail: egrig@inbox.ru

The psychological features of the content of foreign language education in secondary school

Key words: teaching foreign languages, the psychological approach, the content of foreign language education, linguosociocultural orientation to learning, motivation.

The article deals with the psychological features of the content of foreign language education, aimed at personal development of the student of didactic materials. With the position of the psychological approach presents a list of the main abilities in the system of communication on foreign language education. Linguosociocultural considered training as one of the ways of improving the content of teaching foreign languages and motivation to learn foreign languages. Linguosociocultural component from the point of view of the intensification of the communication approach is a means to meet cognitive and communicative needs of students. In this regard, linguosociocultural orientation is one of the basic and priority components in teaching foreign language in school, including writing programs and the creation of modern school nicknames.

УДК 811.161.1:371.315:808.5

А. І. Дрозд, С. В. Мороз

Дошкільний навчальний заклад № 90 «Волошка» м. Запоріжжя

А. Ф. Курінна

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

e-mail: Felixsovna@i.ua

Лінгвориторична особистість вихованців дошкільного навчального закладу (з досвіду роботи педагогічного колективу ДНЗ № 90 м. Запоріжжя)

Ключевые слова: лингвориторическая личность воспитанника, лингвориторические способности дошкольников, коммуникативная компетенция, критерии коммуникативной компетенции дошкольников.

Статья посвящена описанию работы творческой группы педагогического коллектива дошкольного учебного учреждения № 90 «Волошка» над решением проблемы развития лингвориторических способностей воспитанников детского ясли-сада, а именно – разработкам разных форм и методов работы, дидактического материала,

планированию работы с детьми, ките рев коммуникативной компетенции детей. В публикации прослеживаются этапы работы творческой группы – от изучения опыта в этом вопросе до разработок теоретического и практического материала для работы с воспитанниками и их родителями.

Серед усіх проблем, пов'язаних з модернізацією системи освіти в Україні, найбільш складною виявилася саме перебудова позиції педагога-вихователя – від авторитарної, характерної для традиційної педагогіки тоталітарного суспільства, до позиції педагога, здатного сприймати мир дитинства як самоцінність, проявляти емпатію, повагу до вихованців, визнавати їхнє право на власну думку, самостійність суджень, право на помилку.

Комунікативна компетенція виконує головну роль у формуванні лінгвориторичної особистості, особистості духовно-моральної, екологічно мислячої, соціально й фізично здорової, що має стабільний комунікативний потенціал. І йдеться мова не тільки про лінгвориторичну особистість вихованця, а й лінгвориторичну особистість педагога-вихователя як компетентного носія мови. Аналіз змісту й цільових настанов освітнього процесу дозволяє визначити нові вимоги до професійної культури вихователя дошкільного навчального закладу (далі – ДНЗ), тому що саме з нього починається формування комунікативного потенціалу особистості освітянина. Поряд з компетентністю в предметній галузі, методологічною культурою й досконалістю в оволодінні методикою організації навчального процесу пріоритетними стають широкий кругозір, духовне багатство, моральний вигляд, психологічні особливості вихователя та його комунікативна культура.

Саме з комунікативної культури педагога-вихователя починається виховання творчої особистості вихованця з добре розвиненими комунікативними якостями, здатної до продуктивного спілкування. Теоретичні засади формування лінгвориторичної особистості вихованця дошкільного закладу становлять психолого-педагогічні праці, в яких розкрито закономірності формування творчості в дошкільному дитинстві (Л. Виготський, Н. Ветлугіна, Д. Ельконін, О. Запорожець, Н. Сакуліна, Б. Теплов, Є. Фльоріна); теорія мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, І. Синиця, Т. Ушакова, О. Шахнарович); наукові доробки педагогів з проблем мови і мовлення (С. Русова, Є. Тихеева, К. Ушинський, В. Федяєвська та ін.), лінгвістів (М. Кочерган, О. Мельничук, М. Плющ, С. Семчинський, В. Русанівський, М. Шанський) та лінгводидактів з навчання дітей рідної мови (А. Богуш, М. Вашуленко, М. Жовтобрюх, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мацько, В. Мельничайко, Н. Орланова, Л. Паламар, М. Пентилюк, Ф. Сохін, М. Стельмахович, О. Ушакова, О. Хрошковська, А. Шибіцька та ін.).

Актуальність розвитку навичок комунікативного мовлення у дітей дошкільного віку передбачена документом «Базовий компонент дошкільної освіти» (нова редакція 2012 року), комплексною додатковою освітньою програмою «Дитина в дошкільні роки» (авторський колектив кафедри дошкільної та початкової освіти Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, далі – ЗОППО) [1] й складає актуальність розвитку лінгвориторичних здібностей у дітей дошкільного віку – проблеми, над якою працює творча група педагогічного колективу ДНЗ (ясла-садок) № 90 «Волошка».

Мета статті – простежити етапи роботи творчої групи педагогічного колективу ДНЗ (ясла-садок) № 90 «Волошка» з проблеми розвитку лінгвориторичних здібностей у дітей дошкільного віку від вивчення досвіду з цього питання до розробок теоретичного та практичного матеріалу щодо роботи з вихованцями та їх батьками.

У «Базовому компоненті дошкільної освіти» визначено рівень сформованості комунікативної компетенції, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях,

уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні, культура мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції. Виходячи з цього стає зрозуміло, що розвиток лінгвориторичних здібностей у дітей дошкільного віку має комплексний характер, тобто потребує одночасного розвитку, як вербальних засобів спілкування (фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної і монологічної компетенції) так і невербальних засобів (міміка, жести, темп і тембр голосу, мовне дихання, слухова увага), а також володіння нормами мовленнєвого етикету в певних життєвих ситуаціях.

А. Ф. Курінна у статті «Некоторые вопросы риторизации языкового образования детей старшего дошкольного возраста» наводить приклади експериментальних даних обстеження рівня розвитку культури мовленнєвого спілкування, виразності мовлення, володіння формулами мовленнєвого етикету, отримані Є. Амантьєвою, А. Богуш, С. Хаджирадєвою, А. Чулковою, які свідчать про низький рівень розвитку цього феномену (до 8,6 %) в дітей дошкільного віку, щодо достатнього рівню всіх структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування, то він становить не більш 15 % дітей старшого дошкільного віку [2].

Саме тому педагоги дошкільного закладу вирішили більш ретельно дослідити рівень сформованості лінгвориторичних здібностей своїх вихованців. Вихователями ДНЗ Ю. Єфановою і С. Чугуєнко були розроблені критерії оцінювання лінгвориторичної компетенції дітей молодшої, середньої та старшої груп відповідно до вимог «Базового компонента дошкільної освіти» та комплексної додаткової освітньої програми «Дитина в дошкільні роки». Методом вивчення й аналізу інформації обрали моніторинг, який вважається одним із найбільш оптимальних методів: моніторинг надає можливість, по-перше, оптимізувати процес індивідуального розвитку; по-друге, забезпечити реальне визначення результатів розвитку та навчання; по-третє, керуючись обраними критеріями, звести до мінімуму помилки в оцінюванні сформованої компетентності дитини.

Проведення педагогами-вихователями творчої групи обстеження щодо лінгвориторичної компетенції дітей передбачено у вересні, січні й травні. Результати обстеження заносяться в таблицю якісних результатів моніторингового вивчення, де вказано кількість дітей «Н», «С», «Д», «В», рівнів, відсоткові розрахунки та висновки й рекомендації вихователя, методиста або завідувача.

У вересні 2013 року вихователі дослідили і проаналізували рівень лінгвориторичної компетенції дітей кожної вікової групи. Дітей з достатнім та високим рівнем комунікативної компетенції виявлено:

– в молодшій групі № 2 «Рибка» – із 24 респондентів: «В» – 0; «Д» – 0; «С» – 0; «Н» – 24 (100 %);

– в середній групі № 3 «Зірочка» – із 24 респондентів: «В» – 1 (5 %); «Д» – 5 (30 %); «С» – 11 (61 %); «Н» – 0;

– в старшій групі № 4 «Сонечко» – із 22 респондентів: «В» – 1 (4%); «Д» – 12 (55 %); «С» – 9 (41 %); «Н» – 0.

Отримані результати підтвердили висновки Є. Амантьєвої, А. Богуш та інших фахівців про низький рівень лінгвориторичної компетенції дітей дошкільного віку та значущість в якісному формуванні мовленнєвих здібностей дошкільників ведучої ролі вихователя [4]. З метою поглиблення своїх професійних знань і навичок для роботи з розвитку лінгвориторичних здібностей дітей вихователі дошкільного закладу Ю. Єфанова і С. Чугуєнко впродовж 2013 – 2014 навчальних років відвідують теоретичні та практичні семінари для методистів, вихователів ДНЗ з проблеми «Розвиток лінгвориторичних здібностей у дітей дошкільного віку» під керівництвом доцента ЗОШПО А. Курінної та опрацьовують запропоновану керівником літературу.

На II етапі роботи творчої групи ДНЗ № 90 з проблеми «Розвиток лінгвориторичних здібностей у дітей дошкільного віку» (2014 – 2015 навчальні роки) педагогами було зроблено:

- вибір змісту роботи, методів і прийому навчання;
- добір дидактичних ігор, демонстраційного та роздавального матеріалу;
- власні розробки ігор, демонстраційного та роздавального матеріалу, конспектів занять, консультацій, порад, пам'яток для вихователів і батьків.

Учасники творчої групи (А. Дрозд – завідувач ДНЗ; С. Мороз – методист-психолог ДНЗ; Ю. Єфанова та С. Чугуєнко – вихователі ДНЗ) вирішили, що роботу з дітьми щодо продуктивного формування лінгвориторичних навичок у дошкільників доречно починати вже в молодшій групі як підготовчий етап до повноцінних занять з риторики.

Саме тому вихователями на заняттях з розвитку мовлення проводиться робота з поглиблення активного словника дітей, граматичної культури мови з метою розвитку навичок діалогічного та монологічного мовлення. Отримані знання закріплюються впродовж дня в дидактичних іграх, під час індивідуальних занять, поглиблюються на інших заняттях. На заняттях зі звукової культури мовлення приділяється увага розвитку артикуляційного апарату дітей, правильній і чіткій звуковимові, а також розвитку сили і темпу голосу, мовного дихання, слухової уваги. Використовуючи психогімнастику малюки навчаються виявляти свої почуття та емоції. Для щоденної роботи з дітьми вихователями С. Чугуєнко та Ю. Єфановою розроблюються щомісячні (з вересня по травень) циклограми ігор на розвиток навичок спілкування (вербального і невербального) та розвиток володіння нормами мовленнєвого етикету. З дітьми достатнього і високого рівня комунікативної компетенції для поглиблення знань і навичок проводяться один раз на тиждень індивідуально-групові ігри-заняття. Вихователі готують для своєї вікової групи конспекти ігор-занять, психогімнастик та етюдів.

Результати діагностичного обстеження дітей молодшої та середньої груп (вересень 2014 року) довели, що обирати заняття з риторики основною формою лінгвориторичної діяльності в ДНЗ ще рано – доречно продовжити підготовчий етап і впродовж першого півріччя працювати з дітьми в молодшій групі, а щотижня проводити індивідуально-групові заняття з усіма вихованцями ДНЗ. Дітей було поділено на групи, розроблено конспекти ігор-занять на перше півріччя. Для поліпшення засвоєння дітьми лексичного матеріалу вихователем Ю. Єфановою добирається тематика та дидактичний матеріал до кожного заняття з урахуванням теми тижня, передбаченої перспективним плануванням усього освітнього процесу. У другому півріччі з дозволу адміністрації ДНЗ у розклад занять середньої групи № 2 «Рибка» вносяться заняття з риторики, які стають основною формою лінгвориторичної роботи у закладі. Впродовж дня з дітьми проводяться додаткові форми роботи – ігри за циклограмою ігор-занять, етичні бесіди, складання діалогу за поданою вихователем ситуацією, інсценування та ігри-драматизації, сюжетно-рольові ігри. Вихователем Ю. Єфановою добираються та самостійно розроблюються необхідні дидактичні ігри, демонстраційний матеріал.

За модель заняття обирається модель заняття з риторики, запропонована Л. Баландіною, а саме:

I. Ритуал вітання

- Вступна частина – мета, мотив діяльності

II. Мовленнєва розминка

- Рольова гімнастика
- Синтаксичні, орфографічні, лексичні, граматичні вправи
- Вправи на розвиток техніки мовлення (дикція, темп, ритм, тембр, сила і висота голосу)

III. Мовленнєва ситуація (основна частина)

- Вирішення завдань розділу «Розвиток мовлення» (зв'язне мовлення)
- Види розповідей – переказ

IV. Ритуал прощання (заклучна частина)

– Мета: підкреслити свою індивідуальність, навчання груповим навичкам обговорення, відстоювання своєї думки [3].

У січні 2015 року на базі ДНЗ (ясла-садок) № 90 «Волошка» відбувся обласний теоретико-практичний семінар, метою якого стала підготовка дошкільників регіону до участі в Міжрегіональному фестивалі риторичного мистецтва «Заговори, щоб я тебе побачив». Вихователі закладу підготували й продемонстрували колегам Конкурс ораторського мистецтва між вихованцями ДНЗ (ясла-садок) №90 «Волошка», переможців якого залучають до участі у Міжрегіональному фестивалі.

Враховуючи, що вихователі старшої групи «Зірочка» на даний момент мають недостатньо теоретичних знань, практичних навичок та дидактичної бази для проведення зі своїми вихованцями занять з риторики, над розвитком лінгвориторичних здібностей в дітей старшої групи працюють вихователі Ю. Єфанова і С. Чугуєнко. Робота проводиться з дітьми високого рівню комунікативної компетенції в рамках підготовки до участі в садовому конкурсі «Маленький оратор» та Міжрегіональному фестивалі «Заговори, щоб я тебе побачив».

Етапи роботи щодо підготовки до Конкурсу-фестивалю складають:

1-ий крок – індивідуальні заняття з дітьми – 1 раз на тиждень;

2-ий крок – дидактичні ігри, вправи, запропоновані для роботи з дітьми вихователям груп;

3-ий крок – обирання разом з вихованцями і батьками вихованців тематичних блоків та тем публічних виступів;

4-ий крок – складання тексту виступу, підготовка дітей до промови.

Досвід і результати, отримані педагогами-вихователями творчої групи за 2 роки роботи над розвитком лінгвориторичних здібностей у вихованців закладу (у Міжрегіональному фестивалі взяли участь переможці конкурсу «Маленький оратор» Іван Трещов та Дмитро Фурлет, які отримали II і III місця) доводять, що робота з дітьми повинна бути поступовою (починаючи з молодшого віку, де діти накопичують мовленнєвий, комунікативний, емоційний досвід, та продовжуючи поповнювати й розвивати досвід дітей в середній і старшій групах); комплексною (розвиток усіх складових комунікативної компетенції разом і в усіх видах діяльності дітей); розвивати ораторські здібності дітей в дошкільному закладі не лише на рівні вихователів, а й інших спеціалістів (музичного керівника, педагога-психолога, логопеда).

Виходячи з цього, керівники ДНЗ, завідувач А. Дрозд та методист-психолог С. Мороз, запропонували педагогічному колективу на наступний навчальний рік виділити окремим річним завданням розвиток лінгвориторичних здібностей дітей-вихованців ДНЗ; учасникам творчої групи на третьому етапі лінгвориторичної діяльності закладу розробити форми, методи роботи та матеріал, який допоможе педагогам в роботі щодо розвитку лінгвориторичних здібностей у своїх вихованців, а також матеріал для роботи з батьками; наявний матеріал систематизувати й скласти парціальну програму з розвитку ораторських здібностей дітей дошкільного віку.

Література

1. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання / За ред. К. Л. Крутії. – Запоріжжя, 2000.
2. Куриная, А. Ф. Некоторые вопросы риторизации языкового образования детей старшего дошкольного возраста / А. Ф. Куриная // Дошкільна освіта. – 2009. – № 4 (26). – С. 72 – 76.

3. Курінна, А. Ф. Програма «Риторика для дітей старшого дошкільного віку» й методичні рекомендації до неї / А. Ф. Курінна // Приоритетні напрями роботи дошкільної освіти на 2009 – 2010 навчальний рік : методичний аспект. Випуск восьмий / За наук. ред. К. А. Крутій. – Запоріжжя : Тов «ЛПС» ЛТД, 2009.

4. Куринная, А. Ф. К вопросу формирования риторической личности дошкольника / А. Ф. Куринная // Педагогичні науки та освіта : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Вип. X. : Дошкільна освіта. – Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2012. – С. 92 – 97.

A. I. Drozd, C. V. Moroz

Preschool educational establishment № 90 «Cornflower» of Zaporizhzhye
e-mail: tanya-barysh@yandex.ru

A. F. Kurinaya

Zaporoshshye regional institute of the postgraduate pedagogic education
e-mail: Felixsovna@i.ua

Linguistic-rhetorical personality of children of preschool educational establishments

Keywords: linguistic and rhetorical personality of a pupil, linguistic and rhetorical ability of preschool children, communicative competence, communicative competence criteria of preschool children.

The article focuses on work of creative group of teaching staff of DOW №90 «Cornflower» over the problem solution to the development of kindergarten pupils' linguistic and rhetorical abilities, namely - on the development of different forms and methods of work, didactic material, planning of working with children, criteria of children's communicative competence. In the article the stages of work of the creative group are traced: from the former experience research on this question to the developments of theoretical and practical material for working with pupils and their parents.

УДК 811.161.1:371.315:808.5

А. Ф. Куринная

Запорожский областной институт последипломного педагогического образования

А. Н. Малахова

Запорожский многопрофильный лицей № 99

e-mail: Felixsovna@i.ua

Розвиток комунікативної культури викладача засобами інтерактивних технологій

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникативный потенциал личности, профессиональная культура преподавателя, интерактивные технологии, процесс гуманизации.

Статья посвящена вопросам технологизации развития коммуникативной культуры преподавателя как составляющей его коммуникативной культуры.

Освіта сьогодні – діяльність, якою для повноцінного соціального існування і самореалізації кожен громадянин повинен займатися протягом всього життя. Виходячи з державних положень, метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу та підвищення його освітнього рівня, максимальної індивідуалізації

навчального процесу, створення умов для саморозвитку і самонавчання дітей, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цінностей.

Важливою проблемою соціального розвитку особистості стає створення єдиного активного виховного простору, в якому повинні співпрацювати всі суб'єкти конкретного соціуму (школа, родина, позашкільні заклади, суспільство) для загального розвитку та формування відповідної освітньої системи, де виховний процес розглядають як соціально-особистісне явище, в якому і педагог і вихованець виступають суб'єктами педагогічно доцільної й морально-етичної взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості.

Процес гуманізації освіти висунув нові вимоги до особистості педагога, стилю його спілкування та взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу: учнями, їхніми батьками, колегами й керівниками. Актуальність усвідомлення принципово нових підходів до вирішення навчальних і виховних завдань в умовах гуманізації освіти детермінована загостренням протиріччя між необхідністю гуманізації виховання підростаючого покоління й реальним змістом професійної педагогічної діяльності; зрослим рівнем вимог суспільства до педагога й традиційною, устояною системою виховання і триваючою авторитарною її практикою. Зміни в інформаційно-комунікативному середовищі привели до появи нових педагогічних завдань, пов'язаних з формуванням комунікативної грамотності та комунікативної культури педагога, які для сучасного працівника освіти є найважливішими складовими його професійної культури.

Розвиток професійної культури освітянина є центром досліджень сучасної філософії освіти, які розкривають теоретичні основи професійної освіти (А. Алексюк, Ю. Бабанський, О. Глузман, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, К. Роджерс, О. Савченко, В. Сериков, Т. Сущенко, І. Якиманська та інші) та професійної компетентності фахівців (Н. Бібік, Н. Бориско, Н. Волкова, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, Т. Рогова, Л. Хоружа, А. Хуторський, В. Ягупов та інші).

В дослідженнях багатьох вчених щодо педагогічних технологій (В. Андрущенко, В. Беспалько, А. Капська, М. Кларін, Н. Морзе, Є. Пассов, О. Пехота, О. Пометун, Л. Разбегаєва, Л. Рибалко, С. Сисоева, В. Стрельников, О. Тарнопольський та інші) надається перевага інтерактивним технологіям. Інтерактивні технології передбачають спрямоване, поетапне управління процесом освіти і гарантують досягнення поставлених навчальних цілей. Міждисциплінарна проблема технологізації активно розробляється як у працях вітчизняних дослідників (В. Беспалько, В. Боголюбової, В. Гузеєва, Т. Ільїної, М. Кларіна, М. Левіної, В. Монахова, Т. Назарової, Н. Нікандрова, Ю. Овакімяна, В. Піліповського, Г. Селевко, В. Сластьоніна, А. Умана), так і в роботах зарубіжних науковців (Л. Андерсона, Дж. Блоку, Б. Блума, Т. Гілберта, Н. Гронлунда, Р. Мейджера й інших). Технологічний підхід до педагогічної реальності дає можливість продуктивно розвивати професійну культуру вчителя у відкритому інформаційно-комунікативному просторі на рівні його комунікативної культури, що підкреслює **актуальність** обраної теми статті.

Мета статті – проаналізувати інтерактивний компонент розвитку комунікативної культури викладача як складової його професійної культури в системі післядипломної педагогічної освіти.

Розвиток процесів самості освітянина активно відбувається у системі післядипломної педагогічної освіти. Основною ідеєю теорії і методики педагогічної комунікації є створення на курсах підвищення кваліфікації педагогів різних категорій умов для розвитку внутрішнього потенціалу кожного фахівця, формування його позитивної комунікативної «Я»-концепції під час вирішення навчальних психолого-педагогічних ситуацій-спроб на лекційних та практичних заняттях зі спецкурсу «Виховання словом: риторичний аспект педагогічної взаємодії».

При проектуванні і конструюванні професійно-орієнтованих технологій з використанням ситуацій-спроб у процесі розвитку комунікативної культури доцільно враховувати такі принципи, як:

- системність та цілісність, згідно яким технологія має в інтегрованому вигляді представляти систему професійно-орієнтованих цілей, методів, засобів, форм і умов навчання;

- відтвореність, тобто, відтворення технології з урахуванням характеристик спеціального професійно-орієнтованого навчального середовища гарантує досягнення поставлених освітніх цілей;

- адаптивність процесу навчання до особистості викладача, врахування його особливостей, потреб, можливостей, запитів [3].

Ділова гра – це наближена до дійсності форма імітаційного моделювання ситуацій-спроб, яка включає інструментальний і емоційно-рольовий аспект вирішення проблеми. Розвиваючий ефект ділової гри забезпечується: можливістю й необхідністю самоорганізації колективної пізнавальної діяльності до початку гри й процесом участі в ній, активною участю в аналізі ситуації, збиранні, оцінюванні й аналізі інформації для прийняття рішень; виконанням необхідних процедур щодо прийняття й реалізації спільних та індивідуальних рішень; участю в заключній дискусії, спрямованій на оцінку прийнятих рішень і процесу самої гри.

Аналіз ситуаційних вправ полягає в тому, що під час заняття викладачами вирішуються конкретні проблемні ситуації із життєвого простору школярів, які необхідно не тільки проаналізувати, але і прийняти оптимальне рішення.

Рольова гра – ефективна навчальна технологія, за допомогою якої можна набути досвіду використання певних навичок у ігровій ситуації, проаналізувати альтернативні способи дій, ідеї, запропоновані для виконання завдання, відпрацювати певні види поведінки до застосування їх у реальному житті, набути впевненості у своїх силах під час практичних дій або репетиції певної події, додати до навчального процесу елемент розваги, забезпечити позитивний емоційний фон заняття.

Комбінація ефективних інтерактивних вправ (наприклад, «Ажурна пилка», «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Обери позицію») дозволяє педагогам не тільки оволодіти теоретичною інформацією, а й застосувати їх на практиці. До того ж під час занять відбувається постійне звернення до власного досвіду вчителя, вчитель обирає активну позицію в роботі над проблемою, відбувається обмін думками.

Інтерактивні ж вправи у диаді «вчитель-учень» виробляють індивідуальний когнітивний стиль розв'язування пізнавальних і практичних завдань як педагога, так і вихованця; формуються такі індивідуальні особливості мислення особистості, як:

- а) глибина – здатність виокремлювати суттєві ознаки при вивченні нового матеріалу і розв'язуванні задач, узагальнювати їх, заглиблюватись у сутність виучуваного;

- б) гнучкість – уміння долати бар'єр минулого досвіду (знань), відходити від звичних шляхів розмірковування, розв'язувати суперечність між наявними знаннями і вимогами проблемної ситуації, відшуковувати оригінальні способи розв'язування проблеми;

- в) широта – можливість утримувати в пам'яті сукупність виокремлених суттєвих ознак, діяти відповідно до них, не піддаючись на провокаційні впливи зовнішніх, випадкових ознак;

- г) усвідомленість – здатність передавати у словах, графіках, схемах, моделях мету і результат мислення;

- г) самостійність – уміння самостійно ставити цілі, висувати гіпотези, розв'язувати проблеми;

д) чутливість до допомоги – здатність враховувати результати мислення інших людей, сприймати підказку;

е) критичність – об'єктивне оцінювання своїх і чужих думок;

є) активність – енергійність, рішучість у процесі розв'язування проблем, завдань;

ж) економність – здатність розв'язувати проблему найкоротшим шляхом [1].

Важливим інтерактивним компонентом у процесі розвитку комунікативної культури викладача є ситуація успіху як дидактична одиниця. Створення ситуації успіху, з одного боку, вимагає врахування індивідуальних особливостей особистості, з іншого, – досягнення успіху вимагає від індивіда продуктивної активності в різних видах діяльності. Тому в основу створення ситуацій успіху освітянина покладено особистісно-діяльнісний підхід, який:

– визначає викладача основним суб'єктом педагогічного процесу;

– передбачає проектування мети професійної підготовки як найповнішого розвитку індивідуальних здібностей, реалізацію індивідуально-особистісного життєвого проекту, визначення професійних планів і способів самореалізації;

– стверджує принцип самоорганізації, втілення якого відбувається у спеціально створеному педагогом освітньому середовищі, що передбачає творчу взаємодію викладачів і вихованців, спрямовану на самореалізацію на основі визначення індивідуальної траєкторії професійної підготовки;

– передбачає залучення у різні види діяльності з метою їхньої професійної самореалізації [2].

Аналіз проблем професіогенеза приводить до висновку, що ціла низка особистісних характеристик педагога визначається його ціннісними відносинами. Ці ж відносини проявляються в суб'єктному сприйнятті іншої людини, гуманності, емпатії, здатності до самопізнання, адекватній самооцінці й самореалізації, у креативності, освітньої активності й прагненні до професійного росту, до вироблення індивідуального стилю діяльності.

Спостереження ж за сучасним шкільним життям підлітків свідчать, що чим більш міцними є їх зв'язки з культурою народу та його мовою, тим більш високим є рівень розвитку комунікативної культури особистості, тим більш виразними є її патріотичні почуття та почуття відповідальності за долю Вітчизни. І навпаки, послаблення зв'язків школи з національною культурою, втрата рідної мови, нехтування звичаями, традиціями свого народу, з одного боку, негативно позначаються на етнопсихологічних якостях національної спільноти, зменшують можливості особистості самореалізуватися, а з іншого – таке відчуження особистості від національних цінностей призводить до того, що рівень розвитку комунікативних характеристик особистості, її національної та культурної свідомості залишається низьким.

Поглиблене та всебічне вивчення школою через інтерактив (ігри, тренінги, вікторини, брейн-ринги тощо) специфічних рис національної культури та психологічних особливостей свого народу значною мірою сприятиме формуванню їх національного світобачення, стане базою для усвідомлення власної належності до національної спільноти, основою національної та громадянської ідентифікації, зумовлюючи тим самим підвищення рівня розвитку національної самосвідомості.

Література

1. Вольфовська, Т. Соціальні уявлення молоді про способи й моделі взаємодій у суспільстві / Т. Вольфовська // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 98 – 106.

2. Коротаєва, Е. Ситуация успеха : психолого-педагогические механизмы и этапы организации / Е. Коротаєва // Директор школы. – 2001. – № 24. – С. 38 – 44.

3. Щуркова, Н. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Щуркова. – М. : Новая школа, 1993. – 112 с.

A. F. Kurinaya
Zaporoshshye regional institute of the postgraduate pedagogic education
A. N. Malaxova
Zaporoshshye multi-field lyceum №99
e-mail: Felixsovna@i.ua

Development of communicative culture of a teacher by facilities of interactive technologies

Keywords: communicative culture, communicative potential of personality, professional culture of a teacher, interactive technologies, process of humanization.

The article focuses on the questions of the technologization of a teacher's communicative culture development as a component of his communicative culture.

УДК 811.161.1: 371.315: 808.5

А. Ф. Куринная
Запорожский областной институт последипломного педагогического образования
Л. В. Мороко
Запорожский многопрофильный лицей № 99
А. Н. Медуница
Запорожская гимназия № 45
e-mail: Felixsovna@i.ua

Лингвосинергетическая деятельность учителей-словесников в системе последипломного педагогического образования

Ключевые слова: лингвосинергетика, лингвосинергетическая деятельность, обучение словом, процесс гуманизации, речетворчество.

Статья посвящена проблеме подготовки учителей-словесников к лингвосинергетической деятельности в системе последипломного педагогического образования. В статье рассматриваются новые направления деятельности учителей с целью профессионального и личностного роста средствами лингвосинергетики, помогающей всем субъектам педагогического процесса в ходе образовательной деятельности продуктивно решать самые типичные коммуникативные задания в пределах учебной, трудовой, бытовой, культурной, общественной сфер общения.

Процесс гуманизации образования выдвигает новые требования к личности педагога, стиля его общения со всеми субъектами образовательного процесса: учениками, их родителями, коллегами и руководителями. Среди всех проблем, связанных с модернизацией системы образования в Украине, наиболее сложной оказалась перестройка позиции педагога с авторитарной, характерной для традиционной педагогики, на позицию педагога-гуманиста, способного воспринимать мир детства как самоценность, проявлять эмпатию, уважение к воспитанникам, признавать их право на собственное мнение, самостоятельность суждений, право на ошибку. Е. П. Голобородько в статье «Особенности акмеологического развития учителя в системе последипломного образования» обращает внимание на саморазвитие субъектов педагогического процесса в ходе образовательной деятельности с целью подготовки к самоопределению в жизни, становления профессионального мастерства на пути реализации личностной стратегии жизни [1].

Становление педагогического мастерства учителей-словесников зависит от коммуникативной деятельности, в основе которой лежит решение профессиональных жиз-

ненных заданий, связанных с формированием у молодого поколения понимания о мире. В последнее время формы коммуникативной деятельности педагогов существенно изменяются, потому что образовательные учреждения становятся далеко не единственным источником получения подрастающим поколением информации. Уровень осведомленности детей повышается благодаря средствам массовой информации и коммуникации. Современная молодежь, в отличие от взрослых, более органично вписывается в новое коммуникативное пространство. Изучение образовательных потребностей слушателей системы последипломного педагогического образования свидетельствует о том, что педагоги чувствуют дефицит психологических знаний, трудно переходят от монологической, фронтальной формы организации учебных занятий к диалоговым и полилоговым формам, испытывают трудности в овладении интерактивными методами организации учебной деятельности.

Значительная часть трудностей, с которыми встречаются современные учителя, связана с трудностями в общении: неумение наладить контакт с воспитанниками, непонимание их психологической позиции, недостаточная гибкость в спонтанных речевых ситуациях, трудности в управлении своим собственным психическим состоянием. Для многих учителей, особенно молодых, коммуникативная деятельность представляет собой область профессионально-педагогического риска: отсутствие навыков самопрезентации, завышенная самооценка, непонимание оппонента, коммуникативные барьеры (социальные, возрастные, психологические, когнитивные, барьеры саморегуляции), несовершенство речи и т. д. (Е. А. Бекетова).

Как указывает И. А. Колесникова в пособии «Коммуникативная деятельность педагога» [6], сфера коммуникации педагога в современной системе образования находит абсолютно новое измерение, новое направление коммуникативной деятельности педагога-фасилитатора. Формированию новой содержательной линии коммуникативной деятельности педагога-фасилитатора способствуют: увеличение интенсивности и плотности информационных потоков, в которые погружены участники образовательных процессов; увеличение количества участников коммуникации в образовательном пространстве и развитие социального партнерства; появление у людей новых коммуникативных потребностей и интересов; развитие новых форм и каналов трансляции образовательной информации; необходимость в новых условиях повышения степени информативности и адресности педагогического взаимодействия [6].

Поэтому своевременное обращение к синергетике (от. гр. *synergia* – сотрудничество, содружество, кооперация), активно используемой уже более 30 лет в разных областях знания как методология изучения процессов, самоорганизации в сложных системах различной природы, привело к появлению новой междисциплинарной области знания лингвосинергетике. Актуальность заявленной в статье проблемы выражается значимостью теории самоорганизации в сфере педагогической коммуникации и методике обучения языку.

Н. В. Кузьмина [7] обозначает набор профессиональных требований к учителю, определяемый знанием специфики своего предмета и теоретическими положениями общей дидактики и методики, различными видами деятельности: проектной, исследовательской, конструктивной, творческой, коммуникативной, организаторской, в которые учитель должен уметь включать учащихся.

По мнению автора, коммуникативная деятельность, как способ установления педагогически целесообразных взаимоотношений с учащимися и их перестройки в соответствии с развитием целей и средств, а также способов мотивирования, эмпатии, суггестии, наиболее важна в подготовке учителей-словесников к лингвосинергетической деятельности, предполагающей установление зависимости достигаемых результатов учащихся от деятельности их учителей. Это дает основание утверждать, что система

работы учителя является важнейшим фактором развития учащихся, а его одаренность – условием развития творческих способностей учащихся.

Цель статьи – рассмотреть новые направления в подготовке учителей-словесников к лингвосинергетической деятельности в системе последипломного педагогического образования.

Лингвосинергетическая деятельность учителя, являющаяся важнейшим фактором развития творческих способностей учащихся, не только лингвистических, позволяет междисциплинарно рассматривать проблемы педагогической коммуникации, с одной стороны, как самостоятельный вид профессиональной активности, с другой стороны, как организация и самоорганизация коммуникативных процессов в методике обучения языку с учётом нового знания о смыслообразовании. Лингвосинергетическая деятельность предопределяет новые направления в работе педагога, для которых характерно акцентирование внимания на системных идеях, их внедрении в процессы моделирования мысле- и речепорождения. В отечественном языковедении внедрение системных идей в изучение языка связано с работами В. Г. Адмони, Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюновой, О. В. Александровой, М. М. Бахтина, Ф. М. Березина, В. В. Виноградова, Л. Выготского, В. А. Звегинцева, Е. С. Кубряковой, А. А. Леонтьева, Ю. М. Лотмана, Н. С. Поспелова, Б. А. Серебренникова, Е. В. Сидорова, Ю. С. Степанова, Л. В. Щербы и др.

Теоретический и практический материал интегративного и синергетического характера лингвистического образования, накопленный отечественной лингвистикой, получает новое теоретическое осмысление на рубеже XX–XXI веков. Оно связано с возрождением интереса к проблемам языковой личности и национального сознания (Ю. Н. Караулов, И. А. Стернин, С. Г. Воркачев), речемыслительной деятельности «говорящих сознаний» в дискурсивных практиках этноса (Д. Б. Гудков, И. В. Привалова), идеям антропоцентризма, по-новому преломленным в рамках лингвокультурологии, коммуникативной и когнитивной лингвистики, этнолингвистики (Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев, А. С. Гердт, А. М. Копыленко, Н. И. Толстой). В это время появляются работы, в которых акцент ставится на синергию речемыслительной деятельности индивида и продуктов этой деятельности.

Исследователь С. К. Гураль в работе «Синергетика и лингвосинергетика» [3] связывает лингвосинергетическую деятельность с пониманием языка и речи как неравновесных нелинейных открытых систем с их внутренней неоднородностью, многомерностью, коммуникативной открытостью. Нелинейность языка как функциональной системы означает присущую ей способность к таким внутренним флуктуациям, которые извне воспринимаются как спонтанное рождение новых значений, словоупотреблений, смыслов в различных культурных контекстах [3]. Система, в данном случае язык как речь, резонирует на воздействие коммуникативной среды, являющейся базовой в лингвосинергетической деятельности учителя-словесника в сфере профессии.

Т. И. Домброван в работе «Диахроническая лингвосинергетика – новое направление в изучении истории языка» [4] указывает на философскую составляющую синергетики, которая образует основу синергетического стиля научного мышления, что, в свою очередь, способствует экспансии синергетики в гуманитарные области знания. Здесь, в гуманитарных науках, синергетика предстает, скорее, как междисциплинарный методологический подход к изучению сложных систем различной онтологии. Первые лингвистические исследования с применением понятийного аппарата синергетики (работы Р. Г. Пиотровского в России и Л. Пихтовниковой в Украине) заложили фундамент нового междисциплинарного направления в изучении языка – лингвистической синергетики, или лингвосинергетики. Лингвосинергетика, по мнению Е. Н. Князевой, обнаруживает плодотворность ее применения в понимании феномена человека, его языка и человеческой культуры, в разгадывании тайн человеческого сознания и психики [5].

Отсюда и переосмысление школьного языкового образования, его целей, задач, содержания, принципов и методов обучения языку с новых позиций, в соответствии с требованиями социального заказа – сформировать личность учащегося, способную к адекватному поведению в сфере вербальной коммуникации, взвешенно относящуюся к звучащему слову. Звучащее слово – это звук и смысл одновременно, воздействие на первую и вторую сигнальные системы человека. Звучание производит суггестию независимо от того, понимает ли смысл говорящий и слушающий [2].

Если мы хотим помочь школьникам увидеть значимость слова, почувствовать его уникальность, распознать созидательную или разрушительную силу слов, увидеть мир, в котором обитают слова, для этого необходимо учителю уметь воспитывать интерес к слову как языковой единице, как к индивидуальности, имеющей свою биографию, своих родственников, друзей, врагов и т. д.

Скрытое воздействие звучащего слова – одна из самых таинственных проблем человечества, как и проблема синергетики. Чаще всего она понимается как возможность навязывать другому многообразные речетворческие действия и порой не совместимые формы их выражения. Умение порождать словесные образы и словесные звучащие тексты, посредством их влиять на установки личности и общества, становится своего рода орудием, фактором языкового могущества.

Лингвосинергетический подход к обучению русскому языку словом в речеведческой плоскости – это сфера смежных относительно предмета рассмотрения научных дисциплин (языкознания, логики, психологии, психолингвистики, теории речевой коммуникации, текстологии, нейролингвистики, психологии текста др.). Не взирая на столь широкий круг описанных в лингводидактической литературе направлений по обучению языку, подход к обучению русскому языку с учётом основополагающей функции слова не изучен и требует пересмотра традиционных теоретико-информационных и структуралистских подходов к анализу языковых явлений и речевых событий в школьной практике как со стороны учителя, так и со стороны учеников.

Существуют пути, посредством которых мы можем формировать интерес к слову как историко-культурному феномену, идти от переживания слова к его познанию. Таковыми будут являться новые подходы, новые методы работы со словом, позволяющие учитывать достижения лингвистики последних десятилетий, которые характеризуются постулированием синергетической суперсистемы, нелинейной, неравноценной, пребывающей в состоянии перехода от хаоса к порядку через взаимодействие деструктивных тенденций и параметров самоорганизации этой системы. Самоорганизация проходит путём совместного функционирования элементов и подсистем, которые кооперируются для сохранения системы [9].

Р. Г. Пиотровский выделил синергетику как одно из ведущих направлений лингвистики будущего: «Как организованы синергетические механизмы, которые руководят как развитием, так и функционированием речемыслительной деятельности отдельного индивида? Ответа на этот вопрос пока нет. Можно ожидать, что синергетика языка и речи станет одной из центральных проблем языкознания XXI столетия» [8, 418]. Современный синергетический взгляд на язык диктует смену видения учащимися языка вообще и звучащего слова в частности.

Лингвосинергетический подход к обучению русскому языку словом требует серьёзной речеведческой подготовки в диаде «учитель-ученик».

Если специфика синергетического подхода состоит в исследовании:

– механизмов становления когерентности, связности событий, возникновения общепринятых образцов когнитивного поведения и мышления;

– роли аналогов хаоса, разнообразия элементов знания и опыта, испытания ряда ментальных альтернатив для устойчивого и продуктивного функционирования когнитивных систем;

– быстрых процессов роста научного знания и научной информации;

– конструктивных механизмов сложных, иерархически организованных и «разновозрастных» структур индивидуального сознания, знания и коллективной когнитивной деятельности;

– науки как сложной системы, включающей в себя слой интуитивного знания, скажем, интуитивные представления о движении современного человека, близкие к физике Аристотеля, народную науку и институализированную [5],

то ведущими перспективными направлениями исследований в педагогике и методике обучения языку с учётом лингвосинергетики должны стать направления, связанные с обучением речеведческим дисциплинам, которые призваны заниматься проблемами порождения речи и её функционирования в открытом ситуативном суггестивном речемыслительном пространстве.

Педагогический профессионализм учителя-словесника предполагает традиционный взгляд на феномен слова и текста, заключающийся в рассмотрении обозначенных речеведческих понятий в диаде «слово-текст» с точки зрения реализации языковой и речевой интеграции, рассматривать в плоскости коммуникативного взаимодействия.

Работа с учителями-словесниками в системе последипломого педагогического образования (курсовой и межкурсовой период) предполагает решение проблемы лингвосинергетической деятельности в образовании с учётом проблемы качества:

– информации, которую предлагает педагог своим подопечным;

– учебных текстов, с которыми работают участники образовательного процесса;

– педагогического общения;

– результатов воспитания и обучения;

– эффективности педагогического взаимодействия на межличностном и межкультурном уровнях;

– владения современными средствами коммуникации;

– социального партнёрства в сфере образования;

– профессионального имиджа работников образования и образовательной сферы в целом;

– профессиональной подготовки педагога;

– взаимопонимания всех участников образовательного процесса [6, 301].

Эффективность педагогических контактов определяется знаниями, умениями, навыками, которые составляют основу коммуникативной профессиограммы педагога.

Специалист в области теории и практики общения должен:

– знать речевой этикет и уметь его использовать;

– правильно формулировать цели и задачи делового общения;

– организовывать общение и управлять им;

– анализировать предмет общения, жалобы, заявления;

– ставить вопросы и конкретно отвечать на них;

– владеть навыками и приемами делового общения, его тактикой и стратегией;

– уметь вести беседу, собеседование, деловой разговор, спор, полемику, дискуссию, диалог, дебаты, прения, диспут, круглый стол, деловое совещание, деловую игру, переговоры;

– анализировать конфликты, кризисные ситуации, конфронтации и уметь разрешать их;

- иметь навыки доказательства и обоснования, аргументирования и убеждения, критики и опровержения, достижения соглашений и решений, компромиссов и конвенций, уметь делать оценки и предложения;
- владеть техникой речи, риторическими фигурами и приемами, уметь правильно строить речь и другие публичные выступления;
- уметь с помощью слова осуществлять психотерапию, снимать стресс, страх, адаптировать партнера по общению к соответствующим условиям, корректировать его поведение и оценки.

Предлагаемый в системе последипломного педагогического образования спецкурс «Риторизация школьного языкового образования и воспитания» актуализирует интерес к культуруносной (кумулятивной) функции языка, к языку как средству приобщения к национальной культуре; обосновывает значимость риторического образования в формировании коммуникативной, культуроведческой, этнокультуроведческой компетенции носителя языка на уровне школьной практической риторики и педагогической.

Цель спецкурса – повышение коммуникативной культуры педагога и осмысление путей риторизации языкового образования не только в диадах «учитель-ученик» и «ученик-ученик», а и в диадах «учитель-учитель», «учитель-родители», «учитель-администрация», количество которых определяется количеством ритуальных и стихийно возникающих речемыслительных ситуаций в образовательном микро- и макросоциуме.

Задачи спецкурса

- Повышение профессиональной компетентности педагогов-риторов.
- Стимулирование потребности в саморазвитии коммуникативного потенциала личности.
- Оказание практической помощи в преодолении трудностей общения с учащимися, родителями, коллегами и руководителями.
- Развитие умений организации диалоговых, полилоговых форм учебной деятельности.
- Содействие формированию благоприятного морально-психологического климата в педагогическом коллективе.

Таким образом, задача учителя-словесника на лингвосинергетическом уровне состоит в скрупулезной, каждодневной работе над языковыми, коммуникативными единицами, среди которых ведущими, основополагающими являются слова. Только очень немногие умеют видеть своим «умственным взором» «слова-образы», «тексты-образы», созданные писателями и собственной речевой деятельностью.

Пробудить лингвосинергетическое воображение у одних детей, развить, не дать ему угаснуть у других – задача далеко не из лёгких. Словоцентрическая и текстоцентрическая работа способствуют развитию речетворческой личности, будь то личность учителя, или учащегося.

Речетворческая же личность способна видеть, слышать, чувствовать глубоко, тонко, по-особенному. Основными ее качествами являются эстетическое отношение к жизни, способность вживаться в мир оппонента, выходить за пределы собственного Я, ей свойственно развитое воображение, наблюдательность, чуткость к слову и оттенкам значений.

К сожалению, с годами учащиеся утрачивают эмоциональность и образность восприятия окружающего мира, образуется «подростковая дыра» художественного развития. Такое явление объясняется тем, что формированию образного мышления должного внимания не уделяется. Лингвосинергетический подход к обучению языку словом должен реализовываться не только в написании учащимися сочинений и изложений, а и в каждодневной коммуникативно ориентированной речетворческой работе учителя.

Литература

1. Голобородько, Е. П. Особенности акмеологического развития учителя в системе последипломного образования / Е. П. Голобородько // Электронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Вип. № 1 (15). – Режим доступа : http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip15.html. – Дата доступа : 12.12.2018.
2. Голубева, А. И. Звучащий текст: тайное и явное. Звучащая философия / А. И. Голубева // Сборник материалов конференции. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 66 – 68.
3. Гураль, С. К. Синергетика и лингвосинергетика / С. К. Гураль // Вестник Томского государственного университета. Сер. «Филология». – Сентябрь, 2007. – № 302. – С. 7 – 9.
4. Домброван, Т. И. Диахроническая лингвосинергетика – новое направление в изучении истории языка / Т. И. Домброван // Записки з романо-германської філології. – 2014. – Вип. 2 (33). – С. 24 – 26.
5. Князева, Е. Н. Синергетический вызов культуре / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 243 – 261.
6. Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова / под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с. – (Профессионализм педагога).
7. Кузьмина, Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Педагогическая и возрастная психология. – Краснодар, 1983. – С. 20 – 30.
8. Пиотровский, Р. Г. Теоретические и прикладные проблемы языкознания на рубеже XX в. / Р. Г. Пиотровский // Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы. – М., 1995. – Ч. 2. – С. 243 – 263.
9. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М., 1957. – С. 110 – 129.

A. F. Kurinaya

Zaporoshshye regional institute of the postgraduate pedagogic education

L. V. Moroko

Zaporoshshye multi-field lyceum № 99

A. N. Meduniza

Zaporoshshye gymnasium № 45

e-mail: Felixsovna@i.ua

Lingvo-synergetic activity of philologists of teachers in the system of post-graduate pedagogical education

Key words: lingvo-synergetics, lingvo-synergetic approach, teaching the word, process of humanization, creation of speech.

The article is sanctified to the problem of preparation of teachers-philologists the lingvo-synergetic activity in the system of pedagogical education. In the article new directions of their activity are examined with the purpose of professional and personality height by facilities of lingvo-synergetic, helping all subjects of pedagogical process during educational activity productively to decide the most typical communicative tasks within the limits of educational, labour, domestic, cultural, public spheres of commonunication.

УДК 371.322.2:811.161.1:[39:008]:316.752

С. В. Николаенко

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

e-mail: ns-lk@mail.ru

Задания по русскому языку, ориентированные на актуализацию духовных региональных ценностей

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, социокультурная компетенция, интегрированная система ценностей, система заданий для уроков, региональный аспект.

Духовные ценности в статье рассматриваются в системе интегрированных. Региональный аспект духовных ценностей определяется набором тех предпочтений, с помощью которых языковая личность описывает мир. Приведенная группа заданий для уроков русского языка по изучению грамматических тем включает в себя упражнения, направленные на формирование ценностных ориентиров духовной культуры региона.

Задачи гуманизации образования сопровождаются тенденцией к взаимопроникновению различных отраслей научного знания, что стало одной из определяющих характеристик всей науки второй половины XX – начала XXI веков. В сфере гуманитарных дисциплин выражением этого стремления к синтезу стала активизация социальных и культурологических исследований (А. Брюкнер, В. В. Иванов, В. В. Красных, В. А. Маслова, В. Н. Топоров, Н. И. Толстой, В. Н. Телия, Ю. С. Степанов и др.), выделение этапов формирования социолингвистики и лингвокультурологии: этапов предпосылок и оформления данных исследований в отдельные области знаний. После разработки фундаментальных основ лингво- и социокультурных направлений естественным стал процесс зарождения и развития прикладных исследований. Мы выделяем несколько составляющих прикладного использования наработанных в науке данных. Прежде всего, это 1) лексикография. Появились академические и учебные издания (см.: 1, 2, 4, 9, 13); 2) методика. Разработаны теоретические и методические основы использования лингвокультурологических и социокультурных знаний в процессе обучения русскому языку (см.: 3, 5, 6, 7, 8, 10, 14) и 3) региональная лингвокультурология (см. 4, 11, 12).

В последние годы в учебном процессе по русскому языку учреждений общего среднего образования Республики Беларусь активно развивается лингвокультурологический и социокультурный подходы. Профессором Л. А. Муриной сформулированы общие определения для лингвометодических систем лингвокультурологического и социокультурного развития учащихся, впоследствии разработанных в русле компетентностного подхода Л. А. Худенко и С. В. Николаенко. Так, согласно характеристикам учёного, «лингвокультурологическая компетенция – это владение безэквивалентной лексикой, невербальными средствами общения, фоновыми знаниями, характерными для говорящих на русском языке, обеспечивающими речевое общение в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, языковой афористикой и фразеологией с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей, опыта». Социокультурная компетенция определяет «знания культурного наследия страны, национально-культурной специфики (обычаев, правил, норм, социальных условностей, ритуалов, социальных стереотипов и т. д.), речевого поведения и способность пользоваться элементами социокультурного контекста для порождения и восприятия речи с точки зрения национального языка» [3, 19].

Думается, что будущее именно за этими подходами, поскольку мы не сможем полностью понять язык другого народа и даже научить родному языку ребёнка, пока не научимся видеть мир глазами этого народа и понимать, кого они считают своими героями; пока не уясним, каковы их ценности, что они считают справедливым, духовным, доблестью, делом чести и т. д.

Именно при лингвокультурологическом походе язык изучается как феномен культуры, при этом особое место уделяется человеку в культуре, в результате чего создаётся определённое видение мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает в качестве выразителя особой национальной ментальности.

Помимо лингвокультурологического описания русских / белорусов как единого этноса, возможно исследование их культуры в связи с языком на региональном материале. При этом ядро регионального описания составляет городская культура, а исходным является положение о том, что город представляет собой социальное и ментально-

психологическое пространство, которое включается в общее народное пространство, отражающее традиционную национальную культуру, как состоящее из нескольких составляющих. В связи со сказанным город может исследоваться с точки зрения выявления основных обыденных представлений об окружающем мире, а также как представитель иерархии ценностей, выстроенных на основе анализа единиц, которые присутствуют в городском лексиконе.

Высшие ценности – это ценности духовные, именно они свидетельствуют о человеке, о его совершенстве. Понятие «духовные ценности» тесно связано с понятием «духовная культура». Поэтому далее в статье мы предлагаем определённый набор заданий, ориентированных на формирование у учащихся духовных региональных ценностей.

I. Устно ответьте на вопросы:

1. Что такое духовная культура? Как вы понимаете значение духовной культуры в жизни человека?

2. Что входит в духовную составляющую культуру вашего региона

II. Прочитайте отрывки из автобиографии Марка Шагала «Моя жизнь». Кому посвящены эти строки? Какую роль эти личности сыграли в жизни художника?

1. *«Она молчит, я тоже. Она смотрит – о, её глаза! – я тоже. Как будто мы давным-давно знакомы и она знает обо мне всё: моё детство, мою теперешнюю жизнь и что со мной будет; как будто всегда наблюдала за мной, была где-то рядом, хотя я видел её в первый раз.*

И я понял: это моя жена.

На бледном лице сияют глаза. Большие, выпуклые, чёрные! Это мои глаза, моя душа.

Тея вмиг стала чужой и безразличной.

Я вошёл в новый дом, и он стал моим навсегда».

2. *«В один прекрасный день (а других и не бывает на свете), когда мама сажала в печку хлеб на длинной лопате, я подошёл, тронул её за перепачканный мукой локоть и сказал: – Мама... я хочу быть художником. Ни приказчиком, ни бухгалтером я не буду. Всё, хватит! Не зря я всё время чувствовал: должно случиться что-то особенное.*

Посуди сама, разве я такой, как другие?

На что я гожусь?

Я хочу стать художником. Спаси меня, мамочка. Пойдём со мной. Ну пойдём! В городе есть такое заведение, если я туда поступлю, пройду курс, то стану настоящим художником. И буду так счастлив!

– Что? Художником? Да ты спятил. Пусти, не мешай мне ставить хлеб.

– Мамочка, я больше не могу. Давай сходим!

– Оставь меня в покое.

И всё-таки решено. Мы пойдём к Пэну. И если он скажет, что у меня есть талант, можно подумать. Ну а если нет...

(Всё равно буду художником, думаю я про себя, но выучусь сам.)»

- Выпишите подчёркнутые слова. Сделайте морфемный разбор.
- Спишите третье предложение в первом тексте. Над каждым словом укажите часть речи.

- Какие интересные факты из жизни Марка Шагала вы знаете? Расскажите об одном из них.

III. Прочитайте стихотворение, определите его тему:

Из весеннего тумана,

с надмогильных плит

День Победы долгожданно

бронзою звенит.

*И выходишь ты, славянка,
я, еврей, иду
против пули, против танка
прямо на беду.*

*Это нас с тобой сжигали
в газовых печах.
Но опять мы прорастали
молнией в ночах.*

*Где в пожарах перелески,
где разрушен кров,
где славянская с еврейской
смешивалась кровь...*

*Из весеннего тумана,
с надмогильных плит
День Победы долгожданно
бронзой звенит.
(Давид Симанович)*

- Определите, к каким частям речи принадлежат подчёркнутые слова. Какое из них «лишнее»? Почему?
- Выпишите из текста одно сложносочинённое предложение. Сделайте его синтаксический анализ.
- Когда отмечается День Победы? Какое значение имеет для белорусов этот день? Расскажите о ваших родственниках, которые как-либо были связаны с Великой Отечественной войной.
- Кто такой Давид Симанович? Какие интересные факты из его жизни вы знаете?

IV. Прочитайте колядку. Что вы знаете о Святках? Какие обрядовые действия совершаются во время этого праздника?

*Пришла Коляда накануне Рождества.
Дайте коровку, масляну головку!
На окне стоит, на меня глядит.
Подайте блина, будет печь гладка!
Коляда, Коляда, подавай пирога!
Блин да лепёшку в заднее окошко!*

- Какие обрядовые праздники вы знаете? Перечислите их.
- Напишите о любом из обрядовых праздников славян. Найдите фольклорные тексты, которыми бы вы могли пользоваться во время ответа.

V. Установите соответствие между предложениями и их характеристикой:

1. Красное яйцо у христиан символизировало кровь Иисуса Христа, пролитую на кресте, а в народной культуре было символом жизни, солнечной энергии и плодородия.	1. Сложноподчинённое предложение с придаточной следствия.
2. Славяне считали, что нельзя устраивать свадьбу во время поста, в канун больших церковных праздников, в високосный год и что благоприятными периодами для свадьбы считается время от конца августа до Рождественского поста (кроме поминальной недели) и в Мясоед, который длится с конца декабря по начало Масляничной недели.	2. Сложноподчинённое предложение с придаточной причины.
	3. Бессоюзное сложное предложение.
	4. Сложносочинённое предложение.

3. Цветок папоротника назывался ещё Перуновым цветком из-за легенды о запретной любви Семаргла и Купалицы, являлся символом всепобеждающей силы солнечной энергии, энергии жизни и, по поверьям славян, был способен защитить обладателя от всевозможных недугов, так что молодые люди традиционно в ночь на Ивана Купала ищут этот таинственный и волшебный цветок.

4. Последнее воскресенье Масленицы называли Прощёным: люди раскаивались в ведомых и неведомых обидах друг перед другом, просили прощения у родных и близких.

5. На Радуницу каждая семья вместе шла на кладбище к могилам умерших родственников, чтобы почтить их память.

5. Сложноподчинённое предложение с однородными придаточными, соответствующее схеме: [...], (союз...) и (...).

• О каких праздниках идёт речь в вышеуказанных предложениях? Когда отмечаются эти праздники? Какое значение они имели / имеют в жизни белорусского этноса?

VI. Прочитайте текст. Что вы знаете об авторе этого отрывка? Как известные произведения были написаны им?

Он проснулся, когда луна начала садиться в речные воды. Камыши чуть слышно шелестели под напором течения. Кричал водяной бугай.

От дворца слабо доносилось пение, не нарушая тишины. Он проснулся, почувствовал, что голова его все ещё лежит на коленях девушки, которые слабо покачиваются, словно в такт неслышной колыбельной. Значит, она так и просидела на месте за все это время. И он лежал выпрямившись, желая, чтобы это тянулось бесконечно. Луна заливала зеркало реки.

Где он? Что с ним? Удивительные силы в душе. Как будто вместе со сном исчезли тени минувших дней. Всё просто на земле, все ясно. Луна – это да, земля – это да, люди, любовь. А что по сравнению с этим всё привилегии, все подвиги, война, шляхта? Крик пьяного Якуба? Или зад «коронного судьи»?

Где они, куда исчезли? Почему он такой свободный и спокойный? Любить – это да. Жить, только жить. Вот она, сила земли, влилась в него через эту девушку, которую он не знал ещё несколько дней назад. Снова от неё? Снова пить, драться на саблях, снова... Ах, только не это!

Он приподнял лицо, глянул на неё. Распустила волосы, прикрыла его лицо от солнца ещё днём. Так и сидит. Лицо голубое. В глазницах синие тени. Глядит на него так, будто на родное дитя.

Праматерь Ева. Только они вдвоём существуют на этой грешной, самой лучшей земле.

(В. Короткевич, «Цыганский король»).

• Выпишите из текста 10 словосочетаний и определите вид подчинительной связи.

• Выпишите односоставные предложения и определите их вид.

• Найдите средства выразительности, которые автор использует в тексте, и назовите их.

VII. Прочитайте текст. Что вы знаете о Казимире Малевич? Как этот человек связан с Витебском?

Лично на меня всегда производило странное впечатление, когда я слышал или вижу написанное, неодобрительное к факту действия лени какого-либо из членов государства или семьи. «Лень – мать пороков» – так заклеямили или заклеимило всё человечество, все народы факт особого действия человека.

Всегда мне казалось, что это обвинение лени было несправедливо. Почему так восхваляется труд и возводится на трон величия славы и похвал, лень же пригвождена

к столбу позора, все лентяи опозорены и носят клеймо порока, матери лени, каждый же трудящийся восхвален в славе и торжестве и наградах. Мне всегда казалось, что всё должно быть наоборот: труд должен быть проклятым, как и легенды о рае говорят, а лень должна быть тем, к чему человек должен стремиться. Но в жизни получилось обратное. Это обратное я хотел бы выяснить. И, так как всякое выяснение идёт через признаки или существующие состояния и всякое изложение или вывод от этих признаков происходит, то и я в данном изложении хочу также через признаки и их отношения выяснить смысл, скрывающийся в слове «лен<ь>» (К. Малевич, «Лень как действительная истина человека» [Труд как достижение истины])

- Определите тему текста.
- Определите стиль и жанр текста.
- Напишите сочинение-рассуждение на одну из тем: «Лень – мать пороков», «Без труда не выловишь и рыбку из пруда», «Терпенье и труд все перетрут».

VIII. Запишите предложения. Определите, сколько Н пишется на месте пропусков, и устно объясните причину вашего выбора.

I. 1. Обыкновенное корыто: глубокое, с закруглёнными краями. 2. Спешит домой нищий, степью вышагивает богач. 3. Признаться ли, что, как говорили вокруг и как показывало зеркало, в ранней юности на палитре моего лица были смешанные цвета пасхального вина, золотистой муки и засушенных меж книжных страниц розовых лепестков? 4. Однако прежде надо бы закончить портрет моего дедовского деда. 5. Итак, картины развешены. 6. Грязные, оборванные дети играют перед дверью, и дочка из жалости дарит им наши серебряные ложки и вилки. 7. Захватив двадцать семь рублей – единственные за всю жизнь деньги, которые отец дал мне на художественное образование, – я, румяный и кудрявый юнец, отправляюсь в Петербург вместе с приятелем (по М. Шагалу).

II. 1. Но, будучи причастен миру материальному, человек является знаками, которые побуждают к познанию высшего, иного. 2. Но единицы чисел новых сумм перепутаны старыми итогами вещей, их симметрия – композиция ущемила бег живого. 3. Социалисты должны чувствовать бунт негодования в наших страницах, и в силу этого уже мы должны быть родственными. 4. Ворвались футуристы с воткнутыми в петлицу деревянными ложками, когда перед алтарем изысканно-уточнённого барокко, Ренессанса шептала интеллигенция молитвы. Футуристы плюнули на алтарь молитвенника. 5. Но футуризм и здесь сделал усилие, сильные куски цветного неба сломаны и перемещены в иной масштаб, дома, люди, автомобили построились по-иному, были установлены новые центры осей, на которых строился бег форм. 6. Была несказанная серьёзность на их лицах и радость; поблагодарив меня – задом отодвигались к двери и скрылись, только по лестнице ещё доносился шум спора обиженных лекторов (По К. Малевичу).

• Сделайте морфологический разбор трёх причастий, двух деепричастий и одного имени существительного.

• Определите, выполняют ли подчёркнутые слова синтаксическую роль. Если да, то подчеркните соответствующей линией. Сверху напишите, к какой части речи они принадлежат.

- Напишите пять примеров на правописание Н и НН в различных частях речи.

IX. Составьте небольшой текст с приведёнными ниже словами.

Фестиваль, Славянский базар, июль, ярмарка, Аллея лауреатов, василек, Витебск.

- Определите стиль вашего текста.
- Выпишите из составленного текста все глаголы и определите тип их спряжения.

Х. Напишите сочинение-описание одной из перечисленных картин: Марк Шагал «Окно. Витебск» (1908), «Париж из окна» (1913), «Обрученные и Эйфелева башня» (1913).

Таким образом, в школьном образовании тоже необходимо говорить о целостности мира, о возможности его комплексного отображения. Помощниками для формирования именно такого, интегрированного, представления о региональных ценностях и служат предложенные автором задания, которые, с нашей точки зрения, необходимо использовать в учебном процессе при формировании патриота, гражданина, духовно развитого человека.

Литература

1. Красных, В. В. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь. Выпуск 1 / В. В. Красных, И. С. Брилева, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко. – М. : Гнозис, 2004. – 315 с.
2. Культурология. XX век. Словарь / гл. ред. А. Я. Левит. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 640 с.
3. Мурина, Л. А. Теоретические основы и методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в X – XI классах повышенного уровня профильного гуманитарного образования / Л. А. Мурина // Международный форум молодых учителей русского языка и литературы : сб. науч. статей. – Минск : НМУ «Национальный институт образования», 2015. – С. 10 – 19.
4. Николаенко, С. В. Краткий лингвокультурологический словарь-справочник: культурное пространство Витебщины / С. В. Николаенко, В. А. Маслова. – Витебск : УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2011. – 164 с.
5. Николаенко, С. В. Витебщина в социокультурном контексте (дидактические материалы для уроков русского языка): пособие для учителей / С. В. Николаенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 172 с.
6. Николаенко, С. В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5 – 11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку : монография / С. В. Николаенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 252 с.
7. Новикова, Л. И. Проблема диагностики уровня культуроведческой компетенции учащихся / Л. И. Новикова // Русская словесность. – 2005. – № 7. – С. 49 – 57.
8. Новикова, Т. Ф. «Пространство слова». Формирование этнокультурной компетенции учащихся на уроках словесности / Т. Ф. Новикова // Русский язык в школе. – 2004. – № 5. – С. 22 – 40.
9. Саяхова, Л. Г. Русское слово – русский мир. Лингвокультурологический словарь-минимум / Л. Г. Саяхова, Л. К. Муллагалиева, Д. М. Хасанова. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. – 201 с.
10. Синячкин, В. П. Прикладная лингвокультурология как способ формирования обыденного языкового сознания (анализ учебно-методического комплекса) / В. П. Синячкин, В. В. Дронов, Е. Ф. Тарасов // I Международная научно-методическая конференция «Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы» : сб. ст. – М. : Изд-во РУДН, 2008. – С. 612 – 629.
11. Синячкин, В. П. Психолингвистический и лингвокультурологический анализ общечеловеческих ценностей в русском языковом сознании / В. П. Синячкин. – М. : Изд-во РУДН, 2010. – 337 с.
12. Славянские ценности в коммуникативном пространстве регионов. Коллективная монография / Под. ред. В. А. Масловой, М. Вас. Пименовой. – Минск : УП «Энциклопедикс», 2017. – 268 с.
13. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М. : Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
14. Худенко, Л. А. Лингвокультурологический подход к обучению русскому языку учащихся 5 – 11 классов: теоретические и методические основы / Л. А. Худенко. – Минск : Нац. ин-т образования, 2011. – 276 с.

S. V. Nikolaenko

Vitebsk State University named after P. M. Masherov

e-mail: ns-lk@mail.ru

Assignments on the Russian language to actualize spiritual regional values

Key words: linguoculturological competence, sociocultural competence, integrated system of values, system of class assignments, system of lesson assignments, regional aspect.

In the article spiritual values are considered in the integrated system. The regional aspect of spiritual values is determined by the set of preferences used by a linguistic persona for describing the world. The introduced group of assignments for the Russian language classes involving the study of grammar topics includes exercises aimed at the values of the regional spiritual culture formation.

Підготовка публічної промови учасників конкурсу «Маленький оратор»

Ключевые слова: публичная речь, лингвориторические способности, алгоритм подготовки ребёнка к публичному выступлению, рече-коммуникативная компетенция, речевое общение.

Статья посвящена работе творческой группы педагогического коллектива дошкольного учебного учреждения № 90 «Волошка» и дошкольного учебного учреждения комбинированного типа № 22 «Івушка» над решением проблемы формирования навыков публичного выступления у детей старшего дошкольного возраста. В статье анализируются этапы работы над означенной проблемой: предварительная подготовка детей, к публичному выступлению, а также ориентировочный алгоритм подготовки публичной речи участников конкурса «Маленький оратор» и фестиваля ораторского искусства для дошкольников.

Розвиток мовленнєво-комунікативної компетенції у дітей дошкільного віку є однією із актуальних проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної стратегії розвитку освіти України до 2021 року, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технологій навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу сформованість у нього комунікативної компетенції. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує практика, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними і дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в дошкільних закладах, обмежують безпосереднє спілкування дітей з іншими мовцями, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера і водночас гальмується мовленнєва. Зазначимо, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базових характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства. Своєчасний і якісний розвиток мовлення – важлива умова повноцінного мовленнєво-комунікативного розвитку випускника дошкільного закладу.

Мабуть, немає потреби переконувати в тому, що говорити публічно виникає необхідність у кожній дитини, яка звертається до дорослого з проханням, розповідає про враження від побаченого або почутого. Спілкуючись з однолітками в грі, дитина намагається довести до інших дітей свої думки, переконати їх у своїй правоті, вплинути на співчуття, спонукати інших до будь-якої дії.

Вміння виступати публічно – одне із складових умінь, увагу якому стали приділяти ще в Стародавніх Греції і Римі. Саме у зв'язку з його складністю та психологічною значущістю до його розвитку слід долучатися вже в дошкільному

дитинстві, але підходити до цього необхідно науково обґрунтовано та з урахуванням вікових особливостей.

Публічна мова – явище творче, складне, тому підготовка дитини до публічного виступу – процес творчий і кожен використовує власну методику. Для того, щоб виступ був вдалим, яскравим, переконливим, необхідна ретельна попередня підготовка до нього.

В цьому педагогічний колектив переконався ще в 2014 році, коли вперше підготували Альбіну Воробйову, дитину старшої групи, до участі в Міжрегіональному фестивалі ораторського мистецтва для дошкільників, на якому Альбіна отримала диплом лауреата фестивалю. Проаналізувавши виступ учасниці, творча група дошкільного закладу дійшла висновку, що недостатня риторична компетентність Альбіни – це результат недостатньо розвинутих у дитини лінгвориторичних навичок та відсутність у вихователів досвіду з підготовки дітей до публічного виступу.

Було вирішено, що насамперед необхідно підвищувати професійний рівень педагогів дошкільного закладу, дати їм можливість оволодіти теоретичними і практичними знаннями, адже саме з комунікативної культури педагога-вихователя починається виховання творчої особистості вихованця з добре розвиненими лінгвориторичними якостями, здатної до продуктивного спілкування.

Враховуючи значущість в якісному формуванні мовленнєвих здібностей дошкільників ведучої ролі вихователя, з метою поглиблення своїх професійних знань, умінь та навичок, впродовж 2014 – 2017 навчальних років члени творчої групи проходили навчання на теоретичних та практичних семінарах з проблеми «Розвиток лінгвориторичних здібностей у дітей дошкільного віку» (керівник – доцент Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ЗОППО) А. Ф. Курінна) та самостійно вивчали запропоновану літературу з розвитку лінгвориторичних навичок та здібностей дітей дошкільного віку.

Вивчали та добирали матеріали для формування та розвитку лінгвориторичної особистості, серед яких дидактичні, розвиваючі та творчі ігри, психогімнастика, пальчикова гімнастика, етюди тощо.

Підібраний та розроблений теоретичний матеріал і результати роботи творчої групи було оформлено в педагогічний досвід, який було презентовано на конкурсі «Методист року 2016», укладено парціальну програму з формування лінгвориторичних навичок дітей дошкільного віку «Мудрослов». Програма пройшла експертизу та схвалена науково-методичною радою комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради (протокол № 7 від 22.12.2015).

До участі в Міжрегіональному фестивалі ораторського мистецтва, починаючи з 2015 року, для публічного виступу обираються діти старшої групи з високим і достатнім рівнем сформованості лінгвориторичної компетенції у відповідності з критеріями діагностичного моніторингу.

Попередня підготовка дітей до публічного виступу проводиться за алгоритмом, запропонованим науковим керівником А. Ф. Курінною.

Орієнтовний алгоритм підготовки дитини до публічного виступу:

1. Вибір теми виступу.
2. Складання тексту виступу разом з дитиною (вимоги: простота, яскравість, інтерес для слухачів, оптимальність по часу. Підбір текстів для виступів, які короткі, цікаві, зрозумілі, що відповідають індивідуальним можливостям запам'ятовування дитини).
3. Робота над текстом.
4. Репетиція виступу.

Підготовка тексту виступу готується індивідуально з кожною дитиною і складається з таких етапів:

1 етап – риторичне спостереження (вчимося складати прості, невеликі розповіді з обраної теми).

2 етап – риторичне моделювання (навчальний діалог за обраною темою).

3 етап – риторична творчість (риторичне висловлювання за обраною темою).

Складена дитиною промова корегується і доповнюється батьками та вихователями. Під час репетиції виступу вихователі допомагають дитині вибрати різні засоби виразності (вербальні і невербальні) належні до тексту виступу.

Маленький оратор повинен не тільки майстерно розповідати, але також володіти навичками мовленнєвого етикету. У маленьких ораторів розвиток цих навичок вихователі формують, використовуючи дидактичні ігри та вправи; спонукають дітей до багаторазового промовляння формул мовленнєвого етикету і моделювання різних життєвих ситуацій.

Для того, щоб чітко та переконливо виступити, дитина повинна бути психологічно налаштована на виступ перед публікою. Слід поступово готувати дитину до цієї ситуації, щоб вона не сприйняла її як незнайому. За прикладом Міжрегіонального фестивалю ораторського мистецтва творчою групою було вирішено створити садовий конкурс «Маленький оратор», на якому змагаються в своїх ораторських здібностях вихованці старших груп, а переможці приймають участь в обласному турі Міжрегіонального фестивалю. Починаючи з середньої групи, залучаються діти до виступів перед дітьми інших груп, працівниками закладу та батьками.

Комунікативна компетентність передбачає сформованість у дитини усіх видів мовленнєвої компетенції. Тому розвиток навичок комунікації особливо актуальні в спеціальних групах для дітей з порушеннями мовлення.

Починаючи з 2017 – 2018 навчального року до лінгвориторичної діяльності залучаються педагоги закладу дошкільної освіти (ясел-садку) комбінованого типу № 22 «Івушка»: вчителі-логопеди О. В. Каптюх, В. П. Дружина, вихователь спеціальної групи для дітей з порушеннями мовлення Т. Л. Нестеренко, музичний керівник Р. В. Кваша під керівництвом завідувача О. В. Попович.

Педагоги ознайомились з парціальною програмою з формування лінгвориторичних навичок дітей дошкільного віку «Мудрослов».

Було вирішено спробувати підвищити рівень мовленнєвої компетентності у дітей з порушеннями мовлення засобами лінгвориторичної діяльності, а саме – засобами розвитку комунікативних навичок. Педагоги підібрали та розробили практичний матеріал, спрямований на розвиток у дітей фонетичної та лексичної компетентності та розвиток зв'язного мовлення і мовленнєвого етикету, додали цей матеріал, а саме – логоритмічні вправи щодо розвитку загальної моторики та поліпшення регулюючої функції мови, до конспектів занять, запропонованих у доробку до програми «Мудрослов». Також було підібрано відповідні вірші, скоромовки і чистомовки, вправи на розвиток мовленнєвого апарату та чіткою звуковимови. Вже у вересні 2018 – 2019 навчального року діагностичні зрізи показали, що лінгвориторична діяльність сприяє підвищенню як комунікативної, так і мовленнєвої компетентності дітей спеціальної групи для дітей з порушеннями мовлення.

Вже доведено на практиці, що більш ефективно якомога раніше починати роботу з формування мовленнєвої та комунікативної компетенції з дітьми як у групах загального розвитку, так і у групах з порушеннями мовлення. Тому в 2018 – 2019 навчальному році педагог групи загального розвитку для дітей молодшого дошкільного віку С. В. Чугуєнко розпочала роботу з означеної проблеми зі своїми вихованцями. Формою роботи було обрано вирішення з дітьми мовленнєво-ігрових ситуацій. Метою цих міні-занять є розвиток у дітей мовленнєвої (лексичної і граматичної) компетентності, фразового мовлення; формування навичок комунікативної діяльності (продуктивне спілкування в соціальній групі однолітків, старших і молодших дітей, в родині та зі сторонніми дорослими). Під час лінгвориторичної діяльності активний словник дітей поповнюється словами-формулами мовленнєвого етикету відповідно до різних життєвих ситуацій та розвивається виразність мовлення. Педагогом С. В. Чугуєнко підібрано необхідний практичний матеріал для про-

ведення мовленнєво-ігрових ситуацій з дітьми молодшого дошкільного віку. Перспективою роботи педагога є розробка конспектів міні-занять з вирішення мовленнєво-ігрових ситуацій для дітей молодшого дошкільного віку групи загального розвитку.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти України – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Богуш, А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчальний посібник / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 304 с.
3. Дрозд, А. І. Парціальна програма з формування лінгвориторичних навичок дітей дошкільного віку «Мудрослов» / А. І. Дрозд, С. В. Морозова, Ю. В. Єфанова, С. В. Чугуєнко, А. Ф. Куринная, З. П. Дорошенко. – Запоріжжя, 2015. – 16 с .

O. V. Popovich, S. V. Thuguenko

Preschool educational establishment № 22 «Willow» of Zaporizhzhye

e-mail: tanya-barysh@yandex.ru

A. F. Kurinaya

Zaporoshshye regional institute of the postgraduate pedagogic education

e-mail: Felixsovna@i.ua

Preparation of public speech of participants of competition “The Little speaker”

Key words: public speech, linguistic and rhetorical abilities, algorithm of a child’s public speaking training, speech-communicative competence, speech act.

The article is devoted to the work of the creative team of the teaching staff of preschool educational institution №90 «Cornflower» and preschool institution “Ivushka” on the solution of problems of development of public speaking skills in children of preschool age. In the article stages of work on a noted problem are analysed: preliminary children’s training for public speaking and the approximate algorithm for the public speech preparation of the “The Little speaker” participants and the public speaking festival for preschoolers.

УДК 372.881.1:044(045)

Т. Н. Путий

КУ «Запорожский областной институт

последипломного педагогического образования» ОС, Украина

e-mail: tatyanaputy@gmail.com

Дидактический потенциал веб-квест технологии при обучении школьников русскому языку

Ключевые слова: веб-квест технология, обучение русскому языку, познавательная активность.

В статье представлены основные характеристики использования веб-квест технологии для развития познавательной активности школьников при обучении русскому языку. Приведены примеры практического использования веб-квестов.

В государственных требованиях к уровню общеобразовательной подготовки учащихся возрастает роль умения добывать информацию из разных источников, усваивать, пополнять и оценивать ее, применять способы познавательной и творческой деятельности [2]. Для преодоления несоответствия между традиционными методами и формами обучения русскому языку в школе и требованиями государственного образовательного стандарта нового поколения необходимо вовлечение учащихся в сам процесс поиска и обработки информации, в течение которого происходит накопление, организация и структурирование знаний.

Перспективность использования учителем-словесником в условиях дефицита нормативно отпущенного учебного времени, помимо традиционных вербальных, малоинформативных субъект-объектных технологий обучения, новых, позволяющих дистанционно управлять учебным процессом, обеспечивая обучаемого необходимым учебным инструментарием, информацией и коммуникациями, стимулируя его высокую личностную активность, определяет актуальность настоящей статьи, цель которой – обозначить дидактические возможности использования веб-квеста для развития познавательной активности учащихся при обучении русскому языку.

По определению Я. Быховского, «образовательный веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе» [1].

Впервые термин «веб-квест» (WebQuest) был предложен профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего (США) Берни Доджем в 1995 году при разработке инновационных приложений Интернета для интеграции в учебный процесс. Автор выделяет три принципа классификации веб-квестов: по длительности выполнения (краткосрочные и долгосрочные), по предметному содержанию (монопроекты и межпредметные веб-квесты), по типу заданий, выполняемых учащимися (пересказ, компиляционные, загадки, журналистские, конструкторские, творческие, решение спорных проблем, убеждающие, самопознание, аналитические, оценочные, научные) [5].

Обязательными составляющими веб-квеста являются вводная часть (презентация проблемы, описание главных ролей участников, сценарий квеста, план работы или обзор всего квеста); увлекательное и выполнимое задание; дидактически квалифицированный отбор информационных ресурсов, рекомендованных учителем (средства, которые можно использовать при выполнении заданий, включая информационные ресурсы Интернет); алгоритм выполнения задания, четко структурированный маршрут поиска решения; финал квеста, презентующий результат поисковой работы учащихся и итоги работы по заявленной теме. Критерии оценивания зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте, и представляются в виде бланка (таблицы) оценки.

В процессе работы над веб-квестом преподаватель перестаёт быть основным источником знаний для учащихся. Он формулирует задания, подыскивает источники и ссылки в Интернете, выполняет консультативную роль, создаёт учебную обстановку.

Внедрение веб-квест технологии в обучение русскому языку в школе позволяет создать на его базе целостный дидактический конструкт, включающий уникальную форму обучения, содержание, методы обучения и контроля, и дающий возможность дистанционно управлять самостоятельной учебной деятельностью школьников в подготовленной и дидактически структурированной Интернет-среде, что обеспечивает необходимый процесс погружения учащихся в информационную среду с одновременным освоением методов поисково-конструктивной работы в ней в сочетании с проблемными, поисковыми, игровыми, интерактивными, командными методами обучения.

Кафедрой информатики и информационных технологий в образовании Запорожского института последипломного педагогического образования были разработаны учебные программы очного и дистанционного тренинга «Внедрение квест-технологии в учебный процесс». Цель тренинга: формирование информационной культуры педагогов, их готовности к применению в образовательном процессе квестов для активизации познавательной, поисковой, исследовательской деятельности школьников, знакомство с сервисами Веб 2.0 [4].

По итогам обучения на тренинге творческой группой учителей русского языка и литературы Запорожской области апробирован ряд веб-квест проектов, позволяющих выделить ряд преимуществ и проблем, связанных с их применением в обучении предмету. В качестве примера приведём Межрегиональный веб-квест «К сокровищам родного слова», целью которого были мотивация изучения русского языка; развитие по-

знавательной активности школьников; популяризация новой обучающей технологии; выявление и поддержке талантливых учащихся.

Квест был адресован учащимся 7–11 классов. Для участия в нем зарегистрировались более 500 участников из Запорожской, Днепропетровской, Николаевской, Киевской, Хмельницкой, Черкасской, Черновицкой областей, городов Киев и Севастополь. До финиша дошли 150 учащихся.

Структура веб-квеста «К сокровищам родного слова» предполагала поиск ответов и выполнение работ в соответствии с последовательно предлагаемыми заданиями. За выполнение каждого из заданий игрокам начислялось обусловленное количество баллов. Победителями веб-квеста стали участники, набравшие наибольшее суммарное количество баллов.

Оценивание различных продуктов и видов деятельности участников квеста осуществлялось на основе таблицы продвижения, что позволило организаторам оценивать работу учащихся в ходе веб-квеста, а учащимся осуществлять контроль за своей деятельностью. На основе этой таблицы учащимся начислялись баллы, составлялся рейтинг участников.

Сценарий веб-квеста предлагал школьникам поиск похищенного тайными агентами бесценного фолианта, хранящего в себе мудрость веков и опыт не одного поколения. За каждый правильный ответ на вопрос квеста, участник получал фрагмент обложки искомой книги.

Отвечая на вопросы, учащиеся искали в Интернете источники информации о В. И. Дале, главном труде его жизни, о памятнике русскому слову в г. Белгороде, знакомились с историей отдельных слов, выполняли их морфемный анализ, подбирали русские пословицы и поговорки на заданную тему или находили их в звучащем тексте и давали свое толкование, работали синонимами, омонимами, омографами, омофонами, омоформами, определяли изобразительные языковые средства. В процессе учебно-поисковой работы школьники узнали о вкладе в развитие русского языка выдающихся лингвистов: И. Ожегова, В. В. Виноградова, А. Х. Востокова, М. В. Ломоносова.

Проект предполагал и межпредметные связи с курсом литературы. Ряд вопросов включал поиск информации о жизни, творчестве, литературном наследии А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, А. Н. Островского, Ф. М. Достоевского. Отвечая на один из вопросов, ребята должны были привести примеры произведений, в названиях которых встречается слово «перчатка». В ответы вошло 19 художественных произведений.

Участниками были созданы плейкасты, облака слов, демотиваторы на тему «Язык мой – враг мой», виртуальные газеты, интерактивные плакаты «Созвездие имен», посвященные выдающимся русским лингвистам.

Собрав фрагменты обложки искомого фолианта, учащиеся получили труд М. В. Ломоносова, в котором автором были сформулированы главнейшие аспекты изучения грамматического строя русского языка – «Российскую грамматику».

Устойчивый интерес и продукты деятельности квестеров позволяют утверждать, что предложенная учебная технология вызывает познавательную активность учащихся, мотивирует их самостоятельную работу по предмету и позволяет учителю дистанционно осуществлять руководство ею.

Вместе с тем, анализ работ учащихся дает возможность выявить и те пробелы в их знаниях и умениях, которые требуют учительского внимания. Так, например, веб-квест «К сокровищам родного слова» показал неумение отдельными участниками выделять главное, работать со словарной статьей, с интернет-источниками. Многие школьники не знакомы со справочно-информационными порталами Грамота.ру, «Культура письменной речи» и др., содержащими научную, словарно-справочную информацию.

Учителями русского языка и литературы Запорожской области были проведены веб-квесты для различных категорий участников: «В поисках истины, или загадки для знатоков» для членов областной творческой группы учителей русского языка и литера-

туры; «К сокровищам серебряного века» для слушателей курсов повышения квалификации учителей-словесников; «Орфографияда» для учащихся седьмых классов, «Книги надо не прочитывать, но читать и перечитывать» – одно из мероприятий для учеников 8 – 11 классов и библиотечных работников школ области. Материалы квестов (общие положения, структура и порядок проведения, результаты) размещены на странице виртуального методического объединения учителей русского языка, литературы и зарубежной литературы Запорожской области на портале ЗапаВики: <http://zw.ciit.zua> [3].

Апробация технологии позволяет констатировать, что веб-квест полностью удовлетворяет основным требованиям Государственного стандарта базового и полного среднего образования Украины, дает возможность формировать и оценивать предметные знания и умения, направлена на формирование таких метапредметных результатов, как умение работать в группе и сотрудничать со сверстниками и учителем, осуществлять поиск и отбор необходимой информации в сети Internet, анализировать и структурировать информацию, полученную из сети, представлять её в сжатом виде в текстовом или графическом виде с использованием информационно-коммуникационных технологий.

При этом выявлен ряд проблем, затрудняющих активное использование веб-квест технологии. Среди них – ограниченное время урока недостаточное техническое обеспечение учебного процесса в школе. В сложившейся ситуации наиболее эффективным является применение веб-квест технологии во внеурочной деятельности по предмету. Кроме того, тематика веб-квеста должна быть органически связана с программным учебным материалом, дополняя его и расширяя возможности учебного процесса, как для учителя, так и для ученика.

Ещё одной проблемой, обозначенной в ходе апробации, является несовершенство системы оценивания работы учащихся, т. к., как правило, в ходе веб-квеста оценивается лишь конечный продукт квестеров, что, безусловно, ограничивает возможности технологии.

Таким образом, веб-квест выступает как эффективное дидактическое средство развития познавательной активности учащихся в процессе обучения русскому языку, поскольку повышает мотивацию обучения за счет предоставления свободы творчества школьников, существенно насыщает содержание обучения предмету за счет использования возможностей Интернет-ресурсов в соответствии с ведущими дидактическими принципами наглядности, доступности, научности, связи с жизнью, учета индивидуально-возрастных особенностей, актуальности и новизны информации. Кроме того, использование веб-квест технологий в учебном процессе способствует полноценному развитию информационной культуры обучаемых.

Эффективная организация учебного процесса с использованием веб-квест технологии требует овладения участниками процесса новыми компетенциями и их активного использования в совокупности с современными формами и методами обучения, а также дальнейшей разработки научно-методического сопровождения инновации.

Литература

1. Быховский, Я. С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] / Я. Быховский // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99» – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html> – Дата доступа : 03.06.2013.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> – Дата доступа : 03.01.2019.
3. Межрегиональный квест «К сокровищам родного слова» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://zw.ciit.zua/index.php/Всеукраїнський_квест_«К_сокровищам_родного_слова» – Дата доступа : 10.01.2019.
4. Сокол, И. Н. Подготовка учителей к внедрению квест-технологии / И. И. Сокол // Дидактика XXI века: инновационные аспекты использования ИКТ в образовании: материалы международной научно-практической заочной конференции 19 мая 2014 года / [редкол.: О. Ф. Брыксина (отв. ред.), Е. Н. Тараканова, М. А. Воронина] – Ч.1. – Самара: ПГСГА, 2014.– 131 – 134.
5. Dodge, B. Creating WebQuests. 1999. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://webquest.org/> – Дата доступа : 10.01.2019.

T. N. Putiy
MI “Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education” ZRC,
e-mail: tatyanaputy@gmail.com

The didactic potential of the webquest technology while teaching students Russian

Keywords: web quest approach, teaching Russian, cognitive activity.

The work presents the main characteristic features of using the web quest approach for developing the cognitive activity of students while teaching the Russian language. It also provides some practical scenarios of using the web quest approach.

УДК 372.881.1-1174

К. С. Черняк
ГУО «Гимназия № 1 г. Орши»
e-mail: kristina.chernyak.92@mail.ru

Родной язык при обучении иностранному – помощник учителя или помеха?

Ключевые слова: обучение, опора, метод, иностранный язык, родной язык.

В статье раскрываются основные вопросы и проблемы обучения иностранному языку с использованием родного языка. Также сделан вывод о том, возможно ли использование родного языка при обучении иностранному языку, нужно ли его использовать и в каких целях.

Вопрос методических принципов в преподавании иностранных языков волнует учёных с XIX века. Этой теме касались в разное время учёные зарубежья и нашей страны: Гуэн Франк, И. В. Рахманов, Б. В. Беляев, Г. Е. Ведель, П. Б. Гурвич, А. А. Миролубов, А. П. Старков, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, С. Ф. Шатилов, Г. В. Рогова, Г. А. Китайгородская и другие. Только в прошлом веке в нашей стране было предложено много десятков методических принципов разных методов. Чаще всего методические принципы давались без учёта их внутреннего содержания, взаимосотнесённости. Другой подход к ним не требовался. Основное значение придавалось их внутреннему содержанию.

Со времен строительства легендарной Вавилонской башни, когда у людей возникла необходимость в изучении иностранных языков для успешного общения, преподаватели иностранных языков размышляют и спорят о роли родного языка на занятиях. Может ли родной язык быть помощником или он мешает освоению иностранного языка? Должны ли мы использовать родной язык в обучении иностранному языку или его стоит полностью исключить как ненужную помеху? Актуализация взаимосвязи родного и иностранного языков – это процесс и результат конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса по созданию нового продуктивного знания.

Конструктивное взаимодействие основано на высокоразвитой способности моделирования и употребления средств, внешних по преимуществу, но адекватных содержанию современного педагогического образования. Теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Н. Талызина) дала начало такому научному направлению, как «технологизация образования», которое накапливает сегодня инструменты интеллектуальной деятельности для конструктивного взаимодействия педагогов и обучаемых. По мнению Е. М. Верещагина, родной язык должен учитываться при отборе содержания обучения, учебного материала, его организации и в самом учебном процессе, если обучение ведется не в многоязыковой аудитории. Учёт родного языка при обучении лексике играет исключительно большую роль в овладении значе-

нием, словообразованием, многозначностью, сочетанием слов. При обучении грамматике также учитывается родной язык. Это проявляется в установлении общего и различного. В первом случае максимально используется перенос, во втором – принимаются меры по снятию интерференции, что отразится на количестве и характере предлагаемых учащимся упражнений [2, 57 – 59].

Что касается степени применения родного языка на занятиях, исторически сложилось два противоположных подхода в обучении иностранным языкам – это грамматико-переводной и прямой методы.

Грамматико-переводной метод использовался еще в древней истории для обучения греческому языку и латыни. Он же широко применяется для обучения современным языкам. Преподавание традиционно идет на родном языке, изучаемый иностранный язык редко используется активно. Расширение словарного запаса происходит через заучивание списков новых слов, преподаватель подробно объясняет грамматические правила, по которым строятся предложения, уделяя особое внимание правилам склонения и спряжения. Чтение сложных текстов начинается уже на ранних этапах обучения. Содержание текста на уроках не обсуждается, текст рассматривается упражнение для грамматического анализа. Широко распространен перевод несвязанных между собой предложений с изучаемого языка на родной и наоборот, при этом фонетическая сторона языка остается без внимания.

Прямой метод был изначально разработан как альтернатива грамматико-переводному методу для того, чтобы интегрировать максимальное использование изучаемого языка в урок. Уроки по прямому методу обычно начинаются с диалога в современном разговорном стиле на изучаемом языке. Новый материал вводится устно через действия и иллюстрации. Родной язык учащихся никогда не используется, перевод полностью отсутствует. Предпочтительный тип упражнений представляет собой серию вопросов на изучаемом языке или отдельные сюжетные рассказы. На вопросы отвечают на изучаемом языке. Грамматика изучается индуктивно – правила выводятся из практического опыта с изучаемым языком. На начальном этапе глаголы представляются в инфинитиве и лишь на более поздних этапах после устной практики изучаемого языка вводятся склонения. Литературный текст не переводится и не подвергается грамматическому анализу. Особенности культуры, связанной с изучаемым языком также осваиваются индуктивно; культура считается важным аспектом изучения иностранного языка.

На мой взгляд, оба эти подхода представляют собой противоположные крайности. Грамматико-переводной метод в значительной степени исключает живое общение на изучаемом языке; доминирующая роль на занятиях отводится родному языку обучающихся. Прямой метод, напротив, исключает возможные опоры на родной язык, предполагая общение исключительно на изучаемом языке. В современных условиях ни прямой, ни грамматико-переводной метод не может считаться исключительно эффективным.

В основе современного обучения иностранному языку лежит коммуникативный метод, который является комбинированным и представляет собой сочетание нескольких подходов. Цель коммуникативного метода – овладение языком как средством общения, что предполагает формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, означающей не только знание системы языка, но и способность правильно пользоваться единицами языка для реализации целей общения. Тем не менее, и в наши дни на занятиях по иностранному языку применяются некоторые учебные техники и упражнения из грамматико-переводного и прямого метода. Какова же роль родного языка на современных коммуникативных занятиях? Несомненно, степень применения родного языка на занятиях определяет преподаватель. Родной язык – это ценный лингвистический опыт обучающихся и грамотная опора на этот опыт, несомненно, делает занятия более эффективными. На ранних этапах обучения родной язык может помочь в снятии языкового барьера, помочь учи-

тельно сформулировать мотивы общения, заинтересовать учащихся, вызвать у них желание общаться и взаимодействовать и с учителем и друг с другом.

Например, на первых уроках английского языка в русскоязычной аудитории целесообразно обратить внимание обучающихся на то, что местоимение ‘Я’ – это, как и в русском, одна буква алфавита – ‘I’, но говоря о себе по-английски необходимо добавлять ‘am’ – вспомогательный глагол, который вышел в русском языке из употребления сотни лет назад. Так же, слово ‘like’, заимствованное современным интернет сообществом, дает возможность обучающимся самостоятельно строить элементарные высказывания.

Во время презентации нового грамматического материала использование родного языка позволяет обратить внимание на особенности новой грамматической конструкции, а примеры на русском языке могут быть наглядным материалом для сопоставления. Например, выражения ‘I ate’ (я ел) и ‘I have eaten’ (я уже поел) позволяют осознать разницу между видовременными категориями *past simple* и *present perfect*.

При введении новой лексики опора на родной язык необходима, когда не срабатывают беспереводные приемы презентации иноязычных слов, такие, как прямая демонстрация (показ или иллюстративная наглядность), синонимы-антонимы, догадка по словообразовательным элементам (суффиксы, приставки, словосложение, конверсия), иноязычное толкование значения слов (дефиниция). Зачастую такая необходимость возникает при объяснении абстрактных понятий, а так же при объяснении материала лингвострановедческого характера, при сравнении культурных реалий разных стран.

Родной язык является средством расширения словарного запаса учащихся и опорой для порождения высказывания в рамках изучаемой темы. Перевод слов и выражений с родного языка на иностранный является важным упражнением коммуникативного метода, позволяющим осуществлять межъязыковую интерференцию – наложение (перенос) сформированных навыков в родном языке в структуру иностранного языка.

Итак, при правильном построении учебного процесса, родной язык обучающихся выступает помощником преподавателя в обучении иностранному языку на всех этапах обучения от презентации нового материала до закрепления и контроля полученных знаний. Грамотное использование родного языка особенно на начальных этапах обучения способствует преодолению учащимися языкового барьера, повышению мотивации и самооценки учащихся. Однако ведущим на занятиях всегда выступает иностранный язык, а использование родного языка должно быть исключительно осознанным и целенаправленным. Родной язык на занятиях по изучению иностранного должен использоваться только в ситуациях, когда он способствует оптимизации учебного процесса. В настоящее время не учитывать и не использовать родной язык при изучении иностранного практически невозможно. Это происходит ненамеренно, спонтанно, естественно. На начальных этапах обучения иностранному языку мы в ходе урока говорим с учениками на их родном языке (на русском), объясняем все правила по-русски, стараемся проводить аналогии с русским языком, используем упражнения с опорой на родной язык. В старших классах происходит сравнение родного и изучаемого языков, сопоставление явлений, структур и конструкций. Разумеется, школьники уже большую часть урока говорят и пишут на иностранном языке, но родной язык при этом не может не учитываться. Объяснение грамматических структур, лексических единиц, фразеологизмов, способов перевода – всё это не может не опираться на родной язык учеников.

Принцип учёта родного языка находит применение в разных областях: билингвальное образование, специально организованные подходы к изучению иностранного языка, основывающиеся на учёте родного, различные упражнения, игры и переводы, ориентированные на сравнение родного языка с иностранным.

Принцип учета родного языка учащихся предполагает учет трудностей изучаемого языка, вызванных расхождениями в системе изучаемого и родного языков учащихся. Этот

принцип наиболее последовательно реализуется в учебниках и учебных пособиях, ориентированных на родной язык учащихся. Соответствующий лексико-грамматический комментарий и упражнения способствуют преодолению интерферирующего влияния и использованию положительного переноса из родного языка. Данный принцип реализуется на занятиях в двух формах: латентной, или скрытой, когда подача материала производится с установкой на предупреждение возможных ошибок, и открытой – путем сознательного сопоставления особенностей родного и изучаемого языков. Такое сопоставление имеет место главным образом в пособиях, рассчитанных на занятия с филологами, и реализуется в виде принципа опоры на родной язык учащихся.

При сопоставлении двух языков преподаватель сталкивается с тремя группами языковых явлений:

- а) имеющими аналоги в родном языке учащихся;
- б) не имеющими таковых;
- в) частично совпадающими в двух языках.

Рекомендуется руководствоваться следующими правилами при реализации названного принципа обучения на занятиях:

1. При объяснении нового лексико-грамматического явления следует показывать учащимся, как они могут опереться на имеющиеся у них знания, навыки, умения в родном языке.

2. Надо демонстрировать различия в произношении, лексике, грамматике, существующие в двух языках при выражении сходных, но несовпадающих явлений.

3. Необходимо включать в систему обучения упражнения, учитывающие трудности изучаемого явления для учащихся и помогающие преодолевать их. Во многих учебных пособиях такие упражнения специально выделены (например, в очных курсах языка).

Применение принципа учёта родного языка имеет огромное значение. Необходимо научить детей мыслить на иностранном языке так же хорошо, как и на родном, безошибочно пользоваться правилами неродного языка, отличающимися от правил родного, мысленно сопоставлять и сравнивать явления двух языков, знать и понимать различия, уметь правильно использовать сходства.

Литература

1. Аракин В. Д. История английского языка: Учеб. Пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2103 «Иностр. Яз». / В. Д. Аракин – М.: Просвещение, 1985. -253 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. / Е. М. Верещагин – М.: Русский язык, 1990. 247 с.
3. Светлова В. И. Билингвальное образование и интегративное обучение – поддержание и развитие многоязычия. /В. И. Светлова // М. Вестник гимназии № 15, 2005.
4. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов, 2-е изд., испр. и доп. / А. Н. Щукин – М.: Филоматис, 2006.

K. S. Chernyak

GUO “Gumnasium № 1 Orsha”

e-mail: kristina.chernyak.92@mail.ru

Mother language when teaching foreign languages – teacher assistant or interference?

Keywords: training, support, method, foreign language, native language.

The article reveals the main issues and problems of learning a foreign language using the native language. It is also concluded that it is possible to use the native language in teaching a foreign language, whether it should be used and for what purposes.

**Развитие языковой личности обучающегося
и его литературно-творческих способностей средствами родного языка
на занятиях школьного литературного кружка**

Ключевые слова: языковая личность, вербально-поэтические способности, литературный кружок, родной язык, психолого-педагогическое проектирование

В данной работе рассматривается феномен языковой личности ученика средней специализированной школы в комплексе, включающем внеклассные занятия по предмету и кружковую работу по развитию лингвистических, коммуникативных, культурных, языковых и речевых компетенций и творческого потенциала учащихся.

Социальный заказ непростого и стремительного 21 века требует от специализированной школы объединить все образовательные и культурные ресурсы с целью дать каждому школьнику качественное основное базовое образование, развить индивидуальные творческие способности и задатки обучающихся, чтоб школьники смогли получить столь необходимые современному человеку глубокие знания и навыки, в первую очередь – знание родного языка, а значит и прогнозируемо высокие результаты в изучении всех базовых дисциплин.

Чтоб достичь требуемого уровня сформированности языковой, коммуникативной, культурологической компетенций в результате осознанного, всестороннего изучения школьной программы, включающей несколько иностранных языков (английский, немецкий, французский), успешно пройти процесс социализации в обществе и найти своё место в нём, стать успешным, востребованным специалистом в выбранной профессии, учащемуся специализированной школы необходимо не только усвоить базовую школьную программу, но и развить свои задатки, способности, творческий потенциал. Новое время требует специалистов в любых сферах, особенно в профессиях, находящихся на стыке нескольких наук; обладающих творческим отношением к решению любых задач, креативно мыслящих, мобильных в поиске информации; умеющих решать проблемы нестандартно, находчиво, оригинально, а также владеющих несколькими языками, а значит и свободно ориентирующихся в полилингвальном культурном пространстве; толерантных, имеющих развитую языковую личность. Школа 21 века призвана готовить именно таких выпускников. Однако невозможно достичь гармоничного развития личности без возможности обучения и общения на родном языке, что в своих работах множество раз отмечали выдающиеся отечественные и зарубежные лингвисты и педагоги: Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский, С. Соловейчик, П. С. Таранов и другие, – правоту исследований которых о важности родного языка для развития и деятельности личности доказало время.

Возвращаясь к традициям исконно русской педагогической мысли, напомним, что писал великий педагог и знаток детской психологии К. Д. Ушинский. Константин Дмитриевич считал первостепенно значимым и важным для ребёнка изучение именно родного языка как базового предмета, без овладения которым развитие интеллекта, национального самосознания попросту невозможно; он определял родной язык как «величайший народным наставником», который делает главное в человеке – развивает его дух.

К. Д. Ушинский считал, что «знание иностранных европейских языков и, в особенности, современных, одно может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь для

него закрыт» [7, 378]; однако выдающийся педагог при этом подчёркивал мысль о том, что «чем ревностнее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее должны заниматься с ними в то же время изучением родного» [7, 380]. Он был уверен, что обучение «хорошему парижскому выговору» не должно заслонить собой «правильное умственное развитие, полноту духовной жизни, развитие мысли, чувства, поэзии в душе, национальность человека, годность его приносить пользу отечеству...» [7, 380]. Великий педагог и философ задавался вопросом, откуда в языке простого народа так много «глубокого философского ума, истинного поэтического чувства, изящного, поразительно верного вкуса, следов труда сильно сосредоточенной мысли, бездны необыкновенной чуткости к тончайшим переливам в явлениях природы, много наблюдательности, много самой строгой логики, много высоких духовных порывов...» [7, 372].

Конечно, специализированная школа, работающая в условиях билингвизма, имеющая специализированные классы по русскому языку и литературе, создаёт детям возможность как для глубокого изучения родного языка, так и для проявления своего творческого потенциала. Эти возможности возникли прежде всего благодаря прекрасно развитой системе внеклассной работы, в которую входят: участие в городском турнире имени В. И. Даля; деятельность в классе-музее В. И. Даля; участие в кружке «Журналистика» (среднее звено школы), в литературном кружке «Апрель» и другие формы работы. Помимо этого обучение в школе даёт возможность учащимся овладеть несколькими иностранными европейскими языками, в том числе и с использованием уникального опыта кружковой работы по изучению польского, турецкого, японского, китайского языков, что в результате может с успехом сформировать у каждого обучающегося компетентную, сильную языковую личность, на важности и необходимости формирования которой вот уже несколько десятилетий настаивают представители не только лингвистики и психолингвистики (исследования Г. Богин, В. Ф. Габдулхаков, Ю. Н. Караулов и других), но и педагогики в целом (в частности, в рамках связанной с теорией языковой личности методики полилингвального образования).

При этом краеугольным камнем и необходимым условием в развитии интеллекта, творческих способностей в любой области, чувства национального самоопределения, национальной гордости, успешного развития коммуникативных, вербально-поэтических способностей, успешной адаптации личности в социуме, безусловно, является глубокое и прочное знание родного языка.

С 2004 года и до последнего времени специализированная школа № 5 города Луганска принимала участие в эксперименте по реализации системы работы классного руководителя с ученическим коллективом на основе психолого-педагогического проектирования личностного развития (В. А. Киричук). Воспитательная работа в классных коллективах и преподавание всего спектра предметов школьной программы обязательного и дополнительного обучения была построена, основываясь на результатах тестирования обучающихся, учёта мнения их родителей, педагогов школы. Именно глубокое изучение психологического портрета каждого класса и педагогического коллектива преподавателей позволяет успешно осуществлять психолого-педагогического проектирование работы школы по всем направлениям учебной и воспитательной работы, помогает сделать процесс обучения успешным, психологически комфортным для школьников, реализуя принципы индивидуального подхода к личности как субъекту учебно-воспитательного процесса, моделировать с научной точки зрения коррекционно-воспитательную работу в классных коллективах таким образом, чтоб и успешно реализовать учебные задачи, и социализировать каждого ребёнка, помочь ему найти себя, своё место в коллективе.

Как показывает опыт работы, именно дети с высоким интеллектом, творческим потенциалом зачастую испытывают трудности в адаптации и в общении со сверстни-

ками. Они нуждаются в особом внимании педагогов и психологов, корректирующей работе, поддержке со стороны классных руководителей, психолого-социальной службы школы, руководителей творческих объединений, кружков.

Упомянутый эксперимент непосредственно связан с психологически оправданной организацией воспитательной работы классных коллективов с помощью педтехнологии В. А. Киричука, что позволяет технологически правильно, учитывая интересы всех участников учебно-воспитательного процесса, организовать работу на уроках и внеклассной деятельности.

Изучение классного коллектива по методикам В. А. Киричука помогает выявить детей, обладающих значительным творческим потенциалом, работать с ними в классных коллективах не только в процессе учебной деятельности, но и во внеклассной, кружковой работе, в творческих объединениях школы. Непосредственно оно связано и с участием детей, продемонстрировавших высокий уровень академической одарённости и существенный творческий потенциал, в олимпиадном движении всех уровней, в научно-исследовательской работе в рамках Малой академии наук, самых разнообразных городских, республиканских, международных предметных турнирах и конкурсах, а также в литературных конкурсах различного уровня – городских, республиканских, международных, конкурсах РФ.

Образовательно-культурная среда, включающая учебную и внеурочную деятельность в самой школе, творческие связи со всеми университетами города, сотрудничество с музеями, театрами, филармонией, выставочными залами, юношеской, детскими библиотеками города Луганска – всё это задействовано для реализации направлений развития выпускника 5-й школы и отражено в разработанной и реализуемой педагогическим коллективом «Модели выпускника 5 школы».

Особое значение отводится в культурно-образовательной среде литературно-творческому направлению кружковой работе, связанном с попытками школьников выразить себя в слове, образе, тексте. Именно оно призвано путём развития литературных способностей продолжить процесс освоения всех богатств родного языка, прежде всего лексических; процесс развития эмоционального интеллекта школьника, формирование языковой личности школьника в специализированной школе. Это направление разрабатывали в своих работах В. И. Лейбсон, Е. Л. Яковлева, Н. Р. Бершадская, М. А. Рыбникова, В. З. Халимова.

Значение внеклассной работы, её безусловное влияние на становление личности юного читателя отмечалось ещё методистами XIX века, в частности В. П. Острогорским. Интерес методистов к этой важной проблеме, которая является составной и неотъемлемой частью всей работы по литературе в школе, не ослабевает и в настоящее время. Проблемам внеклассной работы и процессу воспитания средствами литературы особое внимание уделяют такие методисты, как А. С. Акбашева, Л. П. Бессонов, Т. В. Боброва, С. Ф. Богуславский, Е. И. Бушина, В. А. Даманский, И. С. Збарский, Г. С. Меркин, В. П. Полухина, М. Д. Пушкарева, Я. А. Роткович, И. И. Славина, М. А. Снежневская, М. Д. Янко и др.; все перечисленные исследователи оподчёркивают особое место внеклассной работе по литературе в процессе литературного образования и развития школьников.

Е. Л. Яковлева в своей работе «Психология развития творческого потенциала школьников» говорит о том, что в результате общения с учащимися в процессе внеклассной, в частности кружковой, работы на основе поддержки и принятия их эмоций, развития коммуникативных умений и навыков, вербально-поэтического творческого потенциала у них повышается не только уровень развития творческого мышления и творческих проявлений в различных областях, но и уровень интеллектуального развития; повышается самооценка, возрастает самоуважение, растёт чувство собственного

достоинства, а социальная адаптация проходит более успешно. Основываясь на собственном опыте кружковой и внеклассной работы по предметам «Русский язык» и «Литература» (с 1992 г. по настоящее время), можем подтвердить, что психологическая поддержка личности, принятие и понимание её эмоциональных состояний, её жизненного индивидуального опыта, выраженное в виде литературных произведений, приводит к дальнейшему развитию творческого потенциала и, соответственно, исчезновению или ослаблению девиантного поведения, спровоцированного особенностями и сложностями развития личности в раннем и среднем пубертате.

В связи с этим уместно отметить особое подчёркивание Е. Л. Яковлевой важность положения о том, что принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное выступает в качестве основного при развитии творческого потенциала школьников.

Проблемы творчества во всех его проявлениях тесно связаны с человеческой неповторимостью, поскольку каждый человек уникален в своём отношении к миру, окружающим, самому себе. Это отношение человек реализует в собственных эмоциональных проявлениях и переживаниях, поэтому развитие творческого потенциала школьника может быть осуществлено только через обращение к его эмоциональной сфере.

Основная задача внеклассной и кружковой работы по нашим предметам (по самостоятельному выбору школьников) – развитие творческого потенциала средствами родного языка как логическое продолжение совершенствования тех коммуникативных навыков, без которых современному человеку просто невозможно стать успешным в любой выбранной профессии. Это, помимо прочего, способствует и развитию эмоционального интеллекта, что немаловажно при установлении контактов личности в социуме; это также самостоятельные попытки обучающегося выразить своё видение мира, общества, его проблем, своего Я, собственных эмоций, переживаний посредством литературного творчества, то есть приемлемыми для общества способами.

В связи со сказанным очевидно, что подобная деятельность, безусловно, будет способствовать углублению знаний по предметам «Русский язык» и «Литература», поскольку позволит продолжить в творческих формах и способах выражения классно-урочное изучение огромного пласта человеческой культуры – то есть в таких формах, какие дают возможность учителю реализовать более доверительный диалог с учениками, а школьникам помогают не только вдумчиво и осознанно изучить чужие гениальные тексты, но и попробовать перевести свои эмоционально-волевые импульсы в плоскость личностного авторского, неповторимого, «эмоционально прожитого» текста, основанного на индивидуальном опыте. Таким образом, в подобном творческом акте безусловно присутствует элемент активного самопознания личного, закрытого от всех внутреннего мира, вплоть до элементов вербальной арт-терапии, в процессе которой происходит фиксация некоего жизненного опыта с попыткой рассмотреть, осознать и понять грани своей личности, что чрезвычайно важно для развития ребенка в дальнейшем. Для нашей конкретной социально-культурной ситуации это ещё и часть самостоятельной работы с посттравматическим синдромом, вызванным известными событиями последних четырёх лет в нашем регионе, свидетелями которых стали дети Донбасса. Проводимая подобным образом работа – это и обретение адекватной самооценки, чувства собственного достоинства, умения «услышать» не только свои эмоции, но и чувства окружающих, то есть развития эмпатии, что в век технократического развития общества является важным и необходимым.

С 1992 года в специализированной школе № 5 города Луганска активно действовал городской ЮКАП (юношеский клуб авторской песни и поэзии) «Апрель», а с 1997 года и по настоящее время под руководством Л. Н. Третьинко, учителя высшей категории, старшего учителя СШ № 5, работает школьный литературный кружок с тем же названием. Рамки статьи не позволяют подробно описать результаты работы этих твор-

ческих объединений, в связи с чем ограничимся краткой характеристикой результатов последних нескольких лет деятельности литературного кружка «Апрель». Его участники – школьники 5 – 11 классов – с 2014 по 2019 год занимаются по дополнительной общеразвивающей программе художественно-эстетической направленности «Проба пера» (автор А. Е. Медведенко, руководитель кружка Государственное учреждение «Луганское учебно-воспитательное объединение «Академия детства» в городе Луганске).

Так, в 2016 – 17 учебном году члены кружка участвовали в следующих мероприятиях:

1. Открытый конкурс «Услышьте, люди, крик детей Донбасса: «Мы – не мишени! Мы – живые люди!» в Государственном учреждении «Луганская школа I – III ступеней № 55» (сочинение и эссе Анны Савковой (класс 9-А, руководитель Л. Н. Третьинко), Веры Каракуц (класс 11-А, руководитель Л. Н. Третьинко).

2. Республиканский конкурс «Сказка-книжка – самиздат с авторским оформлением» (долгосрочный проект с участием родителей, педагогов и детей 5-А класса). Автор сказки – Катя Букреева (5-А класс; редактор – Л. Н. Третьинко, руководитель кружка, техническое исполнение книжки – О. Ю. Зубкова, заместитель директора по воспитательной работе, иллюстрации – дети и родители 5-А класса).

3. Республиканский конкурс «Молодые голоса-2017», проводимый Луганской юношеской библиотекой, возраст участников – до 35 лет (номинации «Проза», «Поэзия», «Журналистика»). Заявки на участие подали больше ста молодых литераторов. Эссе Екатерины Смирновой (8-А класс) «Навеки непокорённые» в конкурсной рубрике «Молодая гвардия» заняло – 3 место; работа была опубликована в сборнике молодых авторов ЛНР «Молодой луг».

4. Республиканский конкурс, проводимый в Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского. Приняла участие Анна Савкова (9-А класс, руководитель Л. Н. Третьинко), подготовившая эссе.

В 2017 – 18 учебном году член кружка Екатерина Букреева (6-А класс) приняла Международный литературный конкурс «Родное сердце», проходившем в Российской Федерации. Её работа – эссе «Мой самый родной человек» вошла в электронный сборник работ конкурса «Родное сердце».

В текущем, 2018 – 2019, учебном году члены кружка уже участвовали в таких мероприятиях:

1. 27-й республиканский литературный конкурс «Молодые голоса» – Рассказ Екатерины Смирновой в номинации «Проза» занял 3-е место.

2. Городской школьный турнир памяти В. И. Даля (ноябрь 2018 г.) Данила Гомбеев (11-А класс) со стихотворением занял 2-е место «Владимир Даль» в номинации «Поэзия».

На личном сайте учителя Л. Н. Третьинко (ИНФОУРОК) размещены работы участников литкружка «Апрель» и полученные в результате участия в различных конкурсах и мероприятиях иного рода сертификаты. Последний сертификат получен в связи с представлением на страницах образовательного СМИ «Проект «Инфоурок» (Всероссийский уровень) её собственного обобщённого опыта внеклассной работы по предмету (после успешного прохождения материалами редакционной экспертизы).

Как известно, Аристотель определял человека как меру всех вещей. Исходя из существующей сегодня концепции языковой личности, добавим, что интеллект человека выявляется посредством языка, развивается с помощью языка, средствами языка оценивается мир вещей, идей, эмоций и человеческих отношений. Без знания родного языка, даже при наличии внушительного багажа знаний иностранных языков, приобретённого в специализированной школе, та личность, что недополучила в детстве знаний, коммуникативных умений, навыков владения родным языком, всё же будет ущербной, лишённой и огромного культурного пласта литературы на родном языке, где сконцентрирован опыт многих поколений предков. Творческому же самовыражению языковой

личности в процессе её становления существенно способствуют занятия в любых кружках и творческих объединениях. Именно такой опыт, объединивший в одно целое как учебные, так и внеурочные занятия, в результате которого спектр знаний будет и многогранным, и глубоким, позволит личности ребёнка в дальнейшем стать успешной, адаптированной к сложностям жизни, творчески выраженной в социуме, востребованной в профессиональном и личностном планах.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы / Д. Б. Богоявленская // Основные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 328 – 348.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
3. Киричук, В. О. Система роботи класного керівника з учнівським колективом на засадах психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку: Психолого-педагогічна діагностика, аналіз, моделювання, програмування корекційно-виховного процесу / В. О. Киричук, Л. М. Романова. – Харків : Веста : Издательство «Ранок», 2002. – 128 с.
4. Лейтес, Н. С. О признаках детской одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13 – 19.
5. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29 – 33.
6. Матюшкин, А. М. Одаренные и талантливые дети / А. М. Матюшкин, Д. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 88 – 97.
7. Ушинский, К. Д. Родное слово. Книга для детей и родителей / К. Д. Ушинский. – Новосибирск: Детская литература, 1994. – 424 с.
8. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1989. – 528 с.
9. Хеллер, К. А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков / К. А. Хеллер // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 243 – 265.
10. Хрусталева, О. Н. Формирование языковой личности школьника в условиях полилингвального образования : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01, 13.00.02 / О. Н. Хрусталева / Казан. гос. пед. ун-т. – Казань, 2002. – 23 с.
11. Шило, Т. Б. Внеклассная работа по литературе как средство развития творческих литературных способностей школьников средних классов (на примере элективного курса «Мир фантастики») [Текст] / Т. Б. Шило // Проблемы и перспективы развития образования : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь : Меркурий, 2012. – 92 с.

L. N. Tretynko
GU LPR «LOUSS 5»
e-mail: etretynko@mai.lru

Lingual personality development of a pupil and his literary-creative abilities in means of native language during school literary circle

Key words: lingual personality, verbal-poetic abilities, literary study group, native language, psychology-pedagogical project.

This work examines the lingual personality subject of a pupil in a secondary specialized school in the complex including out-of-school activities in a subject and circular work to develop linguistics, communicative, cultural, lingual competences and creative potential of pupils.

РАЗДЕЛ V. РОДНОЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ ИНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР: СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ

УДК [811.161.1+811.112.2]'362:81'271

Е. В. Алимпиева

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

e-mail: elena.alimpieva@gmail.com

Категория предельности/непредельности как основа сопоставительного исследования способов глагольного действия и средств их репрезентации в русском и немецком языках

Ключевые слова: контрастивная аспектология, предельность/непредельность, способ глагольного действия, языковые средства репрезентации.

В статье раскрывается сущность категорий предельности/непредельности как компонентов функционально-семантического поля аспектуальности; устанавливается их место в семантической структуре способа глагольного действия; обосновывается взаимосвязь акциональной семантики глагольных лексем и значений предельности/непредельности; устанавливаются языковые средства формирования предельных/непредельных акциональных значений глагольных лексем сопоставляемых русского и немецкого языков.

Контрастивное исследование разносистемных языков с целью выявления особенностей взаимодействия родного языка с другими языками в би- и полилингвистических ситуациях является одним из актуальных направлений лингвистики. В современных лингвистических работах сравнительно-типологического характера значительное место занимают вопросы исследования разных типов аспектуальных систем и основных категорий, формирующих их структуру, что явилось результатом возросшего интереса к способам выражения инвариантных семантических функций средствами того или иного языка.

Аспектология по-прежнему представляет собой один из наиболее сложных разделов русского и немецкого языкознания и характеризуется наличием большого количества дискуссионных вопросов и противоречивых точек зрения. В частности, до настоящего времени продолжают дискуссии о наличии либо отсутствии в немецком языке морфологической видовой категории, аналогичной категории вида в русском языке, о семантике видовых значений, о сущности способов глагольного действия (СГД) в славянских и германских языках и критериях их выделения. Критике подвергаются имеющиеся в аспектологической литературе классификации СГД. Нерешенным считается вопрос о классификации глаголов по отношению к значениям предельности/непредельности (П/НП).

Рассмотрению перечисленных выше вопросов посвящены работы, выполненные в русле функциональной грамматики, таких исследователей как Б. М. Балин, А. В. Бондарко, Ю. Маслов, Л. Б. Гарифулин, Н. В. Морковина, Н. С. Авилова, И.-Э. С. Рахманкулова, Е. В. Горбова, М. Ю. Никитина, В. М. Павлов, Б. Х. Ризаев, И. М. Дюсекенева, С. Агрелль, А. Лескин, Э. Кошмидер, С.-Г. Андерссон, Р. О. Якобсон, В. Флемиг, У. Швалль и др.

В данных работах семантические категории грамматики, связанные с процессами мыслительно-речевой деятельности, выделяются на основе их регулярной представленности (в том или ином варианте) в содержании высказываний, в значениях языковых единиц и их разнообразных сочетаниях. Семантические категории, рассматриваемые вместе с комплексом средств их выражения в языке, по мнению А. В. Бондарко, –

«это и есть функционально-семантические поля (ФСП), анализируемые в функциональной грамматике». [5, 31].

Цель данной статьи – уточнить статус категорий предельности/непредельности как структурного компонента ФСП аспектуальности, определить место П/НП в семантической структуре способа глагольного действия, установить инвентарь морфологических, синтаксических и контекстуальных средств, участвующих в формировании акционального значения П/НП способов глагольного действия в русском и немецком языках.

Методологическую базу работы составляют труды отечественных и зарубежных лингвистов в области функциональной грамматики и полевого подхода к изучению языков. Для установления инвентаря средств формирования предельных / непредельных акциональных значений глагольной лексики сопоставляемых языков привлекаются данные «Большого немецко-русского словаря» О. И. Москальской [4], переводные документально-художественные тексты. Основные методы исследования – общенаучные: анализ, обобщение, сопоставление, систематизация.

Как известно, аспектуальность понимается большинством исследователей как семантический категориальный признак «характер протекания и распределения действия во времени» [12, 105]. ФСП аспектуальности, так или иначе организованное, представлено во всех языках, что свидетельствует о метаязыковом характере данного категориального признака.

В славянских языках, в том числе и в русском, ядром ФСП аспектуальности выступает грамматическая категория вида, вокруг которой группируются другие компоненты данного поля: СГД, разряды предельных/непредельных глаголов, лексические и синтаксические показатели аспектуальности [5, 42].

В германских языках, в частности в безвидовом немецком языке, в центре ФСП аспектуальности находится лексико-грамматическая категория предельности/непредельности, периферийными компонентами являются *акционсарты*, или СГД, лексические и синтаксические аспектуально окрашенные элементы контекста.

Традиционной аспектологической классификацией глагольной лексики в русистике и германистике является классификация по способам глагольного действия. Изучение лексико-семантических особенностей глаголов на материале русского и других славянских языков выявляет их тесную связь с категорией вида. Данная связь проявляется в способности русских глаголов различных СГД включать в свой состав видовые пары. Исходя из данной особенности, Ю. Маслов предложил изучать аспектуальные особенности глаголов различных СГД с учетом совместимости определенных черт их семантики с грамматическими значениями и функциями совершенного (СВ) и несовершенного вида (НСВ). На материале славянских языков были выявлены СГД, представленные глаголами только СВ либо НСВ, а также СГД, в состав которых входят глагольные лексемы СВ и НСВ [10, 82 – 86].

Категорией, наиболее близкой по семантике к виду и лежащей в основе противопоставления форм СВ и НСВ русских глаголов, являются категории П/НП. Рассматриваемые категории П/НП, однако, по-разному проявляют себя в языках с видовым и безвидовым статусом.

Изучение грамматических особенностей предельных/непредельных глаголов имеет длительную традицию в русистике и германистике. Признак предельности/непредельности глагольного действия, впервые отмеченный еще Аристотелем, в современном языкознании рассматривается в качестве «универсальной семантической базы поля аспектуальности» видовых и безвидовых языков [7, 79].

В трудах, посвященных исследованию русского глагола, термин предельность/непредельность впервые был употреблен Г. Н. Воронцовой в 1948 г. В видовых языках под предельностью глагола принято понимать его «способность выражать либо

реальный, либо потенциальный предел. Соответственно под неопределенностью глагола – отсутствие способности выражать какой бы то ни было предел – как реальный, так и потенциальный» [5, 48].

В русском языке, по мнению А. В. Бондарко, ««предельная/неопределенная способность» глагола реализуется в рамках жесткой и облигаторной видовой системы» [7, 21]. Реальный предел при этом является постоянным семантическим признаком форм СВ, потенциальный предел может быть выражен лишь формами НСВ. Видовые значения и значения СГД при этом трактуются преимущественно как «отражающие объективные свойства процессов» [8, 10 – 11].

В германской аспектологии, сформировавшейся под непосредственным влиянием славянской аспектологии, понятие о пределе также играет существенную роль. Наиболее удачными считаются термины, предложенные в 1972 г. - Г. Андерссоном: „*Grenzbezogenheit*“ – соотношенность с пределом, „*Nichtgrenzbezogenheit*“ – несоотношенность с пределом [3, 48].

Во многих исследованиях наряду с полным либо частичным отрицанием наличия морфологической категории вида в немецком языке, отмечается, что акциональные значения немецких глаголов, «выступая в определенном контексте, все-таки обнаруживают основные оттенки противопоставления по линии совершенности – несовершенности. <...> Базой для контекстуального проявления совершенности – несовершенности через предельность – неопределенность в немецком языке являются способы глагольного действия (акционсарты). Это вытекает из четкой логики подразделения всех немецких способов глагольного действия на средства выражения предельности и неопределенности» [13, 17].

Рассматривая П/НП в качестве ядра ФСП аспектуальности немецкого языка, исследователи отмечают, что в безвидовом немецком языке оппозиция П/НП по сравнению с русским языком представлена в ослабленном виде, что объясняет сложность решения неоднократно обсуждавшегося в аспектологической литературе вопроса о классификации глаголов по данному признаку. По этой же причине по-прежнему нерешенным считается вопрос о том, следует ли считать П/НП лексической, лексико-грамматической либо синтаксической категорией.

Так, например, Б. М. Балин, Б. Д. Нефедов к предельным предлагают относить глаголы, сочетающиеся с наречиями, указывающими на временную точку осуществления действия, на полную его завершенность, мгновенность, внезапность либо полную исчерпанность. В работе Н. В. Морковиной отмечается «несостоятельность попыток выработать единый критерий для распределения глаголов по П- и НП-классам», основываясь лишь на их сочетаемости с определенными дистрибутивными элементами [11, 22, 24].

Предпринятые попытки выработать объективные критерии распределения глаголов по признаку П/НП привели к формированию двух противоположных подходов. В рамках одного из них наряду с *предельными* и *неопределенными* глаголами принято выделять также акционально *нейтральные* глаголы, которые могут выступать как в предельном, так и в неопределенном значении в зависимости от условий их употребления (- Г. Андерссон, И.- С. Рахманкулова, В. М. Павлов, Б. Х. Ризаев и др.). Сторонники другого подхода придерживаются бинарной классификации (Б. М. Балин, Б. Д. Нефедов, В. М. Морковина).

Следует вывод, что в отношении глаголов немецкого языка оправданным видится проводить классификацию глаголов по признаку П/НП на основе семантического анализа глагольной лексемы, учитывая при этом также типовой контекст, регулярно реализующий ту или иную акциональную характеристику глагольной лексемы, так как характеристика глагола с точки зрения П/НП часто определяется языковым уровнем, на котором проводится классификация: семасиологическим либо ономасиологическим.

При рассмотрении данной проблемы наиболее обоснованной нам представляется наметившаяся в современной аспектологии тенденция различать аспектуальные значения, связанные с понятием достижения потенциального предела, и способы глагольного действия, которые в свою очередь подразделяются на акциональные группировки в зависимости от наличия/отсутствия в семантике глагольной лексемы признака потенциального предела [14, 26].

Значимость этой тенденции для нашего исследования видится в том, что данный подход позволяет нам, во-первых, исходя из содержания семантического признака П/НП, присущего тому либо иному акциональному значению СГД, и общности понятийного содержания, объединяющего глагольные лексемы в видовом русском языке, выделить аналогичные предельные/непредельные акциональные характеристики глагольного действия для безвидового немецкого языка; во-вторых, исследовать языковые средства выражения общей акциональной семантики глагольных лексем сопоставляемых языков как на собственно языковом (семасиологическом) уровне, так и в различных контекстных условиях их употребления. Мы разделяем точку зрения А. В. Бондарко, который утверждал, что «значения СВ/НСВ, а также значения П/НП «проходят сквозь призму» того или иного способа действия. Значения П/НП не могут быть раскрыты без обращения к способам действия, в которых эти значения выявляются [5, 31].

Итак, анализ теоретического и фактического материала дает нам основание считать, что признак П/НП является обязательным компонентом семантической структуры СГД в русском и немецком языках и может служить основой для их семантической классификации при контрастивном исследовании. Предельная/непредельная семантика глаголов в видовом русском и безвидовом немецком языках является как свойством глагола в его начальной форме, так и акциональной характеристикой фразы в целом.

Обобщение данных, имеющих в русской и немецкой аспектологической литературе, и результатов анализа фактического материала позволяет нам выделить следующие общие для сопоставляемых языков предельные/непредельные/нейтральные акциональные значения глагольных лексем, выражаемые комплексом разноуровневых языковых средств:

1) предельные значения СГД (имеющие семантику СВ/перфективную видовую семантику):

– начинательное (инхоативное, ингрессивное): рус. *за шуметь*/нем. *aufbrausen*, рус. *поехать*/нем. *losfahren*;

– уменьшительно-ограничительное (делимитативное): рус. *подождать*/нем. *abwarten*, рус. *порисовать*/нем. *ein wenig zeichnen*;

– длительно-ограничительное (пердуративное): рус. *прободрствовать* (напр., всю ночь)/нем. *durchwachen*, рус. *проболеть весь год*/нем. *das ganze Jahr über krank sein*;

– завершительное (эгрессивное, комплетивное): рус. *отзвучать*/нем. *verklingen*, рус. *доделать*/нем. *fertigmachen*;

– точечное (моментативное): рус. *лопнуть, треснуть*/нем. *bersten, platzen*, рус. *пронзить (мгновенно)*/нем. *durchbohren*;

– однократное (семельфактивное): рус. *дрогнуть*/нем. *mücken*, рус. *чихнуть*/нем. *einmal niesen*;

– смягчительно-уменьшительное (диминутивное, недостаточно-нормативное): рус. *покашливать*/нем. *hüsteln*, рус. *приоткрыть*/нем. *halb öffnen*;

– интенсивно-результативное: рус. *измучиться*/нем. *sich abhetzen*, рус. *заждаться*/нем. *allzu lange warten*;

2) непредельные значения СГД (имеющие семантику только НСВ/имперфективную видовую семантику):

- многократное (итеративное): рус. *стучать, греметь*/нем. *ballern*, рус. *кружить*/нем. *mehrere Kurven beschreiben*;
 - сопроводительное (комитативное): рус. *подыгрывать*/нем. *nachspielen*, рус. *поддакивать кому-л./нем. j-m nach dem Munde reden*;
 - длительно-ослабленное: (пердуративно-диминутивное): рус. *плестись*/нем. *schlendern*, рус. *слегка дождить* /нем. *leise regnen*;
 - длительно-интенсивное (пердуративно-интенсивное): рус. *орать*/нем. *brüllen, johlen*, рус. *напряженно смотреть* /нем. *ganz Auge sein*;
 - прерывисто-смягчительное (аттенуативное): рус. *прихрамывать*/нем. *humpeln*, рус. *нашептывать*/нем. *j-m etw. in die Ohren blasen*;
 - длительно-взаимно-дистрибутивное (пердуративно-дистрибутивное): рус. *переписываться*/нем. *sich schreiben*, рус. *переглядываться*/нем. *Blicke tauschen*;
 - осложненно-интенсивное: рус. *выпытывать, расспрашивать*/нем. *ausfragen*, рус. *отшлифовывать*/нем. *feinschleifen*;
- 3) нейтральные/потенциально-предельные значения СГД (имеющие в определенных условиях аспектуального контекста семантику СВ либо НСВ/имперфективную либо перфективную видовую семантику):
- накопительно-суммарное (кумулятивное, сатуративное): рус. *наговорить*/нем. *aufreden*, рус. *наиграться*/нем. *sich müde spielen*, рус. *объездить, объезжать*/нем. *umfahren*;
 - распределительное (объектно-дистрибутивное, субъектно-дистрибутивное): рус. *забросать, забрасывать (что-л. чем-л.)*/нем. *bewerfen*, рус. *повставать (один за другим)*/нем. *Mann für Mann aufstehen*;
 - отделительно-партитивное: рус. *откусить, откусывать*/нем. *abbeißen*, рус. *отломать, отламывать*/нем. *losbrechen*;
 - комплетивно-партитивное (добавочное): рус. *подтопить, подтапливать (напр., печь)*/нем. *nachfeuern*, рус. *приплатить, приплачивать*/нем. *zubuttern*;
 - редупликативное: рус. *перемыть, перемывать что-л. (повторно)*/нем. *etw. von neuem waschen*, рус. *переспросить, переспрашивать*/нем. *nochmals fragen*;
 - орнативное: рус. *покрыть что-л. золотом*/нем. *etw. mit Gold überziehen*, рус. *окаймлять, обшить каймой что-л.*/нем. *umranden*;
 - мутативное: рус. *(no)толстеть* /нем. *dick werden, stärker werden*, рус. *(no)тускнеть*/нем. *den Glanz verlieren*.

Оппозиция П/НП, лежащая в основе предложенной классификации значений, в свою очередь, предполагает деление глагольных лексем на классы глаголов действия (предельные глаголы), глаголов состояния и процессов (непредельные глаголы).

При сравнительном анализе средств выражения акциональных характеристик глагольных лексем в видовом русском и безвидовом немецком языках мы, вслед за А. В. Бондарко, выделяем *глагольную* аспектуальность, которая содержится в лексической семантике глагола либо выражается с помощью глагольных сочетаний, *лексическую неглагольную* аспектуальность, транслируемую при участии определенных лексических детерминантов, и аспектуальность *контекстно-синтаксическую*. Последняя реализуется на уровне предложения с помощью союзов и бессоюзного сочетания предложений [6, 50].

В результате анализа фактического материала установлено, что значение предельности/непредельности глагольного действия на лексикографическом и контекстуальном уровнях в сопоставляемых языках формируют:

- 1) семантика корневых глагольных лексем: рус. *начинать, начаться*/нем. *beginnen*;

2) морфологические средства (глагольные аффиксы, добавление умлаута корневого гласного – для немецкого языка): рус. *доделать*/нем. *abarbeiten*, нем. *hüsteln* 'покашливать';

3) аналитические структуры:

– фазовые аналитические конструкции: рус. *начать говорить*/нем. *beginnen zu sprechen*, рус. *перестать плакать*/нем. *aufhören zu weinen*;

– глагольно-субстантивные конструкции: рус. *положить начало*/нем. *Anfang machen*, рус. *выпить одним глотком, осушить (напр., стакан) одним залпом*/нем. *etw. auf einen Zug trinken*;

– сочетания глагола и лексического показателя определенного акционального значения: рус. *слегка коснуться чего-л.*/нем. *etw. leicht berühren*;

– фразеологические сочетания: рус. *закончить какое либо дело*/нем. *etw. unter Dach und Fach bringen*, рус. *пробездельничать весь день*/нем. *dem lieben Gott den Tag abstehlen*;

– глагольная редупликация: «*А в войну целую ночь орудия стучают-стучают, секут-секут. <...> Бомбят и бомбят.*» [1, 41] – «*Im Krieg haben die ganze Nacht die Geschütze geballert und geheult. <...> Und die bombardierten und bombardierten.*» [2, 71].

Таким образом, категории П/НП в русском и немецком языках, представляют собой поликомпонентные образования, структуру которых формируют предельная/непредельная семантическая характеристика глагола; морфологические средства; аналитические (лексико-синтаксические) структуры.

Такой подход, при котором категории П/НП рассматриваются как поликомпонентные структуры, на наш взгляд, позволяет наиболее полно описать системы разноразрядных языковых средств, участвующих в формировании универсальных/метаязыковых акциональных характеристик глагольных лексем русского и немецкого языков, а также отобразить отношение говорящего к качеству совершаемого действия, имплицитное в достижении действием своего предела, что «в конечном счете, характеризует языковой менталитет» [9, 91].

Литература

1. Алексиевич, А. Чернобыльская молитва (хроника будущего) / С. А. Алексиевич. – Изд-во «Остожье», Москва, 1997. – 223 с.
2. Alexijewitsch, S. Tschernobyl Eine Chronik der Zukunft / S. Alexijewitsch. – Aus dem Russischen von Ingeborg Kolinko. – Ungekürzte Taschenbuchausgabe, Piper Verlag GmbH. – München / Berlin, 2015. – 298 S.
3. Andersson, S.-G. Aktionalität im Deutschen. Eine Untersuchung unter Vergleich mit dem russischen Aspektsystem. Bd. L. Die Kategorien Aspekt und Aktionsart im Russischen und im Deutschen. – Uppsala, 1972. – 248 S.
4. Большой немецко-русский словарь : В 3 т. Т. 1 / Авт.-сост. Е. И. Лепинг, Н. И. Филичева, М. Я. Цвиллинг и др., под. общ. рук. О. И. Москальской. – 9-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2004. – 761, [7]
5. Бондарко, А. В. Введение. Аспектуальность / А. В. Бондарко // Теория функциональной грамматики. – М., 1987. – С. 3 – 93.
6. Бондарко, А. В. Русский глагол / А. В. Бондарко, Л. Л. Буланин; под ред. Ю. С. Маслова. – Л. : Просвещение, 1967. – 192 с.
7. Бондарко, А. В. Семантика предела / А. В. Бондарко // Вопросы языкознания. – Л., 1986. – № I. – С. 14 – 25.
8. Виноградов, В. В. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – 4-е изд. – М. : Русский язык, 2001. – 717 с.
9. Дюсекенева, И. М. Категория аспектуальности в русском и английском языковом менталитете: дис. ... д-ра философии PhD: 6D020500 / И. М. Дюсекенева. – Алматы, 2014. – 135 с.
10. Маслов, Ю. С. Избранные труды : Аспектология. Общее языкознание / Ю. С. Маслов; сост. Бондарко, А. В., Майсак, Т. А., Плунгян, В. А.; вступ. ст. : А. В. Бондарко [и др.] – М. : Яз. слав. культуры, 2004. – 839

11. Морковина, Н. В. Предельность / неопредельность немецких глаголов как категория семасиологического уровня (Опыт дистрибутивного и трансформационного анализа): дис. ... канд. филол. наук / Н. В. Морковина. – Калинин, 1968. – 200 с.

12. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – 7-е изд., стереотип. – М., 1956. – 511 с.

13. Рахманкулова, И. – Э. С. К вопросу о теории аспектуальности / И. – Э. С. Рахманкулова // Вопросы языкознания : науч. сб. / РАН, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова ; под ред. Т. М. Николаевой (гл. ред.) [и др.] – М. : Наука, 2004. – Вып. 1. – 2004. – 160 с. – С. 3 – 28.

14. Ризаев, Б. Х. Функционально-семантическое поле лимитативности в современном немецком языке / Б. Х. Ризаев. – Самарканд : СамГИИЯ, 2013. – 162 с.

E. V. Alimpiyeva

Vitebsk State University named after P. M. Masherov

e-mail: elena.alimpieva@gmail.com

Categories of Telicity/Atelicity as a Basis for the Comparative Study of Manners of Verbal Action and Means of their Representation in the Russian and German Languages

Key words: contrastive aspectology, telicity/atelicity, manner of verbal action, language means of representation.

The essence of the universal categories of telicity/atelicity as components of the functional-semantic field of aspectuality is shown in the article; their place in the semantic structure of the manners of verbal action is established; the interrelation of the action semantic of verbal lexemes and values of telicity/atelicity is substantiated; are revealed the means of representation of the telic and atelic manners of verbal action in the comparable Russian and German languages.

УДК 81'373.211.5(476.5+470.332)

М. Л. Дорофеев

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

e-mail: mari008@mail.ru

Виконимия Витебщины и Смоленщины в национально-культурном пространстве регионов

Ключевые слова: виконим, коды культуры, топоморфный код культуры, антропоморфный код культуры, национально-культурное пространство региона.

Статья посвящена установлению путей экспликации топоморфного и антропоморфного кодов культуры. Определено, что топоморфный код культуры объективируется при помощи отапеллятивных и отонимных названий, указывающих на другой линейный или природный объекты, относительно которых происходит номинация. Выявлено, что антропоморфный код реализуется и при помощи названий отантропонимного происхождения, сформированных на базе имен, фамилий, отчеств, псевдонимов.

Виконимы (названия внутрисельских линейных объектов) – неотъемлемая часть национально-культурного пространства региона. Все наименования в широком понимании историчны, так как обладают своей уникальной историей, формировались в разные периоды развития этноса, содержат информацию об основных событиях, а также обладают огромным культуроведческим потенциалом, кодируют информацию о восприятии человеком окружающего его мира.

Объем понятия *код культуры* в современных лингвистических лингвокультурологических исследованиях различается.

Культура, по мнению Н. И. Толстого и С. М. Толстой, – иерархическая система различных кодов, т. е. «вторичных знаковых систем, использующих разные формальные и материальные средства для кодирования одного и того же содержания, сводимого в целом к «картине мира», к мировоззрению данного социума ...» [10, 7].

Как считает В. Н. Телия, «код культуры – это таксономический субстрат ее текстов. Этот субстрат представляет собой ту или иную совокупность окультуренных представлений о картине мира некоторого социума – о входящих в нее природных объектах, артефактах, явлениях, выделяемых в ней действиях и событиях, ментофактах и присущих этим сущностям их пространственно-временных или качественно-количественных измерений» [9, 20 – 21].

Коды культуры, по определению В. В. Красных, представляют собой «сетку», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его» [4, 232]. Как полагает Д. Б. Гудков, имена, называющие объекты окружающего нас мира, образуют связанные друг с другом вторичные семиотические системы, которые и называются кодами национальной культуры [2, 39].

В белорусской мифологии код трактуется как «система обозначений для передачи, обработки и сохранения информации в форме концептуальных образований, как корпус знаков, определенный словарь и система отношений (синтаксис) ...» [7, 557].

Приведенные определения кодов культуры дополняют друг друга, в процессе их анализа можно обнаружить как общие, так и дифференциальные характеристики.

Коды культуры являются структурообразующими компонентами национального культурного пространства, а сама культура при этом выступает как совокупность различных кодов. Ценностно-смысловая и культурно маркированная информация реализуется с помощью различных знаковых систем в процессе вербальной и невербальной коммуникации. Правила толкования знаков, расшифровки кодов обусловлены лингвокультурой, в которой они будут прочтены, определенным культурным хронотопом, фоновыми знаниями интерпретатора. Коды культуры выражают национальную специфику языка, поэтому их соотношение в различных лингвокультурах неодинаково.

Первоначально теория кодов культуры развивается на основе исследования апеллятивного материала. В. В. Красных, В. Н. Телия, Д. Б. Гудков и М. Л. Ковшова, авторы «*Мифологии белорусов*» определяют ключевые коды различных лингвокультур. Появляются работы А. С. Самигуллиной, В. А. Масловой, Н. А. Устиновой, Е. В. Капелюшник, посвященные реализации отдельных кодов.

Код культуры представляет собой исторически сложившуюся ценностную знаковую систему, содержащую информацию о мире, и проявляется в процессах категоризации действительности. Различные фрагменты мира, среди которых и имена собственные, становятся основой кодов культуры, описывающих мир с позиций человека. Именно культурные коды отражают традиции нации, специфические черты определенной культуры, неотъемлемой частью которых являются онимы.

В начале XXI в. в контексте кодов культуры начинают изучаться и имена собственные. А. М. Мезенко устанавливает комплекс кодов, реализации которых служит урбанонимия: топоморфный, антропоморфный, физико-географический, флористический (или ботанический), фаунистический, эмоционально-характерологический, цветовой, темпоральный [5, 391]. Рассматривая современный провинциальный урбанонимикон на примере города Ганцевичи Брестской области Беларуси, ученый изучает названия, явившиеся выразителями отдельных вышеназванных кодов, а также социального, пространственного и духовного [5].

В 2007 г. появляется диссертационное исследование Е. И. Сьяновой «Ономастический код в ментальном пространстве диалектоносителей (на материале говоров Воронежского Прихопёрья)», по мнению которой, ономастический код – «совокупность знаков и система определенных правил, при помощи которых в контексте народной ономастики представлена (закодирована) культурная информация» [8, 10].

В 2014 г. Т. Ю. Васильева устанавливает комплекс кодов культуры, свойственных ойконимии Белорусского Поозерья: антропоморфный, ландшафтный, временной, пространственный, растительный, духовный [1, 11 – 13].

При помощи кодов культуры, реализующихся в системе внутрисельских названий, можно проследить, каким образом представления человека об окружающем мире воплощаются в названиях объектов окружающей действительности.

По результатам нашего исследования, в виконимии Витебского района Витебской области и Смоленского района Смоленской области с разной степенью интенсивности репрезентированы различные коды культуры: *топоморфный, антропоморфный, пространственный, ландшафтный, флористический, эмоционально-характерологический, социально-идеологический, цветовой, временной, фаунистический, духовный*.

Цель настоящей статьи – определить пути экспликации топоморфного и антропоморфного кодов культуры в системе внутрисельских названий указанных регионов.

Топоморфный код культуры объективируется при помощи отапеллятивных и отонимных названий, указывающих на другой линейный или природный объекты, относительно которых происходит номинация. Виконимы, экслицирующие данный код, функционируют в рамках бинарной оппозиций *«свой / чужой»*.

Противопоставление *«свой / чужой»* можно рассматривать как в широком, так и в узком смысле.

В первом случае компонент *«свой»* транслируют наименования, восходящие к названию различных топографических объектов:

- *архитектурных, расположенных в населенном пункте*: Монастырская ул. – дер. Тадулино Вт. р-на, Фабричная ул. – дер. Должа Вт. р-на; Льнобазовская ул. – с. Ольша См. р-на, Музейная ул. – дер. Фленово См. р-на;

- *линейных*: Заречный пер. – Заречная ул. – 1-я, 2-я, 3-я Заречные ул. – аг. Мазолово Вт. р-на; Днепровская ул., 1-й Днепровский пер., 2-й Днепровский пер. – дер. Верхние Доманичи См. р-на;

- *населенного пункта, в котором находится улица*: Коптянская ул. – аг. Копти Вт. р-на; Донецкая ул. – дер. Донец См. р-на;

- *другого сельского типа поселения (агрозгородка, деревни, поселка, хутора)*: Граблянская ул. – дер. Сокольники Вт. р-на, Дымановская ул. – дер. Любово Вт. р-на, Летчанская ул. – дер. Большие Летцы Вт. р-на; Бубновская ул. – дер. Лашутино См. р-на, Русиловская ул. – дер. Щеченки См. р-на.

Компонент *«чужой»* представлен наименованиями городских типов поселений: Оршанская ул. – аг. Октябрьская Вт. р-на, Полоцкая ул. – аг. Зароново Вт. р-на; Брянская ул. – дер. Станички См. р-на, Минская ул. – дер. Долгая Ольша См. р-на, Рославльская ул. – дер. Нагать См. р-на.

Такая концепция восприятия данной бинарной оппозиции может быть связана с тем, что самый распространенный тип сельского поселения – *деревня* – в белорусской мифологии является целостным знаковым пространством со своим центром, периферией и границами, реализующим идею о *своем, освоенном* мире.

В узком смысле компонент *«свой»* реализуют лишь онимы, имеющие отношение к конкретному населенному пункту, то есть наименования архитектурных и линейных объектов, в нем расположенных, а также восходящие к названию непосредственно населенного пункта.

Приняв за основу широкое понимание бинарной оппозиции, констатируем асимметрию в сторону названий, связанных с компонентом *«свой»*, который реализуют виконимы, мотивированные наименованиями архитектурных, природных объектов, вошедших в установленные границы, и близлежащих географических объектов сельского типа поселения.

Следует отметить, что в виконимии двух регионов можно обнаружить как общие черты, так и различия. Так, к примеру, среди наиболее частотных названий, реализующих топоморфный код, функционируют онимы, восходящие к основам *школа* и *дача* (приоритет отдается объектом социальной инфраструктуры). Однако третье место на Витебщине занимает виконим *Железнодорожная ул.* (природные условия определяют наличие дорожной сети и ее контуры, основные тенденции развития путей сообщения с другими населенными пунктами, что, в свою очередь, ведет к развитию торговли), а на Смоленщине – *Смоленская ул.* (город областного значения).

Антропоцентрическая направленность исследований, проводимых в языкознании, свидетельствует о неразрывной связи человека с культурой и основывается на представлениях о нем как о всесторонне развитой языковой личности, обладающей индивидуальным языковым сознанием. Антропоцентризм в его лингвистическом понимании лежит в основе виконимов, реализующих *антропоморфный код культуры*.

Данный код объективируется при помощи названий отантропонимного происхождения, сформированных на базе имен, фамилий, отчеств, псевдонимов. Это могут быть названия в честь

- *участников военных событий разных лет*: ул. *Суворова* – дер. Глазюмичи Вт. р-на, ул. *Шмырёва* (Минай Филиппович Шмырёв – организатор партизанского движения в Витебской области в годы Великой Отечественной войны, Герой Советского Союза) – аг. Задубровье; ул. *Алексея Куликова* (улица названа в честь Героя Советского Союза, повторившего подвиг Матросова, в деревне ему установлен обелиск) – дер. Сыр-Липки См. р-на, ул. *имени Мазурина* (Фёдор Макарович Мазурин – советский военный летчик-ас, летчик-испытатель, Герой Советского Союза, уроженец Смоленщины) – дер. Моготово См. р-на, ул. *Николая Варягова* (Николай Петрович Варягов – советский солдат, артиллерист, Герой Советского Союза, уроженец деревни) – дер. Самолюбово См. р-на;

- *деятелей науки, искусства, мирного времени*: М. *Лынькова* (Михаил Тихонович Лыньков (Михась Лыньков) – белорусский советский писатель, общественно-политический деятель, народный писатель Белорусской ССР, член-корреспондент и академик АН БССР) – аг. Копти Вт. р-на, ул. *Никифоровского* (Николай Яковлевич Никифоровский – белорусский этнограф, фольклорист, краевед, уроженец населенного пункта) – аг. Вымно Вт. р-на; ул. *Мичурина* – дер. Дивасы См. р-на, ул. *Тенишевой* (Княгиня Мария Клавдиевна Тенишева – русская дворянка, общественный деятель, художник-эмальер, педагог, меценат и коллекционер, основательница художественной студии в Петербурге, Рисовальной школы и Музея русской старины в Смоленске, ремесленного училища в Бежице, а также художественно-промышленных мастерских в собственном имении Талашкино) – с. Талашкино См. р-на.

Антропоморфный код реализуется и при помощи отапеллятивных наименований, мотивированных именованиями лиц как представителей определенной общности людей: ул. *Газовиков* – аг. Мазолово Вт. р-на, *Офицерская ул.* – дер. Лемница Вт. р-на, *Партизанская ул.* – дер. Большухи Вт. р-на; *Рыбацкая ул.* – дер. Алфимово См. р-на, ул. *Специалистов* – дер. Моготово См. р-на, *Ямская ул.* – дер. Новые Батеки См. р-на.

В виконимии преобладают названия, мотивированные фамилиями людей, связанных с историей края: уроженцев населенного пункта, в котором расположена улица,

или близлежащего поселения, участников исторических событий, сражавшихся на территории деревни, и т. д.

Наиболее частотный виконим, реализующий антропоморфный код культуры в Витебском и Смоленском районах, – *Молодёжная ул.* Далее в Витебской области следует *Партизанская ул.* и *ул. Новосёлов*, в Смоленской – *ул. Строителей*.

В виконимии по сравнению с урбанонимией меньше единиц, мотивированных фамилиями людей, известных за пределами населенного пункта, в котором находится улица, названная в их честь. Внутрисельские названия-выразители антропоморфного кода, являясь особым фрагментом языковой картины мира, воплощают, в первую очередь, региональный, или краеведческий, компонент, выражаемый посредством названий, образованных от антропонимов. В сельской местности в качестве основы для номинации линейных объектов преимущественно используются имена либо местных жителей, либо людей, каким-либо образом связанных с конкретной территорией. Основным мотивом возникновения ономастических единиц, восходящих к фамилиям планетарного уровня прецедентности, становится желание увековечить имена известных деятелей определенного периода истории.

Таким образом, при помощи кодов культуры, реализующихся в виконимии, можно проследить, каким образом представления человека об окружающем мире воплощаются в названиях объектов окружающей действительности. Он особенно актуален в связи с тем, что все названия внутрисельских объектов немислимы без географической составляющей. В широком смысле можно говорить об антропоморфности всех названий, поскольку присвоены они человеком, содержат в себе связь с человеком как социосубъектом.

Литература

1. Васильева, Т. Ю. Ойконимия Белорусского Поозерья в лингвокультурологическом аспекте : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Т. Ю. Васильева ; НАН РБ. Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы. – Минск, 2014. – 23 с.
2. Гудков, Д. Б. Единицы кодов культуры: проблемы семантики / Д. Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М., 2004. – Вып. 26. – С. 39 – 50.
3. Ковшова, М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: коды культуры / М. Л. Ковшова. – Москва : URSS : Либроком, 2012. – 453 с.
4. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
5. Мезенко, А. М. Урбанонимия как язык культуры / А. М. Мезенко // Ученые записки Таврич. национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Том 24 (63). – 2011. – № 2. – Часть 1. – С. 388 – 392.
6. Мезенко, А. М. Современный провинциальный урбанонимикон как реализатор кодов культуры / А. М. Мезенко // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология : материалы II Междунар. науч. конф., Екатеринбург, 8 – 10 сентября 2012 г. : в 2 ч. / Урал. ун-т ; редкол.: Е. Л. Березович (отв. ред.) [и др.]. – Екатеринбург, 2012. – Ч. 1. – С. 119 – 120.
7. Міфалогія беларусаў : энцыкл. слоўн. / рэдкал.: Т. Валодзіна [і інш.]; склад. І. Клімовіч, В. Аўтушка; навук. рэд. Т. Валодзіна, С. Санько. – Мінск : Беларусь, 2011. – 607 с.
8. Сьянова, Е. И. Ономастический код в ментальном пространстве диалектоносителей (на материале говоров Воронежского Прихопёрья) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е. И. Сьянова; Рос. гос. пед. ун-т. – Санкт-Петербург, 2007. – 24 с.
9. Телия, В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В. Н. Телия // Фразеология в контексте культуры; отв. ред. В. Н. Телия. – М., 1999. – С. 13 – 24.
10. Толстой, Н. И. О словаре «Славянские древности» / Н. И. Толстой, С. М. Толстая // Славянские древности : этнолингвистический словарь : в 5 т. / редкол.: С. М. Толстая (отв. ред.) [и др.]; под ред. Н. И. Толстого. – М. : Междунар. отношения, 1995 – 2012. – Т. 1 : А (Август) – Г (Гусь). – 1995 / Т. А. Агапкина [и др.]. – С. 5 – 14.

Список сокращений

Вт. р-н – Витебский район, дер. – деревня, пер. – переулок, с. – село, См. р-н – Смоленский район, ул. – улица.

M. L. Darafeyenka
Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: mari008@mail.ru

Viconymy of Vitebsk and Smolensk districts in the national and cultural space of regions

Key words: viconym, codes of culture, topomorphic code of culture, anthropomorphic code of culture, national and culture space of region.

The article is devoted to determination of the explication ways of the topomorphic and anthropomorphic codes of culture. It is determined that a topomorphic code of culture is realized by names formed on the basis of the appellatives and onymes. These names indicate other linear and natural objects which are a basis of nomination. It is revealed that anthropomorphic code of culture is presented by the names derived from anthroponyms (personal names, surnames, patronyms, pseudonyms).

УДК [811.161.1'373:811.581'373]:392.8

Ма Лун

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: malong7651@163.com

Качественные фразеологизмы с «пищевыми» компонентами в русском и китайском языках

Ключевые слова: сравнительно-семантический анализ, русский язык, китайский язык, фразеологические единицы, семантическое поле «пища».

В статье ставится задача сопоставить качественные фразеологические единицы с «пищевыми» компонентами в русле антропоцентрической парадигмы, чтобы выявить общее и национально-специфическое во фразеологических системах двух неродственных языков, рассмотреть основные виды межъязыковых совпадений и расхождений. Полученные результаты могут найти отражение в курсах по лингвокультурологии, спецкурсах для студентов гуманитарных специальностей, при составлении русско-китайских фразеологических словарей, а также способствовать развитию межкультурных коммуникаций между Республикой Беларусь и Китайской Народной Республикой.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что до сих пор не предпринималось попыток сопоставительного анализа фразеологизмов семантического поля «пища» в русском и китайском языках. Интерес к данной теме обусловлен тем, что пищевой, или гастрономический, код – один из базовых шифров культуры, который пытаются изучить не только культурологи и историки, но и этнолингвисты, социологи, психологи и концептологи.

Особенность национальной кухни является важнейшей составляющей культуры того или иного этноса. Социум формирует у человека пищевые предпочтения, и в ряде случаев они являются ярким этническим маркером. В силу первостепенной важности для жизни человека концепты семантического поля «пища» широко представлены во фразеологии, пословицах и поговорках, в мифах, различных видах искусства, религии, литературе и т.д. Они по-разному группируются и вербализуются в разных языках в тесной зависимости от лингвистических и культурных факторов. Исследование фразеологических единиц (ФЕ) семантического поля «пища» в русле антропоцентрической

парадигмы представляет новый аспект сопоставительного изучения русских языковых единиц в зеркале китайских.

Пищевой код как один из доминантных кодов русской и китайской культур участвует во фразеологическом описании многих сфер жизни человека. Для двух языков наиболее значимыми являются единицы, обозначающие черты характера, а также действия и поступки людей, что подтверждает антропоцентризм, проявляющийся в содержании ФЕ.

Цель исследования – выявить общее и национально-специфическое в содержании ФЕ двух неродственных языков, рассмотреть основные виды межъязыковых совпадений и расхождений, описать ФЕ как средства выражения лингвокультурной информации в языковой картине мира.

Результаты и их обсуждение. В результате сопоставительного анализа фразеологии русского и китайского языков, который проводился по фразеосемантическим группам с учетом семантико-грамматических свойств, нами были выявлены 3 группы ФЕ, относящихся к семантическому полю «пища»: 1) предметные; 2) качественные; 3) процессуальные. Наибольший интерес представляют собой качественные ФЕ в русском и китайском языках, которые обозначают качества, свойства и характер человека. В обоих языках подчеркивается, что несмотря на сходство, каждый человек имеет индивидуальный характер: 一样米养百样人 – букв. *люди равно едят рис, но нрав у них разный*, ср. рус. *лук с морковкой хоть и с одной грядки, да неодинаково сладки*.

В данной группе в русском и китайском языках выделяются подгруппы ФЕ, которые обозначают: возраст, наличие / отсутствие опыта, умственные способности, волю, жадность, доброту и другие качества.

Фразеологическая группа «свойства личности» включает несколько групп и подгрупп. В двух языках выделяется группа фразеологизмов «отношение человека к отдельным людям».

В русском и китайском языках отмечены единицы *тематической подгруппы «лицемерие, неискренность»*, которые своим компонентным составом указывают на яд, фальшь, двуличность. При этом как в русском, так и в китайском языке, лезть ассоциируется со сладкой пищей. Совпадающим в русском и китайском языках является образ меда. В то же время в русском языке лезть также связывается с образом масла и сахара, а в китайском – с образом леденца:

-рус. *блином масляным в рот лезет; сладкие уста, сахарные уста; медоточивые речи; без масла влезет* ‘о льстивом человеке, подхалиме’; *готов в мед посадить* ‘о показном уважении, любви к кому-л.’;

-кит. 含着冰糖敬子话 – 甜言蜜语 – букв. *держат во рту леденец – говорить приятные речи* ‘говорить медоточивые речи, чтобы вызывать к себе симпатию или обмануть кого-либо’; 吃蜂蜜敬子话 – 甜言蜜语 – букв. *есть мед и говорить приятные речи – медоточивые речи* ‘говорить медоточивые речи, чтобы вызывать к себе симпатию или обманывать кого-либо’; 洞房里说悄悄话 – 甜言蜜语 – букв. *разговор шепотом в комнате новобрачных – сладкие слова и медовые речи* ‘говорить слезоточивые речи, чтобы вызывать к себе симпатию или обманывать кого-нибудь’.

Кроме того, в русском языке сладость и жир связываются с хитростью и пустыми обещаниями: *сладки твои речи, да не лизать их; сладко бает, да дела не знает; масла на голову нальет* ‘о хитром человеке, который много обещает’.

Неискренность в китайском языке символизируют кривые предметы: 蜜罐子嘴 秤钩子心 – букв. *рот похож по вкусу на мед, сердце – крюк безмена* (ср. рус. *кривить душой*).

Значение *коварства и лукавства* в китайском языке выражено противопоставлением медовых уст и ядовитого сердца: 扁食馅里掺砒霜 – 心里毒 – букв. *смешивать начинку*

пельменей с мышьяком – ядовитое сердце ‘человек коварный, лукавый’, ср. рус. на языке медок, а на сердце ледок; с медовых уст иногда яд стекает.

В китайском выделяется тематическая подгруппа «дипломатичность», в которой зафиксирован фразеологизм, содержащий фрейм резки мягких продуктов острым ножом: 快刀切豆腐 – 两面光 – букв. острым ножом резать соевый творог – обе стороны гладкие ‘дипломатичный человек’.

В рассматриваемых языках жадность ассоциируется с ненасытностью и мелочностью:

-рус.: ненасытное горло ‘о жадном, корыстолюбивом человеке’; волчий аппетит ‘беспредельно жадный, алчный’;

-кит.: 东食西眠 – букв. есть у левого соседа, а жить у правого соседа ‘алчный человек’; 吃着碗里看着碟子 – 贪得无厌 – букв. есть еду в чашке, а еще смотреть на котел ‘ненасытный’; 吃人不吐骨头 – букв. жадный человек съест все сам, даже кость не выплюнет ‘человек очень злой, алчный’; 吃了五谷想六谷, 做了皇帝想登山 – букв. когда поел хлебных злаков (обычно пять: рис, просо, ячмень, пшеница, бобы) – хочется еще шестой, когда стал императором – то хочется стать святым духом ‘стремление человека безгранично’; 吃一钉二看三 – букв. даже во время еды, когда палочки зажимают кусок, твои глаза снова смотрят на сковороду ‘у человека ненасытная жадность’.

Фразеотематическая группа «возраст человека» в двух лингвокультурах выявляет оппозицию «молодой» – «старый», «умный» – «глупый», «опытный» – «неопытный».

В основе русских и китайских фразеологизмов данной группы лежит классический символ зрелости, мудрости, опыта – созревший плод, который восходит к древнейшей базовой метафоре: человек – растение: зелен виноград не сладок, а молод человек – не крепок (не искусен); незрел виноград – невкусен, а молод человек – не искусен.

И в русском, и в китайском языках образ молодого, неопытного человека ассоциируется с материнским молоком: кит. 乳臭未干 – букв. запах молока ещё не исчез ‘неопытный человек’ / рус. молоко на губах не обсохло. При этом в русском молодость ассоциируется также с отсутствием вкуса в молоке, ср.: пресное молоко ‘об очень молодом человеке’, а неопытность соотносится с образами каши, щей, в китайском – с образом большой паровой пампушки, соли: рус. мало каши ел; в каше костей не видал; быть во щах и в каше ‘много испытать, быть опытным’, тертый калач ‘опытный, видавший виды человек’; кит. 吃的盐少 – букв. мало соли ел; 小鬼不曾见过大馒头 – букв. чертёнок ещё никогда не видел большую паровую пампушку ‘недостаточность кругозора молодого человека’.

В русском языке отмечен фразеологизм, в котором человек в возрасте, ассоциирующийся с кислым тестом, может оцениваться отрицательно, ср.: старой закваски ‘кто-либо с устаревшими, несовременными взглядами и привычками’, что связано с представлением о кислом тесте, подверженном разрушению, разложению.

В китайском языке особую значимость приобретает концепт мудрость: 甘蔗老来甜 辣椒老来红 – букв. сахарный тростник будет слаще, когда он вырастет, а перец будет краснее, когда он вырастет ‘так и старец, хоть и стар, да умен’. Фразеологизмы, номинирующие такие свойства личности, как доброта и искренность, строятся на образах сладкой пищи и красивых цветов: 吃蜂蜜戴红花 – 甜美 – букв. есть мед и носить красный цветок – сладкий, приятный ‘веселый, удобный, прекрасный’.

В двух языках также отмечены фразеологизмы, означающие преобладание хороших качеств над плохими: 大醇小疵 – букв. в хорошем вине небольшой привкус ‘в основном положительные качества, а отрицательные лишь частично’, ср. рус. ложка дегтя в бочке меда.

Фразеотематическая группа «умственные способности» в русском языке соотносится с фразеологизмом голова (котелок, мозги) варит (варят), образ которого, как от-

мечают исследователи, создается совокупностью соматической, вещной, пространственной и пищевой метафор; ср. рус. жарг. *каша замерзла в чердаке* ‘о глупом человеке’.

Отсутствие элементарных знаний в русском и китайском языке передается отрицательными конструкциями: 看见麦苗叫韭菜 – 五谷不分 – букв. *видел всходы пшеницы, но назвал их луком – не различать пять основных продовольственных культур* (обычно: рис, просо, ячмень, пшеница, бобы) ‘не разбираться в самых простых вещах’, 不辨麦 – букв. *не отличать пшеницу от бобов* ‘не разбираться в самых простых вещах’.

В русском языке мы выявили одну единицу, сходную по смыслу, однако данный фразеологизм не содержит наименования пищи, ср. *пороху не выдумает*.

В китайской и русской фразеологии отсутствие интеллектуальных способностей связывается с чрезмерным употреблением пищи: 饱食终日, 无所用心 – букв. *если только думать о еде, то ума не будет в голове*, ср. рус. *сытое брюхо к учению глухо*.

Ум, сообразительность в русском языке соотносятся с жирной пищей: *масла нет в голове* ‘о глупом, несообразительном человеке’; *масло в чайнике* ‘об очень умном человеке’. Отсутствие ясности в мыслях, недостаточность ума, знаний передается образом *каши*, который широко представлен во фразеологии и паремиологии: *каша в голове*: 1) о путанице, отсутствии ясности в мыслях; 2) о глуповатом, необразованном человеке’.

Фразеотематическая группа «талант, способности человека» в китайском языке выражена компонентами со значением меры: 守着多大的碗, 吃多大的饭 – букв. *какой объем у рисовой чашки, столько в ней и риса* ‘какие способности у человека, такое и дело’. Значение выдающихся способностей, мастерства передается ФЕ 酱油烧豆腐 – 出色 – букв. *жарить соевый творог с соевой подливой* ‘незаурядный; очень хорошо, отлично’; 巴掌心煎鸡蛋 – 巧手 – букв. *жарить яичницу на ладони* – умелые руки ‘специалист в какой-нибудь области’.

Отсутствие талантов, умений в двух лингвокультурах передается лексемами со значением пустоты:

-рус. *пирог ни с чем* ‘1) о пустом, никчемном человеке; 2) о простоватом человеке’;

-кит. 空心汤圆 – 有名无实 – букв. *полые вареники (обычно из рисовой муки со сладкой или мясной начинкой)* ‘номинальный, одна видимость, мало толку’; ср. чэньюй: 酒囊饭袋 – букв. *винная бочка и мешок для еды* ‘никчемный [бездарный, никудышный] человек, совершенная [ужасная] бездарность, никуда не годный’; 衣架饭囊 – букв. *вешалка для одежды, мешок для еды* ‘пустой человек, который ничего не умеет делать’; 饭囊酒瓮 – букв. *человек, который только умеет есть рис и пить водку*.

Зазнайство, чванливость при отсутствии талантов выражено в китайском фразеологизме: 半瓶子醋 – букв. *полубутылка уксуса* ‘высокомерный человек, у которого нет настоящих способностей’.

Фразеотематическая группа «слава, известность» представлена в китайской фразеологии образом деликатесного блюда, пользующегося популярностью: 炒熟的虾米 – 红人 – букв. *жареные креветки* ‘фаворит, популярный человек’.

Красноречивость человека в китайской лингвокультуре ассоциируется с образом мяса, висящего на носу, а в русской – с устами, смазанными маслом: 鼻子上挂肉 – 油嘴 – букв. *мясо висит на носу*, ср. рус. *мазать уста маслом*.

В русском языке о язвительном, злом, вредном человеке говорят *масло купоросное*. В китайской лингвокультуре язвительность и одновременно доброе сердце человека выражены противопоставлением образов ножа и мягкого продукта (соевого творога): 刀子嘴 豆腐心 – 口恶心善 – букв. *рот похож на нож, а сердце похоже на соевый творог* – *говорит язвительно, а сердце доброе* ‘у кого-либо язвительные слова, а душа и сердце добрые’.

Такие качества, как молчаливость, скрытность в китайском языке выражены образом круто сваренного риса с фасолью, в русском ассоциируются с человеком, набрав-

шим в рот воды: 别做小豆干饭 – 总闷着 – букв. *готовить круто сваренный рис с фасолью – всегда умалчивать* ‘человек не проронит ни звука’, ср. рус. *как воды / каши в рот набрал*.

Фразеотематическая группа «воля» представлена фразеологизмами, отражающими проявление волевых процессов. Учитывая сложность волевой деятельности и многообразие волевых качеств, нашедших отражение во фразеологии, в пределах данной группы можно выявить несколько подгрупп.

Подгруппа «решительность» включает фразеологизмы, в которых семантические компоненты «твердость» – «мягкость» пищи соотносятся с такими качествами человека, как воля, решительность.

В русском языке волевой человек ассоциируется с образом хорошей закваски: *крепкой закваски* ‘кто-либо упорный, выносливый’; вялый и нерешительный человек сравнивается с киселем, ср. *кисельничать* ‘быть вялым, скучным, нерешительным’; диал. *продавать кисель* ‘осторожно, тихо ходить, передвигаться’.

В китайском языке для характеристики бесхарактерного, слабовольного человека используется образ соевого творога: 豆腐身子 – 经不起打 – букв. *соевого творога тело – не выдерживает закалки* ‘не выдержать помехи и трудности’; 豆腐当刀 – 自不量力 – букв. *соевый творог дает отпор – переоценить свои силы* ‘человек сильно переоценивает свои умения’.

В китайской фразеологии в основе единиц, отражающих *решительность, смелость*, лежат фреймы схватки с хищными животными: 虎口里夺食 – букв. *вырвать еду из рта тигра* ‘очень рискованный’.

Фразеотематическая подгруппа «целеустремленность». Модель семантического развития, соотносящая качество пищи и свойства личности, подтверждается единицами, в которых реализуются представления о разложении пищи и слабости характера человека: 男人无刚, 不如粗糠 – букв. *мужчина должен иметь целеустремленный характер, а то будет похож на залежалый рис*.

Характеристика волевого человека выражена в китайском языке в отрицательной конструкции в чэньюй: 不为五斗米折腰 – букв. *не гнуть спину ради пяти доу (мера сыпучих и жидких тел, около 10,35 литра) риса* ‘по отношению к стойким, волевым людям’.

В русском языке отсутствие личностных качеств человека выражено с помощью двойного отрицания: *ни рыба, ни мясо* ‘о человеке, не имеющем индивидуальных, отличительных свойств’, ср. *кит. 不三不四* – букв. *ни три ни четыре* (ни осел, ни лошадь).

Фразеотематическая группа «самостоятельность». В данной группе выделяется подгруппа «волевая пассивность», которая в русском языке соотносится с образом разливной ложки: *быть чем щи наливают* ‘быть безвольным; несамостоятельным’.

В китайской фразеологии отсутствие самостоятельности в поступках человека кодируется образами пресной и постной пищи, а также ассоциируется с образами родителей, обеспечивающих своих детей едой и одеждой: 锅子里炒石灰 – 不越由盐 – букв. *жарить известь в котле – без соли, без масла* ‘человек, который слушается чужого совета’; в чэньюй: 衣食父母 – букв. *родители дадут еду и одежду* ‘несамостоятельный’.

В то же время в китайской наивной картине мира зафиксированы единицы, в которых отсутствие самостоятельности в убеждениях и поступках человека не оценивается отрицательно: 听人劝, 吃饱饭 – букв. *слушайся советов, тогда будешь сыт*.

Как показывает анализ, фразеосемантическая группа фразеологизмов, обозначающая качества, свойства человека, достаточно подробно разработана в рассматриваемых языках. Выявлено 42 русских и 44 китайских единицы.

В данной группе отмечено 5 русских фразеологизмов, близких по смыслу и по способу выражения китайским (рус. *сладкие уста, сахарные уста; медоточивые речи; готов в мед посадить* / кит. *含着冰糖说好话 – 甜言蜜语* – букв. *держат во рту леденец* –

говорить приятные речи ‘говорить медоточивые речи, чтобы вызывать к себе симпатию или обмануть кого-либо’; 吃蜂蜜敬子话 – 甜言蜜语 – букв. *есть мед и говорить приятные речи – медоточивые речи* ‘говорить медоточивые речи, чтобы вызывать к себе симпатию или обманывать кого-либо’; 洞房里悄悄话 – 甜言蜜语 – букв. *разговор шепотом в комнате новобрачных – сладкие слова и медовые речи* ‘говорить слезоточивые речи, чтобы вызывать к себе симпатию или обманывать кого-нибудь’; рус. *молоко на губах не обсохло* / кит. 乳臭未干 – букв. *запах молока ещё не исчез* ‘неопытный человек’.

Выявлено также 7 русских фразеологизмов, близких по смыслу, но не совпадающих по форме выражения с китайскими (1 русский фразеологизм, близкий по смыслу китайскому, не содержит названия пищи): рус. *мало каши ел* / кит. 吃的盐少 – букв. *мало соли ел*; рус. *пирог ни с чем* / кит. 空心汤圆 – 有名无实 – букв. *полые вареники (обычно из рисовой муки со сладкой или мясной начинкой)* ‘номинальный, одна видимость, мало толку’; 酒囊饭袋 – букв. *винная бочка и мешок для еды* ‘никчемный человек, совершенная бездарность, никуда не годный’; 衣架饭囊 – букв. *вешалка для одежды, мешок для еды* ‘пустой человек, который ничего не умеет делать’; рус. *ни рыба, ни мясо* / кит. 不三不四 – букв. *ни три ни четыре* ‘ни осел, ни лошадь’; рус. *ложка дегтя в бочке меда* / кит. 大醇小疵 – букв. *в хорошем вине небольшой привкус* ‘в основном положительные качества, а отрицательные лишь частично’; рус. *на языке медок, а на сердце ледок; с медовых уст иногда яд стекает* / кит. 扁食馅里掺砒霜 – 心里毒 – букв. *смешивать начинку пельменей с мышьяком – ядовитое сердце* ‘человек коварный, лукавый’; рус. *сытое брюхо к учению глухо* / кит. 饱食终日, 无所用心 – букв. *если только думать о еде, то ума не будет в голове*; рус. *мазать уста маслом* / кит. 鼻子上挂肉 – 油嘴 – букв. *мясо висит на носу – мазать уста маслом*; кит. 蜜罐子嘴 秤钩子心 – букв. *рот похож по вкусу на мед, сердце – крюк безмена* (ср. рус. *кривить душой*).

Выводы. Сопоставление ФЕ единиц позволило выявить образные совпадения в русских и китайских фразеологизмах, хотя они не совпадают по форме. Продукты питания, названия блюд, используемые в одном языке для обозначения тех или иных качеств, не зафиксированы в другом, что отражает своеобразие мировидения разными народами явлений действительности, уникальность национальной картины мира, отраженной во фразеологии двух языков.

Литература

1. Арсентьева, Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц: (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языке) / Е. Ф. Арсентьева. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989 – 123 с.
2. Афоризмы старого Китая / сост., пер. с кит. В.В. Малявина. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1991 – 79 с.
3. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике / А. П. Бабушкин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1996 – 104 с.
4. Бао Хун. Национально-культурная специфика фразеологизмов в русском и китайском языках / Бао Хун // Фразеология в контексте культуры : сб. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, Проблем. группа «Общ. фразеология» ; отв. ред. В. Н. Телия. – М., 1999 – С. 305 – 310.
5. Ван Чжицзы. Национально-культурная специфика лексико-семантической группы наименований блюд русской кухни в аспекте обучения РКИ: на материале русского и китайского языков: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ван Чжицзы. – СПб., 2006 – 238 л.
6. Верещагин, Е. М. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров // Словари и лингвострановедение : сб. ст. / под ред. Е. М. Верещагина. – М., 1982 – С. 89 – 98.
7. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1990 – 246 с.
8. Кирсанова, Е. М. Выражение национального самосознания в названиях блюд и продуктов питания: проблемы перевода / Е. М. Кирсанова // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. – 2007. – Вып. 519, ч. 1. – С. 65 – 76.

9. Скорик, Л. Г. О структурно-семантических особенностях фразеологических единиц с компонентом-обозначением продуктов питания / Л. Г. Скорик // Современный французский язык в его динамическом аспекте : межвуз. сб. науч. тр. / редкол.: Г. Г. Соколова (отв. ред.) [и др.]. – М., 1987 – С. 148 – 155.

10. Ян Цянь. Контрастивный анализ русской и китайской языковых картин мира: (посредством фразеологизмов с эмоциональными метафорическими значениями) / Ян Цянь. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2009 – 63 с.

Ma Long

Vitebsk state University named after P. M. Masherov

e-mail: malong7651@163.com

Qualitative phraseological units with “food” components in Russian and Chinese

Key words: comparative semantic analysis, the Russian language, the Chinese language, phraseological units, semantic field “food”.

The article aims to compare qualitative phraseological units with "food" components in the context of anthropocentric paradigm in order to reveal the general and national-specific features of two unrelated languages in phraseological systems, to consider the main types of interlingual coincidences and discrepancies. The results can be reflected in courses on linguocultural studies, special courses for students of Humanities, in the preparation of Russian-Chinese phraseological dictionaries, as well as contribute to the development of intercultural communication between the Republic of Belarus and the people's Republic of China.

УДК 81`44

И. А. Мужейко

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

e-mail: ira_ur@tut.by

Национально-культурные образные основы адъективных устойчивых сравнений русского языка

Ключевые слова: образная основа, эталон, адъективные устойчивые сравнения, лингвокультурология, национально-культурная специфика.

В статье рассматриваются национально-специфические образные основы адъективных устойчивых сравнений русского языка, выявленные в результате сопоставления с белорусскими, чешскими, болгарскими, хорватскими, латышскими, английскими, шведскими; предложена тематическая классификация эталонов (второй части устойчивых сравнений) в зависимости от сферы их приложимости.

Русский язык является международным языком и официальным языком ООН. Его популярность не уменьшается не только благодаря великой русской литературе и искусству, но и в связи с ростом экономики и веса России на международной арене. По некоторым данным, в настоящее время на нем разговаривают 277 млн. человек по всему миру, включая страны бывшего Советского Союза, а в нашей стране он имеет статус государственного наряду с белорусским.

Как и любой другой язык, русский обладает фразеологией – одной из самых специфических и «культуроносных» областей лингвистики. В настоящей публикации мы ставим целью на примере адъективных устойчивых сравнений выявить общие и национально-специфические образные основы русского языка в сопоставлении с белорусскими, чешскими, болгарскими, хорватскими, латышскими, английскими и шведскими. Для достижения поставленной цели были использованы методы сплошной выборки, описательный, сопоставительный.

Любые языки представляют собой сложное единство общих черт и специфических особенностей, причем общих черт больше, иначе бы мы не могли понимать друг друга. Гносеологические корни общих и специфических свойств языков заложены в особенностях формирования мышления и в происхождении и формировании языка.

По мнению Р. А. Юсупова, именно формальные законы мышления, отражающие объективную действительность и имеющие общечеловеческий характер, непосредственная связь главных логических категорий с языковыми обуславливают одинаковые и сходные явления, содержащиеся в разных языках, в том числе и неродственных [6].

Как свидетельствуют многочисленные лингвистические работы по типологическим исследованиям, на всех уровнях совершенно разных языков обнаруживается значительное количество одинаковых и сходных явлений, многие из которых объясняются, с одной стороны, существованием определенного единства в проявлении в разных языках главных логических категорий, с другой, – взаимодействием языков в процессе их контактирования [6].

Нынешний стабильный интерес к изучению фразеологических систем различных языков в значительной степени объясняется появлением новых «стыковых» направлений в лингвистике, а именно – лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и межкультурной коммуникации, основной задачей которых является изучение реалий культуры собеседника, особенностей его менталитета, системы его эстетических и этических ценностей, без чего невозможен диалог культур.

В новой парадигме исследований основными объектами становятся не столько лексико-грамматический состав устойчивого сравнения, сколько взаимоотношения между ним и системой миропонимания, которая включала бы в себя «человеческий фактор». Устойчивые сравнения как отражение диалектики взаимоотношений языка с миром и сознанием человека также нуждаются в лингвокультурологической интерпретации.

Как известно, в процессе своей жизнедеятельности люди сталкиваются не с самим миром, а с репрезентациями этого мира, с когнитивными картинками и моделями, поэтому мир предстает сквозь призму культуры и языка народа, который видит этот мир. Человек осознает себя и свое место в мире прежде всего в культуре, которая формирует и организует мысль языковой личности, обуславливает существование тех или иных категорий. Следовательно, язык не просто отражает реальность, но интерпретирует ее, создавая особую, еще одну реальность, в которой живет человек.

Таким образом, в лингвистике конца XX века стало возможным подтвердить постулат лингвокультурологии, который вытекает из достижений русских и зарубежных ученых: «язык тесным образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [3, 101].

Поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию ее знаков и тем самым служат средством выражения основных ее установок. Именно поэтому язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей.

Самобытность устойчивых сравнений обусловлена прежде всего тем, что они возникают на основе «образного представления о действительности, отображающего исторический и духовный опыт языкового коллектива, связанный с его культурными традициями» [5, 94].

В. Н. Телия утверждает, что «источником культурно-национальной интерпретации является и характерная для данной лингвокультурной общности система образов-эталонов, запечатленных в ходячих устойчивых сравнениях типа *глуп как баран, стройная как березка* и т.п.» [4, 241]. Проследим за ходом мысли В. Н. Телия и убедимся в уникальности АУС, кроющейся в специфичности именно образных основ.

Как известно, фразеологическое значение не заключено в отдельных словах – компонентах устойчивого сравнения – ни в каждом из них, ни в одном из них, ни в их сумме. Оно представляет собой по отношению к компонентам устойчивого сравнения

переносно-образное значение свободного сочетания, и именно поэтому выступает как сила, объединяющая сочетание слов в целостную единицу. Так, буквальное значение сравнения русск. *холодный как лед* – бел. *халодны як лёд* – чешск. *chladný jako led* – болг. *студен като лед* – хорв. *hladan kao led* – лат. *auksts kā ledus* – англ. *as cold as ice* – швед. *kall som is* не означает, что температура тела человека ниже нуля, тем более не отражает его эмоционального состояния и темперамента.

Процесс фразеологизации устойчивого сравнения заключается в преобразовании компаративного значения сочетания в метафорическое, поскольку в структуре устойчивого сравнения степень признака второго элемента (образной основы, эталона) сравнения всегда оказывается объективно значительно выше степени признака, проявляющегося в первом элементе сравнения.

Сближение трудно сопоставимых понятий активизирует психическую деятельность реципиента (читателя и слушателя), создает эмоциональное напряжение, строит образ, делая высказывание экспрессивным. Это актуализирует также эвристическую функцию сравнений: они позволяют глубже и шире познать реалии мира, осмыслить их с самых различных, часто неожиданных сторон [2, 148]. Таким образом, в значении устойчивого сравнения чрезвычайно важна образная основа.

В работах по этой теме – далеко не исчерпанной ни теоретически, ни практически (нет даже словаря эталонных сравнений как жанра) – выделяются типы сравнений, основанные на тематическом принципе – на сопоставлении с животными, растениями, вещами, явлениями природы, описываются основные идеографические сферы их приложимости – физические характеристики человека или предметов, черты характера, психологические состояния и т.п.

Выявление специфики образности одного языка в сопоставлении с другими может быть весьма продуктивным при распределении устойчивых сравнений по тематико-идеографическим группам, связанным с различными сферами внеязыковой действительности.

В настоящей работе предложена тематическая классификация АУС по образным основам (эталонам), так как именно они «на социально-психологическом уровне выступают как проявление нормативных представлений о явлениях природы, общества, о человеке, о их качествах и свойствах» [1, 19]. В итоге были выделены следующие лексико-тематические группы: 1) человек; 2) артефакты; 3) продукты питания; 4) вымышленные существа, абстрактные, философские понятия; 5) растительный мир; 6) животный мир; 7) неживая природа; 8) разное.

Собственно диапазон выделенных групп, имеющих явно сходные образные основы АУС, как представляется, подтверждает значимость антропоцентрической парадигмы языковой системы, согласно которой в центре внимания находится человек, отражающийся в языке, и язык, отражающий человека.

В связи с тем, что основным предметом данного исследования является русский язык, рассмотрим примеры сравнений, в которых образы-эталонны встречаются именно в нем. Например, кто-то или что-то сравнивается с

человеком: маленькая как девочка (рост); стройный как юноша (стать); умный, понятливый как человек (животное); аккуратный как немец (характер);

артефактами: густой, липкий как тесто (вещество); мелкие, блестящие как бусинки (глаза); белый как скатерть (лицо); большой как руль (нос); плотная, твердая как асфальт (земля);

продуктами питания: белый как рафинад (кожа); красный как морковь (нос); толстый(ая), круглый(ая) как пышка (полнота);

вымышленными существами, абстрактными, философскими понятиями: красивый, миловидный как амур (внешность); нарядненький как херувим (внешний вид); кроткий как ангел (характер); злая как мегера (характер);

растительным миром: круглая как арбуз (голова); белые как репа (зубы); тощий как хвощ (полнота); морщинистый, сморщенный, невзрачный как сморчок (внешность); животным миром: курчавый, кудрявый как пудель (волосы); торчащие как у таракана (усы); толстые как у слона (ноги); неживой природой: черные как агат (глаза); белый как глина (кожа); ровные как жемчуг (зубы); высокий, густой как лес (растения); разным: красный как ошпаренный (кожа); вялый как вареный (состояние); жесткий, упругий как резиновый (еда); похожий как вылитый (сходство).

При сопоставлении АУС русского и белорусского, чешского, болгарского, хорватского, латышского, английского и шведского языков были получены данные о количестве уникальных эталонов в исходном языке, приведённые в таблице 1.

Таблица 1 – Процентный состав уникальных эталонов АУС русского языка

Тематическая группа	Уникальные эталоны АУС русского языка
Человек	19,2%
Артефакт	24,4%
Продукты питания	18,2%
Вымышленные существа, абстрактные, философские понятия	35,5%
Растительный мир	12,7%
Животный мир	17,4%
Неживая природа	17,5%
Разное	3,1%

Проведенные наблюдения позволяют прийти к выводу, что в лексических системах других языков, которые были привлечены для сопоставления с АУС русского языка, присутствуют все номинации, входящие в состав русских сравнений. Однако эти номинации не выполняют в привлеченных для сопоставления языках функции образных основ (эталонов) в структуре АУС, и, соответственно, не являются носителями каких-либо культурных смыслов.

В роли эталонов сравнений эти номинации закрепились только в русском языке, причем – что представляется значимым – они вполне доступны пониманию носителей иных лингвокультур.

В подобных случаях выбор второго элемента АУС определяет, как правило, именно образ, запечатленный во фразеологической единице. При этом видится закономерным, что несовпадение именно эталонов обуславливает несовпадение образов, заключающих в себе национально-культурную специфику всего сравнения как языковой единицы.

Литература

1. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию : учебное пособие / В. А. Маслова. – М. : «Наследие», 1997. – 207 с.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
3. Маслова, В. А. Сравнение-стереотип как фрагмент образа мира и его национальная специфика / В. А. Маслова // Языковое сознание и образ мира : сб. науч. тр. / Институт языкознания РАН, МГЛУ; под ред. А. А. Григорьева. – М., 1997. – С. 101 – 102.
4. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и культурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
5. Холманских, И. В. Компаративные фразеологизмы с компонентом-зоонимом в языковой картине мира (на материале русского и болгарского языков) / И. В. Холманских // II Славянские чтения памяти профессора, П. А. Дмитриева и профессора, Г. И. Сафронова : материалы международной научной конференции. – СПб., 2001. – С. 94 – 95.

6. Юсупов, Р. А. Общее и специфическое в лексико-семантической и фразеологической системе русского и татарского языков : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук : 10.02.01; 10.02.06 / Р. А. Юсупов; Казанский гос. пед. ин-т. – М., 1982. – 36 с.

Источники

1. Андрейчина, К. Русско-болгарский фразеологический словарь : 5695 словарных статей / С. Влахов, С. Димитрова, К. Запрянова; под ред. С. Влахова. – Москва – София : Русский язык – Наука и искусство, 1988. – 584 с.
2. Грынблат, М. Я. Выслоўі / М. Я. Грынблат. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – 520 с.
3. Кошелев, А. Българско-руски фразеологичен речник / А. Кошелев, М. Леонидова. – София – М. : Наука и изкуство, Руски език, 1974. – 640 с.
4. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь : около 20 тыс. фразеологизмов / А. В. Кунин. – 4-е изд., перер. и доп. – М. : Рус. яз., 1986. – 944 с.
5. Лебедева, Л. А. Устойчивые сравнения русского языка : тематический словарь: около 1200 заголовочных единиц / Л. А. Лебедева. – Краснодар : КубГУ, 1998. – 270 с.
6. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы : у 2 т. : каля 6 тыс. фразеалагізмаў / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларуская энцыклапедыя, 1993.
7. Ничева, К. Фразеологичен речник на българския език : 9500 фразеологических единиц: Т. I. / К. Ничева, С. Спасова-Михайлова, Кр. Чолакова. – София : БАН, 1974 – 1975. – 779 с.
8. Огольцев, В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимно-антонимический) : около 1500 единиц / В. М. Огольцев. – М. : Русские словари и др., 2001. – 799 с.
9. Русско-латышский фразеологический словарь : содержит около 10000 фразеологизмов : в 2 т. / сост. : А. Бауга, А. Иостоне, Л. Тюрина. – Рига : Лиесма, 1974.
10. Basaj, M. Słownik frazeologiczny czesko-polski : około 5 000 wyrazów / M. Basaj, D. Rytel. – Katowice : Uniwersytet Śląski, 1981. – 346 s.
11. Bonniers svenska ordbok: Modern svensk standardordbok. Nya ord. Frammande ord. Facktermer. Frazer / S. Malmström, I. Györki, P. A. Sjögren; Red. : K. Grenholm. – 7 e, fullest. rev. uppl. – Stockholm : Bonnier, 1998. – 695 s.
12. Caubuliņa, D. Latviešu-krievu frazeoloģiskā vārdnīca = Латышско-русский фразеологический словарь : 10000 frazeoloģismi / D. Caubuliņa, Ņ. Ozoliņa, A. Plēsuma. – Rīga : Liesma, 1965. – 373 lpp.
13. Čermák, F. Frazeologie a idiomatika : Encyklopedický slovník češtiny / F. Čermák. – Praha : Univerzita Karlova, 2002. – 239 s.
14. František Čermák. Slovník české frazeologie a idiomatiky / František Čermák [et al.]. – Prirovnání – Praha : Academia, 1994. – 634 str.
15. Latviešu valodas vārdnīca : 30000 pamatvārdu un to skaidrojumu. – Rīga : Avots, 1998. – 883 lpp.
16. Latviešu-krievu vārdnīca : 2 sēj. 2. Sēj. N-Ž / sast. autoru kolekt. – Rīgā : Avots, 1981. – 755 lpp.
17. Latviešu-krievu vārdnīca : 2 sēj. 1. Sēj. A-M / sast. autoru kolekt. – Rīgā : Liesma, 1979. – 699 lpp.
18. Longman Dictionary of English Idioms. – Longman, 1979. – 387 p.
19. Matešič, J. Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika / J. Matešič. – Zagreb, 1982. – 807 str.
20. Menac, A. Hrvatski frazeološki rječnik : 2258 fr. / A. Menac, Ž. Fink-Arsovski, R. Venturin. – Zagreb : Naklada Ljevak, 2003. – 414 s.
21. Raškevičs, J. Angļu-latviešu-krievu frazeoloģiskā vārdnīca : ap 6500 frazeologismu / J. Raškevičs [u.c.]. – Rīga : Liesma, 1977. – 717 lpp.
22. Richard, A. Spears. American Idioms Dictionary : 8 000 items : Special Edition. – Lincolnwood : National Textbook Company, 1991. – 464 p.
23. Svensk handordbok. Konstruktioner och fraseologi / Under redaktion av Ture Johannisson och, K. G. Ljunggren. – Stokholm, 1970. – 891s.

I. A. Muzheiko

Vitebsk State University named after P. M. Masharov

e-mail: ira_ur@tut.by

National and cultural figurative bases of Russian similes

Key words: figurative base, model, adjective similes, linguistic culturology, national and cultural specificity.

The article deals with the national and cultural specificity of figurative bases of Russian similes identified by comparison with Belorussian, Czech, Bulgarian, Croatian, Latvian, English and Swedish ones; thematic model classification is proposed depending on the sphere of the similes usage.

**Влияние языковой личности переводчика
на выбор переводческой стратегии и переводческих трансформаций
(на материале антологии эссе J. Clarkson «The World According to Clarkson»)**

Ключевые слова: трансформация, языковая личность, перевод, переводчик, лингвистика, стратегия.

В данной статье рассматриваются основные аспекты языковой личности переводчика с точки зрения их влияния на выбор переводчиком тех или иных приёмов перевода. С означенных позиций проведён сравнительный анализ оригинального произведения Джереми Кларксона «The World According to Clarkson» и перевода данного произведения «Мир по Кларксону» авторства И. В. Мальцева. Выявлены основные переводческие трансформации, к которым прибег переводчик в ходе работы с текстом оригинала; рассмотрены варианты переводческих стратегий, а также основные различия между исходным языком и переводящим языком, негативно сказывающиеся на целостности и точности перевода.

В современном переводоведении довольно широко обсуждаются вопросы, связанные с изучением статуса, роли, функции и влияния личности переводчика на качество, процесс и конечный результат перевода. Этому аспекту уделяют внимание в своих научных трудах многие исследователи. Нами, в частности, был проведён анализ работ таких учёных, как А. Н. Плехов, Ю. Н. Караулов, А.Б. Бушев, Д. Робинсон, В. И. Карасик, Л. В. Кушнина, А. В. Федоров, Л. К. Латышев и др.; в основу же данной публикации легли идеи исследований А. Н. Плехова, Л. К. Латышева и А. В. Федорова.

Интерес к изучению особенностей языковой личности переводчика (далее – ЯЛП) как вторичного языкового образования в личностной структуре одного индивида в современном переводоведении значительно вырос. Согласно А. Н. Плехову, ЯЛП это – «коммуникативно-активный субъект, способный в той или иной мере познавать, описывать, оценивать, преобразовывать окружающую действительность и участвовать в общении с другими людьми средствами иностранного языка в иноязычно-речевой деятельности» [2].

Исследование ЯЛП потенциально позволяет получить ответы на многие вопросы: каковы его личностные знания, каков индивидуальный лексикон, как в русской языковой личности переводчика взаимодействуют языки, культуры, концепты, каким образом понимание связано с лингвокультурологическими познаниями, каковы представления переводчика о стандартах жанров и стилей.

Исследование подобного трансформаций ведётся в различных направлениях: лексикологическом, словообразовательном, стилистическом, психолингвистическом, социолингвистическом и др. Поскольку при работе с текстом переводчик непрерывно сталкивается с трансформациями, нельзя говорить об исчерпывающем исследовании какого-либо из аспектов их изучения. Невзирая на традиционность этой темы, она характеризуется несомненной научной перспективностью.

В связи с тем, что разработанность ЯЛП в современной науке не является достаточной, перед нами возникает проблема выбора наиболее подходящего метода исследования. Так как многие учёные сходятся во мнении о том, что понятие «языковая личность» тесно связано с понятием «ЯЛП», первоначально мы намеревались взять за основу трёхуровне-

вую модель языковой личности Ю. Н. Караулова, но, учитывая ряд особенностей, данному феномену, мы прибегли к несколько другому подходу, в русле которого выработанный нами алгоритм исследования объединяет в себе несколько методик.

Рассматривая перевод как процесс, стоит отметить, что в ходе данного процесса переводчик может столкнуться со следующими проблемами:

- 1) проблема, связанная со спецификой исходного текста (с учетом особенностей индивидуального стиля и выразительных средств языка);
- 2) прагматические проблемы перевода, возникающие на основе контраста экстра-текстовых факторов языков оригинала и перевода;
- 3) культурно-специфические проблемы перевода;
- 4) контрастивно-лингвистические проблемы, связанные с особенностями структуры выходного и целевого текстов.

Как известно, в подавляющем большинстве случаев переводчик выполняет лишь функцию ретранслятора, преобразователя информации, изложенной автором оригинала. Переводчика, в отличие от автора текста, нельзя назвать до конца свободным в выражении своих мыслей; можно даже утверждать, что переводчик находится в своеобразном подчинении у автора текста оригинала. Так как текст, созданный переводчиком, является вторичным по отношению к тексту автора оригинала, то основной отличительной особенностью его языковой личности можно назвать её «вторичность» по отношению к языковой личности автора текста оригинала. Стоит отметить, что вышеупомянутый термин «вторичность» относится к личности переводчика исключительно в рамках рассмотрения его языковой личности через призму изучения переведённого им текста и никоим образом не несёт в себе эмоционально-оценочный смысл, лишь указывая на специфику работы переводчика. Многие выдающиеся переводчики отмечали умение отойти на второй план и до определённой степени самоустраниться в процессе перевода как одну из фундаментальных составляющих переводческого мастерства.

Таким образом, можно заключить, что ЯЛП вторична по отношению к главной, которая базируется на системе родного языка. Текст, произведённый переводчиком, имеет чёткую направленность и весьма ограничен замыслом автора оригинала, подобно текстам (зачастую устным), воспроизводимым другими исполнителями социальных ролей, как то: военнослужащими, преподавателями, госслужащими, политиками и т. д. Однако, вместе с тем не представляется возможным полностью исключить фактор личности переводчика как фактор, влияющий на выбор им тех или иных способов перевода, а также неизбежно возникающих в процессе перевода трансформаций.

Исходя из этого под термином «ЯЛП» можно подразумевать личность переводчика как некую модель, причём рассматриваемую как на уровне реально существующего индивида, так и на уровне абстрагированного, до определённой степени нейтрального исполнителя социальной роли, которую мы могли бы частично реконструировать, беря за основу созданный автором перевода текст – в данном случае текст перевода оригинального англоязычного произведения. Текст произведения, используемый в качестве материала для исследования влияния языковой личности на особенности переводческих трансформаций, не может быть проанализирован в том же разрезе, что и при изучении языковой личности реального индивида либо персонажа произведения, так как исследуемый текст является вторичным, и, соответственно, нельзя утверждать что такие составляющие текста, как структура или смысловые компоненты и различные номинации, в ста процентах случаев произведены непосредственно ЯЛП.

Различия между картиной мира автора и картиной мира переводчика, как правило, определяются двумя факторами: 1) различием культур носителей языка оригинала и языка перевода; 2) уровнем знакомства читателей с литературной традицией культуры, с языка носителя которой осуществляется перевод, – из чего следует, что если культу-

ры представителей исходящего и переводящего языков не являются в значительной степени близкими, или же уровень репрезентации литературных произведений авторов, представляющих исходящий язык в культурной среде потребителей перевода, недостаточен, то различия между картиной мира, выраженной в тексте оригинала, и картиной мира, изображённой в тексте перевода, могут быть весьма значительными, что, безусловно, вынудит переводчика прибегнуть к употреблению многочисленных переводческих трансформаций.

Работая с текстом, изобилующим разнообразными реалиями, переводчик сталкивается с затруднённой подбором устоявшихся переводческих соответствий и эквивалентов, а также с невозможностью механической передачи понятий и вынужден творчески подходить к воссозданию таких элементов в ином лингвокультурном пространстве.

Как правило, у переводчика есть два основных пути, по которым он может следовать в процессе перевода.

1. Сохранить особенности англоязычной культуры и постараться максимально точно и интересно передать их в переводном тексте – в данном случае переводчик сохраняет оригинальную культурологическую составляющую, минимально адаптируя переводной текст, передавая при этом смысл текста оригинала в доступной для читателей форме.

2. Трансформировать текст так, чтобы он стал близок культуре того языка, на который осуществляется перевод. Такое произведение будет лишено оригинальных культурологических особенностей, однако это компенсируется тем, что между автором и читателем не возникнет недопонимания.

Первый вариант ориентирован на читателей, хотя бы приблизительно знакомых с культурой той страны или народа, представителем которых является автор, или интересующихся ею; именно такой перевод им будет интереснее и приятнее читать. Второй вариант больше подходит для читателей, которым более важна максимальная доступность информации о ситуации, описываемой автором. Такой подход позволит читателю избежать затруднений, связанных с пониманием сути текста. К примеру, мы наблюдаем, что во многих переводах иноязычных произведений переводчиком сохраняются такие обращения, как: «сэр», «мисс», «мэм», «мистер», «герр», «фрау», «мадам», «мсье» и прочие, а в других переводчик прибегает к использованию русских эквивалентов «господин», «госпожа», «сударь», «сударыня» и прочих.

Оба способа – правильные, и выбор того или иного из них, как правило, определяется прагматической задачей, поставленной переводчику заранее. Оба вида переводных текстов могут быть потенциально полезны при использовании их в процессе преподавания таких дисциплин, как: «Теория и практика перевода», «Практический курс устной и письменной речи», «Актуальные проблемы перевода», «Лингвострановедение» и подобных им.

Принято считать, что для современной литературы больше подходит первый путь, так как в большинстве своём переводчики стремятся к максимальному сходству исходного и переводного текстов, при том условии, что должно сохраняться равное воздействие данных текстов на его потенциальных читателей. По большей части именно это условие становится причиной изменений единиц текста, поскольку исходный и переводящий языки обладают различным набором языковых средств, а также потому, что и сами тексты оригинала и перевода рассчитаны на погружение в разную культурную и этническую среду.

Основываясь на высказывании А. В. Федорова о том, что «всякое истолкование подлинника, верное или неверное, и отношение к нему со стороны переводчика, положительное или отрицательное, имеет результатом – в ходе перевода – отбор речевых средств из состава ПЯ» [3], можно прийти к выводу о том, что информацию о ЯЛП предоставляет нам непосредственно факт выбора переводчиком средств языка для передачи информации.

Единицы текста, которые обусловлены замыслом, вкладываемым автором в произведение, а также его языковой личностью, не предоставляют необходимой информации о ЯЛП, поскольку они не подразумевают выбор тех или иных речевых средств непосредственно переводчиком. Ведь, как уже было упомянуто выше, переводчик старается сохранить замысел и отражённую в нём языковую личность автора неизменными.

Для данного исследования больше подойдут следующие предпосылки: индивидуальность субъекта перевода, ситуация перевода и законы языка, на который осуществляется перевод. В подобных случаях перед нами возникает проблема вычленения необходимых единиц текста от тех, что не представляют ценности в рамках исследования ЯЛП. В данном случае целесообразно будет особое внимание уделить *переводческим трансформациям*, неизбежно возникающим в процессе работы над переводом. Возникновение их может быть вызвано различными факторами. Так, например, к некоторым трансформациям переводчик вынужден прибегать ввиду того, что от него этого требует жанр переводимого им устного или письменного текста. Например, к устному синхронному переводу будут выдвигаться куда более высокие требования, чем к последовательному письменному или к пересказу.

Переводчик прибегает к различного рода трансформациям для того, чтобы компенсировать различия между языковыми системами исходящего (ИЯ) и переводящего языка (ПЯ). Этими различиями ИЯ и ПЯ, согласно терминологии Латышева, являются:

- 1) несовпадения языковых норм;
- 2) различия в системах языков;
- 3) несовпадения речевых норм (узуса) носителей языков.

Приведём примеры из текста оригинального произведения *The World According to Clarkson. For Crying Out Loud!* и переводного текста «*Мир по Кларксону*», выполненного Игорем Мальцевым:

1) ... *Prescott, our deputy prime minister, turned up at the scene and gave the distinct impression...*[5, 12];

... *наш зам премьера Прескотт ездил на место происшествия и с умным лицом потом вещал...*[1, 1].

В данном случае изменение исходной формулировки «*gave the distinct impression*» обосновано на различии языковых норм ИЯ и ПЯ, так как выражение «произвёл чёткое впечатление» звучало бы совершенно неестественно для русского языка.

2) – *Men are lost cause, and we're proud of it* [5, 15];

– *Мужчины безнадежны, и я этим горжусь* [1, 4].

В связи с тем, что зачастую в английском языке слова, состоящие из двух слогов и более, относятся к специализированным терминам, буквальный перевод приведённого выше отрывка текста не дал бы читателю исчерпывающей информации о контексте.

Куда больший интерес представляют трансформации, к которым переводчик прибег не ввиду различий лексико-грамматических традиций выражения значения в ИЯ и ПЯ. Такого рода трансформации, как правило, обусловлены неравенством запаса экстралингвистических знаний потенциальных реципиентов переводного текста, и переводчика. Зачастую это связано с обилием идиоматических и сленговых выражений, окказионализмов, игрой слов и реалий, описанных в оригинальном тексте, не адаптированном для читателей, не относящихся к культуре, народу или месту проживания автора. Так, к примеру, «*Rotherham Advertiser*» – название одного из районных новостных печатных и интернет-изданий, не известное большинству наших читателей. В связи с этим переводчик был вынужден прибегнуть к использованию функционального аналога:

– *Now don't worry, this isn't going to be a column about how I don't understand computers, and how I wish I were back on the Rotherham Advertiser feeding bits of bog roll into a sit-up-and-beg Remington* [5, 17];

– Ладно, не беспокойтесь, я не собираюсь тут писать про то, что ни черта не понимаю в компьютерах и хотел бы вернуться в районную газету в то время, когда мы тюкали по клавишам раздолбанного «реммингтона» [1, 5].

Помимо указанных выше факторов, причиной возникновения переводческих трансформаций могут служить различные коммуникативные намерения автора оригинального произведения и автора перевода. Так, Игорь Мальцев, заведомо создавая перевод для читателей, не достаточно хорошо знакомых с культурой, бытом и литературной традицией современной Великобритании, обильно использует такие переводческие приёмы, как: *замена, компенсация, генерализация* или же, наоборот, *конкретизация значения слов и выражений, опущение, либо же лексическое добавление, перестановки, смысловое развитие, целостное преобразование, антонимический перевод.*

Подводя итог, можно заключить, что исследование переводческих трансформаций является чрезвычайно важным как для осмысления переводческого процесса, так и для изучения иностранных языков в принципе: при переводе с одного языка на другой переводчику практически неизбежно придётся столкнуться хотя бы с одной из их разновидностей.

Необходимо также принимать во внимание, что переводческие трансформации всегда создаются по существующим в лингвистике образовательным моделям. Они зависят от контекста, экспрессивности, ненормативности оборотов, присутствующих в тексте художественного произведения, и других факторов, среди которых одним из наиболее существенных является ЯЛП. Многие учёные-лингвисты предлагают способы их определения обозначенных явлений, их систематизации и классификации, но они до сих пор не пришли к единому мнению касательно однозначного решения данной проблемы.

Именно по причине расхождения взглядов учёных-лингвистов на данном этапе невозможно представить единую классификацию переводческих трансформаций, с которой согласились бы все исследователи.

Однако дальнейшее изучение этого явления необходимо, причём не только потому, что переводческие трансформации являют собой одну из основ переводоведения, но и по причине того, что результаты их изучения могут оказаться очень полезными в первую очередь для писателей. Для авторов, которые создают разного рода произведения, данная информация потенциально может представлять огромный интерес, помогая им открывать новые грани изображаемого мира. Столь же полезной данная информация может стать и для тех, кто помогает писателям донести их мысли до людей за рубежом. Помимо этого углублённое изучение переводческих трансформаций может привести к открытию новых переводческих эквивалентов, а также способствовать установлению новых связей между лексемами различных языков, открытию новых способов и приёмов перевода.

Литература

1. Мальцев, И. В. «Мир по Кларксону» [Электронный ресурс] // LoveReads.me – Режим доступа : <http://lovereads.me/read/23944/1>. – Дата доступа 31.10.2018.
2. Плехов, А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Н. Плехов. – Нижний Новгород, 2007. – 23 с.
3. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для ин-тов и фак. иностр. яз. Учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. / А. В. Федоров. – М. : Высшая школа, 1983. – 303 с.
4. Clarkson, J. For Crying Out Loud! World According To Clarkson / J. Clarkson. – Volume 3. – London : Penguin Books, 2008. – 288 pp.
5. Clarkson J. For Crying Out Loud! World According To Clarkson / J. Clarkson. – Volume 1. – London : Penguin Books, 2005. – 429 pp.

I. V. Skokov

Lugansk State Academy of Culture and Arts named after M. Matusovskiy
e-mail: 1ststalker@ukr.net

**Influence of Translator's Personality on the Choice
of Translation Strategy and Transformations
(Based on «The World according to Clarkson» by Jeremy Clarkson)**

Key words: transformation, language personality, translation, translator, linguistics, strategy.

This article examines the main aspects of the linguistic personality of the translator, as well from the point of view of their influence on the choice of the translator of various methods of translation. From these positions a comparative analysis of the original work «The World According to Clarkson» by Jeremy Clarkson and the translation of this work «Мир по Кларксона» for the authorship of I. V. Maltsev was made. The basic translation transformations, which the translator resorted to while working with the original text are identified; the variants of translation strategies are considered, as well as the main differences between the source language and the translating language, that affect the integrity and accuracy of the translation negatively.

УДК 811.112.2'243:811.16

С. М. Степаненко

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: stepanenkosnezhana@mail.ru

Славянские заимствования в немецком языке

Ключевые слова: языковые контакты, заимствование, славянизмы, классификация заимствований, семантическая трансформация.

В статье раскрываются некоторые особенности процесса исторического взаимодействия немецкого и славянских языков, устанавливаются и анализируются основные разновидности процесса заимствования немецким языком лексических единиц славянского происхождения, характеризуется их место в лексической системе современного немецкого языка.

В процессе исторического развития языка, так же, как и общности, коллективы людей и целые нации, постоянно вступали и продолжают вступать в определенные контакты между собой. В современной лингвистике изучению *языковых контактов* уделяется особое внимание, так как *они* являются основным средством пополнения словарного состава любого языка.

Под *языковыми контактами* в изданном в 2013 году «Словаре терминов межкультурной коммуникации» понимается «взаимодействие двух или более языков, или вариантов языков, при котором один языковой коллектив владеет и пользуется двумя разными языками» [1, 184].

Одной из разновидностей *языковых контактов*, а также важнейшим источником обогащения словарного состава немецкого языка, как и большинства других, являются *заимствования слов* из других языков.

Заимствование представляет собой «элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция), перенесенный из одного языка в другой в результате *языковых контактов*, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой» [5, 158].

Цель данного исследования заключается в анализе разновидностей процесса заимствования славянских лексических единиц немецким языком.

Актуальность исследования обусловлена существенно появившимся в последнее время интересом к процессу языкового взаимодействия, к его отдельным составляющим.

Материалом для исследования послужили лексические единицы (имена существительные) славянского происхождения, извлеченные методом сплошной выборки из словаря Duden – Das Fremdwörterbuch [6] и Интернет-ресурса www.wissen.de [7].

В ходе исследования использовались следующие *методы*: аналитический, сравнительно-сопоставительный, поисковый метод при работе со словарями.

Словарный состав непосредственно связан со всеми областями жизнедеятельности человека. Он находится в состоянии постоянного развития, непрерывно регистрируя все изменения, происходящие в жизни данного общества. Именно это свойство словарного состава делает его важнейшим историческим источником, сохраняющим свидетельства о давно минувших временах. Тесная связь истории языка с историей народа, столь наглядно отражающаяся в словарном составе, уже с давних пор привлекала к себе внимание лингвистов.

Влияние внешнего мира на формирование и развитие лексики теоретически безгранично. По мере расширения социального опыта и прогресса человеческого познания происходит углубление «научной картины» или «научного образа» мира, т. е. объективного отражения мира не только в интуитивных представлениях, но и в научной теории. В конечном счете картина мира находит определенное отражение в лексике, которое носит название «языкового картирования мира» [3, 54].

Экстралингвистическое влияние, т. е. влияние внешнего мира на формирование и развитие лексики, представляет собой по сути дела «равнодействующую» многих сил. Нерасчлененную совокупность этих сил, к числу которых относится не только окружающий человека мир материальных вещей и общественных отношений, но и биологические, психологические и прочие характеристики самого человека, можно назвать «экстралингвистической сферой».

Лексические заимствования особое значение имеют для любого языка, так как именно они являются словарными единицами, свидетельствующими об имевших место исторических связях его носителей с каким-либо другим народом или народами, в том числе и в глубокой древности, от которой до нас не дошло письменных преданий.

Изучение древних *лексических заимствований* в большинстве случаев помогает составить конкретное представление о быте, культуре и производстве какого-либо народа в древние периоды его истории. Следует, однако, отметить, что такое конкретное представление можно получить лишь при анализе значительного количества заимствований (одиночные заимствования, как правило, бывают в данном случае не показательными) [2, 143].

Слова, заимствованные из славянских языков, – *славянизмы* – в противоположность другим заимствованиям, например, английского или французского происхождения, составляют собой в немецком языке немногочисленную группу заимствований. *Славянизмами* обозначают заимствования из следующих европейских языков: польского, чешского, русского, словацкого, словенского, украинского, сербохорватского, нижнелужицкого и верхнелужицкого. В исследовательской литературе наряду с термином «славянизмы» используется ряд понятий, характеризующих процесс заимствования из определенного славянского языка, например, *полонизмы* (из польского), *русизмы* (из русского), *украинизмы* (из украинского) и т. д.

По мнению Г. Билфелдта, в немецком языке существует около 3000 *лексических единиц славянского происхождения*: в том числе стандартные, устаревшие, местные и экзотические наименования [8].

Диатопический вариант славянского происхождения восходит к большинству областей распространения немецкого языка, например, Поммерн, Шлезен, Тюрингия, Мекленбург, Нижняя Саксония. Лексика славянского происхождения находит свое отражение также в австрийском варианте немецкого языка. Множество *заимствований* славянского происхождения в данном варианте немецкого языка, прежде всего, объясняется межкультурным характером императорской и королевской монархии. Наряду с немецким и венгерским господствовали в разговорной речи и некоторые славянские языки: польский, сербохорватский, словенский, чешский и украинский [8, 8].

В историческом процессе *заимствования* немецким языком славянских слов можно выделить несколько периодов, как правило, связанных с определёнными сферами жизнедеятельности человека.

Так, довольно значительно число заимствований из славянских языков пополнило немецкий язык в XII – XIV вв.: *Dolmetscher* (толмач), *Zeisig* (чиж), *Quark* – от польского *tvarog*, верхнесербск. *tvaroh*, русского *творог*, *Grenze* – свн. *grenize* – польск. *granica*, сербск. *hranica*, чешск. *hranice*, рус. *Граница*, *Gurke* – польск. *ogorek*, чешск. *okurka*, рус. *огурец*.

Стоит также отметить, что некоторые процессы взаимодействия немецкого и славянских языков являются прямыми и опосредованными, т. е. протекающими через *язык-посредник*, а именно «язык, выполняющий функцию межкультурного, межнационального или межэтнического общения» [1, 493].

Благодаря взаимодействию немецкого языка со славянскими языками в него, приобретая статус общеупотребительных, в качестве общеизвестных вышли такие слова, как *Dudelsack* (волынка), *Polka* (полька), пришедшие через такой язык-посредник, как венгерский; или *Grippe* (грипп), пришедшее в 70-х годах XVIII века через голландский и французский из русского («хрип», «хрипота») и т. д.

Среди слов, заимствованных немецким языком из русского, следующие *Droschke* (дрожки), *Knute* (кнут), *Pogrom* (погром), *Steppe* (степь), *Taiga* (тайга), *Trojka* (тройка), *Tundra* (тундра), *Ukas* (указ). После 1917 года к ним добавились и некоторые политические термины советской системы – такие, например, как *Bolschewik* (большевик) и *Kolchose* (колхоз) [1, 74 – 75].

Данные и иные примеры отражают тот факт, что процесс контактирования немецкого и славянских языков является довольно длительным: пополнение немецкого лексического состава славянизмами происходило на протяжении XII – XVIII вв.

Для анализа основных разновидностей процесса заимствования немецким языком лексических единиц славянского происхождения определим *тип* и *вид* данного процесса на примере 10 лексических единиц.

Согласно точке зрения М. Д. Степановой и И. И. Чернышевой, лексические заимствования могут быть двух *видов* [4]:

1. *Формальное, простое или прямое заимствование.* Данный вид имеет место в тех случаях, когда иноязычные слова заимствуются в той языковой оболочке, в которой они существуют в их родном языке. Языковая оболочка заимствованного слова может в дальнейшем ассимилироваться применительно к звуковому строю национального языка.

2. *Осложненное заимствование.* Данный вид лексических заимствований состоит в том, что заимствуемое слово переводится на соответствующий язык.

На основе этого выделяется три классических *типа* заимствования: *калькирование*, которое представляет собой поморфемный перевод слова языка-источника, *транслитерация* – буквы заимствованного слова заменяются буквами родного языка, и *транскрипция* представляет собой заимствование фонетической или звуковой оболочки слова.

При определении *вида* и *типа* анализируемых заимствований мы будем опираться на концепцию названных исследователей.

Отобранные нами для анализа заимствования – славянизмы немецкого языка принадлежат к следующим видам и типам:

1. *Aktivist*, m – русск. – активист (целеустремленный деятель какого-н. коллектива): вид – простое или прямое; тип – транслитерация.
2. *Arrende*, f – русск. – аренда (договор аренды в Древней Руси): вид – простое или прямое; тип – транскрипция.
3. *Arschin*, m – русск. – аршин (старорусская мера длины, равная 0,71 м): вид – простое или прямое; тип – транслитерация.
4. *Balalaika*, f – русск. – балалайка (музыкальный инструмент): вид – простое или прямое; тип – транслитерация.
5. *Borschtsch*, m – русск. – борщ (суп со свёклой и другими овощами): вид – простое или прямое; тип – транслитерация.
6. *Isba*, f – русск. – изба (русское обозначение для деревянного дома): вид – простое или прямое; тип – транслитерация.
7. *Oblast*, f – русск. – область (административно-территориальная единица в союзных республиках СССР): вид – простое или прямое; тип – транслитерация.
8. *Pelmeni*, Plural – русск. – пельмени (блюдо русской кухни): вид – простое или прямое; тип – транслитерация.
9. *Rubel*, m – русск. – рубль (денежная единица в России): вид – простое или прямое; тип – транскрипция.
10. *Ucha*, f – русск. – уха (русский рыбный суп): вид – простое или прямое; тип – транслитерация.

Таким образом, анализ группы из 10 заимствованных единиц немецкого языка, отобранных методом сплошной выборки, позволяет сделать вывод о том, что преобладающим видом заимствования славянизмов для немецкого языка является простое или прямое заимствование (10 слов из 10), а преобладающим типом – транслитерация (8 слов из 10).

Немаловажно отметить и то, что основная группа слов славянского происхождения была заимствована немецкими диалектами в определённую эпоху – эпоху Средневековья (XII – XVI вв.), и в уже результате длительного функционирования значительно ассимилировалась в системе «чужого» языка фонетически и грамматически, например, нем. *die Arrende* от рус. *аренда*. Это, в свою очередь, привело к тому, что в современный период заимствованные славянизмы в значительной степени не воспринимаются в немецком языке как иноязычная лексика.

Литература

1. Жукова, И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович; под ред. М. Г. Лебедько и, З. Г. Прошиной. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2013. – 632 с.
2. Москальская, О. И. История немецкого языка: Учеб. пособие для студ. педаг. фак. и ин-тов иностр. яз-в / О. И. Москальская. – Ленинград, 1959. – 391 с.
3. Розен, Е. В. Немецкая лексика: история и современность / Е. В. Розен. – М. : Высш. школа, 1991. – 96 с.
4. Степанова, М. Д. Лексикология современного немецкого языка / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – М. : Высшая школа, 1962. – 314 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
6. Duden – Das Fremdwörterbuch. 10. Auflage. – Mannheim, Zürich: Dudenverlag. 2010. – 1104 s.
7. Suche im Großen Lexikon A-Z [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart: <http://www.wissen.de/search>. – Zugriffsdatum: 06.01.2018.
8. Wiesinger, P. Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte / P. Wiesinger. – Wien, 2006. – 395 s.

S. M. Stepanenko

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: stepanekosnezhana@mail.ru

Slavic borrowings in the German language

Key words: language contacts, borrowing, Slavisms, classification of borrowings, semantic transformation.

The features of the historical interaction of German and Slavic languages are revealed in the article; the main varieties of the borrowing process of lexical units of Slavic origin are examined and analyzed; their place in the lexical system of the modern German language is characterized.

УДК [811.111+811.161.1]’271-115

М. А. Тарасевич

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: mariya.tarasevich.1996@mail.ru

Особенности русской и англоязычной официальной коммуникации

Ключевые слова: деловая коммуникация, документ, особенности, официально-деловой стиль, структура.

В статье рассматриваются лексические, синтаксические и стилистические особенности составления официальных текстов на английском языке. Интерес к данной теме обусловлен развитием международного сотрудничества, и в связи с этим возрастающей ролью английского языка, как общепринятого для интернационального общения.

В английском и русском литературном языке данный стиль называется стилем деловой речи (И. Р. Гальперин), официальным стилем (И. В. Арнольд), деловым стилем (С. И. Виноградов) или стилем деловых документов (official style). Деловой стиль обуславливает официальное взаимодействие между людьми, такое как общение государственных органов с населением, связь между различными компаниями и предприятиями, контакт человека с разнообразными организациями [4, 73].

Для осуществления деловой коммуникации необходимо овладеть как языком, так и информацией об иностранной культуре на высоком уровне, так как тексты должны соответствовать нормативному, коммуникативному, эстетическому и этическому аспектам общения. При составлении деловых текстов необходимо также знать особенности деловой переписки, правила использования стандартизованных клише и речевых оборотов, а также иметь представление об особенностях их использования в разных странах, и, кроме того, иметь навыки делового этикета.

В официально-деловом стиле чаще всего используется письменная речь. Язык таких документов имеет свою специфику, связанную с его принадлежностью к одной из подсистем языка, называемых функциональными стилями, которые связаны с теми или иными сферами деятельности человека и отличаются от общенациональной нормы и друг от друга своеобразием используемой лексики, строением синтаксических конструкций, а также оценочными и экспрессивными свойствами языковых средств.

При обучении деловой коммуникации следует учитывать следующие особенности текстов данного стиля:

1) точность и лаконичность текста (употребление специальной терминологии, которая, как правило, не допускает различных вариантов толкования текста);

2) неличный характер высказываний (отсутствие, в большинстве случаев, формы глаголов, а также местоимений первого и второго лица. Формы третьего лица, чаще всего, используются в неопределенно-личном значении. Для данного стиля характерно также использование собирательных существительных);

3) императивность (т. е. предписывающий характер документов);

4) официальность (т. е. строгость изложения: слова употребляются обычно в своих прямых значениях, образность и тропы, как правило, отсутствуют);

5) четкая последовательность в изложении материала (т. е. соблюдение фиксированного построения текста);

6) соответствие языковым стандартам (т. е. составление текстов согласно лексическим, синтаксическим, грамматическим и морфологическим нормам языка).

Для осуществления успешной коммуникации на английском языке следует принимать во внимание характерные черты русской и англоязычной деловой коммуникации. Среди основных различий можно выделить особенности этикета. В официальном общении этикет реализуется в речевых формулах обращений, приветствий, прощаний, извинений, согласия или несогласия. Знание этих формул в зависимости от ситуации играет важную роль, так как они имеют национальную специфику. Стоит отметить, что особенности делового общения обуславливаются чертами национального характера, присущими тому или иному народу.

Например, для русского делового языка характерно обращение на Вы, которое противопоставляется неформальному ты-общению. В то время как в английском языке это различие незаметно. При официальном общении на русском языке следует обращаться по имени и отчеству, а в английском языке только по имени, или по фамилии и титулу.

При исследовании особенностей деловой коммуникации следует отметить, что официально-деловой, как и другие функциональные стили, может подразделяться на, так называемые, подстили:

1) дипломатические тексты, к которым относятся соглашения, конвенции, положения, декларации, протоколы, меморандумы, акты, поправки и многие другие;

2) бизнес-документы (деловые документы), которые включают в себя многочисленные контракты, договоры, соглашения и т. д.;

3) юридические документы, среди которых выделяют различные нормативные документы, акты, ценные бумаги и прочие;

4) военные тексты, в которые входят приказ, приказание (распоряжение), директива, указание, предписание, отношение, рапорт, донесение, отчет, акт, справка и др. [3, 9].

Для составления официальных текстов важно знание языковых (лексических, морфологических, синтаксических) особенностей официально-делового стиля в языке, поскольку именно данные особенности будут сигнализировать о принадлежности текста перевода к официально-деловому стилю.

Язык и стиль деловой документации также во многом сходны в разных лингвокультурах. В частности, в связи с тем, что автором документа, как правило, выступает коллективный субъект (даже в тех документах, которые подписываются одним лицом), субъект действия в документах, в основном представлен собирательными существительными (дирекция, организация, фирма и т. п.). Тем не менее, неличный характер официально-деловой речи более характерен для русскоязычной документации, например, в западных документах нередко реализуется индивидуально-личностная направленность документации.

Изучая письменную англоязычную деловую коммуникацию, следует обратить внимание на сходство с официальными текстами русского языка. Так, можно выделить следующие лексические особенности, характерные для русского и английского делового общения:

1. Применение специальной терминологии. Данные слова имеют строго фиксированное значение, характерное для того или иного вида текста, и в связи с этим обеспечивают однозначность понимания текста. Например: *to ratify* – ратифицировать, утверждать, *a convention* – конвенция, *an ambassador* – посол и т. д.

2. Отличительной чертой делового документа является составление текстов на основе уже готовых образцов с использованием клишированных выражений. Речевое клише – это готовая устойчивая форма, например: настоящим доводится до Вашего сведения; содействовать развитию; решение текущих вопросов и т. п. Эти стандартные формулы, давно вошедшие в обиход, удобны для оформления деловых бумаг. Например: *in accordance with* – в соответствии с, *on behalf of* – от имени

3. Как для русской, так и для англоязычной деловой коммуникации характерно отсутствие эмоционально-окрашенных слов. Исключениями являются случаи, когда в письмах проявляются отношения отправителя к получателю, например, письмо-поздравление, письмо-благодарность и т. д.

4. Деловая коммуникация оперирует большим количеством существительных, которые называют людей по признаку, обусловленному каким-либо действием или отношением. Например: *licensee* – лицензиат, *supervisor* – руководитель, *consumer* – потребитель и т. д.

5. Для письменного делового общения также характерно использование аббревиатур и других сокращений. Например: *NATO* – НАТО, *SAA* – ЮАА, *the USA* – США.

Следует отметить, что деловая коммуникация в русском и английском языках характеризуется использованием пассивного залога, например: *The draft agreement setting forth the modifications to the aforementioned regulation has been submitted by the Administrator of the Authority for the consideration of the Board of Directors* [1]. – Проект соглашения о внесении изменений в вышеуказанное положение был предоставлен администрацией руководства на рассмотрение Совета директоров.

Зачастую в данных текстах употребляются сложные грамматические конструкции, например: *In accordance with Agreement No. 132 of April 24, 2007 approved by the Board of Directors, the modification related to the tolls charged based on the fully loaded displacement tonnage will be effective on July 1, 2007 and the modification related to the new method of admeasurement for passenger vessels shall become effective on October 1, 2007* [1]. – В соответствии с Соглашением № 132 от 24 апреля 2007 г., одобренного Советом директоров, изменения, касающиеся платы, взимаемой на основе полной загрузки водоизмещения будут эффективны на 1 июля 2007 г., а также изменения, связанные с новым методом обмера для пассажирских судов, вступают в силу с 1 октября 2007 г.

Среди синтаксических особенностей большинства англоязычных официальных текстов можно выделить преобладание сложных предложений, осложненных придаточными частями предложения, причастными оборотами, однородными членами предложения. Это обусловлено необходимостью ясности значения, устранением неоднозначности, предотвращением неправильной интерпретации документа, которая может повлечь за собой нежелательный эффект. Например: *The receiving State may at any time and without having to explain its decision, notify the sending State that the head of the mission or any member of the diplomatic staff of the mission is persona non grata or that any other member of the staff of the mission is not acceptable.* – Принимающее государство имеет право в любое время и без необходимости объяснения причин объявить любого члена дипломатической группы «персона нон грата», еще до того как он прибыл в страну [2].

Для официально-делового стиля в русском языке характерны простые предложения, зачастую осложненные обособленными и однородными членами предложения, а также сложные предложения с большим количеством однородных придаточных.

Основными особенностями русской официально-деловой сферы по сравнению с английским языком, являются:

- 1) безличное обращение к читателю;
- 2) высокая степень литературной обработки;
- 3) снижение образности;
- 4) тенденция к четкости и конкретности изложения;
- 5) стремление к вытеснению транслитераций.

Официальные тексты имеют четко фиксированную структуру, это касается как организации всего текста (макροструктура), так и построения отдельных абзацев и предложений (микροструктура) [5, 67].

На макроуровне можно выделить следующие части документов:

- 1) вводная, в которой могут быть обозначены участники коммуникации и цель их взаимодействия;
- 2) основная часть документа, в которую входят ключевые пункты документа, или положения;
- 3) заключительное положение, касающееся технической или формальной части: дата, вступление в силу, длительность, официально подтвержденные подписи, подписи уполномоченных лиц.

В зависимости от типа документа структура и содержание его частей может изменяться.

Таким образом, можно сделать вывод, что для успешного осуществления деловой коммуникации на иностранном языке необходимо овладеть основами составления официальных текстов на русском языке, которые имеют ряд общих черт: употребление специальной терминологии, построение предложений с использованием клишированных высказываний и аббревиатур, отсутствие эмоционально-окрашенных слов и различных образных средств. Тем не менее, следует учитывать и различия в составлении официальных текстов на русском и английском языке.

Литература

- 1 Panama Canal / Panama Canal Authority. – Panama, 1999. – Mode of access: <https://www.pancanal.com/eng/legal/reglamentos/acuerdo-141-eng.pdf>. – Date of access: 02.04.2018.
- 2 Republic of Azerbaijan Ministry of foreign affairs [Electronic resource] / Press service and Public information and relations department of the Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Azerbaijan. – Baku, 2008. – Mode of access: <http://www.mfa.gov.az/en/content/624>. – Date of access: 15.03.2018.
- 3 Бурлак, Т. Ф. Учебное пособие по функциональным стилям современного английского языка: учебное пособие / Т. Ф. Бурлак, А. П. Девкин. – Минск : МГЛУ, 1993. – 78 с.
- 4 Ращевская, Е. П. Деловой русский язык: учебное пособие / Е. П. Ращевская. – Кострома: Изд-во Костромского гос. технологического университета, 2012. – 186 с.
- 5 Чепель, Н. П. Challenges of diplomatic translation: практика перевода международных дипломатических текстов: учебное пособие / Н. П. Чепель; М-во образования и науки Российской Федерации, Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань: Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2013. – 139 с.

M. A. Tarasevich

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: mariya.tarasevich.1996@mail.ru

Peculiarities of Russian and English Official Communication

Key words: business communication, document, peculiarities, official style, structure.

Lexical, syntactic and stylistic characteristics of arrangement of English and Russian official texts are revealed. The given theme is interesting because of international cooperation and as a result because of important role of the English language as commonly used for worldwide communication.

Эмоционально-эстетические эффекты и механизмы перцепции комического текста на родном и иностранном языках

Ключевые слова: билингвизм, эмотивность, комическое, эффекты и механизмы перцепции речи, семантический дифференциал.

В статье представлены результаты экспериментального исследования симметричности восприятия комического на родном и иностранном языках. Авторы выделяют четыре степени симметричности оценки эффектов комического на обоих языках, определяют три типа искусственного билингвизма. Предложенная и апробированная экспериментальная методика позволяет оценить чувственное восприятие текстовой эмотивности на родном и иностранном языках и может использоваться в качестве инструмента выявления специфики взаимодействия языков в сознании билингва.

Несмотря на многолетний и устойчивый интерес к проблеме билингвизма даже сегодня представляется достаточно сложным дать однозначное, качественное и исчерпывающее определение данного явления. Билингвизм как комплексное явление – предмет исследования ряда наук, среди которых социология, культурология, когнитивная психология, психолингвистика, что порождает закономерную необходимость учета в его определении широкого спектра качественных проявлений данного явления: когнитивно-психологического, лингвистического, социального, этнокультурного.

Акцентируя в рассмотрении билингвизма его когнитивный и лингвистический аспекты, предлагаем принять в качестве оптимального следующее широкое понимание билингвизма, предложенное А. А. Метлюк: «Термин “билингвизм” применяется к случаям индивидуального владения двумя языками и к случаям коллективного или массового владения языками. При этом владение вторым языком может иметь разную степень – от элементарной до полной и свободной» [2, 88]. Достоинством данного определения видится допущение разной степени совершенства владения вторым языком. Поскольку параметры определения соразмерности владения двумя языками могут быть различными (связь с когнитивными процессами, с эмоциями, знание теории и структуры языка, частотность использования языков, специфика использования в различных речевых процессах и ситуациях и т. д.), это оправдывает принятие в качестве оптимального исключительно широкого понимания явления билингвизма.

В зависимости от механизма усвоения языков выделяют **естественный** и **искусственный** билингвизм: первый формируется в полиэтнической среде, второй – в искусственно моделируемом лингводидактическом (учебном) пространстве. Условия формирования искусственного билингвизма таковы, что к началу обучения иностранному языку человек, как правило, демонстрирует высокую степень владения родным, что закономерно порождает заметное отставание от него владения иностранным языком даже при наличии существенного «стажа» в изучении последнего.

В плане концептуализации иноязычной лексики успешное усвоение акустически-артикуляторной и даже графической оболочек иноязычных лексем зачастую сопровождается несформированностью или качественной неполнотой сформированного в сознании человека соответствующего лексеме концепта. Концепт как ментальную репрезентацию знака (слова) предлагаем рассматривать в качестве базовой единицы языка интеллекта, интегрирующей **знак** (слово), **интеллектуальный компонент** (семантику), **образ** и **эмоциональный компонент** (ассоциируемые с обозначаемым знаком явлениями). Несформированность концепта проявляется, например, в ограниченности интеллектуального компонента концепта только одним значением из широкого поля семантики данной лексемы,

размытости или несформированности образа и / или полном отсутствии эмоциональной составляющей. Частота встречаемости подобного «изъяна» во владении иностранным языком вполне объяснима: формирование в сознании концептов – процесс длительный, требующий опыта использования языка в самых различных социальных контекстах и разнообразных дискурсивных практиках. Как результат, речевосприятие на иностранном языке качественно отлично от восприятия речи на родном: помимо вероятного понимания только содержания или общего смысла речи / текста, эмотивность, оценочность, прагматический аспект текста, импликация могут вовсе остаться не декодированными или декодируются несколько иначе. Аналогично этому порождаемая искусственным билингвом речь в плане смыслового наполнения, композиционной структуры и эстетики словесного воплощения заметно беднее речи на родном языке.

Тем самым искусственный билингвизм – это **билингвизм неуравновешенный**, поскольку, в отличие от родного (первого) языка, иностранный (второй язык) **не** столь органично вплетен в психическую организацию человека, не достаточно тесно интегрирован в систему понятий, увязан с эмоциосферой человека и его системой когний. Можно предположить, что иноязычному реципиенту в значительной степени грозит оказаться «индифферентным» именно к эмотивности иноязычного текста, «нечувствительным» к его прагматической насыщенности.

В нашей работе мы предлагаем придерживаться определения эмотивности В. А. Масловой: **эмотивность** – это «лингвистическая характеристика речевых средств или всего текста, понимаемого как совокупность языковых средств, способных произвести эмоциональный эффект, т. е. вызвать у реципиента соответствующие эмоции» [1, 180]. Восприятие текста предполагает, так или иначе, формирование ментального состояния реципиента: вызвать эмоциональный отклик, побудить к действию, навязать оценки, культивировать отношения и даже манипулировать поведением. Особой воздействующей силой обладают прагматически насыщенные произведения, как, например, художественные тексты, политические речи, реклама и т. д.

Мы предполагаем, что об уравновешенности искусственного билингвизма можно судить, анализируя степень тождественности, симметрии / асимметрии эффектов индивидуальной перцепции идентичных текстов на родном и иностранном языках. Наша гипотеза заключается в том, что одно и то же слово, тот же текст на родном и иностранном языках, вызывает у реципиентов – искусственных билингвов – скорее асимметричные реакции, причем преимущественно в сфере образно-аффективных эффектов. Проверка предположения потребовала проведения экспериментального исследования. Оптимальным методом нам видится метод семантического дифференциала, модификация которого в соответствии с задачами исследования способна обеспечить достоверность и информативность экспериментальных результатов.

Метод семантического дифференциала является комбинацией метода контролируемых ассоциаций и процедуры шкалирования. Разработанный Ч. Осгудом и его коллегами в начале 1950-х гг., данный метод предполагает оценку испытуемыми измеряемых объектов (понятий, изображений, отдельных слов, текстов и т. д.) по ряду биполярных градуальных (трёх-, пяти-, семибалльных) шкал, полюса которых заданы антонимическими квалификаторами.

В качестве экспериментального материала нами были выбраны эпизоды комического из кинодиалогов в оригинале (на английском) и в переводе (на русском). Общее количество использованных в эксперименте эпизодов комического – 8: 4 мини-диалога на английском языке (АЯ) и 4 идентичных мини-диалога на русском (РЯ). Поскольку объектом нашего эмпирического исследования является специфика восприятия искусственными билингвами комического, то нами были заданы адекватные материалу параметры оценки в списке оценочных квалификаторов. Тем самым нами была осуществлена модификация осгудовского метода для изучения столь специфического явления как восприятие вербального смешного. Модифицированный вариант семантического

дифференциала представлен в нашем эксперименте следующим набором антонимических квалификаторов (табл. 1):

Таблица 1 – Бланк ответа участника эксперимента «Как вы оцениваете юмор в комической ситуации?»

Квалификатор	-3	-2	-1	0	1	2	3	Квалификатор
Агрессивный								Добродушный
Конфликтный								Миролюбивый
Негодующий / возмущенный								Великодушный / снисходительный
Уничтожающий / оскорбительный								Доброжелательный
Критикующий								Лестный
Прямолинейный								Имплицитный
Желчный								Деликатный

Выборку составили 27 студентов 3 курса специальности «Современные иностранные языки (перевод)» факультета социокультурных коммуникаций БГУ.

Эксперимент проводился в два этапа. Вначале испытуемым предлагалось прочесть и оценить отрывки на АЯ. По прошествии недели (для исключения влияния оценок первого этапа на результативность второго) тем же респондентам были предложены для оценивания идентичные отрывки на РЯ (табл. 2)

Таблица 2 – Материал экспериментального исследования специфики восприятия комического на английском и русском языках

№ эпизода	Комический эпизод на английском языке	Комический эпизод на русском языке
1	Simon Dermott: Look, it's early, why don't I show you the real Paris? Nicole Bonnet: That's very kind of you, but I live here; I was born in Paris. Simon Dermott: Oh, that's right, I forgot. Well why don't you show me the real Paris?	Саймон Дермотт: Слушайте, еще ведь не поздно. Я бы мог показать Вам подлинный Париж. Николь Бонне: Это очень любезно с Вашей стороны, но, Вы знаете, я выросла в Париже. Саймон Дермотт: Ах да, верно. Но тогда почему бы Вам не показать мне подлинный Париж?
2	– You've been a lawyer for less than a week and you're trying to bribe the United States government? – Sharks are born swimming, sir	– Вы в адвокатах всего три дня и уже пытаетесь нагнуть представителя госслужбы? – Акулы рождаются уже с зубами, сэр.
3	– Well, if you're not busy, would you like to join me? – Busy? Honey, I haven't been busy since 1978.	– Составьте мне компанию, если Вы не очень заняты. – Очень занят? Да я с семьдесят восьмого года совершенно свободен.
4	Policeman: Do you have any idea what speed you were going at? Mrs Hudson: No, of course not! I was on the phone!	Полисмен: Вы знаете, с какой скоростью вы ехали? Миссис Хадсон: Конечно, нет! Я говорила по телефону!

Поскольку каждому испытуемому было предложено оценить 8 мини-диалогов, в общей сложности количество полученных протоколов исследования составило 216 бланков. Анализ эффектов восприятия шуток искусственными билингвами предполагал сравнение оценок восприятия каждым испытуемым мини-диалога на АЯ с оценками этого же испытуемого этого же диалога на РЯ.

Анализ протоколов ответов испытуемых выявил, что декодирование и понимание вербального комического (а в нашем случае еще и при нивелировании паралингвистических аккомпанементов речи: интонация, мимика и т. д.) – процесс весьма субъективный: в ответах испытуемых наблюдаются оценки одного и того же эпизода по одному и тому же параметру, разнящиеся вплоть до контраста.

Сравнение позволило выявить следующие **степени симметричности оценки эффектов перцепции комического** на обоих языках.

Идентичным предлагаем рассматривать понимание в случаях преимущественно равнозначных оценок эффектов восприятия комического эпизода на РЯ и АЯ с допустимым отклонением не более, чем на 1 балл (например, РЯ – 3 балла, АЯ – 2 балла или РЯ – -2 балла, АЯ – -1 балл и т. п.) по не более, чем 3 квалификаторам: такое расхождение можно отнести к незначительному отклонению по причинам объективно-субъективного характера.

Симметричным предлагаем рассматривать понимание, локализованное не только в идентичной плоскости оценок (положительной или отрицательной), но и с диапазоном расхождения в 1 балл по более, чем по 4 шкалам, и / или единичными (не более 2-х случаев) расхождением в 2 балла. Подобные цифровые показатели свидетельствуют о некотором незначительном смещении восприятия аффективно-оценочных и социально-ценностных аспектов комического на родном и иностранном языках, но о принципиальном сходстве определения эстетических и когнитивных границ этого комического эпизода.

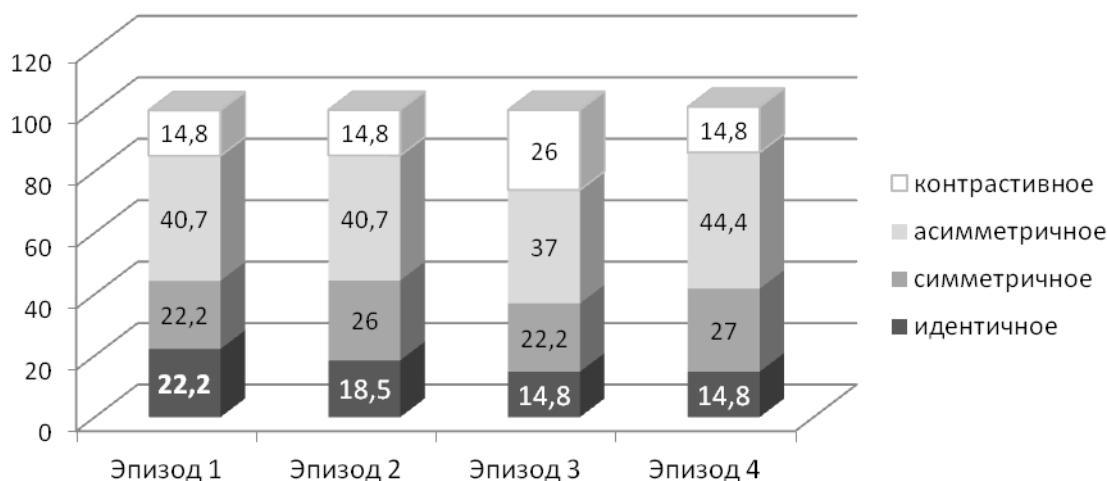
Асимметричное понимание имеет место при фиксации расхождений в оценках в диапазоне 1 – 3 балла по ряду шкал с единичными случаями перехода оценки в иную плоскость шкалы (например, при единичном случае в бланке варианта: РЯ – -1, АЯ – +1) при наличии, при этом, ряда абсолютно идентичных показателей по другим шкалам. Важно не отождествлять асимметричное понимание с контрастивным: асимметрия в оценках в определенном выше диапазоне расхождений вовсе не обязательно предполагает противоположность различия вербального смешного. В основном асимметрия фиксируется в том, что при восприятии на одном языке мы чувствуем тоньше, переживаем острее и понимаем глубже и точнее, чем при восприятии речи на другом.

Контрастивное понимание фиксируется в случаях диапазона расхождения индивидуальных оценок 1 – 6 по более чем 4 шкалам с активным переходом оценок в другую оценочную плоскость. Предположительно, в таких случаях имеет место полярность интерпретации комического при его восприятии на РЯ и АЯ, противоположность в различии контрастивного либо даже конфронтативного характера. Случаи понимания эпизода на одном языке и непонимания этого же эпизода на другом языке также были отнесены в группу контрастивного понимания.

Итак, анализ симметричности декодирования каждым испытуемым экспериментальных эпизодов комического на РЯ и АЯ обнаруживает следующие качественные результаты (табл. 3, рис. 1).

Таблица 3 – Степень симметричности понимания искусственными билингвами аналогичных комических диалогов на РЯ и АЯ

Эпизод	идентичное		симметричное		асимметричное		контрастивное	
	ко-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
1	6	22,2	6	22,2	11	40,7	4	14,8
2	5	18,5	7	26	11	40,7	4	14,8
3	4	14,8	6	22,2	10	37	7	26
4	4	14,8	7	27	12	44,4	4	14,8



Результаты обнаруживают, что при понимании всех четырех комических эпизодов на родном и иностранном языках в сравнении доминирует **асимметричное** понимание: т. е. искусственные билингвы в основном по-разному воспринимают и оценивают юмор. При этом замечено, что оценки юмора по предложенным нами параметрам фактически всегда выше на 1 или 2 балла для мини-диалога на РЯ, чем на АЯ. Это доказывает, что родной язык прочно увязан с эмоциями и переживаниями человека, что чувство юмора не является врожденным (оно формируется в процессе усвоения языка) и что нет оснований полагать, что имеет место перенос чувства вербального смешного с родного на иностранный язык (чувство вербального смешного на иностранном языке формируется автономно). Данные выводы сделаны на основании 4 экспериментальных фрагментов, что валидизирует результаты и подтверждает достоверность выводов.

Можно заметить, что из всех четырех мини-диалогов наибольшее разночтение наблюдается при восприятии третьего диалога:

– *Well, if you're not busy, would you like to join me?* – ‘Составьте мне компанию, если Вы не очень заняты’.

– *Busy? Honey, I haven't been busy since 1978.* – ‘Очень занят? Да я с семьдесят восьмого года совершенно свободен’.

Отмеченное, можно предположить, объясняется построением комического эффекта в диалоге на основе, во-первых, **каламбура**: имеет место двойная семантическая проекция определения *busy* (‘иметь планы на вечер’ и ‘быть женатым (занятым)’) и, во-вторых, **умолчания** (испытываемый должен сам догадаться о весьма преклонном для романтического флирта возрасте второго собеседника, что и объясняет его воодушевление и усиливает комичность ситуации).

На следующем этапе нашего исследования мы оценивали специфику понимания каждым отдельным испытуемым всех 4-х эпизодов: т. е. выявляли, какие комбинации типов понимания наблюдаются у каждого отдельного испытуемого.

По вариантам комбинации понимания всех 4-х эпизодов комического можно выделить **три типа искусственного билингвизма**.

Сбалансированный билингвизм: имеет место уравновешенность и симметричность в понимании прагматики комического на родном и иностранном языках вплоть до идентичности на материале всех эпизодов. Представленные комические ситуации аналогичным образом оцениваются, в единой плоскости вызываемых аффектов и с тождественной оценочностью. Среди выборки искусственных билингвов только **два** ис-

пытуемых демонстрируют сбалансированный билингвизм: у обоих доминирует идентичное (3 эпизода) и симметричное (1 эпизод) понимание юмора на РЯ и АЯ.

Параллельный билингвизм: респонденты проявляют контраст и полную автономность понимания речи на разных языках; доминирует *контрастивное* и *асимметричное* понимание: на одном языке юмор оценивается как великодушный, тогда как на другом – негодующий, на одном языке – как скорее имплицитный, а на другом – скорее прямолинейный. Тем самым можно говорить либо о несформированности чувства вербального смешного на иностранном языке, либо о полной автономности комического восприятия мира через призму родного и иностранного языков. Этот вид билингвизма наблюдается у 4-х испытуемых.

Сбалансированный и параллельный типы билингвизма противоположны и задают два крайних полюса на шкале, между которыми располагается выявленный нами тип **составного билингвизма**.

Составной билингвизм характеризуется тем, что при восприятии вербального смешного наблюдается хаотичное сочетание и симметрии и асимметрии в оценках прагматики тождественного текста на родном и иностранном языках. В понимании эпизодов комического на РЯ и АЯ данными респондентами наблюдаются различные комбинации: от идентичности до контрастивного понимания. Можно предположить, что у таких билингвов понимание иноязычной речи и оценка прагматики будет ситуативно варьироваться: в зависимости от словесного воплощения и смыслового наполнения может иметь место как достижение понимания и постижение сути воспринимаемого на иностранном языке, так и неполное понимание или полное непонимание. Результаты эксперимента обнаруживают принадлежность большинства испытуемых к категории составного билингвизма – 21 испытуемый (78%), который мы предлагаем рассматривать как наиболее частотный вариант учебного двуязычия.

Как свидетельствуют результаты исследования, искусственный билингвизм достаточно однороден в плане восприятия и оценки прагматики речи: доминирующим типом является *составной билингвизм*, что можно объяснить наличием единой для всех студентов лингводидактической среды усвоения иностранного языка. Это формирует некое хаотичное симметрично-асимметричное взаимодействие языков в сознании, что не исключает возможность перехода к сбалансированному билингвизму или параллельному в процессе накопления индивидуального речевого и социокультурного опыта использования иностранного языка.

Литература

1. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учебное пособие / В. А. Маслова. – Мн. : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
2. Метлюк, А. А. Взаимодействие просодических систем в речи билингва : учеб. пособие / А. А. Метлюк. – Минск : Вышэйшая школа, 1986. – 112 с.

O. I. Ulanovich, V. A. Rysak
Belarusian State University
e-mail: UlanovA@bsu.by

Emotional and aesthetic effects and mechanisms of comic text perception in the native and foreign languages

Key words: bilingualism, emotiveness, comicality, effects and mechanisms of speech perception, semantic differential.

The article presents the results of experimental study of the symmetry of comic dialogues perception in the native and foreign languages. The authors distinguish four degrees of symmetry in the evaluation of the comic effects in both languages; define three types of artificial bilingualism. Suggested experimental method allows to evaluate sense perception of text emotiveness in native and foreign languages and can be used as a tool for identifying the specifics of languages interaction of in the mind of a bilingual person.

УДК [811.111+811.161.1]’255.4’373

Е. Л. Филипович

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

e-mail: kate160395@mail.ru

**Типы переводческих установок и их влияние на воспроизведение оценочности
в пространстве художественного дискурса
при переводе текстов с английского языка на русский**

Ключевые слова: оценочность, художественный дискурс, перевод, переводческая установка, лексическая единица.

В статье рассматриваются основные переводческие установки, определяющие выбор способов модификации вариантных характеристик оценочного значения англоязычных лексем при их переводе на русский язык в рамках художественного дискурса.

В современной лингвистике одним из центральных понятий является термин «дискурс». Дискурс – это коммуникативное явление, которое соотносится с коммуникативным намерением адресанта воздействовать на адресата. Помимо языковой составляющей дискурс включает в себя совокупность экстралингвистических, социокультурных, психологических, прагматических и других факторов [1, 136].

При исследовании дискурса предметом изучения становятся тексты как результат дискурса, являющийся при этом его неотъемлемой частью. Изучая тексты художественных произведений, мы, как следствие, имеем дело с художественным дискурсом. Художественный текст, в свою очередь, предназначен для особого рода коммуникации. Он рассчитан на особенный тип коммуникантов и специальное распределение ролей между ними. В художественной коммуникации существует особый код передачи информации и средства воздействия на слушателя и читателя. Автор, как правило, руководствуется определёнными установками, коммуникативными намерениями и приёмами эстетического воздействия на адресата. Основным назначением художественного дискурса является эмоционально-волевое и эстетическое воздействие на читателя. Стоит отметить, что в современной лингвистической науке дискурс исследуется преимущественно в прагматическом аспекте как средство построения практически направленного текста или сообщения, которые служат для достижения цели коммуникации.

Речевое воздействие объединяет в себе психологическое начало как мотив или причину, социальное, как цель и лингвистическое как средство. Воздействие на адресата сообщения обусловлено возможностью вариативного отражения действительности с помощью единиц языка [3, 292]. Разумеется, воздействующий эффект обеспечивается использованием широкого спектра лингвистических оценочных средств. Однако воздействующий потенциал лексических единиц реализуется исключительно в условиях контекста в соответствии с интенцией отправителя сообщения [2, 104].

Таким образом, одной из ведущих характеристик художественного дискурса является категория оценки, которая широко применяется в текстовом пространстве художественных произведений с целью реализации функции воздействия на реципиента.

Являясь экстралингвистической категорией, понятие «оценки» выражается в семантической структуре слова в виде оценочного компонента, а также соотносится с категориями эмоциональности, экспрессивности и аффективности.

С целью выявления роли прагматики в ходе перевода контекстов, содержащих оценочные единицы, как средство формирования воздействующей функции текстов, относящихся к коммуникативному пространству художественного дискурса, нами был проведён сопоставительный анализ текстов романов современного зарубежного писателя Ч. Паланика “Invisible Monsters” и “Survivor” с их русскоязычными версиями «Невидимки» (Перевод выполнен Ю. Волковой. Издательство АСТ) и «Уцелевший» (Перевод выполнен Т. Ю. Покидаевой. Издательство АСТ).

Очевидно, что соотношение между прагматикой оригинала и перевода может быть различным, поскольку прагматические отношения в тексте оригинала подвергаются модификации в процессе перевода. Возможность модификации оценочного значения в переводе обусловлена динамичностью градуальной шкалы интенсивности, которая и обеспечивает подвижность оценочного признака, а также рядом прагматических факторов. В свою очередь, основные направления модификаций вариантных характеристик оценочного значения лексических единиц в англо-русском переводе текстов, относящихся к пространству художественного дискурса, реализуют следующие базовые стратегии перевода: *стратегию интенсификации* (усиление эмоциональной оценочности), *стратегию деинтенсификации* (снижение степени интенсивности оценки), *стратегию сохранения исходной интенсивности оценки*.

Примером применения *стратегии интенсификации* при переводе может служить лексема *violence*, которая, согласно переводным словарям, обладает значениями ‘жестокость’, ‘насилие’. Однако в русскоязычной версии романа “Invisible Monsters” («Невидимки») переводчик использует слова ‘страдание и насилие’ для передачи лексемы *violence*.

Снижение степени интенсивности оценки или *стратегия деинтенсификации* используется при переводе выражения *My back is killing me*, отобранного из вышеупомянутого романа Ч. Паланика. В данном случае нас интересует лексема *killing*. По данным переводных словарей глагол *to kill* имеет значение ‘убивать’. Однако в русскоязычной версии произведения переводчик передаёт данное выражение фразой ‘у меня болит спина’. Таким образом, при переводе утрачивается эмоционально-оценочный компонент лексемы, а вместе с тем интенция автора – экспрессивно обозначить характер ощущений героини романа, вызванных болью в спине.

Использование *стратегии сохранения исходной интенсивности оценки* при переводе зачастую возможно в случае наличия полного словарного соответствия лексемы в языке перевода. Так, в предложении *Their messes cleaned up*, которому в русскоязычной версии романа “Survivor” соответствует выражение ‘Убираться в своём бардаке’, слово «бардак» согласно данным переводных словарей является полным словарным соответствием англоязычной лексемы *mess*. Эквивалентами данного слова в русском языке являются также лексические единицы ‘беспорядок’, ‘неразбериха’.

Однако в основе каждой из указанных стратегий лежит ряд более конкретных, частных переводческих установок. Далее мы приведём наиболее иллюстративные примеры применения вышеперечисленных стратегий, реализованных на основе выявленных нами переводческих установок, на материале текстов ранее упомянутых романов Ч. Паланика.

В ходе исследования было выявлено, что реализация *стратегии интенсификации* наиболее часто основана на т.н. *установке на критику объекта оценки*. Пр.: *I was running all over the cabin* ‘я как оглашенный носился по самолёту туда-сюда’. В данном примере, извлечённом из романа “Survivor” («Уцелевший») нас интересует выражение *running all over the cabin*. При переводе данного англоязычного высказывания используется приём добавления русскоязычной лексемы ‘оглашенный’, которая позволяет

реализовать стратегию интенсификации негативной оценки на языке перевода, а также адаптировать данное выражение для восприятия русскоговорящим реципиентом, так как лексема 'оглашенный' в толковых словарях даётся с пометой «церк.-слав.» и по своей этимологии восходит ко времени принятия христианства на Руси. Тем не менее, с точки зрения современной лингвистики толкование данной лексической единицы следующее: «о человеке, ведущем себя бестолково, шумно».

Вместе с тем, анализируя случаи применения *стратегии интенсификации* оценки в процессе перевода данного романа, мы обнаружили, что она также может применяться на основе *установки на положительную презентацию объекта оценки*. Пр.: выражение *This is a beautiful day forever*, которое в русскоязычной версии романа воспроизведено как 'Этот сияющий и замечательный день будет сияющим и замечательным навсегда'. Таким образом, при переводе настоящего высказывания наблюдается интенсификация положительной оценки при помощи приёма добавления (*beautiful* передаётся на языке перевода словами 'сияющий и замечательный'), а также повторения данных лексем в рамках одного высказывания.

При помощи *стратегии деинтенсификации* или *эвфемизации* оценочного компонента реализуется, как правило, *установка на дипломатичность в критике*. Пр.: выражение *I can see something is different about this girl* в русскоязычной версии рассматриваемого романа переведено как 'Мне видно, что эта девушка не такая, как все'. При более детальном рассмотрении данного высказывания и его русскоязычной версии можно выявить, что в данном случае переводчик прибегнул к приёму антонимического перевода, поскольку лексеме *different* в русском языке соответствуют следующие лексические единицы: 'другой', 'отличный'. Можно предположить, что в рассматриваемой ситуации переводчик руководствовался знанием о том, какие ассоциации вызывают лексемы 'другой' и 'отличный' применительно к человеку. Зачастую могут подразумеваться некие девиации во внешности или поведении. Следовательно, подобный вариант перевода способствует реализации рассматриваемой установки.

В свою очередь *установка на разъяснение* обусловлена *сохранением исходного уровня оценочности* при переводе и чаще всего является следствием языковой лакунарности, т. е. отсутствием эквивалента той или иной лексемы в языке перевода. Как правило, оптимальным переводческим решением является перевод с помощью соответствия, эксплицитно отражающего значение исходной лексической единицы. Пр.: исходному высказыванию, представленному в романе "Invisible Monsters" («Невидимки») *If she didn't have such a big honker of a nose* в переводной версии романа соответствует выражение 'Если бы её нос не походил на здоровенный утиный клюв'. Интерес для анализа представляет в данном примере лексема *honker*. По данным толковых словарей рассматриваемая единица обладает значением 'a person or thing that honks'. В свою очередь глагол *to honk* имеет следующее толкование: 'make or cause to make a honk', где *honk* означает 'the cry of a wild goose'. Перевод данного толкования 'крик дикого гуся'. Следовательно, толкование лексемы *honker* означает 'человек или предмет, издающий звук наподобие крика дикого гуся'. Исходя из проделанного анализа, можно сделать вывод, что воспроизведение данного выражения *If she didn't have such a big honker of a nose* с сохранением негативно-оценочного компонента в составе лексемы *honker* и его интенсивности возможно при использовании приёма экспликации в процессе перевода на русский язык.

Таким образом, проведённый сопоставительный анализ англоязычных лексических единиц, содержащих в себе оценочный компонент, с их русскоязычными соответствиями позволил выявить тот факт, что наибольшие трудности в процессе изучения вопроса оценочности и прагматики при переводе вызывают критерии идентификации оценочности, её интенсивности и субъективности. Установлено также, что на выбор переводческой стратегии влияет ряд лингвистических и прагматических факторов. По-

следние, в свою очередь, включают в себя принадлежность текста оригинала к тому или иному типу дискурса, что и определяет его доминантные характеристики, функции, ориентацию на рецептора перевода, учёт его фоновых знаний, потенциальной реакции, а также наличие у переводчика определённых установок, т.н. сверхпереводческих задач. Рассмотренный нами художественный дискурс представляет собой воплощение вербального сообщения, которое передаёт предметно-логическую, эстетическую, образную, эмоциональную и оценочную информацию, объединённую в идейно-художественном содержании текста в единое целое.

Литература

- 1 Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 136 – 137.
- 2 Желтухина, М. Р. Язык СМИ: информирование и / или воздействие? // Методы современной коммуникации / под ред. В. Н. Переверзева. М., 2003. Вып. I. С. 101 – 115.
- 3 Рядчикова, Е. Н. Речевое воздействие как вид манипуляции // Личность в пространстве языка и культуры: юбилейный сб. М. – Краснодар: КубГУ, 2005. С. 290 – 300.
- 4 Cambridge Dictionaries Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dictionary.cambridge.org/> / Дата доступа: 05.01.2019.
- 5 Oxford Dictionaries Language matters [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oxforddictionaries.com/> / Дата доступа: 05.01.2019.

E. L. Filipovich

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: kate160395@mail.ru

Types of Translation Strategies and Their Influence on the Reproduction of Evaluation in the Communicative Space of Literary Discourse when Translating Texts from English into Russian

Key words: evaluation, literary discourse, translation, translation strategy, lexical unit.

The article deals with the main translation strategies which determine the choice of ways to modify various characteristics of evaluation meaning of English lexical units, when translating them into the Russian language within the frames of literary discourse.

УДК 811.112.2'366'271.1

Т. М. Хуцкая

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: huckat678@gmail.com

Принцип экономии языка в лексике (на материале немецких сложных слов)

Ключевые слова: немецкий язык, словосложение, сдвиг, принцип языковой экономии, метафорический перенос.

В статье рассматривается словосложение как один из способов словообразования немецкого языка, типы сложных слов. В рамках исследования анализируется словосложение как один из вариантов языковой экономии. В тексте статьи также указывается на применение метафорического переноса как дополнительного средства экономии.

Структура слова в индоевропейских языках может стать полем для исследования взаимодействия родного языка с другими языками – в нашем случае – с немецким. Посмотрим на эти процессы с точки зрения экономии языка.

Принцип экономии в лингвистике базируется на стремлении к минимизации усилий, что наблюдается во всех сферах человеческой деятельности. В лингвистике данный принцип впервые был сформулирован А. Мартине ещё в 1963 г.; он охватывает все уровни языка: фонетический, морфологический, синтаксический, т. е. носит универсальный для языка характер.

На лексическом уровне принцип экономии реализуется в обильном создании разного типа сложносокращенных слов, особенно аббревиатур, в широком распространении сложных слов (сложное слово – более экономное средство общения по сравнению со словосочетанием).

Немецкий же язык, в отличие от многих, очень продуктивен в отношении словообразования путем словосложения.

Цель статьи – исследование явления словосложения как одного из средств языковой экономии.

Данная проблема представляет большой научный интерес, т. к. является одним из самых распространенных и простейших способов словообразования в современном немецком языке, что и обуславливает *актуальность* настоящей работы.

Материал и методы: материалом для данной работы послужили сложные слова немецкого языка, собранные автором из различных источников (словарей Duden, материалы современной немецкой прессы), наиболее полно отвечающие тематике данной работы. Методами исследования являются такие методы как эмпирический, метод анализа и синтеза, метод наблюдения, описательный.

Мы считали необходимым описать способы образования новых сложных слов путем словосложения, определить виды немецких сложных слов, образованных таким способом, обращая внимание на понятие «сдвиг» как вариативность сложных слов, рассмотреть и описать словосложение как одно из средств экономии в немецком языке.

Мы ставили своей задачей проследить тенденцию и специфику словосложения в современном немецком языке, обращая внимание на метафорический перенос как дополнительное средство языковой экономии.

Словосложение (*Zusammensetzung*) – это такой способ образования новых слов, при котором складываются в единое слова два или более слов. Данный тип словообразования имеет развернутую структуру, является одним из старейших способов в индоевропейских языках. В немецком языке он характерен не только для образования существительных (*das Lehrbuch – учебное пособие*), но также и для глаголов (*trockenlegen – сушить*), прилагательных (*wasserdicht – водонепроницаемый*), наречий (*frühreif – скороспелый*), местоимений (*irgendjemand – кто-нибудь*). По структуре сложные слова состоят из определяющего слова и ядра, где последнее будет определять род, число, способ склонения и т. д.:

Singular

Plural

Der Straßenhund

Die Straßenhunde

(уличная собака)

(уличные собаки)

Интересно в данном случае и то, что немецкое сложное слово может состоять из трех и более компонентов: *der Haustürschlüssel – ключ от двери дома*. При этом, компоненты сложного слова так же могут быть заимствованными: *der Hobbyraum – помещение для занятий своим хобби (заимствован первый компонент)*, *der Haarspray – спрей для волос (заимствован второй компонент)* [2, 23]. В целом же, количество компонентов может быть неограниченным, самое длинное зарегистрированное слово немецкого языка состоит примерно из 80 знаков.

Порядок компонентов сложного слова фиксирован, т. к. его изменение ведет к изменению значения сложного слова: так слово *der Vogelzug* переводится как «перелет птиц», а слово *der Zugvogel* будет означать «перелетная птица» [1, 69]. Таким образом

можно наблюдать, что ядро сложного слова является определяемым, а слова, примыкающие к нему, будут являться определяющими.

Различают несколько типов сложных слов: 1) *детерминативные* композиты – второй член определяется первым (*die Partnerstadt* – *город-побратим*), бахуврихи, где речь идет о конструкциях *pars-pro-toto*, в которых характерная часть тела обозначает всего человека (*die Rotbart* – *рыжая борода, рыжебородый*); 2) *копулятивные* – между элементами нет иерархических отношений (*Schleswig-Holstein*); 3) *поссесивные* композиты – имеют структуру определительных композитов, особенность обусловлена объектом, принимаемым за точку отсчёта; таким не является непосредственно второй компонент: *Langbein* (*lang* – длинный, *Bein* – нога) означает не «*langes Bein*», а «*der Mensch mit langen Beinen*» (человек с длинными ногами), *der Graukopf* (старик, а не «серая голова»), *die Schlafmütze* (соня, а не «ночной колпак»).

Наряду с термином «сложное слово» употребляется еще и слово «сдвиг». В. Фляйшер отмечает, что этот термин трактуется неоднозначно. Под ним понимаются окказиональные образования (*Brecht-Aufführung*), образования как *der Edelmann* (аристократ), которые одновременно обозначаются как композиты. Часто термин «сдвиг» упоминается в связи с морфемными конструкциями как, например, *daran, hinab, fortan* и позиционными группами *zugrunde, infolge, trotzdem* и т. д. [1, 69].

Сложные слова – одно из важнейших средств экономии в немецком языке, позволяющее выразить определенный смысл сжато, часто заменяя целые придаточные предложения, например: *das Frischfleisch* (*свежее мясо*) вместо *das Fleisch, das frisch ist*; *der Nichtraucher* (*тот, кто не курит*) вместо *eine Person, die nicht raucht*. Тем самым сложные слова уменьшают сложность грамматической структуры, передают саму суть и являются наикратчайшим способом передачи большого понятийного содержания (А. Т. Кукушкина), сложные слова экономят большое количество усилий, необходимых для построения словосочетаний, придаточных предложений, отчасти, поэтому остаётся самым продуктивным способом словообразования [5, 139].

Отдельным пунктом следует рассмотреть метафору как одно из средств экономии в немецком языке, способствующую возникновению новых лексических значений в зависимости от типа ассоциативных связей. В данной работе следует рассмотреть сложные слова с точки зрения метафоризации. Современный немецкий язык изобилует наличием таких сложных слов, заключающих в себе новые лексические значения их компонентов. Например, относительно новое, но уже закрепившееся в немецком языке слово *der Ohrwurm* (*das Ohr* – *ухо, der Wurm* – *червяк*) имеет значение «песня, которая не выходит из головы», являя тем самым необыкновенную емкость, метафоризацию, позволяет сжато выразить данное понятие, требующее большого определения. Или же, например: *der Kummerspeck* (*der Kummer* – *печаль, der Speck* – *жир, сало*) означает «действие, когда человек начинает умеренно много есть, чтобы заглушить свою депрессию» [3].

Выводы. В немецком языке широко распространенным способом словообразования является словосложение, где новое слово образуется путем сложения двух и более элементов. Последний член сложного слова, или его ядро, является главным, а все остальные – зависимыми от него. Наряду со сложным словом часто употребляется понятие «сдвиг». Сложное слово является одним из важнейших средств языковой экономии в немецком языке, ввиду возможности передать сложное понятие самым кратчайшим способом, отказываясь при этом от сложных грамматических конструкций, длинных пояснений, являет собой имплицитное высказывание. Важную роль при этом играет метафорический перенос, где выбор слов для образования нового сложного слова имеет культурную специфику, восприятие явления данным народом.

Литература

1. Бахун, Т. П. Средства языковой экономии в немецком языке / Т. П. Бахун, М. П. Булгакова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы V Международной конференции, посвященной 90-летию образования Белорусского государственного университета, 28 октября 2011 г. / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2011. – С. 69 – 70.
2. Флакман, А. А. Немецкий язык как отражение менталитета его носителей: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / А. А. Флакман. – Н. Новгород, 2005. – 172 л.
3. Besondere deutsche Wörter zum Tag der Muttersprache [Elektronische Ressource] / Deutschland.de. – Frankfurter Societäts-Medien GmbH, Frankfurt am Main, 2018. – Modus des Zugangs: <https://www.deutschland.de/de/topic/kultur/kommunikation-medien/besondere-deutsche-woerter-zum-tag-der-muttersprache>. Datum des Zugangs: 12.12.2018.
4. Duden, Sprachratgeber [Elektronische Ressource] / Duden – Bibliographisches Institut GmbH, 2018. Modus des Zugangs: <http://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/komposition>. Datum des Zugangs: 12.12.2018.
5. Koenraads, W. H. A., Studien über sprachökonomische Entwicklungen im Deutschen / W. H. A. Koenraads. – Amsterdam: J. M. Meulenhoff, 1953. – 191 S.

Т. М. Khutskaya

Vitebsk State University named after, P. M. Masharov
e-mail: huckat678@gmail.com

The principle of linguistic economy in lexis (a case study of the German composite words)

Key words: the German language, word-composition, semantic shift, the linguistic economy principle, metaphorical transfer.

The following article touches upon the composition as one of the ways of word formation of German, the types of composite words. Within the research the composition is analyzed as one of the options of linguistic economy. In the text of the article the application of metaphorical transfer is indicated as additional tool of linguistic economy.

УДК 811.41¢27(662.1)

Е. Н. Яковлева-Юрчак

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
e-mail: helene.by@mail.ru

Этноязыковая ситуация в Республике Мали

Ключевые слова: Африка, Республика Мали, национальные языки, франкоязычные страны, средства массовой информации.

В статье рассматривается этноязыковая ситуация в Республике Мали; отражаются предпосылки распространения французского языка и получения им статуса государственного; показан этнический Мали, роль национальных языков в жизни населения республики; раскрыт уровень распространения французского и национальных языков в различных средствах массовой информации с учётом уровня грамотности населения.

В мире существует множество полиэтнических стран со сложной языковой ситуацией, которые очень сильно подвержены воздействию колониального наследия. Особенно сильно это проявляется в африканских государствах, народы которых исторически не имели собственной письменности, а в условиях глобализации и стремительного развития информационного общества их зависимость от языка прежних колонистов

ещё более усилилась. Одним из примеров таких стран может стать бывшая французская колония – Республика Мали.

В настоящее время Мали – одно из крупнейших государств Африки, расположенное в западной части чёрного континента. Общая площадь страны – 1240192 км², население – чуть меньше 16 млн. человек. Можно выделить следующие этапы развития государственности на малийских землях: империи Гана (III–XI вв.), Мали (XIII–XV вв.) и Сонгай (XV–XVI вв.). Затем территория страны подверглась марокканскому завоеванию, после чего здесь располагалось несколько племенных государств, которые во второй половине XIX века, как другие соседние земли Западной Африки, были захвачены Францией.

В период французского владычества на землях современной Мали образовался Французский Судан. С 1958 года он был преобразован в автономную Суданскую Республику. В 1959 году после объединения с Сенегалом была создана Федерация Мали, получившая в июне 1960 года независимость. Однако после выхода Сенегала из состава федерации Суданская Республика покинула Французское Сообщество и провозгласила себя суверенной Республикой Мали. Независимость страны была официально провозглашена 22 сентября 1960 года. Первым руководителем правительства и президентом республики был выбран бывший мэр Бамако (столицы новообразованного государства), занимавший ранее высокие посты во французской колониальной администрации, историк Модибо Кейта.

Современная Мали выделяется своей сложной этноязыковой ситуацией. В период образования границ, при административно-территориальном делении в колониальный период этнический фактор совсем не учитывался. Поэтому существующие государственные рубежи в Западной Африке были установлены без учета фактических границ расселения многочисленных местных этносов. Многие народы региона оказались разделёнными между несколькими странами, в которых государственная идентичность находится под сильным давлением национальной идентичности, что создаёт основы для сепаратистских движений и межнациональных конфликтов, многие из которых имеют многовековую историю.

В настоящее время Мали расположена в пограничной зоне «чёрной» и «белой» Африки, её населяют около 60 этнических групп. Основная часть малийцев (более 90%) относится к негроидной расе. Остальную часть жителей республики составляют народы арабоберберской группы (туареги, мавры и арабы), населяющие северную часть Мали [3, 7].

По состоянию на начало XXI века около четверти населения страны составляет народ бамбара (бамана), живущий в основном в окрестностях Бамако. Этот этнос, в отличие от других этнических групп, расселён преимущественно в Мали. Родственная бамбара этническая группа малинке (мандинка) составляет около 7,9% населения и проживает на юго-западе. В большом числе представители этого этноса представлены также в Гвинее, Буркина-Фасо, Кот-д'Ивуаре, Нигере и Гамбии. Сараколе (они же сонинке, или марка) составляют 8,8% населения страны. И также как и бамана населяют преимущественно Мали. Сенуфо – самый многочисленный в республике народ языковой семьи гур (12,2%). Основная масса представителей этой этнической группы населяют Мали и Кот-д'Ивуар. Также в стране проживают сонгаи (8,9%), фульбе или пель (8%), бозо (4,6%), туареги (4,9%) белые мавры (2,8%), арабы Сахары (1,3%). Один из самых самобытных народов Африки – догоны – составляют 5,5% населения Мали и проживают преимущественно в республике, а также приграничных регионах Буркина-Фасо [1, 3].

Некоторые из названных этносов живут компактно (бамбара, малинке, бозо, сомоно, догоны, сенуфо, бобо), другие рассеяны по всей стране (фульбе, тукулеры), третьи ведут кочевой образ жизни и заселяют обширный север Мали в зоне Сахеля (туаре-

ги, мавры). Пестрый этнический состав – результат длительного исторического процесса складывания малийской нации.

Особое место среди жителей Мали занимают северные племена кочевников туарегов, сепаратистские устремления которых периодически приводят к вооруженным столкновениям, некоторые из которых перерастали в затяжные вооруженные конфликты. Имело место даже провозглашение независимого государства туарегов – Азавада.

Туареги проживают на территории пяти африканских стран: Мали, Буркина-Фасо, Нигер, Алжир и Ливии. Взаимоотношения туарегов с другими народами государства всегда были непростыми. Изначально кочевники оказывали открытое сопротивление французской администрации. Затем после провозглашения независимости Мали начались конфликты с новыми властями. Это усугубляется тем, что историческая память народов юга страны хранит устоявшиеся образы потенциальных врагов, ведь на протяжении всей истории земледельцы страдали от набегов инородных для них северных кочевников. Последние также негативно относятся к негроидным народам юга. Они туарегами часто не всегда воспринимаются как сограждане, а скорее как люди второго сорта, которыми раньше активно торговали. Только теперь есть один нюанс в этнической ситуации: именно южные народности Мали, в первую очередь бамбара, составляют основу действующей политической элиты.

Для государственного строительства в Мали большое значение имел языковой вопрос. Сложно представить, как в такой полиэтнической стране осуществляется коммуникация между различными этносами. Учитывая колониальное прошлое государства, в современной Мали статус официального имеет французский язык. Он используется в качестве языка государственных структур и органов управления на всех уровнях. При этом родным он является всего для 15 000 человек в стране. Вопрос, насколько им владеет основная масса населения страны, остаётся открытым. Необходимо учитывать низкий уровень грамотности в республике. В 1960 году в стране читать и писать по-французски умели только 66 тыс. человек. В 1985 году их число увеличилось до 564 тыс. человек. А к 2009 году – до 2,2 млн. По данным на 2015 год среди взрослых только 33,4% населения относятся к грамотным. Причём у женщин этот показатель значительно ниже [5, 6]. Соответственно, основная масса населения страны владеет в лучшем случае только разговорным французским, который не является для них родным. Однако на расширение французского языка положительно влияет радио, в последнее время телевидение и его государственный статус.

В стране широкое распространение получили другие языки ключевых народностей Мали. Специальным законом был придан особый статус 13 национальным языкам, многие из которых устоявшуюся письменную традицию получают только в XX веке [6, 2].

Вместе с тем, стоит признать, что в стране имеется альтернатива французскому языку. Во многих регионах страны язык народа бамбара (бамана) используется в качестве основного. Им владеют около 80% населения страны либо в качестве родного языка, либо в качестве второго. Современные исследователи этнических процессов в Мали предполагают, что именно бамана играет важную роль в укреплении общемалийского единства и с течением времени он станет вторым языком для всех этносов [3, 16].

В то же время в обыденной жизни представители различных этнических групп пользуются родными языками. Учитывая традиционный характер малийского общества и обособленность отдельных этносов даже в условиях современного мира, можно предположить, что такая тенденция будет продолжаться.

Вместе с тем, активное использование французского и иных национальных языков среди большинства населения обусловлено стремительным развитием аудиовизуальных средств массовой информации (радио, а затем телевидения). Французский язык доминировал и продолжает доминировать в радиоэфире. По данным на 1963 год на Ра-

дио Мали он занимал порядка 50% эфира, 25% передач велось на языке бамана, на языки других народов приходилось максимум 6% эфира [7, 114].

При этом государство и частные компании, ориентированные на продвижение национального информационного продукта, понятного большей части населения, предпринимают меры по расширению присутствия местных языков в эфире радио, которое в стране является средством массовой информации номер один. Примером деятельности сети радиостанций Мали может стать культурный кооператив «Jamana», контролирующей десять радиостанций. Более того, данная компания является одним из основателей радио «Bamakan». Сеть FM радиостанций «Jamana» родилась из установки радио «Foko» в Сегу в сентябре 1992 года. Кроме этого в состав радиосети в настоящий момент входят радио «Niogo du Sahel», «Diema», «Koulikoro», «Narena», «Koutiala», «Ségou», «Mopti», «Djenné», «Tombouctou», «Benkan», «Sorofé». Главная цель сети радио кооператива «Jamana» – создать возможность для населения различных регионов обмениваться информацией и мнениями по различным вопросам. Для работы радио активно привлекается местная молодежь. Более 90% информации в эфире радиостанций созданных «Jamana» звучит на национальных языках [4].

Тем самым, местные языки из бытовой сферы отдельных общин благодаря радио попадают в информационную среду. В условиях, когда не все в достаточной мере владеют французским языком, – это единственный способ получить информацию. Поэтому важным достижением для республики является то, что для радиовещания широко используются французский и все официальные языки, а также отдельные локальные языки и наречия. Как это ни парадоксально, в радиоэфире Мали большей популярностью пользуются именно локальные каналы.

Немного иная картина наблюдается на телевидении, которое пока доступно не всем жителям Мали. Большой выбор каналов имеется только в крупных городах. Однако там доминирует зарубежный телевизионный продукт (в первую очередь, франкоязычный), доступный посредством распространения кабельного телевидения и интернета.

Основным государственным каналом является ORTM, который осуществляет аналоговое вещание на большей части территории Мали. Кроме того, ORTM присутствует в сети кабельных операторов Мали и других стран Африки, осуществляет трансляции через спутник. Основную часть эфира занимают передачи на французском языке (80%). Вместе с тем канал осуществляет трансляцию передач ещё на 10 языках различных этносов, населяющих государство (бамбара, бозо, сонгай, малинке и др.), что также способствует его популярности и позволяет проникать национальным языкам в телеэфир.

Среди печатных СМИ и в интернете французский язык в Мали доминирует. Это обусловлено тем, что газеты и Интернет больше доступны образованным жителям крупных городов страны. Из-за большой цены газет в бедной стране получение информации из печатных СМИ – также удел немногих.

Вместе с тем, среди малийских периодических изданий имеются газеты на национальных языках. Они созданы при финансовой поддержке правительства и направлены на развитие письменности на национальных языках, развитие грамотности и национальной культуры. Благодаря подобным изданиям активно развивается письменная традиция у крупных народов Мали.

11 марта 1972 г. при поддержке ЮНЕСКО была выпущена первая ежемесячная газета на национальном языке (бамана) «Kibagu» (в переводе – «новости»). Это был так называемый «пилотный проект» по поддержке национальных газет на местных языках во франкоязычной Африке. Чуть позже в 1983 году начался выпуск издания на языке народа фульбе «Kabaagu». А с 1993 году – его аналога на языке сонинке «Xibaage» [2, 256]. Кроме этого, в Мали существуют и иные национальные издания. Впоследствии на языке бамана появились издания «Jekabaara», «Kote» и «Nieta».

Таким образом, в Республике Мали сложилась весьма непростая этнолингвистическая ситуация: государственным в стране является язык бывших колонистов, которым при низком уровне грамотности на должном уровне владеет меньшая часть населения республики. Развитию французского способствует его государственный статус, использование в образовании и СМИ. Среди местного населения широко используются многочисленные языки местных этносов, 13 из которых имеют статус национальных языков. Наиболее распространенным является язык бамана, которым как родным или вторым языком владеет около 80 % населения страны. Развитию бамана и других национальных языков в настоящее время содействует их поддержка со стороны государства, использование в обыденной жизни локальных общин, издание периодических изданий и выпуск радиопередач на национальных языках. Последние с учётом уровня грамотности и отсутствия долгой письменной традиции пользуются наибольшей популярностью в малийском обществе.

Литература

1. Кулибали, У. Этнокультурный контекст формирования профессиональной культуры будущих педагогов в Республике Мали / У. Кулибали // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – № 2 (106) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ej.kubagro.ru/2015/02/pdf/37.pdf>. – Дата доступа : 3.01.2019.
2. Сангаре, Ш. К. Роль печатных СМИ в становлении демократии в Мали / Ш. К. Сангаре // Журналістыка-2016: стан, праблемы і перспектывы: матэрыялы 18-й Міжнар. навук.-практ. канф., прысвечанай 95-годдзю БДУ, 10 – 11 ліст. 2016 г., Мінск / рэдкал. : В. Дубовік (адк. рэд.) [і інш.]. – Вып. 18. – Мінск : БДУ, 2016. – С. 253 – 257.
3. Траоре, С. Этнические процессы в современном Мали (этнодемографические и этнокультурные тенденции среди сенуфо и других народов страны) : Автореф... дис. канд. полит. наук. / С. Траоре / Рос. Акад. Наук. Ин-т этнологии имени Н. Н. Миклухо-Маклая. – М., 1992. – 19 с.
4. Le réseau, F. M. Jamana // Jamana : Coopérative Culturelle Multimédia [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.jamana.org/radios.html>. – Дата доступа : 3.01.2019.
5. L'ORTM et l'avenir de la télédiffusion numérique et de l'Internet au Mali / K. Glenewinkel. – Berlin, 2015. – 25 p.
6. Pakarinen, A. Le statut du français en Afrique. La politique linguistique au Mali et le Sénégal / A. Pakarinen. – Université de Trampere Printemps, 2009. – 88 p.
7. Tower, C. Radio ways : Society, locality, and FM technology in Koutiala, Mali: Dissertation Abstracts International Ph. D. / C. Tower. – Northwestern University, 2008. – 351 p.

E. N. Yakovleva-Yurchak

Vitebsk State University named after P. M. Masherov

e-mail: helene.by@mail.ru

Ethnic and linguistic situation in the Republic of Mali

Key words: Africa, Republic of Mali, national languages, French-speaking countries, mass media.

The article deals with the ethno-linguistic situation in the Republic of Mali; reflects the prerequisites of the spread of the French language and the status of the state; ethnic Mali, the role of national languages in the life of the population of the republic is shown; The level of distribution of French and national languages is revealed in various mass media taking into account the level of literacy of the population.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алейникова Ольга Сергеевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Алексеева Нина Симоновна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды (г. Харьков, Украина).

Алимпиева Елена Викторовна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Архипова Елена Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» (г. Рязань, Российская Федерация).

Балло Юлия Анатольевна, преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Балогне-Петкевич Ольга, кандидат филологических наук (PhD), доцент, преподаватель Будапештского экономического университета прикладных наук (г. Будапешт, Венгерская Республика).

Барыш Татьяна Владимировна, учитель I категории русского языка и литературы Запорожского классического лицея (г. Запорожье, Украина).

Беценко Татьяна Петровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры украинского языка и литературы Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко (г. Сумы, Украина).

Блинова Ирина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков профессиональной направленности Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова (г. Киев, Украина).

Бобылева Лиана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Булыня Анна Сергеевна, преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Воробьёва Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Гилевская Анастасия Юрьевна, бакалавр Филиала МГУ имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе (г. Севастополь, Республика Крым).

Горбачёва Кристина Александровна, студентка IV курса филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск).

Григорьева Елена Яковлевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры романской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Грушова Людмила Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Дедова Елена Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры белорусского языкознания Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Дейкина Алевтина Дмитриевна, доктор филологических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Российская Федерация).

Дзюбка Галина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин ФГК ВОУ ВПО «Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище (военный институт) имени генерала армии В. Ф. Маргелова» Министерства обороны Российской Федерации (г. Рязань, Российская Федерация).

Дорофеенко Марина Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Дрозд Алла Ивановна, заведующая дошкольным образовательным учреждением № 90 «Василёк» г. Запорожья (г. Запорожье, Украина).

Дружина Наталья Леонидовна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Зиманский Вадим Эдгарович, кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусского языкознания Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Иванова Ирина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры славянской филологии Московского государственного областного университета (г. Москва, Российская Федерация).

Кажекина Людмила Викторовна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Китаева Виктория Леонидовна, магистрант Московского государственного областного университета (г. Москва, Российская Федерация).

Ковалёва Анна Владимировна, преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Коробов-Латынцев Андрей Юрьевич, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин ГОУ ВПО «Донецкое высшее общевойсковое командное училище» (г. Донецк).

Королёва Инна Александровна, доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, Российская Федерация).

Королькова Анжелика Викторовна, доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, Российская Федерация).

Красовская Нелли Александровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого» (г. Тула, Российская Федерация).

Кулюпина Галина Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры библиотечно-информационной деятельности ГБОУ «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород, Российская Федерация).

Куриная Алла Феликсовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры философии и общественно-гуманитарных дисциплин Запорожского областного института последипломного педагогического образования (г. Запорожье, Украина).

Лагунова Людмила Викторовна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики социально-гуманитарного образования ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования» (г. Рязань, Российская Федерация).

Лёвушкина Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Российская Федерация).

Ма Лун, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Малахова Александра Николаевна, учитель-методист русского языка и литературы Запорожского многопрофильного лицея № 99 (г. Запорожье, Украина).

Мальшева Ксения Игоревна, аспирант кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Манова Ирина, преподаватель Софийского университета имени Св. Климента Охридского (г. София, Республика Болгария).

Маркова Елена Михайловна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина, профессор кафедры русского языка как иностранного Московского государственного областного университета (г. Москва, Российская Федерация).

Мартынкевич Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры белорусского языкознания Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Марудова Анна Сергеевна, преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Маслова Валентина Авраамовна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Медуница Анна Николаевна, учитель-методист русского языка и литературы Запорожской гимназии № 45 (г. Запорожье, Украина).

Мозговой Владимир Иванович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка ФГАОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк).

Мороз Серафима Владимировна, методист дошкольного образовательного учреждения (далее ДОУ) № 90 «Василёк» г. Запорожья (г. Запорожье, Украина).

Мороко Лариса Владимировна, учитель-методист русского языка и литературы Запорожского многопрофильного лицея № 99 (г. Запорожье, Украина).

Мужейко Ирина Анатольевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Муратова Елена Юрьевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского и общего языкознания Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Налётова Наталья Николаевна, аспирант кафедры литературы Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Нестерук Виктория Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе (г. Севастополь, Республика Крым).

Николаенко Сергей Владимирович, доктор педагогических наук, доцент, декан филологического факультета Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Осипова Ольга Петровна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Позднякова Алина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина (г. Москва, Российская Федерация).

Попович Елена Владимировна, заведующая дошкольным образовательным учреждением № 22 «Ивушка» г. Запорожья (г. Запорожье, Украина).

Путий Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой философии и общественно-гуманитарных дисциплин КУ «Запорожский областной институт последипломного педагогического образования» ЗОС (г. Запорожье, Украина).

Розбудова Ленка (Lenka Rozboudová), доктор наук (Ph. D.), заведующая кафедрой русистики и лингводидактики педагогического факультета Карлова университета (г. Прага, Чехия).

Русак Виктория Александровна, студентка III курса факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь).

Садыгова Афаг Аллахверди гызы, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Литература и язык» Азербайджанского государственного университета культуры и искусств (г. Баку, Республика Азербайджан).

Свентицкая Наталья Викторовна, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск).

Семёнова Анна Марковна, студентка филологического факультета Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Синкевич Татьяна Ивановна, старший преподаватель кафедры общего и русского языкознания Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Скоков Илья Владимирович, аспирант Луганской государственной академии культуры и искусств имени М. Л. Матусовского (г. Луганск).

Слесарева Татьяна Петровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Соболева Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск).

Солодовникова Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романских языков факультета международных отношений Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь).

Степаненко Снежана Михайловна, магистрант кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Степанова Анастасия Петровна, аспирант кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Тарасевич Мария Андреевна, магистрант кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Третьяко Лилия Николаевна, ГО ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение-специализированная школа № 5» (г. Луганск).

Туранина Неонила Альфредовна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой библиотечно-информационной деятельности ГБОУ «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород, Российская Федерация).

Турковская Елена Веславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Уланович Оксана Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь).

Филипович Екатерина Леонидовна, преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Хуцкая Татьяна Михайловна, аспирант кафедры германской филологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Цао Вэй, магистрант кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Черкашина Елена Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой романской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета (г. Москва, Российская Федерация).

Чепкова Татьяна Павловна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Российская Федерация).

Черныш Елизавета Александровна, магистрант кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Черняк Кристина Сергеевна, учитель английского языка ГУО «Гимназия № 1 г. Орши» (г. Орша, Республика Беларусь).

Чжан Вэй, аспирант Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Российская Федерация).

Чжоу Хунвэй, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка Худжоуского университета (г. Худжоу, Китайская Народная Республика).

Чугуенко Светлана Валерьевна, методист дошкольного образовательного учреждения № 22 «Ивушка» (г. Запорожье, Украина)

Шакурова Алеся Михайловна, преподаватель-стажёр кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Шановалова Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры журналистики Филиала МГУ имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе (г. Севастополь, Республика Крым).

Шевцова Людмила Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Шкатуло Наталья Михайловна, преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Яковлева-Юрчак Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (г. Витебск, Республика Беларусь).

Научное издание

**ФЕНОМЕН РОДНОГО ЯЗЫКА:
КОММУНИКАТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ,
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ, ФИЛОСОФСКИЙ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Сборник научных статей

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Л.Р. Жигунова

Подписано в печать 12.02.2019. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 20,92. Уч.-изд. л. 30,58. Тираж 12 экз. Заказ 12.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.